



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

SOBRE APRENDER A VER E OUVIR DE OUTROS LUGARES: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DE LEITURA DE MUNDO, DE UMA PESSOA ADULTA COM  
SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGUÍSTICA

SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA

RIO DE JANEIRO

2013

SOBRE APRENDER A VER E OUVIR DE OUTROS LUGARES: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DE LEITURA DE MUNDO, DE UMA PESSOA ADULTA COM  
SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGUÍSTICA

SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de  
Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em  
Pedagogia.

---

Celso Sánchez (Orientador)  
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

---

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro (Co-Orientadora)  
Instituto Benjamin Constant - IBC

Rio de Janeiro  
Agosto  
2013

SOBRE APRENDER A VER E OUVIR DE OUTROS LUGARES: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DE LEITURA DE MUNDO, DE UMA PESSOA ADULTA COM  
SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGUÍSTICA

SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA

Avaliada por:

---

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Marcio da Costa Berbat  
Departamento de Didática - Escola de Educação  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à Mercedes, aos seus familiares e a todos que encaram com coragem as dificuldades de viver e ser diferente neste mundo onde a diferença perturba aqueles que não conseguem se deslocar e experimentar se colocar no lugar do outro, do diferente. Àqueles que, ousando, se colocam no lugar do outro, ressignificando conceitos, refletindo sobre preconceitos e lutando contra eles.*

## AGRADECIMENTOS

**Maysa**, onde quer que você esteja, dedico este trabalho a você, a primeira pessoa diferente com a qual mantive contato e que me fez perceber que somos iguais, não importa o quanto diferentes somos.

Ao **Alessandro**, companheiro de viagem, que mostrou na prática o que é não se levar muito à sério e mostrar que é possível viver, mesmo sendo diferente e igual.

Ao professor **Marcio Berbat** que me apresentou e me introduziu no Instituto Benjamin Constant e que durante todo este tempo vem me estimulando, acreditando na possibilidade de realizar este trabalho.

À professora **Mariana Castro**, pela parceria, disponibilidade, delicadeza e generosidade e sem a qual este trabalho não seria possível.

À **Keila Grinberg**, que me mostrou a porta onde pude vislumbrar o quanto o mundo é grande, se estivermos dispostos a ver.

Ao professor **João Paulo**, da disciplina Antropologia, o primeiro professor que me mostrou ser capaz de escrever.

À **Mariana de Aguiar Ferreira Muaze, Marcelo Magalhães Souza e Claudia Rodrigues**, pela força, apoio e carinho.

Ao **Gilmar de Oliveira** e ao **Márcio Gonçalves**, pelas trocas, estímulos, desafios e confiança.

Aos professores **Claudia Miranda** e **Celso Sánchez**, belas pessoas que descobri no momento certo, agradeço pelo apoio, amorosidade, cuidado e me fazer pensar no futuro, e a sonhar altos voos.

À professora **Léa Tiriba**, pelos aprendizados e, sem o saber, ajudar a escolher.

Professora **Tunica**, pelas trocas.

Um agradecimento especial à **Mercedes, Sr. Carlos, Carlos Júnior e Bruna**, pessoas **admiráveis**, pela confiança e por abrirem as portas para aprendizados.

À professora **Etiene Abreu**, para sempre a minha orientadora.

Aos **amigos**, cuja falta eu sinto e dos quais precisei me afastar, mas que espero reencontrar de braços abertos.

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**. Brasil, 2013, 101f. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia) - Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as observações realizadas no Instituto Benjamin Constant-IBC, especificamente, no PAAS-Programa de Apoio e Atendimento à Pessoa Surdocega, onde são realizadas práticas pedagógicas com pessoas, jovens e adultas, com surdocegueira pré-linguística. Parte-se da premissa que a capacidade de utilizar uma linguagem é inata, assim, que para tal é imprescindível possuir uma língua natural, onde a relação simbólica significante/significado é o primeiro passo para a concretização do processo de ensinoaprendizagem; admite-se também, que não há uma idade crítica para adquirir uma linguagem. O presente trabalho apresenta as observações, a partir de um estudo de caso, das práticas pedagógicas que veem sendo desenvolvidas com uma reabilitanda adulta, matriculada no PAAS, que adquiriu a surdocegueira antes da internalização de uma linguagem e aquisição de uma língua sistematizada, também denominada surdocegueira pré-linguística. A partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas com a reabilitanda, dão conta de que a interação social é fator imprescindível para o desenvolvimento da reabilitanda, uma vez que observamos os ganhos, do ponto de vista de ampliação de mundo, que a reabilitanda vem apresentando. Os resultados observados demonstram que existe a possibilidade do aprendizado de uma língua após o período crítico, mas que é necessário desnaturalizar a questão do tempo no processo de ensinoaprendizagem de pessoas com surdocegueira pré-linguística. As práticas pedagógicas observadas no PAAS podem possibilitar que a educanda observada adquira uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e uma língua estruturada em regras gramaticais, condição básica para o desenvolvimento de habilidades, autonomia e a sua formação como pessoa plena de direitos, de tomar decisões, na medida em que conhece o mundo externo.

Palavras- chave: adulto; surdocegueira pré-linguística, práticas pedagógicas; linguagem; língua.

## INDICE DE SIGLAS

<b>UNIRIO</b>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
<b>IBC</b>	INSTITUTO BEJAMIN CONSTANT
<b>PAAS</b>	PROGRAMA DE APOIO E ATENDIMENTO À PESSOA SURDOCEGA
<b>LIBRAS</b>	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
<b>PREA</b>	PROGRAMA ALTERNATIVO EDUCATIVO
<b>INES</b>	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
<b>CAAF</b>	CENTRO DE ATENDIMENTO ALTERNATIVO FLORESCER
<b>DRM</b>	DEPARTAMENTO DE ESTUDOS E PESQUISAS MÉDICAS E REABILITAÇÃO
<b>DRT</b>	DIVISÃO DE REABILITAÇÃO
<b>AVD</b>	ATIVIDADE DA VIDA DIÁRIA
<b>OM</b>	ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE
<b>TO</b>	TERAPIA OCUPACIONAL

## Sumário

<u>RESUMO.....</u>	<u>6</u>
<u>DRT DIVISÃO DE REABILITAÇÃO.....</u>	<u>7</u>
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>10</u>
<u>1.2. Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e Reabilitação - DMR.....</u>	<u>19</u>
<u>2.1. Proposta Metodológica .....</u>	<u>24</u>
<u>Este trabalho, de cunho qualitativo, se desenvolveu a partir do estudo de caso de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística, adulta, sem uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e que não adquiriu uma língua sistematizada em regras gramaticais, com idade de 58 anos, que se encontra matriculada no PAAS-IBC.....</u>	<u>24</u>
<u>2.2. A trajetória de Mercedes .....</u>	<u>29</u>
<u>CAPÍTULO 3 – SURDEZ, CEGUEIRA E SURDOCEGUEIRA .....</u>	<u>33</u>
<u>3.1. A surdez.....</u>	<u>34</u>
<u>3.2. A cegueira.....</u>	<u>36</u>
<u>Citação retirada do site Informações Gerais sobre o Setor de Baixa Visão do IBC. Disponível em:<a href="http://www.ibc.gov.br/index.php?blogid=1&amp;archive=2009-05">http://www.ibc.gov.br/index.php?blogid=1&amp;archive=2009-05</a> acesso em 03-08-13.....</u>	<u>36</u>
<u>No artigo Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Disponível em:&lt; <a href="http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more">http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more</a>&gt; acesso em 07/07/13.....</u>	<u>37</u>
<u>No artigo Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Disponível em:&lt; <a href="http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more">http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more</a>&gt; acesso em 07/07/13.....</u>	<u>38</u>
<u>3.3 A surdocegueira.....</u>	<u>39</u>
<u>3.3.1. Surdocegueira pré-linguística, congênita ou pré-simbólica .....</u>	<u>41</u>
<u>Informações colhidas em “O Garoto Selvagem - Caso verídico de criança criada por animais e outros fatos”. Disponível em:&lt; <a href="http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/o-garoto-selvagem-caso-ver">http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/o-garoto-selvagem-caso-ver</a></u>	

<a href="#">%C3%ADdico-de-crian%C3%A7a-criada-por-animais-e-outros-fatos.2032/&gt; acesso em 25-06-13.....</a>	42
<a href="#">3.3.2. Surdocegueira pós-linguística, pós-simbólica.....</a>	43
<a href="#">3.4. A comunicação na surdocegueira.....</a>	44
<a href="#">4.2. A língua.....</a>	57
<a href="#">CAPÍTULO 5 - ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PRÁTICAS PEDAGÓCIAS COM PESSOA COM SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGUÍSTICA .....</a>	64
<a href="#">5.1. O planejamento.....</a>	65
<a href="#">5.2. O corpo, lateralidade, língua(gem) simbólica, preparação para o Braille.....</a>	66
<a href="#">5.4. O processo educativo a partir da abordagem Co-ativa de Van Jan Dijk.....</a>	70
<a href="#">5.5. Articulação prática pedagógica, Terapia Ocupacional e Cestaria.....</a>	74
<a href="#">5.6. Soleturação e alfabeto dactilológico.....</a>	82
<a href="#">Considerações Finais.....</a>	85
<a href="#">REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</a>	89
<a href="#">Santin Sylvia; Simmons, Joyce Nesker. Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Disponível em:&lt; <a href="http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more">http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more</a>&gt; acesso em 07/07/13.....</a>	92
<a href="#">ANEXO I - escrita em letra bastão.....</a>	92
<a href="#">ANEXO II – QUADRO I – CONCEITOS DE SURDOCEGUEIRA.....</a>	93
<a href="#">.....</a>	93
<a href="#">ANEXO III - Alfabeto de Escrita Manual.....</a>	95
<a href="#">ANEXO IV – O CORPO, A LATERALIDADE, LINGUAGEM SIMBÓLICA, PREPARAÇÃO PARA O BRAILLE.....</a>	96
<a href="#">ANEXO V - BRAILLE.....</a>	97
<a href="#">ANEXO VI – CESTARIA.....</a>	98
<a href="#">ANEXO VII – as palavras areia, grama e pista de corrida, relação significante/significado.....</a>	99
<a href="#">ANEXO VIII - Reconhecendo o alfabeto: a letra “F” que fez sentido”.....</a>	100
<a href="#">ANEXO XIX – LIBRAS TÁTIL.....</a>	101

## INTRODUÇÃO

“(...) a Educação, como cada um de nós, deve escolher a roupa adequada para os dias frios assim como para os de calor, os alimentos compatíveis com o horário e/ou clima, os comportamentos para as situações de alegria ou de tristeza, as expressões emocionais para momentos públicos ou de intimidade... Enfim, escolher o melhor (para cada um de nós e para aqueles que nos cercam) para um melhor viver”.

Lígia Assumpção Amaral<sup>1</sup>

Este trabalho tem como objetivo apresentar as observações realizadas no Instituto Benjamin Constant-IBC, especificamente, no PAAS-Programa de Apoio e Atendimento à Pessoa Surdocega, onde são realizadas práticas pedagógicas com pessoas, jovens e adultas, com surdocegueira pré-linguística<sup>2</sup>.

A partir das observações cotidianas e o acompanhamento das estratégias e práticas pedagógicas realizadas no PAAS, pretendemos apresentar um estudo de caso de

---

<sup>1</sup> No texto “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”. In: Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (coord.). São Paulo: Summus, 1998.

<sup>2</sup> No capítulo 3, explicaremos com mais detalhes a respeito do conceito e classificação de surdocegueira. Contudo, optamos pela utilização do termo surdocego pré-linguístico, uma vez que não temos certeza da etiologia da perda visual da informante da pesquisa. Os exames consultados para a pesquisa não deixam claro se Mercedes teve baixa visão nos primeiros meses de vida, o que implicaria na classificação de surdocegueira congênita. Não sabemos se a perda visual foi progressiva ou se ela já tinha uma baixa visão com resíduo visual melhor do que ela tem hoje. Ela já enxergou, mas não sabemos se era 100% ou se tinha uma baixa visão melhorada.

uma pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística, na tentativa de compreender como pessoas que, ao mesmo tempo não possuem as capacidades de ver e de ouvir, não adquiriram uma linguagem estruturada e nem uma língua sistematizada, aprendem.

Observar as práticas pedagógicas desenvolvidas no PAAS foi a opção metodológica a partir da qual vislumbramos a possibilidade de descobrir estratégias educativas que levem aquelas pessoas a desenvolverem uma autonomia, como também confrontar a necessidade de se observar a questão da diferença nas práticas educativas.

Neste sentido, temos como objetivos gerais colocar em evidência a importância de se pensar políticas educacionais voltadas para as pessoas, jovens e adultas, com surdocegueira pré-linguística; ampliar a discussão sobre a educação especial (colocar nota explicativa); dar visibilidade a essas pessoas, como também, incluir a surdocegueira como categoria a ser incluída no rol das deficiências a serem tratadas no currículo educacional para a formação de professores; e contribuir para a discussão sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua para a pessoa surda ou surdocega.

Além disso, destacamos como objetivos específicos, contribuir para a reflexão de que é preciso sensibilizar, cotidianamente, os atores escolares (alunos, familiares, diretores, coordenadores, professores, corpo técnico-administrativo, serviços gerais, comunidade) sobre as especificidades da pessoa, jovem e adulta, com surdocegueira, pré-linguística, para fins de produzir e criar práticas pedagógicas voltadas para o processo ensinoaprendizagem destas pessoas; incluir a surdocegueira como deficiência única como conteúdo do currículo educacional para a formação de professores.

Desse modo, partindo das premissas de que não há uma idade crítica para adquirir uma linguagem e uma língua, de que a relação significante/significado é o primeiro passo para a concretização do processo de ensinoaprendizagem, através deste trabalho, apresentaremos uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no PAAS, com uma pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística.

Foi a partir do contato, na infância com Mariza, uma amiga de colégio interno, entendida como deficiente física, porque tinha deformações nos dedos dos pés e o formato da cabeça diferente, que pude perceber que estar com pessoas diferentes de nós pode ser transformador. Também a partir de uma viagem à Salvador, Bahia, que conheci o Alessandro, companheiro de viagem que não se levava muito a sério e conseguia rir e fazer rir pelo fato de não enxergar o que se passava em uma televisão à sua frente. Ele é cego.

Do mesmo modo, tão significativa, foi o meu contato com a LIBRAS, idioma fascinante, poético, visual e gestual, que permite a comunicação entre surdos<sup>3</sup> e ouvintes. Esta língua me fez, assim como Oliver Sacks<sup>4</sup>, descobrir o mundo dos surdos e dos surdocegos, ao mesmo tempo em que produziu em mim novos olhares, a partir da desconstrução de certezas e concepções enraizadas de que ser surdo, cego, surdocego é certeza de infelicidade. Descobri o quanto ignorantes podemos ser por não conhecermos de perto, não vivenciarmos, trocarmos experiências de vida com as pessoas diferentes de nós.

Este contato mais próximo com pessoas diferentes, mas iguais a mim, no que diz respeito ao aspecto humano, fez surgir um profundo interesse em descobrir como essas pessoas aprendem, mesmo estando privadas da visão, da audição e de uma língua.

Fui apresentada a este novo mundo pelo professor Marcio Berbat, da disciplina Ciências Sociais na Educação I, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Eu, que até então estava à procura de um tema para a minha monografia, fui levada pelo professor Marcio pelos corredores do Instituto Benjamin Constant, até encontrar a Casa 4, onde se localiza o PAAS.

Ali, na Casa 4, perto da piscina, lá no fim... é desenvolvido um trabalho fascinante, onde adultos, com experiências de isolamento social e sem uma língua estruturada em regras gramaticais, vivenciam experiências que os colocam em conexão com um mundo antes ocultado, por questões de preconceito, desconhecimento, falta de informação e por uma política educacional, esta sim, deficiente.

Conhecer, jovens e adultos com surdocegueira pré-linguística foi e é libertador, pois em todos os momentos em que estou com eles sou levada na direção de um processo de deslocamento, que me empurra para fora da minha zona de conforto, da minha língua, do meu mundo de vidente e ouvinte para me comunicar em LIBRAS aproximada (pois não sou proficiente na nesta língua) ou LIBRAS Tátil, me fazer compreender e compreendê-los, pensar em LIBRAS num processo de imersão em uma cultura diferente da minha, numa outra língua e numa forma diferente de pensar. É um mundo diferente e, ao mesmo tempo, igual, pois as pessoas com surdocegueira pré-linguística, como todos nós, têm seus desejos, vontade de aprender e de ser.

---

<sup>3</sup> Optamos por adotar o termo surdo, no lugar de não ouvinte, porque a pessoa com surdez não é uma pessoa não ouvinte e sim uma pessoa com identidade surda. A pessoa com surdez não é só uma orelha que não ouve, mas um ser diferente em sua totalidade.

<sup>4</sup> No seu livro “Vendo Vozes”.

Rememorando todos estes encontros observo que eles produziram em mim uma “fome” de conhecer o universo das pessoas com surdocegueira pré-linguística, pois no dia a dia fui percebendo o quanto eles podem, também, nos ensinar sobre afeto, criatividade, inteligências, escuta sensível, adaptação, paciência, vontade de viver, limites e não limites, persistência, pesquisa, observação; formas diferentes de aprender, de ensinar e trocar.

Rubens Alves<sup>5</sup> afirma que:

“toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affettare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado”.

Fui afetada pelo mundo das pessoas com surdocegueira de modo tão profundo, que venho buscando, desde então o “fruto sonhado”, compreender esse mundo tão diferente do meu, mas, ao mesmo tempo, tão próximo. Desse modo, cada vez mais me sinto afetada, no sentido de ir atrás, investigar, tentar compreender como as pessoas como surdocegueira pré-linguística aprendem; como aquilo que, à primeira vista pode parecer impossível, se torna possível quando somos perseverantes, curiosos e não abraçamos a ideia que de existem limites para o que é do humano.

Não há limites. É essa forma de pensar que me leva, como pessoa e futura Pedagoga, a sonhar e ter como objeto platônico compreender como as pessoas com surdocegueira pré-linguística aprendem. Que práticas pedagógicas podem ser adotadas ou criadas para mediar o processo ensinoaprendizagem de jovens e adultos com surdocegueira pré-linguística?

O desafio é grande, mas foi o caminho encontrado para materializar a principal função de um Pedagogo, que é compreender o educando, as suas necessidades educacionais.

O que alimenta esse movimento de compreender é o fascínio em acompanhar as descobertas diárias de Mercedes, é ver seus aprendizados, é vê-la aprender uma língua, na medida em que realiza as atividades pedagógicas propostas e trava contato com outras pessoas falantes da língua de sinais. É revelador descobrir o que ela é capaz de fazer e as suas outras eficiências.

---

<sup>5</sup> Em seu texto “A arte de produzir fome”. Disponível em:<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/Aartedeproduzifome.pdf>> acesso em 12/11/12

Nesse caminhar cotidiano de observar as pessoas com surdocegueira pré-linguística venho descobrindo pistas de como encontrar brechas, caminhos para o processo ensinoaprendizagem de Mercedes, o que faz sentido para ela, como se comunica, conta suas histórias que antes não sabia como contar, a partir da descoberta, da lembrança de uma letra. São lembranças que estavam guardadas e encontram caminhos para se tornarem visíveis, na medida em que é estimulada a ampliar a sua comunicação.

Com este trabalho desejamos colocar em evidência a possibilidade de, a partir de uma prática reflexiva e problematizadora dos processos pedagógicos direcionados às pessoas, jovens e adultas, com surdocegueira pré-linguística e discutir possibilidades de ensinoaprendizagem para este segmento.

Nessa perspectiva, buscamos investigar como se articulam o ato pedagógico e estratégias educativas que permitam vivenciar descobertas, na direção de promover a formação de indivíduos jovens e adultos com surdocegueira pré-linguística, vislumbrando o seu desenvolvimento intelectual, pessoal, no sentido de tornarem-se pessoas plenas de direitos e de tomar decisões.

Assim, este trabalho se justifica pela importância do tema surdocegueira na área da Educação Especial e pela possibilidade de colocar em evidência reflexões sobre a educação de pessoas, jovens e adultas, com surdocegueira, possibilitando estudos e aprofundamentos sobre estratégias e processos pedagógicos.

Este trabalho coloca em evidência a necessidade de que, como futuros professores, tenhamos uma prática permanente de exercitar trazer à superfície, tornar conscientes, todos os preconceitos, com o objetivo de desencadear um processo de reflexão que leve a compreendê-los e reduzi-los a pó; ou manter uma permanente vigília, dentro ou fora da sala de aula, às manifestações de exclusão e estranhamento do outro e não disseminar preconceitos incorporados.

Tal proposta se justifica porque, acreditamos que encobrir impedimentos internos (preconceitos) pode significar revelá-los em momentos inesperados, não propícios, inadequados. E pode, principalmente, contribuir para a perpetuação de um movimento de exclusão daquele cuja presença, segundo Ferre (2001, p. 197), nos causa uma “grande perturbação”, que pode ser definida como o momento em que “a presença de seres diferentes dos demais (...) é vivida como uma grande perturbação, porque enxergamos neles nossas próprias deformidades e entraves”.

Diante do afirmado, finalizamos esta justificativa apresentando o argumento de que é nosso entendimento ser a discussão sobre diferença, diversidade e exclusão

relevante, porque permeie todas as relações humanas, principalmente as relações nos ambientes educacionais, que formam pessoas para estar no mundo e que podem ajudar a desconstruir ideias preconcebidas, preconceitos sobre o outro, constituindo uma ação inversa ao da exclusão, na medida em que percebe outro como igual, em suas diferenças.

Para tal, no Capítulo I é abordada a história da criação do IBC e as atribuições do Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e Reabilitação – DMR, da Divisão de Reabilitação – DRT e do PAAS. Apresentaremos neste capítulo uma breve discussão do conceito de reabilitação e seus limites no que concerne aos campos da educação e da saúde.

A seguir, no Capítulo II, apresentaremos a proposta metodológica bem como a informante desta pesquisa, Mercedes, o seu percurso educacional até a sua chegada ao PAAS, e que está nos dando a oportunidade de observar as práticas pedagógicas desenvolvidas na direção do aprendizado de LIBRAS e da Língua Portuguesa, o desenvolvimento da sua comunicação e compreensão do mundo externo.

No Capítulo III, apresentaremos as definições dos conceitos de surdez, cegueira como deficiências isoladas, e a surdocegueira, como deficiência única, bem como as suas classificações surdocegueira pré-linguística, congênita ou simbólica e surdocegueira pós-linguística ou simbólica. Neste momento, apresentaremos uma breve discussão sobre as implicações, do ponto de vista educacional, daquelas deficiências; os tipos de comunicação existentes para a pessoa com surdocegueira pré-linguística, o papel do Guia-interprete, a questão da organização dos processos cerebrais das pessoas com surdocegueira pré-linguística e da língua de sinais, LIBRAS, como primeira língua, condição fundamental para a comunicação e estruturação do pensamento.

Discutiremos, no Capítulo IV, os conceitos de linguagem, língua, fala, signos e a relação significante/significado como tentativa de compreensão do processo ensinoaprendizagem de Mercedes. Buscaremos realizar um contraponto entre as teorias que discutem estes conceitos e também buscar elementos, explicações para subsidiar os processos de significação, de aprendizagem, da aquisição de uma linguagem e de uma língua da pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística.

No Capítulo V, apresentaremos as observações das práticas pedagógicas realizadas com Mercedes, através do diálogo teoria e práticas pedagógicas e apresentando os resultados obtidos.

## CAPÍTULO 1 - CONHECENDO O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

### 1.1. A história do Instituto Benjamin Constant

Na história do IBC, consta que D. Pedro II ao ver o jovem cego José Álvares de Azevedo<sup>6</sup> ler e a escrever em Braille proferiu as seguintes palavras: "*A cegueira não é mais uma desgraça*"!<sup>7</sup> Na presença do médico da Imperial Câmara, Dr. José Francisco Xavier Sigaud, o Imperador D. Pedro II constatou a necessidade de criar uma instituição voltada para pessoas cegas. E esse encontro com José Álvares de Azevedo foi o ponto de partida para a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854, criado a partir do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854.

Do século XIX até os dias de hoje, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Benjamin Constant se constituiu como referência nacional na educação de pessoas cegas, aquelas que não têm nenhum resíduo visual, e deficientes visuais, aqueles que têm baixa visão, com a missão de “educar, reabilitar e profissionalizar a pessoa deficiente visual, em âmbito nacional, buscando dar condições para um efetivo, pleno e igualitário exercício da cidadania” (IBC)<sup>8</sup>. Desse modo, dentre as atividades oferecidas pelo IBC<sup>9</sup> estão:

---

<sup>6</sup> José Álvares de Azevedo, de família rica, foi estudar em Paris, no Instituto Imperial dos Jovens Cegos, criado por Valentin Hauy, onde também estudou Louis Braille, mesma instituição em que desenvolveu o Sistema Braille. Informações constantes no site do Instituto Benjamin Constant. In: Instituto Benjamin Constant uma história centenária, dos autores Francisco Mendes Lemos e Paulo Felicissimo Ferreira. Disponível em:< [www.ibc.gov.br/media/common/Downloads\\_Historia\\_IBC.doc](http://www.ibc.gov.br/media/common/Downloads_Historia_IBC.doc) - acesso em 19-11-11.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> O IBC e suas Competências. Disponível em:< <http://www.ibc.gov.br/index.php?catid=127&blogid=1&itemid=74>> acesso em 02/07/13

<sup>9</sup> Segundo o site do Instituto Benjamin Constant. Disponível em:< <http://www.ibc.gov.br/?catid=102&blogid=1&itemid=10025>> acesso em 19/11/11

- O Setor de Estimulação Precoce, cujo objetivo é promover o desenvolvimento global da criança deficiente visual, onde crianças cegas e de baixa visão, de zero a três anos e 11 meses de idade, são atendidas através de programas específicos e individualizados;
- Educação Infantil, atendendo crianças de 4 a 6 anos, tem como objetivo “enriquecer e ampliar o universo de significação do aluno, através de vivências psicomotoras, cognitivas e sócio-afetivas integradas, buscando o desenvolvimento geral, a socialização e a preparação para a vida acadêmica”;
- Classe de Alfabetização, continuação do trabalho de “desenvolvimento sensorial e de socialização dos alunos a partir dos 7 anos”, com manipulação de material concreto, discriminar cores (para os que têm baixa visão), leitura e escrita no Sistema Braille, utilização de máquina de escrever em Braille (Perkins Brailleur), reglete e punção, utilização de recursos de ampliação ópticos ou não baixa visão;
- Ensino Fundamental, do 1<sup>a</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, as atividades pedagógicas desenvolvidas seguem as mesmas disciplinas do Ensino Fundamental das escolas regulares. São realizadas adaptações necessárias para os estudantes cegos e de baixa visão, o ritmo individual de cada aluno é respeitado e as turmas têm no máximo 8 alunos;
- Educação Física, atende a todos os alunos e reabilitandos matriculados no IBC. Realiza atividades voltadas para a estimulação essencial: conhecimento e domínio corporal, através de atividades lúdicas e esportivas, trabalha elementos de desenvolvimento geral, experimentação corporal de situações de aprendizagem e de aquisição de conceitos básicos; desenvolvimento da autoconfiança, a autoiniciativa e a autoestima, desenvolvimento motor que levem à interação social;
- Ensino Musical, para a Educação Infantil e Classes de Alfabetização, tem como objetivo ser um elemento formativo para a ampliação do diálogo do aluno a linguagem musical, esquema corporal, relação espaço tempo, experiência sensoriais afetivas e cognitivas; com os elementos da linguagem musical; propicia situações para que o aluno se expresse a partir de seu esquema corporal e de sua relação com o espaço e o tempo, ampliando, qualitativa e quantitativamente, as experiências sensoriais, afetivas e cognitivas;
- Programa Alternativo Educativo (PREA) propõe atividades com crianças e jovens com cegueira ou deficiência visual, associada à deficiência física,

intelectual ou autismo, grande atraso generalizado no desenvolvimento, com hipóteses de deficiência múltipla: educação física, atividades da vida diária, música, musicoterapia, orientação e mobilidade, preparação para o trabalho, além de um currículo individualizado para se adaptar às necessidades de cada aluno;

- Atividades de Apoio ao Educando: biblioteca infantil, videoteca, teatro, brinquedoteca, informática;
- Cursos: em técnicas de leitura e escrita no Sistema Braille, orientação e mobilidade, programas de informática na área da cegueira e deficiência visual, práticas educativas para uma vida independente, produção de material didático, alfabetização no Sistema Braille, soroban, educação infantil, psicomotricidade, baixa visão, entre outros.

Observamos que, de acordo com os dados levantados no site do IBC, não existe referência ao atendimento alternativo para jovens e adultos com surdocegueira. Nossas investigações apontam que nos casos de pessoas com surdocegueira e os demais casos de cegueira e baixa visão ou autismo e deficiência intelectual, assoada à surdez, estes são encaminhados para outra instituição como o Instituto Nacional de Educação de surdos - INES, especificamente para o Centro de Atendimento Alternativo Florescer - CAAF, programa onde se realiza o processo ensinoaprendizagem para aquelas pessoas.

Apontamos, aqui, uma lacuna onde os adultos surdocegos não são inseridos. Mas, como neste trabalho, por questões de delimitação e objetivos, este tema não se configura como objeto de pesquisa e, portanto, não aprofundaremos a questão.

Desse modo, continuaremos a apresentação dos setores que se interligam para o atendimento à pessoa com surdocegueira no IBC.

## 1.2. Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e Reabilitação - DMR

O Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e Reabilitação - DMR, sob a direção da senhora Márcia Nabais, tem como competência

“planejar, coordenar, orientar, supervisionar, avaliar e promover a execução das atividades médico-odontológicas, de enfermagem e nutricionais, voltadas ao processo ensino-aprendizagem; prevenção das causas da cegueira; atendimentos em reabilitação terapêutica, social, preparação para o trabalho,

encaminhamento e acompanhamento profissional, e especificamente” (IBC)<sup>10</sup>.

Desse modo, fica a cargo do DMR, o estímulo à realização de estudos e pesquisas na área da saúde com o objetivo de auxiliar os programas de cunho educacional, na medida em que são planejadas, coordenadas, orientadas, avaliadas e promovidas atividades direcionadas para o processo ensinoaprendizagem das pessoas cegas e com surdocegueira.

Inserida no DMR está a Divisão de Reabilitação – DRT, cuja responsabilidade é a preparação para o trabalho e encaminhamento profissional dos reabilitandos. Esta divisão, atualmente, está sob a supervisão da professora da Profa. Rosane Menezes, cujas atividades estão voltadas para o estímulo à inclusão social dos reabilitando.

A área da reabilitação, segundo o IBC[6],

“(…) atende pessoas com deficiência visual adquirida na idade adulta (reabilitandos) proporcionando-lhes um elenco variado de atividades: orientação e mobilidade, atividade da vida diária, habilidades básicas de preparação para o Braille, leitura e escrita através do Sistema Braille, escrita cursiva, inglês básico, música, teatro, cestaria, artesanato (biscuit, tricô, tapeçaria) cerâmica, educação física, capacitação de usuários de computadores equipados com software do sistema dosvox, do magic (amplificador de tela para pessoas com baixa visão) e do jaws (leitor de tela), atendimento social e psicológico. Oferece também cursos profissionalizantes: massoterapia, shiatsuterapia, drenagem linfática manual, reflexologia dos pés, afinação de piano, oficina de cerâmica. A reabilitação desenvolve ainda o Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego e o encaminhamento ao mercado de trabalho de alunos e reabilitandos”.

Para além daquelas responsabilidades, a DRT desenvolve outras atividades de inclusão social dos reabilitandos e educandos, como: pesquisa de mercado de trabalho, encaminhamento profissional, supervisão de treinamento e estágios, com vistas à profissionalização; desenvolvimento de programas voltados para a estimulação da visão funcional; procedimentos e recursos para o uso da baixa visão; catalogação das atividades profissionais a serem desempenhadas pela pessoa com deficiência visual.

Sob a responsabilidade da DRT está o PAAS-Programa de Apoio e Atendimento à Pessoa Surdocega que, atualmente, é coordenado pela professora Cristiane Vales. Esse Programa atua no atendimento a pessoas com surdocegueira e foi criado em 1993, como “Programa Piloto de Atendimento ao Deficiente Auditivo-Visual” (IBC)<sup>11</sup>. Os seus

<sup>10</sup> Segundo o site do Instituto Benjamin Constant. Disponível em:< <http://www.ibc.gov.br/?catid=129&blogid=1&itemid=76> – acesso em 20-05-13.

<sup>11</sup>Surdocegueira, no site do IBC. Disponível em:< <http://www.ibc.gov.br/?itemid=98>> acesso em 20-05-13 O PASS foi criado pela professora Margarida Monteiro, na década de 90 e, originalmente, foi denominado Programa de Atendimento ao Surdo-Cego do Instituto Benjamin Constant.

objetivos são estimular “o desenvolvimento máximo do potencial do surdocego, promovendo a realização de atividades que venham ao encontro de suas necessidades individuais, favorecendo, assim, sua auto-realização” (IBC)<sup>12</sup>.

Segundo informações constantes no site do IBC<sup>13</sup>, o PAAS tem como prioridade o atendimento de jovens e adultos surdocegos pós-linguísticos. No entanto, encontramos matriculados no PAAS reabilitandos com surdocegueira pré-linguística também.

Após passarem por avaliações (assistente social e psicólogo, avaliações clínico-oftalmológico, exames laboratoriais, peso e altura, para a verificação das necessidades especiais), os reabilitandos surdocegos são encaminhados para a matrícula. Uma vez matriculados no PAAS, é realizada uma avaliação no sentido de observar os desejos dos reabilitandos, suas habilidades e as expectativas dos seus familiares, a partir da qual é elaborado um programa individual que abarca um planejamento educacional, com o auxílio das atividades clínicas como Fisioterapia, Atividade da Vida Diária-AVD, Orientação e Mobilidade – OM, Terapia Ocupacional-TO; Cestaria, Informática, Cerâmica, Cursos Profissionalizantes e outros.

Observamos que no PAAS as atividades base estão relacionadas ao ensino, que se constituem em processos educacionais, onde estratégias e práticas pedagógicas são pensadas e direcionadas para a relação ensinoaprendizagem de língua de sinais, a LIBRAS; o Braille, conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática. São atividades que, segundo a professora Mariana Castro

“se configuram como uma sala de recurso, de apoio ao Centro de Estudos de Jovens e Adultos, que funciona dentro do IBC, adaptando o material ou o conteúdo para a realidade e as condições dos reabilitandos, pois o processo de leitura e escrita da pessoa com surdocegueira, assim como para as pessoa surdas, funciona com a Língua Portuguesa como segunda língua”.

Além disso, o PAAS desenvolve uma preparação para o exercício de atividades laborais. São, caracteristicamente “atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar” (Souza, 2005, p. 2). São atividades planejadas que se preocupam com o aprendiz, em olhar para o sujeito e o entorno, entender o ser humano em conjunto com a sua cultura, a sua família, investigar os caminhos e descobrir brechas que possibilitem o aprendizado, de modo a possibilitar a transformação da pessoa com surdocegueira.

---

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> Ibidem.

Ou seja, compreendemos que o enfoque principal do trabalho pedagógico realizado no PAAS é o desenvolvimento da comunicação, em alguns casos, e em outros, o encaminhamento para o mercado de trabalho e, para outros casos o trabalho desenvolvido se volta para a reabilitação é o caminho proposto para levar o indivíduo a ter uma vida social satisfatória e de qualidade de vida.

O que queremos destacar é que as pessoas com surdocegueira ali matriculadas são compreendidas como reabilitandos e não como educandos, embora, efetivamente, tenhamos observado que, mesmo não se tratando de uma escola, dentro do PAAS práticas pedagógicas, voltadas para a educação de pessoas com surdocegueira, são ali desenvolvidas.

Compreendemos que no PAAS ocorre uma situação híbrida, onde as questões de saúde se mesclam às questões pedagógicas, o que nos leva a refletir sobre o conceito de reabilitação.

Segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 624), o conceito de reabilitação compreende “a recuperação da capacidade física, moral ou intelectual”, e reabilitar significa “recuperar a capacidade, estima ou saúde perdidos”. Entendemos que intrínseco ao conceito de reabilitação está a ideia de retomar, regenerar, restabelecer, restaurar ao que era antes, o que nos leva a entender que o enfoque da reabilitação está voltado para a área de saúde.

Desse modo, como reabilitar uma pessoa que não possui uma língua sistematizada em uma linguagem estruturada em regras gramaticais? Seria reabilitar ou habilitar?

Na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata do apoio e da inclusão da pessoa com deficiência, fica evidente a separação entre o que é da competência da área da educação e da saúde.

Relativo ao campo da educação, a Lei propõe que as pessoas com deficiência devem ser incluídas em escolas especiais (educação precoce, pré-escola, 1º e 2º graus, supletiva, habilitação e reabilitação profissional) privadas e públicas; oferta de educação hospitalar; material escolar, merenda e bolsas de estudos; matrícula em escolas regulares.

Destacamos que ao tratar de habilitação e reabilitação a Lei 7.853/89, no seu Inciso I relaciona estas duas categorias à área profissional, dando a entender que se trata da habilitação e/ou reabilitação daquela pessoa que antes exercia uma atividade laboral

e que o deixou de fazer por questões que a impossibilitaram e que, através da recuperação das suas habilidades poderá retornar exercer uma atividade.

Já no Inciso II, na área da saúde, a Lei nº 7.853/89 faz referência a atividades de prevenção no que trata ao planejamento familiar, de acidentes do trabalho, trânsito, criação de serviços especializados de habilitação e reabilitação, acesso à saúde pública e privada, etc.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7853/89, dispendo sobre a Política Nacional para a Integração (inclusão) da Pessoa Portadora (com) de Deficiência insere o conceito de reabilitação no campo da saúde e a conceitua, no Artigo 17, § 1º, como

“o processo de duração limitada e com objetivo definido, destinado a permitir que a pessoa com deficiência alcance o nível físico, mental ou social funcional ótimo, proporcionando-lhe os meios de modificar sua própria vida, podendo compreender medidas visando a compensar a perda de uma função ou uma limitação funcional e facilitar ajustes ou reajustes sociais”.

Por implicar em um processo limitado e com objetivo definido, a reabilitação por si só não pode ser considerada a atividade primeira nos procedimentos voltados para a pessoa com surdocegueira. Pois o tempo, quando se trata especificamente da pessoa surdocega não pode ser medido ou mesmo levado em consideração, por conta das complexidades que envolvem essa deficiência.

No Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional 2007 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu Artigo 25, página 16, a reabilitação está referenciada à área de Saúde, pois decreta que os “Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero (...) com especial atenção à oferta de “programas e atenção à saúde de forma gratuita ou a baixo custo; diagnóstico e intervenção precoces, prevenção de “deficiência adicionais”; “serviços de saúde para pessoas com deficiência” em locais próximos às suas residências, etc.

No entanto, até o momento, não existem respostas científicas ou de qualquer outra área da ciência que possam levar uma pessoa com surdocegueira a recuperar as habilidades, de videntes ou ouvintes.

Acreditamos que, talvez, o que possamos fomentar seja a transformação dos educandos com surdocegueira, através das suas outras eficiências, habilidades, através de investigações, pesquisas, na direção de encontrar formas, atividades, práticas

pedagógicas que promovam a sua formação/transformação em indivíduos plenos de direitos, de tomar decisões, possibilitando-os perceber sua inserção no mundo.

Talvez seja necessário ampliar a discussão sobre os limites da reabilitação. Até que ponto a reabilitação é da área da saúde e da educação os limites da reabilitação? Embora seja uma questão relevante, esta não é objeto deste trabalho, mas não podemos deixar de considerá-la, pois ela perpassa toda uma concepção de atendimento a pessoas com necessidades especiais.

Mas, não podemos deixar de nos posicionarmos quanto à questão. Por isso, aqui neste trabalho, que tem como base a investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas no PAAS, passaremos a nos referir à pessoa com surdocegueira, informante da desta pesquisa, matriculada no PAAS, como educanda e não como reabilitanda.

## CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: MERCEDES E O SEU PERCURSO EDUCACIONAL

### 2.1. Proposta Metodológica

Este trabalho, de cunho qualitativo, se desenvolveu a partir do estudo de caso de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística, adulta, sem uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e que não adquiriu uma língua sistematizada em regras gramaticais, com idade de 58 anos, que se encontra matriculada no PAAS-IBC.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados recolhidos a partir de uma pesquisa qualitativa

“(...) são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

A escolha da abordagem estudo de caso se deu a partir da nossa atuação como Voluntária no PAAS, durante o ano de 2012, o que permitiu uma convivência muito próxima com os reabilitandos do referido programa e com a professora Mariana Castro, Mestre em Educação e Pedagoga e as práticas pedagógicas por ela desenvolvidas.

Embora o PAAS seja um programa voltado para a reabilitação, ali se desenvolvem atividades pedagógicas que podem trazer subsídios para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, nas áreas da surdez e da surdocegueira.

Assim, durante a minha atuação como Voluntária, pude acompanhar os reabilitandos na realização das suas mais diversas atividades, o que permitiu vislumbrar uma oportunidade de ampliar os meus conhecimentos na área da Educação Especial.

Machesini e Pozzebon (1996, p. 76) afirmam que o estudo de caso tem sido amplamente utilizado como recurso para aprimorar as pesquisas nos campos das Ciências Humanas e Sociais. Asseveram, ainda, que alguns dos argumentos que, desde os anos 40, são utilizados para defender essa metodologia de pesquisa dão conta de que o conhecimento humano tem início com um caso real, um indivíduo, um objeto; de que a sua adoção impede a “simplificação da motivação humana”.

Por outro lado, Machesini e Pozzebon (1996, p. 76), apontam, também que

“a introdução dos estudos de caso nas séries finais da Graduação, em estágios supervisionados, ou monografias de conclusão de curso tem se revelado também bastante importante no processo ensino-aprendizagem, sentido de valorizar a ação, a reflexão e a sistematização do conhecimento dos alunos; a partir de um caso contextualizado e das possibilidades de intervenção na realidade, pode-se estimular a criatividade, a curiosidade e a reflexão crítica, o conhecimento interdisciplinar, imprimindo um significado inovador ao ensino de graduação.”

Assim, durante o período entre março e julho de 2013, realizamos as observações atuando diretamente com a informante da pesquisa, a partir de uma convivência próxima, onde, duas vezes por semana, 06 horas por dia, pude vivenciar o processo de ensino aprendizagem desenvolvido pela Professora Marina Castro, do IBC, voltados para a aquisição de uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e o aprendizado de uma língua sistematizada em regras gramaticais, pude acompanhar o início de um processo de ensinoaprendizagem onde os conhecimentos das coisas do mundo externo veem sendo, aos poucos, adquiridos pela informante da pesquisa.

Inserimo-nos na realidade educativa do PAAS, observando as práticas pedagógicas, as reações a estas práticas da informante da pesquisa, muitas vezes atuando diretamente, propondo atividades.

Este mergulho no cotidiano educacional de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística nos leva nos leva a perceber que ao experienciarmos esta imersão estamos nos movimentando na direção de uma ação contra hegemônica que implica em ir contra o paradigma

(...) cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito (um objeto sem criatividade nem responsabilidade); (...) que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática (...); um paradigma que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se veem expropriados das competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem; um paradigma que se orienta pelos princípios da racionalidade formal ou instrumental, irresponsabilizando-se da eventual irracionalidade substantiva ou final das orientações ou das aplicações técnicas do conhecimento que produz; finalmente, um paradigma que produz um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras de retórica, mas que, com isso, corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado, triste e sem imaginação, incomensurável com os discursos normais que circulam na sociedade” (SANTOS, 1989, p. 34-35).

Todas as estratégias pedagógicas observadas, durante o cotidiano do PAAS e voltadas para a informante da pesquisa, foram registradas através de fotografias, vídeos, registro de voz e no caderno de campo. Registramos também algumas conversas informais com os responsáveis legais da informante da pesquisa, realizando, inclusive uma visita domiciliar.

Os responsáveis pela informante da pesquisa foram fontes importantes para este trabalho, uma vez que a educanda observada encontra-se em processo de desenvolvimento de um sistema de comunicação, baseado em uma língua organizada em regras gramaticais ou numa linguagem própria o que ainda a impede de esboçar opiniões, relatar acontecimentos e histórias de sua vida.

Desse modo, ao mesmo tempo dos registros das observações realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os processos educativos voltados para a pessoa com surdocegueira pré-linguística, com o intento de articular as práticas observadas às teorias sobre os processos educacionais das pessoas com surdocegueira pré-linguística.

A análise subjetiva dos dados coletados foi realizada à luz dos teóricos sociointeracionistas Vygotsky e Piaget que nos apresentam a importância dos processos de socialização e interação para o desenvolvimento humano. Além disso, Vygotsky nos ajuda a entender como a linguagem auxilia o ser humano nos seus processos simbólicos, como a língua pode influenciar a percepção que a pessoa tem de si mesma e do mundo externo, o papel da mediação no processo ensinoaprendizagem. Piaget, nos traz, a partir da sua concepção de que o desenvolvimento humano se dá em estágios, nos traz subsídios para compreender a relação linguagem/pensamento e o processo de construção do simbólico.

O linguista John Lyons que nos apresenta Noam Chomsky e Ferdinand Saussure, que nos auxiliam na discussão sobre linguagem e língua. Em Chomsky encontramos a concepção da gramática gerativa, cuja hipótese é que a linguagem é uma gramática mental inata ao ser humano, e não é um comportamento decorrente da aprendizagem. Já Saussure, subvenciona esta pesquisa a partir do entendimento da linguagem a partir de dicotomias, entre elas a relação significante/significado que utilizaremos para compreender o processo de construção do signo linguístico, o símbolo, e do desenvolvimento do pensamento abstrato.

Olivers Sacks, com suas pesquisas sobre a surdez nos traz uma fundamentação básica para compreender a importância da cultura no desenvolvimento da linguagem,

língua, da comunicação, da língua como elemento constituinte de um pensamento estruturado e da aquisição de capacidades de generalização e abstração.

Fátima Ali Abdalah Ahbdel Cader-Nascimento e Maria da Piedade Costa OSTA, além dos nos abrirem as portas para o mundo da surdocegueira, no sentido de ampliar a compreensão desta forma diferente de ser, nos apresentam a abordagem Co-Ativa, de Van Jan Dijk, pesquisador holandês, referência na área da educação de pessoas com surdocegueira.

Contribuem também para esta pesquisa Ana Paula Santana, que discorre sobre os aspectos e implicações neurolinguísticas sobre a surdez e a linguagem, e onde fomos buscar elementos para a discussão sobre o período crítico para a aquisição de uma linguagem.

Por entendermos que, para a informante da pesquisa, todas as atividades realizadas no IBC contribuem para o seu processo educacional, além das observações pedagógicas, acompanhamos a informante da pesquisa nas atividades clínicas como Fisioterapia (alongamento), Atividade da Vida Diária-AVD, Orientação e Mobilidade – OM, Terapia Ocupacional-TO, Cestaria e refeições realizadas no refeitório do IBC, entendendo que a observação participativa traria maiores subsídios para a pesquisa.

Para subsidiar as análises contidas neste trabalho foram selecionadas algumas atividades observadas, que entendemos podem contribuir para ampliar os conhecimentos do processo ensinoaprendizagem desenvolvido com uma pessoa com surdocegueira pré-linguística. Assim, os dados recolhidos no contexto real foram separados pelas seguintes atividades observadas: escrita em letra bastão; alfabeto de escrita manual; corpo, a lateralidade, linguagem simbólica, preparação para o Braille; as palavras areia, grama e pista de corrida, relação significante/significado; reconhecendo o alfabeto: a letra “F” que fez sentido, LIBRAS Tátil.

Acreditamos que as observações das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PAAS, cenário desta pesquisa, segundo Ginzburg (1989), pode contribuir para a compreensão de que tudo o que acontece ao nosso redor pode ser traduzido em conhecimento acadêmico, na medida em nos propomos seguir as pistas produzidas cotidianamente e, a partir das quais, vislumbramos possibilidades de se construir novos conhecimentos acerca da concepção de que tudo é conhecimento e ele pode ser indiciário.

É nossa concepção de que vivenciar o cotidiano das pessoas com surdocegueira pré-linguística, aprender com elas, na medida em que interagimos com elas e o seu entorno, estaremos travando contato com outras formas de conhecer, nos sensibilizando para a questão dessas pessoas que invisibilizadas, ainda, não se apropriaram do mundo ao seu redor.

Ao tratarmos do processo ensinoapredizagem de uma pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística as questões da comunicação, do pensamento, da linguagem, da língua e das práticas pedagógicas se tornam mais complexas, principalmente quando tratamos de adultos com surdocegueira pré-linguística que não foram estimulados precocemente, no que diz respeito ao acesso a uma língua estruturada em regras gramaticais.

Consideramos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Mariana Castro têm como ação principal levar Mercedes, que não adquiriu uma linguagem sistematizada, a desenvolver um processo de abstração e generalização, no lugar do pensamento concreto. Esse processo implica em criar possibilidades para que Mercedes desenvolva a capacidade de preservar, transmitir e assimilar as experiências que se dão a partir das interações sociais e as mediações educacionais.

Observamos que para a aprendizagem de uma linguagem estruturada, de uma língua sistematizada, como também de conteúdos relevantes para o desenvolvimento da sua autonomia existe a possibilidade de que, a partir da relação significante/significado seja possível que Mercedes caminhe a passos largos na direção de interagir de forma qualitativa com o mundo externo, a partir da ampliação da sua comunicação.

## 2.2. A trajetória de Mercedes

Através de Mercedes<sup>14</sup>, matriculada no PAAS-IBC, que tentaremos compreender como um universo sem sentido, do ponto de vista de videntes e ouvintes, aos poucos, vai se transformando, na medida em que os eventos, os objetos, as ações vão sendo preenchidos de significados, de sentidos, a partir do processo ensinoapredizagem de uma linguagem estruturada e de uma língua sistematizada em regras gramaticais.

Mercedes, do ponto de vista de ouvintes e videntes, como também dos pressupostos de Vygotsky, caminha por um mundo sem sentido, porque não desenvolveu uma linguagem e não tem uma língua estruturada em um sistema

---

<sup>14</sup> Visando respeitar a integridade, os valores, a dignidade e os direitos da informante da pesquisa, esta recebeu o nome fictício Mercedes, escolhido por um de seus familiares.

linguístico, o que, talvez tenha interferido na estruturação do seu pensamento, o que se constitui em um obstáculo para Mercedes construir uma relação com o mundo em termos mais abstratos.

Nossas observações apontam que podemos compreender Mercedes, de forma análoga a um quebra cabeças, porque pouco se sabe sobre ela e sua história de vida. Na medida em que ela vai experimentando, interagindo, sendo estimulada e respondendo aos acontecimentos e aos conhecimentos adquiridos no seu dia a dia é que observamos como Mercedes vai encontrando os sentidos e, aos poucos vai se conectando o seu mundo interno com o mundo externo.

Observar este acontecimento é perceber a formação de belas paisagens, ou a imagem de uma pessoa completa, na sua incompletude e que aos poucos constrói sentidos e compreende o mundo externo que a cerca.

Nossas pesquisas constataram que Mercedes tem 58 anos de idade e, de acordo com os registros analisados, e que se encontram no PAAS, consta como resultado da avaliação médica que ela tem uma lesão perceptiva grave, ou seja, é considerada surda profunda de nascença, por conta do sarampo.

Quanto à visão, destacamos que o exame oftalmológico de Mercedes apresenta um resultado que não permite concluir qual a sua capacidade visual, ficando, portanto, subjetivo. No entanto, o seu comportamento, em alguns momentos, parece revelar que teve visão normal, por um tempo, e a perdeu ao longo dos anos. Demonstra percepção de luz e diferencia claro e escuro, e que possui uma memória visual.

A conclusão de Mercedes possui memória visual é decorrente de algumas estratégias desenvolvidas com desenho, por exemplo, com lápis colorido, pois ao desenhar árvores e arbustos Mercedes sempre pergunta quais as cores dos lápis, os arruma de modo a memorizar as cores de acordo com os espaços que eles ocupam e, ao desenhar escolhe o lápis da cor verde para desenhar plantas, folhas. Ao desenhar o autorretrato, escolhe o lápis amarelo para desenhar os seus cabelos, a cor vermelha para desenhar a boca.

A conclusão oficial é que Mercedes é uma pessoa com surdocegueira pré-linguística, pois ficou surdacega antes de constituir um sistema de linguagem e uma língua estruturada. E é a partir deste diagnóstico que todas as práticas e estratégias pedagógicas são desenvolvidas.

Do ponto de vista educacional, consta nos registros do PAAS que Mercedes ingressou no INES na década de 60, sendo matriculada no maternal no período de 1960

a 1963. Entre 1964 e 1967, iniciou a frequência na classe especial, realizando atividades de arte e pré-vocacional, uma vez que o foco educacional era a capacitação para o trabalho e recreações.

No período em que Mercedes frequentou o INES, a filosofia educacional era a abordagem oralista<sup>15</sup> e a reabilitação do sujeito surdo, opção pedagógica através da qual os conteúdos escolares eram ensinados.

Mercedes não foi alfabetizada e, por não lograr êxito, de acordo com a concepção da época, ou melhor, por não ter apreendido os códigos da leitura e da escrita, ela foi desligada do INES aos 14 anos.

Consta nos relatórios analisados que Mercedes foi submetida a duas avaliações psicológicas. A primeira, em 1962, atestou que, aos 07 anos, Mercedes possuía nível mental de 04 anos; e a segunda, em 1965, o resultado apontou que ela, aos 10 anos, tinha nível mental em torno de 07 anos.

A partir daí, pouco se sabe sobre Mercedes. As informações levantadas dão conta de que ela viveu um longo período isolada, sem interagir com outros surdocegos ou surdos; não aprendeu a língua de sinais e deixou de frequentar a escola. Somente com seus familiares desenvolveu um canal de comunicação, sem utilizar a Língua de Sinais, baseada em sinais domésticos<sup>16</sup> o que, provavelmente, impediu o desenvolvimento de uma língua estruturada.

Desse modo, a sua comunicação, se dá através de pantomima, sinais domésticos isolados, escrita em letra bastão (ANEXO I), gestos naturais, sinais em LIBRAS

---

<sup>15</sup> A abordagem educacional oralista, adotada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, na década de 60 tinha como foco a reabilitação dos indivíduos surdos, principalmente crianças, à comunidade ouvinte. A ênfase era na língua oral, ou seja, a Língua Portuguesa. Essa abordagem oralista surgiu no século XVIII e se tornou a opção educacional oficial, a partir da proibição do uso da língua de sinais, em todas as escolas e entre a comunidade surda, em vários países. Essa proibição foi homologada em 1880, durante o Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, na Itália. Naquele período, ser surdo era considerado ser um indivíduo fora da normalidade, por isso a surdez era negada e o ensino da fala chegou a ser até mais importante do que o ensino dos conteúdos escolares. Crítico da opção oralista, o Dr. Norberto Rodrigues, médico neurologista presidente da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, afirma que os estudos linguísticos e neurológicos apontam que a organização cerebral da linguagem, seja ela oral ou gestual, é a mesma. Neste sentido, como língua natural dos surdos, a língua de sinais deve ser estimulada. Artigo “Uma pá de cal sobre o oralismo”. In: Conhecer para romper as barreiras do preconceito. Disponível em: <<http://rompendobarreiraspreconceito.blogspot.com.br/2011/02/uma-pa-de-cal-sobre-o-oralismo.html#!/> - acesso em 16/05/13

<sup>16</sup> São gestos criados pela própria pessoa com surdez para se comunicar, é uma representação particular, somente as pessoas que convivem cotidianamente com a pessoa que se comunica através de sinais domésticos é que são capazes de entender os seus significados. Como Mercedes, é nossa hipótese, possui um atraso na linguagem ela faz uso desses sinais em conjunto com outras formas de comunicação.

isolados; expressão facial e corporal; o teatro, vocalizações e oralização de palavras isoladas. Ela, ainda, não consegue construir frases.

Mercedes faz uso da expressão facial e corporal para exprimir os seus desejos como, por exemplo, quando não gosta de uma determinada situação. O teatro também é utilizado por Mercedes, assim como vocalizações e oralização de palavras isoladas, como “obrigado”, “bola”, “café”, “não”. Articula a palavra “bonito”.

Cader e Costa (*apud* SZETO & CHRISTENSEN, 2010, p. 36) afirmam que o fator comunicação é muito importante no momento da avaliação de uma pessoa com surdocegueira. Destacam que “muitas crianças surdo-cegas foram consideradas, inadvertidamente, deficientes mentais em decorrência dos resultados apresentados nos testes de inteligência”. Daí, observamos que se a avaliação das possibilidades da capacidade cognitiva de uma pessoa surdocega pode ser prejudicada pela falta de um sistema de comunicação estruturado, o mesmo pode ocorrer em um exame oftalmológico.

O relato da professora Mariana Castro<sup>17</sup> ilustra como Mercedes chegou ao PAAS em julho de 2012:

“quando Mercedes chegou ao PAAS, ela chegou sem nenhum tipo de comunicação só gritos, vocalizações, apontamentos que não tinham nenhum sentido. Fomos 'descobrimos' ela aos poucos com muita observação e oferecendo atividades que oferecessem desafios. Aos poucos ela foi 'lembrando' dos sinais, do alfabeto e começou a se expressar do jeito que ela se expressa agora e a cada dia sua comunicação melhora se tornando cada vez mais abstrata”.

Como a surdocegueira provoca a privação dos sentidos da audição e da visão ao mesmo tempo, isso implica em alterações dos processos intersíquicos (pensamento, memória, atenção voluntária, raciocínio, resolução de problemas etc.).

“partilhados no ambiente. A especificidade desse comprometimento está relacionada ao modelo e aos instrumentos de comunicação necessários à manutenção das interações da pessoa com o ambiente físico e humano. (...)”

---

<sup>17</sup> A Professora Mariana Gonçalves Ferreira de Castro, Mestre em Educação, pela Universidade Estácio de Sá, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Celso Lisboa, graduada como Intérprete e Guia Intérprete pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em surdez pela Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. Especialista em Educação para o Magistério Superior pela Universidade Estácio de Sá. Proficiente em Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS certificada pelo Ministério da Educação – MEC. Intérprete de Libras e Instrutora de Libras com certificação de proficiência em tradução e interpretação de Libras por meio do exame nacional de Proficiência em Libras – PROLIBRAS. Tem experiência profissional em classes regulares e AEE, com ênfase na alfabetização e letramento de surdos e surdocego. Experiência profissional na Educação Infantil, EJA, Médio e Superior com alunos surdos e outras deficiências associadas. Disponível em: < <http://www.ibr.gov.br/index.php?blogid=1&query=surdocego> > acesso em 03-08-13.

Atualmente, a Professora Mariana Castro Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Benjamin Constant e atua diretamente com professora de Mercedes.

os comportamentos apresentados por pessoas surdas-cegas serão decorrentes de como elas estabelecem contato com o ambiente e vice-versa, qual recurso utilizam para se comunicar e se conseguem ser compreendidas e compreender as demandas de seus universos familiares, escolares, sociais e culturais” (CADER e COSTA, 2010, p. 33).

Compreendemos que o fato de Mercedes não possuir uma forma de comunicação baseada em um sistema de linguagem e uma língua estruturada em um sistema linguístico não permitiu uma interação com o ambiente físico e humano, decorrendo daí, provavelmente, os comportamentos apresentados quando da sua chegada ao PAAS, tais como gritos, vocalizações, lembranças sem sentido.

O fato de oralizar algumas palavras e, em determinados momentos, quando o faz, coloca a mão abaixo do queixo, como se estivesse sentido a vibração das cordas vocais, pode indicar que Mercedes passou por um processo de oralização, provavelmente no INES, já que na época a abordagem educacional da instituição para a pessoa surda era oralista.

Mercedes chegou ao PAAS por conta de questões familiares que a fizeram mudar de município, passando a morar com outros parentes que, desde então, veem procurando proporcionar à Mercedes uma vida mais autônoma e a ampliação do seu conhecimento de mundo.

## CAPÍTULO 3 – SURDEZ, CEGUEIRA E SURDOCEGUEIRA

Antes de abordarmos o conceito de surdocegueira e as suas classificações, faremos um breve resumo, em separado, dos conceitos de surdez e cegueira, para fins de ilustração das implicações decorrentes destas deficiências, e depois, trataremos da surdocegueira não como o somatório de surdez e cegueira, mas como deficiência única e os comprometimentos decorrentes para a estruturação do pensamento e as complexidades que envolvem o processo ensinoaprendizagem de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística.

### 3.1. A surdez

O termo surdez, por si só, não dá conta de definir as implicações decorrentes do fato de uma pessoa não ouvir ou ter limitações auditivas, porque a surdez pode se manifestar em diferentes graus. Há a surdez leve, a média, a severa e a profunda. Essas perdas podem ser bilaterais (nos dois ouvidos) ou unilaterais, em um dos ouvidos. Por exemplo, uma pessoa pode ser surda de um ouvido e no outro ter uma surdez moderada. Cada um desses graus pode implicar em questões cognitivas e de estruturação do pensamento, caso a pessoa não tenha acesso à língua de sinais o mais cedo possível, como também nas relativas ao processo ensinoaprendizagem. Isso é decorrente da pessoa com surdez sem acesso à língua. Com a língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, essas dificuldades não existem.

Sacks (2010, p. 17) aponta que há os que têm dificuldades em ouvir, pessoas que fazem uso de aparelhos, não para ouvir, mas para amplificar os resíduos auditivos que a pessoa tenha. As pessoas que

“são profundamente surdas não são capazes de conversar de maneira usual - precisam ler os lábios (...) usar a língua de sinais ou ambas as coisas (...). Não é apenas o grau da surdez que importa, mas principalmente a idade ou estágio em que ela ocorre”.

Ao trazer o depoimento de David Wright<sup>18</sup>, Sacks nos dá a exata medida das implicações decorridas da surdez adquirida antes e após a aquisição da uma linguagem estruturada e uma língua sistematizada:

---

<sup>18</sup> Poeta Sul-Africano e romancista David Wright, ficou surdo com 07 anos de idade. Escreveu uma autobiografia intitulada “Surdez”, que após ser lido por Oliver Sacks, o inspirou na escritura do livro “Vendo Vozes”.

“Tornar-me surdo na época em que me tornei – se a surdez tinha de ser meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade, uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua, como eu compreendia. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronuncia sintaxe, inflexões, expressões idiomáticas, tudo foi adquirido pelo ouvido. Eu possuía a base de um vocabulário que poderia ser ampliado sem dificuldade com a leitura. Tudo isso me teria sido impossível se eu tivesse nascido surdo ou perdido a audição mais cedo” (SACKS, 2010, p. 17-18).

São diversas as causas da surdez, que vão desde a sua aquisição congênita, doenças que vão se desenvolvendo durante o crescimento, até acidentes. Todo e qualquer surdo, mesmo sem resíduo auditivo pode ser oralizado. Aquele que tem resíduo auditivo, ou aquele cuja surdez é proveniente de doenças adquiridas na juventude, principalmente se possui resíduo auditivo, fica mais fácil o trabalho de oralização. E o que não tem resíduo pode ser oralizado através de vibrações e técnicas com a Fonoaudióloga. Ou seja, se o surdo desejar ser oralizado esse trabalho não é de competência da escola. Deverá procurar um(a) Fonoaudiólogo(a) para que se inicie o processo de oralização.

Podemos encontrar, ainda, os(as) totalmente surdos(as), que são aquelas pessoas que não ouvem, nem com a ajuda de recursos sofisticados para ampliar a audição, como o implante coclear<sup>19</sup>, por exemplo. As pessoas com surdez profunda para se comunicarem precisam fazer uso da leitura labial ou da língua de sinais e exigirão uma abordagem educacional específica.

Sacks (2010, p. 10) esclarece que os estudos cujo objeto é a surdez demonstram que nossas capacidades de pensamento, linguagem, comunicação e cultura não se desenvolvem de forma automática nos seres humanos. Mesmo pertencendo à ordem do biológico, o desenvolvimento dos seres humanos, no que trata da linguagem (língua) e do pensamento, também tem suas origens fincadas no social e na história, que se constituem como heranças passadas e repassadas de geração para geração. Por isso o autor conclui que “a cultura é tão importante quanto a natureza”.

A conclusão de Sacks (2010, p. 10) para a importância da cultura no desenvolvimento da linguagem, língua, da comunicação se sustenta na observação da

---

<sup>19</sup> “O Implante Coclear (ou popular ‘ouvido biônico’) é um recurso sofisticado utilizado para ampliar a audição. É um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que têm surdez total ou quase total. O implante estimula o nervo auditivo através de pequenos eletrodos colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro. (...) foi uma das maiores conquistas da engenharia ligada à medicina”. Citação retirada do Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas e FMUSP. Disponível em: <em:<<http://www.implantecoclear.org.br/>> acesso em 22/07/13

possibilidade de pessoas com surdez aprenderem uma língua particular que leva, também, à constituição de um pensamento estruturado, a adquirir as capacidades de generalização e abstração, além de uma cultura específica. Para o autor, a linguagem, a língua, e o pensamento têm uma relação estreita.

Nessa ação de generalização e abstração o desenvolvimento da linguagem se torna um fator fundamental no processo de socialização, de interação, de compreensão e organização do mundo, O processo de aprendizagem da pessoa surda se dá a partir da utilização do campo visual-espacial, esta é a via principal de acesso à informação, ao conhecimento e às interações com outro ser humano e com o ambiente físico (CADER e COSTA, 2010, p. 33).

Por isso, estimular o tato, e os demais sentidos remanescentes nos levam a observar é a principal estratégia a ser empregada com Mercedes para que o desenvolvimento do pensamento abstrato ocorra.

### 3.2. A cegueira

Do mesmo modo, há vários graus de cegueira. Segundo Costa et. al (2009, p. 51), em vários momentos da história da humanidade foram criados conceitos para explicar o que é a deficiência visual. As autoras nos contam que, em 1966, a Organização Mundial de Saúde – OMS chegou a registrar 66 acepções sobre o que é deficiência visual. Mas, especificamente, para as autoras, “a deficiência visual é um tipo de deficiência sensorial e consiste basicamente em perda total ou parcial do sentido da visão”. Do ponto de vista educacional, são os graus da deficiência visual que irão influenciar as práticas e estratégias pedagógicas para pessoas com esta deficiência.

Para abordarmos os diversos graus de cegueira fomos buscar as suas diversas classificações no Instituto Benjamin Constant, referência nacional quando se trata do tema cegueira.

É considerada pessoa com deficiente visual aquela que tem

“(…) a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão subnormal, cujos limites variam com outros fatores, tais como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc” (IBC)<sup>20</sup>.

Tem baixa visão a pessoa que

---

<sup>20</sup> No site do IBC, Os conceitos de deficiência: as diversas definições: Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=396> acesso em 20-05-13.

“(…)A pessoa com baixa visão apresenta uma perda visual severa, que não pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico, nem com o uso de óculos convencionais.” (IBC)<sup>21</sup>.

A pessoa com baixa visão pode apresentar desde a capacidade de perceber luminosidade até o grau em que a deficiência visual interfira ou limite seu desempenho. Por implicar na existência de um resíduo visual, isso significa que a baixa visão pode englobar uma ampla gama de possibilidades nos variados graus de cegueira, variando e/ou limitando o uso da visão para a leitura e a escrita. No entanto, existem recursos ópticos<sup>22</sup>, não ópticos<sup>23</sup> e eletrônicos<sup>24</sup> que podem auxiliar a pessoa com baixa visão.

A pessoa cega tem dificuldades na mobilidade, que é uma dos canais de conhecimento e exploração do mundo exterior. Ou seja, a mobilidade é necessária para a aquisição de informações. Por isso é importante estimular o comportamento exploratório (SANTIN e SIMMONS)<sup>25</sup>.

Santin e Simmons (apud LOWENFELD)<sup>26</sup> ao tratarem das crianças cegas congênitas, aquelas que perderam a visão antes dos 05 anos de idade, nos dizem que estas “não têm a visão como padrão de referência”. Quando a visão falta são os sentidos remanescentes, audição, tato, olfato, paladar, a propriocepção<sup>27</sup> e o cinestésico<sup>28</sup>

<sup>21</sup> Citação retirada do site Informações Gerais sobre o Setor de Baixa Visão do IBC. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/index.php?blogid=1&archive=2009-05> acesso em 03-08-13

<sup>22</sup> De uso individual, os recursos ópticos se dividem: para longe (telelupas ou binóculos), para perto (lupas manuais ou de apoio; lentes para óculos; óculos com lentes escurecidas - filtrantes, nos casos de fotofobia).

<sup>23</sup> São pequenas adaptações específicas e simples realizadas no espaço por onde a pessoa circula: iluminação guia de leitura, caderno com pauta ampliada e reforçada, lápis 3B ou 6B, caneta hidrográfica, livros didáticos ampliados, apoio para leitura, chapéus ou bonés.

<sup>24</sup> São recursos que possibilitam a ampliação do tamanho e do contraste de objetos e letras: CCTVs - Sistema Circuito Fechado de Televisão, Computadores, Calculadoras.

<sup>25</sup> No artigo Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more> > acesso em 07/07/13.

<sup>26</sup> No site IBC, “Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade”. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=95> acesso em 20-05-13.

<sup>27</sup> O sentido de propriocepção “é a capacidade do indivíduo identificar e perceber seus movimentos articulares no espaço. Permite a percepção da extensão e direção dos movimentos, assim como a sensação de peso. Esses mecanismos nem sempre são reconhecido de forma consciente”. Desse modo, o indivíduo precisa se a sua coordenação motora estimulada de modo a tornar conscientes a propriocepção. tos Informações disponíveis no site COHEN - Ortopedia, Reabilitação e Medicina do Esporte. Disponível em: <<http://www.institutocohen.com.br/categoria.php?id=13>> acesso em 22/07/13.

<sup>28</sup> “Cinestesia é definida como o sentido pelo qual são percebidos o movimento, o peso e a posição dos músculos. O aparato vestibular é o órgão sensor, no ouvido, que detecta sensações relacionadas com orientação e equilíbrio. A estimulação cinestésica e vestibular é reconhecida como sendo extremamente importante desde antes do nascimento até a primeira infância e continua importante pelos sucessivos estágios de crescimento até a idade adulta”. Informação retirada do artigo “**A Criança Visualmente Incapacitada, Do Nascimento Até a Idade Pré-Escolar: A Importância da Estimulação Visual**”. Instituto

que se ampliam para compensar e, desse modo, permitir a compreensão do mundo. Mas as autoras destacam que esta compensação não se dá corretamente, uma vez que os “(...) outros sentidos são intermitentes, fugidios, sequenciais e necessariamente recebidos de forma fragmentada”. Mas, a compensação pode ocorrer a partir da estimulação dos sentidos remanescentes.

A criança com cegueira congênita tem a necessidade de compreender o mundo externo a partir das informações fracionadas, inconsistentes que ela consegue perceber através dos seus sentidos remanescentes. Assim, a construção da realidade é distinta daquela pessoa vidente. A pessoa com cegueira congênita, nunca enxergou um objeto ou pessoa, e isso significa não ter a “capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração; sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada” (SANTIN e SIMMONS)<sup>29</sup>.

Também encontramos uma conceituação que insere a surdocegueira como deficiência visual, embora a surdocegueira, atualmente, seja considerada uma deficiência única.

Em Costa et. al (apud HALLAHAN & KAUFFMAN, 2009, p. 57), a deficiência visual pode ser dividida em quatro categorias: “cegos, funcionalmente cegos, indivíduos com visão residual e indivíduos que apresentam surdocegueira”. A visão, compreendida como o canal mais importante na relação da pessoa com o mundo exterior, capta as informações a curta e a longa distância. Isso permite que o cérebro organize as informações captadas pelos demais órgãos dos sentidos (audição, olfato, tato e paladar). Ou seja,

“dos cinco sentidos, a visão é responsável pelas primeiras interações comunicativas entre a mãe e o bebê. A via visual proporciona a maioria das informações que recebemos e o faz em menor tempo que qualquer outra via sensorial. Os dados fornecidos pelo sistema visual se organizam de modo contínuo, rápido e automático. Além da percepção visual dos objetos, é responsabilidade do sistema visual a percepção de profundidade e distância” (SCHREIBER, 2010, p. 67).

Assim, a pessoa com cegueira, nos seus mais variados graus tem a sua principal via de acesso às informações do mundo exterior limitada, ou em outros casos, totalmente ausente, o que do ponto de vista educacional requer o estímulo dos sentidos remanescentes. O encorajamento para que a pessoa cega se movimente, explore e

---

Benjamin Constant. Disponível em:<<http://www.ibc.gov.br/?itemid=109>> acesso em 22/07/13

<sup>29</sup> No artigo Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Disponível em:< <http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more>> acesso em 07/07/13.

reconheça os espaços pelos quais circula; o tato de objetos, a sua nomeação, estimulando a formação de uma imagem mental; sentir o cheiro das coisas, antes de levá-las à boca. Ou melhor,

“a construção da realidade pela criança cega é necessariamente diferente daquela criança vidente. A criança que nunca teve visão não tem campo visual estável (normalmente a base de permanência do objeto). carece da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração; sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada”.

Do ponto de vista educacional a pessoa somente cega ou somente surda, independente dos variados graus, tanto a cegueira como a surdez, separadas, implicam em abordagens distintas quando se trata do processo de aprendizagem, embora em alguns momentos possam ocorrer uma intersecção das estratégias educativas.

Nos Cadernos TV Escola que trata da deficiência visual (2000, p. 7) encontramos a afirmação de que a visão é o canal mais importante na relação da pessoa com o mundo exterior. Desse modo, a partir do sentido da visão, é possível a captação de informações a curta e a longa distância, o que permite ao cérebro organizar as informações captadas pelos demais órgãos dos sentidos (audição, olfato, tato e paladar).

Ver não é uma habilidade inata, pois

“(…) ao nascer ainda não sabemos enxergar: é preciso aprender a ver. Não é um processo consciente. Embora nem pensemos nisso, estamos ensinando um bebê a enxergar, ao carregá-lo no colo e ir mostrando: Olha o gatinho; Onde está seu irmão? O desenvolvimento das funções visuais ocorre nos primeiros anos de vida” (TV ESCOLA, 2000, p. 7)

Compreendemos que aprender a ver se dá nas interações sociais cotidianas entre os indivíduos, assim também como a fala. Na medida em que interage com os seus familiares as pessoas desenvolvem, através de um processo constante, as habilidades da visão e da audição e, por conseguinte, a fala.

Mas, as pessoas com surdocegueira requerem a consideração, também, de outros aspectos, quando se trata do processo educacional: o significado da perda da audição, os graus de perda auditiva e as questões da linguagem e da língua; a necessidade de organização psicológica por conta da cegueira total ou nos seus graus, diversos níveis.

### 3.3 A surdocegueira

“Ser surdocega é como estar na profundidade debaixo da terra , onde não há luz, nem som; à princípio tive dificuldades de respirar, mas depois convenci a mim mesma que havia ar suficiente”

Na I Conferência Mundial Helen Keller, realizada em 16 de setembro de 1977, cerca de 30 representantes, muitos deles surdocegos, de vários países reuniram-se e definiram que os surdocegos são aqueles indivíduos que “*têm uma perda substancial de visão e audição de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais*” (GARCIA apud KINNEY, p. 21)<sup>31</sup>. A partir da discussão sobre a surdocegueira inaugurada na I Conferência Mundial Helen Keller, alguns autores desenvolveram estudos sobre este conceito.

CADER e Costa (2010, p. 18) nos apresentam uma análise de algumas destas definições citando os autores Writer (1987), Maxson et al (1993), McLetchie & Riggio(2002); Freeman (1991); McInnes (1999) e Maia (2000), que respectivamente discutiram o conceito, que à título de simplificação, apresentamos no Quadro I – Conceitos de Surdocegueira (ANEXO II).

Maia, Araóz e Ikonmidis (2010, p. 22) destacam que o termo surdocegueira sofreu algumas mudanças desde o início da sua conceituação, no século XIX. Para definir o termo, foram utilizados os termos Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Surdo com Múltipla Deficiência, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial, Deficiência Auditiva Visual, Deficiência Audiovisual, Surdo-cegueira e finalmente Surdocegueira.

Em que pese a surdocegueira ter sido encarada por grande parte dos estudiosos como deficiência múltipla, o que defendemos neste trabalho é que surdocegueira não pode ser encarada como a associação de mais de uma deficiência, uma vez que as pessoas nessa condição apresentam necessidades específicas no tocante à comunicação, acesso à informação, orientação, mobilidade, autonomia e modo de conhecer e se inserir no mundo (MAIA, ARAÓZ, IKONOMIDIS, 2010, p. 22).

Desse modo,

---

<sup>30</sup> Líder surdocega Latino-Americana. Disponível em:< <http://www.grupobrasil.org.br/> acesso em 14-07-13

<sup>31</sup> Citação retirada do texto “Surdocegueira/Aspectos Legais de Apoio à Surdocegueira”, do autor Alex Garcia, pessoa surdocega. Disponível em:< <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/impresao.asp?artigo=661>> acesso em 25-06-13

“a surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus. Levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e ao meio ambiente, ter acesso às informações, ter uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho” (MAIA, ARAÓZ, IKONOMIDIS, 2010, p. 22).

O fato da surdocegueira ser adquirida antes ou após o desenvolvimento de uma linguagem sistematizada e de uma língua estruturada irá definir o tipo de surdocegueira, como também poderá determinar o tipo de desenvolvimento que o indivíduo terá, principalmente se ele não for estimulado precocemente, não interagir com outros surdocegos, com outros surdos, com a própria família, ou com quaisquer outras pessoas.

Diferentemente dos deficientes somente visuais ou somente auditivos, a surdocegueira, compreendida como deficiência única, produz necessidades especiais mais complexas, exigindo soluções educacionais específicas e individuais.

Assim, a surdocegueira pode ser classificada em surdocegueira pré-linguística, congênita, simbólica ou surdocegueira pós-linguística ou pós-simbólica.

### 3.3.1. Surdocegueira pré-linguística, congênita ou pré-simbólica

Atualmente a denominação da surdocegueira pré-linguística está em discussão. Em nossas pesquisas encontramos denominações distintas para o conceito, as quais apresentaremos a seguir. No entanto, esclarecemos que para fins de ilustração deste trabalho e, uma vez, que na maioria da bibliografia consultada encontramos o termo surdocego pré-linguístico, optamos por esta nomenclatura.

Segundo Maia, Araóz, Ikonmidis, (2010, p. 22), a surdocegueira pré-linguística ocorre quando a criança “nasce surdocega e ou adquire a surdocegueira na mais tenra idade, antes da aquisição de uma língua (português ou LIBRAS). Também conhecida como surdocegueira congênita, ou seja, a perda de visão e audição ocorre durante a gestação”.

Para Garcia<sup>32</sup>, a surdocegueira adquirida antes da aquisição de uma linguagem ou uma língua pode ser classificada como surdocegueira pré-simbólica, onde se inserem aquelas pessoas com surdocegueira congênita ou aquelas que “adquiriram a surdocegueira antes da estruturação da linguagem”. No entanto, para o autor, a pessoa com surdocegueira pode apresentar, ao nascer, resíduos “audiovisuais”.

---

<sup>32</sup> Ibidem.

De acordo com Sacks (2010, p. 19), as pessoas com surdocegueira pré-linguísticas são as que

“(...) correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes na compreensão da língua, amenos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da linguagem que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso ficaremos incapacitados e isolados de um modo bizarro - sejam quais forem os nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais”.

Compreendemos que qualquer pessoa, independentemente de ser surdocego pré-linguístico, que não tenha acesso a uma língua pode ser deficiente na língua(gem). Como exemplo, citamos os casos verídicos<sup>33</sup> de Victor de Aveyron (1798-1828), França, que viveu isolado do convívio com outros seres humanos, foi considerado surdo, considerado intelectualmente desprovido por não conseguir manter a atenção, não ter memória, sem uma língua(gem) estruturada.

Ou o caso de Shamdeo, que em maio de 1972, supõe-se que aos 04 anos de idade foi encontrado na floresta de Masafirkhana, Índia, aprendeu a se comunicar por sinais. E Genie que, em Los Angeles, entre as décadas e 60 e 70, assim como Kaspar Hauser, viveu confinada, que foi enclausurada pelo pai por 12 anos em um quarto, sem contato com qualquer outro ser humano. Sem poder andar, ficar de pé e sem falar, conseguiu após anos desenvolver uma língua(gem).

Recorremos, novamente, a David Wright, inspiração de Sacks, para ilustrar o que pode significar a aquisição da surdez antes da aquisição de uma linguagem e uma língua estruturada em um sistema linguístico

“(...) considerando que só fiquei surdo depois de ter aprendido a língua, não estou em melhor posição do que uma pessoa ouvinte para imaginar como seria nascer no silêncio e chegar à idade da razão sem adquirir um veículo de pensamento e comunicação (...). Como é que se formulam conceitos nessas condições?” (SACKS, 2010, p. 16)

O fato da pessoa com surdocegueira pré-linguística não apresentar um pensamento estruturado, baseado em um sistema linguístico e uma língua estruturada

---

<sup>33</sup> Informações colhidas em “O Garoto Selvagem - Caso verídico de criança criada por animais e outros fatos”. Disponível em: < <http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/o-garoto-selvagem-caso-ver%C3%ADdico-de-crian%C3%A7a-criada-por-animais-e-outros-fatos.2032/> > acesso em 25-06-13

pode implicar em problemas comunicação e de cognição, afetando o desempenho escolar, seja em uma escola especializada ou regular. No entanto Cader e Costa (apud Freeman, 2010, p. 19), afirmam que

“(…) os distintos graus de surdez e as inúmeras possibilidades de deficiência visual, quando aparecem associados, geram, inicialmente, quadros específicos de comportamento, necessitando de atendimentos que respondam à especificidade apresentada pela pessoa. No entanto, após a aquisição de um sistema de comunicação e segundo as condições apresentadas pelas pessoas, elas poderão ser inseridas em determinados grupos, seja em escola especial para cegos ou para surdos ou,, ainda, na rede regular de ensino, como atendimento complementar.

Por outro lado, as pessoas com surdocegueira pré-linguística que apresentam surdez profunda e cegueira associada “(…) poderão encontrar dificuldades em salas de atendimento só para cegos ou só para surdos, pois considera que eles necessitarão de atendimento específico na área de surdocegueira” (CADER e COSTA apud FREEMAN, 2010, P. 19).

As diversas combinações de deficiência auditiva e visual, ou seja, surdez e cegueira total, resíduos auditivos e visuais, cegueira parcial além de deficiências físicas associadas, como também a idade em que o atendimento adequado é iniciado, podem implicar em níveis de desenvolvimento diferenciados e alterações no processo cognitivo (Garcia)<sup>34</sup>.

O que se verifica é que a surdez pré-linguística, congênita ou simbólica pode prejudicar o desenvolvimento da linguagem, em decorrência do não acesso à língua de sinais, LIBRAS, como também pode implicar em déficit cognitivo e o conseqüente atraso no desenvolvimento do pensamento estruturado. Explicando melhor não é o fato da pessoa ser surdocega pré-linguística que ela terá atraso de linguagem, mas sim o fato de não ter adquirido a LIBRAS, a língua natural dos surdos.

### 3.3.2. Surdocegueira pós-linguística, pós-simbólica

Maia, Araóz, Ikonomidis, (2010, p. 23), definem a surdocegueira pós-linguística como aquela que ocorre quando “(…) a criança, jovem ou adulto, (...) adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua (Português ou LIBRAS)”.

---

<sup>34</sup> No artigo “A Surdocegueira Pré-simbólica”. Disponível em: < <http://www.agapasm.com.br/artigo004.asp> acesso 21-04-12 >

Em Garcia<sup>35</sup>, encontramos a definição de surdocegueira pós-simbólica como aquela adquirida após a estruturação de uma linguagem e aquisição de uma língua. Ou melhor, seria a associação da surdez congênita com uma posterior cegueira; ou cegueira congênita com o desenvolvimento de uma surdez profunda ou surdez com resíduos de audição. Para o autor, a organização do pensamento ocorre a partir do significado simbólico, como também a interação com o outro.

A surdocegueira adquirida após a estruturação da linguagem estruturada e uma língua sistematizada em regras gramaticais pode ocorrer a partir da surdez congênita e posterior cegueira ou cegueira congênita seguida da surdez com perdas consideráveis de audição e visão (Garcia)<sup>36</sup>.

### 3.4. A comunicação na surdocegueira

Como afirma Veiga-Neto<sup>37</sup>, “a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, nos mostrar como é mesmo o mundo”. Isso significa que a visão, como sentido privilegiado pela cultura, é compreendida como o principal canal pelo qual se aprende e que a escola considera como primordial e produz as suas práticas educativas a partir dela.

Quando se trata da pessoa com surdocegueira o processo de comunicação é “severamente afetado, uma vez que o acesso à informação ocorre por outras vias sensoriais distintas daquela veiculada majoritariamente no meio sociocultural” (CADER e COSTA, 2010, p. 57), o tato, o olfato e o paladar, vias sensoriais remanescentes, se tornam as principais vias de conhecimento e de interação. No entanto, é importante observar as características individuais de cada pessoa com surdocegueira pré-linguística ou pós-linguística. Cada uma terá a sua forma particular de conhecer o mundo e se comunicar.

A pessoa com surdocegueira pode realizar o ato de comunicar através de sistemas linguísticos: a escrita, a língua de sinais, e os não linguísticos: o desenho. E as

---

<sup>35</sup> Conceituação baseada no texto “Surdocegueira/Aspectos Legais de Apoio à Surdocegueira”, do autor Alex Garcia, pessoa surdocega. O autor compreende significado simbólico como processo pelo qual organizamos e compartilhamos pensamentos. Disponível em: < <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=661> > acesso em 25-06-13

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Alfredo Veiga-Nego, no seu texto “OLHARES...”. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/40559297/Alfredo-Olhares> > acesso em 24/07/12.

pessoas com surdocegueira pré-linguística que ainda possuem resíduos visual ou auditivo, precisam ter estes resíduos estimulados para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento do mundo exterior.

São vários os recursos<sup>38</sup> que a pessoa com surdocegueira pode utilizar para conhecer e se comunicar:

- Alfabeto de Escrita Manual (ANEXO II) – a pessoa com surdocegueira utiliza o dedo indicador para escrever, o que quer comunicar, sobre a outra mão, no antebraço da outra pessoa ou dela mesma;
- Alfabeto dactilológico – as letras do alfabeto representadas através das posições dos dedos das mãos;
- Cadernos de comunicação;
- Desenhos;
- Escrita ampliada;
- Expressão facial;
- Gestos, sinais (domésticos – naturais - ou em língua de sinais);
- Guia Intérprete – pessoa proficiente em LIBRAS, que auxilia a comunicação da pessoa com surdocegueira, interpretando o que é dito pela e para a pessoa com surdocegueira. Este profissional também pode se comunicar e auxiliar a pessoa com surdocegueira através de outras formas de comunicação, por isso é importante que ela tenha conhecimento de todos os meios de comunicação que uma pessoa com surdocegueira possa utilizar;
- Línguas de sinais: é o meio de comunicação mais utilizado. Caso a pessoa tenha nascido surda, ela deve aprender a língua de sinais, LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais. A pessoa com surdocegueira com resíduo visual, o intérprete, ou qualquer falante da língua de sinais, pode realizar os sinais em LIBRAS<sup>39</sup>; Libras: Língua Brasileira de Sinais utilizada pelas pessoas surdas ou surdocegas com resíduo visual;
- Meios Técnicos com Saída Braille – máquinas que são utilizadas pelas pessoas com surdocegueira que conhecem o Braille, por exemplo impressoras;

---

<sup>38</sup> Informações disponíveis no porta Mara Gabrielli. Disponível em: < <http://www.maragabrigilli.com.br/dia-do-surdocego> > acesso 14-07-13

<sup>39</sup> Em “Olhos da Alma”, Unidade de Atendimento ao deficiente visual. Disponível em: <http://www.olhosdaalma.com.br/saibamais.php?id=67> acesso em 03-08-13

- Movimentos corporais;
- Objetos que sejam referência para a pessoa surdocega e pistas;
- Sinais adaptados;
- Sistema Braille - Processo de leitura e escrita em relevo, com base em 64 (sessenta e quatro) símbolos resultantes da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 (três) pontos. É também denominado Código Braille<sup>40</sup>. O Braille é um recurso utilizado para o desenvolvimento da escrita e leitura a partir do tato. Desse modo, podem ser utilizados os seguintes recursos: reglete, punção, máquinas braille e soroban;
- Tablitas Alfabéticas – tábuas que contém letras maiúsculas ou impressa em Braille. Permite a comunicação entre a pessoa com surdocegueira e o seu interlocutor, na medida em que cada letra é assinalada formando palavras. Para a resposta o interlocutor deve proceder da mesma forma;
- Tadoma – forma de perceber a fala do interlocutor a partir da leitura das vibrações produzidas durante a durante a emissão verbal. A pessoa com surdocegueira posiciona o polegar na boca do falante e os demais dedos ao longo do queixo, bochechas, e com o dedo mindinho percebe as vibrações da garganta do falante <sup>41</sup>. Assim, a pessoa com surdocegueira pode sentir a vibração das palavras;

### 3.4.1 O Guia Intérprete

A profissão do Guia Intérprete foi oficializada a partir da Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001, onde consta, no seu Art. 12, § 2º que

“deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis como o sistema Braille e a Língua de Sinais” (LEMOS, 2011, p. 15)

---

<sup>40</sup> Definição encontrada no site do Instituto Benjamin Constant., Portal Braille, Conceituação Básica. Disponível em:<<http://www.ibc.gov.br/?catid=112&blogid=1&itemid=344> acesso em 15-07-13

<sup>41</sup> Leitura a partir das vibrações produzidas durante a emissão verbal. A pessoa com surdocegueira pode posicionar o polegar na boca do falante e os demais dedos ao longo do queixo, bochechas, chegando a pegar, com o dedo mindinho as vibrações da garganta do falante. Disponível em:<<http://equillybryo.blogspot.com.br/2010/07/surdocegueira-e-comunicacao.html>> acesso em 30/06/13

A partir da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, o ensino da LIBRAS tornou-se obrigatório nas universidades, principalmente nos cursos de licenciatura, nos cursos para o Magistério e nas especializações em Educação especial.

Com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, foi reconhecida como língua natural da comunicada surda, o que implicou na necessidade de formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS, em nível superior.

Mas foi com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que veio a regulamentação federal da profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS, a partir da qual a atuação desse profissional “(...) passa a ser, de fato, habilitada, controlada e, devidamente regulamentada” (LEMOS, 2011, p. 15).

Segundo a Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio de Janeiro (APILRJ)<sup>42</sup>, no artigo 6º da Lei nº 12.319/2010 as atribuições do Guia Intérprete de LIBRAS são atuar na comunicação e na interpretação da LIBRAS para a Língua Portuguesa e vice-versa, contribuindo para a inclusão do surdo nos mais diversos espaços de interação social, onde estejam no mesmo espaço surdos e ouvintes, surdos e outros surdos, surdos e surdocegos, surdocegos e ouvintes, a partir da LIBRAS ou da Língua Portuguesa.

O Guia Intérprete de LIBRAS atua em espaços escolares interpretando as atividades didáticas-pedagógicas e culturais nos níveis do Ensino Fundamental, Médio e Superior, possibilitando que o estudante surdo tenha acesso aos conhecimentos ali disseminados. Auxilia os surdos na realização de processos seletivos e concursos públicos, interpretando a leitura das questões e as respostas dadas por estes; atua também em depoimentos em juízo, administrativos ou policiais<sup>43</sup>.

Este profissional é de grande importância no processo de comunicação do surdo e da pessoa com surdocegueira. No entanto, existe uma discussão com relação à prática deste profissional relacionada à sua atuação em sala de aula.

Para Lemos (apud LACERDA e POLETTI, 2011, p. 17)

“a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas”.

---

<sup>42</sup> Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio de Janeiro (APILRJ). Disponível em: <http://www.apilrj.org.br/index.html> acesso em 03-08-13

<sup>43</sup> Ibidem.

Embora não seja uma questão a ser tratada aqui neste trabalho, não podemos deixar de nos colocar com relação à questão. Assim, é nosso ponto de vista de que não podemos discutir o papel do Guia Intérprete em sala de aula sem considerar que no Brasil a estimulação precoce e o aprendizado da língua de sinais desde o momento em que é a criança é diagnosticada como surda é uma ação empregada de forma não prioritária.

Há uma série de implicações que vão desde questões de vontade política dos nossos governantes, como também de informação dos pais de uma criança surda quanto à importância do aprendizado da língua de sinais, como primeira língua, e da Língua Portuguesa, como segunda língua, além de que, como afirma Lemos (2011, p. 17) muitos dos alunos que surdos matriculados em instituições educacionais “(...) são oriundos de um modelo de escolarização que não prioriza a devida ampliação do desenvolvimento linguístico, nem na língua de sinais (L1), nem na Língua Portuguesa” (L2).

Por outro lado, existe a questão da problemática da tradução, por parte do Guia Intérprete de Libras com relação à na compreensão e apreensão de diversos conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento, o que, em muitos casos, prejudica a própria tradução.

Porém, nossas observações apontam que a atuação do profissional Guia Intérprete de Libras nas instituições educacionais, sejam elas regular ou especializada, é condição básica para que a pessoa surda ou com surdocegueira tenha acesso ao conhecimento.

#### CAPÍTULO 4 – LINGUAGEM, LÍNGUA, FALA, SIGNOS SIGNIFICADO/SIGNIFICANTE

Embora não tenha tido acesso aos sistemas linguísticos estruturados e convencionados pela nossa sociedade, devemos destacar que Mercedes, de forma rudimentar, consegue comunicar, do seu modo particular, os seus desejos, suas vontades, as coisas que gosta (como, por exemplo, a figura do coração o seu objeto preferido), o seu cabelo, etc.

Desse modo, mesmo com uma forma rudimentar de se comunicar, de fazer uso de uma linguagem simples, Mercedes parece, vagar por nossa sociedade sem conseguir se colocar enquanto ser pleno de direitos e, também deveres. Pois, observamos que, se

colocada em um ambiente ou interagir com pessoas estranhas ao seu círculo de convívio ela poderá ter dificuldade em se fazer entender, de se comunicar.

A nossa concepção é que, provavelmente, a linguagem que Mercedes usa não é estruturada em um sistema linguístico, com regras convencionadas pela sociedade, mas se constitui em uma linguagem criada por ela e que somente as pessoas que fazem parte do seu círculo de convívio diário entendem. Mercedes também não tem uma língua, um sistema abstrato de regras gramaticais. Isso exige muita atenção do seu interlocutor, para compreender as mensagens que ela passa.

Refletindo sobre Mercedes, que possui uma linguagem rudimentar e que não faz uso de uma língua natural específica, surgem duas questões que consideramos relevante esclarecer. O que é linguagem? E o que é língua? É preciso entender estes conceitos para perceber as implicações destas duas categorias no processo de ensinoaprendizagem de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística.

#### 4.1. Linguagem, língua

Lyons (1987, p. 16) afirma que “filósofos, psicólogos e linguistas frequentemente salientam que é a posse da linguagem o que mais claramente distingue o homem dos outros animais”. O autor enfatiza também que “(...) não se pode possuir (ou usar) a linguagem natural sem possuir (ou usar) alguma língua natural específica”.

Ainda em Lyons (1987, p. 16), encontramos a concepção de que a língua(gem) pode ser definida como língua e também como “(...) uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, sobre o qual se possa discutir”. Assim, língua(gem) pode ser entendida como língua e sistemas de comunicação.

Lyons (op. cit) também distingue os sistemas de comunicação artificiais (não naturais) como, por exemplo, os sistemas de notação criados por engenheiros e o Esperanto, língua inventada, criada (embora baseada em línguas naturais) para ser utilizada como língua universal. O autor também trata dos sistemas de comunicação humanos e não humanos que são considerados naturais, mas que não podem ser entendidos como língua(gem) no sentido exato da palavra.

Assim, para Lyons (op. cit.), o termo língua(gem) pode tanto se aplicado para definir língua (Inglês, LIBRAS, Português), como também os distintos “sistemas de comunicação, notação ou cálculo”, artificiais<sup>44</sup> e não naturais, humanos e não humanos.

---

<sup>44</sup> Lyons afirma que existem sistemas de comunicações humanos e não humanos. Dá como exemplo de sistema de notação artificial o esperanto que, mesmo baseado em línguas naturais preexistentes, se

Partindo da concepção que compreende a língua(gem) como um conjunto de sistemas de comunicação e também como língua, entendemos que através da língua podemos expressar nossos desejos, sentimentos, nossos pensamentos, ideias. Ou seja, a língua se constitui como sistemas de comunicação, ou melhor, como linguagens que podem ser sinais, gestos, símbolos, sons, língua com suas regras gramaticais (escrita ou falada); pode ser mímica, pantomima. Pode ser verbal (faz uso da palavra), não verbal (a língua de sinais, os sinais de trânsito, as placas); pode ser corporal, facial. etc.

Cagliari (2008, p. 18) nos explica que a

“a linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem. Se cada um falasse como quisesse, jamais poderia existir a linguagem numa sociedade”.

A concepção de linguagem de Cagliari, neste trabalho é concebida no sentido de língua. Assim, para compreendemos a afirmação do autor sobre a linguagem, no sentido de língua como um fato social, fomos buscar em Musse (apud DURKHIME, 2007, p. 14-27) a concepção de que fato social pode ser entendido como a maneira de agir e pensar dos indivíduos que pertencem a uma sociedade. Ou seja, seriam compartilhamentos coletivos, com leis, regras, convenções, deveres e costumes a serem seguidas pelos pertencentes a determinada cultura.

Assim, compreendemos que Mercedes, provavelmente, não domina as maneiras e modos de agir, aceitos por nossa sociedade, por conta da sua língua, seu sistema de comunicação rudimentar, próprio e pelo não uso de uma língua estruturada em regras gramaticais. Desse modo, do ponto de vista de Cagliari, a língua que Mercedes faz uso não se constitui com um fato social, pois não tem função integradora não permite que Mercedes, como pessoa com surdocegueira, seja compreendida sujeito social-histórico, por aqueles que dominam a língua de sinais e/ou a Língua Portuguesa. Pois quem não domina determinada língua, constituída por uma determinada cultura, está fora, não pertence a determinado grupo social.

Nesse sentido, adquirir uma língua sistematizada em regras gramaticais permitiria a Mercedes pertencer a um meio social, fazer parte de uma cultura que, no caso dela, nos parece ser a cultura surda a qual ela melhor se adequaria.

Justificamos esta afirmação pelo fato da pessoa surda ou surdocega possuir uma cultura distinta da cultura dos ouvintes, porque estas pensam em LIBRAS. Assim, como o uma pessoa nascida no Japão, também pensará diferente de um brasileiro e vice-versa,

---

constitui como língua, tendo sido inventada no século XIX, com o objetivo de integrar os povos.

porque, segundo Vygotsky “a estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo (...)”. Além disso, a linguagem (no sentido de língua), segundo o teórico, não é somente “um código aleatório (...)” pois “uma palavra que não representa uma idéia é uma coisa morta, da mesma forma que uma idéia não incorporada em palavras não passa de uma sombra”.

Mas como se desenvolvem a língua e o pensamento? A família é o primeiro meio social a partir do qual surgem as primeiras interações com os outros e também as primeiras relações com a língua. Neste processo, a criança faz uso da língua na medida em que as diversas situações ocorrem, as diversas interações cotidianas se estabelecem.

Para Rego (apud VYGOTSKY, 1995, p. 55), é a partir da interação que se dá o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade afetiva, da autoestima, do pensamento e da língua. E o desenvolvimento da linguagem, da língua e do pensamento ocorrem a partir da relação do indivíduo com o meio, ou seja, é da ordem do cultural, das interações realizadas a partir das “práticas sociais historicamente construídas” Essa é a concepção básica de Vygotsky para explicar como o ser humano se desenvolve. Ou seja, no processo de desenvolvimento do ser humano a língua e o pensamento são elementos importantes.

A língua (linguagem) é relevante no desenvolvimento do ser humano porque permite que este opere com os objetos que pertencem ao mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes, possibilita também a realização do processo de abstração e generalização, que significa “analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade”, incluindo-os em determinadas categorias reais ou conceituais; comunicação entre os seres humanos, ou seja, permite a “preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (REGO, apud VYGOTSKY, p. 53-54).

E é através do desenvolvimento da linguagem e da língua que os processos psíquicos dos seres humanos sofrem transformações. Desse modo, a linguagem, a língua se constituem em

“um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver), qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo)” (REGO apud VYGOSTKY, 1995, p. 53).

A língua é constituída de critérios, regras, normas que cooperam para a organização dos códigos da fala, dos sinais, que são construídos e determinados a partir das interações cotidianas.

É importante ressaltar que quando Vygotsky (2008, p. 47), trata da língua considera que esta “não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem (língua) dos surdo-mudos<sup>45</sup> e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos labiais. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som”.

Na concepção de Vygotsky, e com a qual concordamos, a interação, a relação indivíduo/sociedade, características tipicamente humanas, são importantes quando se trata do desenvolvimento emocional e cognitivo, porque são resultado da “interação dialética” do homem e seu meio sociocultural (SANTANA, 2007, p. 41).

Essa interação dialética, para Vygotsky, é contínua, se constitui num vai e vem que tem como fundamento os fatores biológicos e culturais. Ela sustenta o desenvolvimento cognitivo, que se dá a partir do contexto social e cultural no qual ocorre, e origina o que Vygotsky chama de processos superiores mentais, que são a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, juízo, imaginação, o pensamento e a linguagem.

Como afirma Rego (1995, p. 51), Vygotsky propõe que o processo de mediação do ser humano com o mundo e com outro ser humano leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E dois são os agentes dessa mediação: o instrumento e o signo.

#### 4.2. Signos, sistemas simbólicos, linguagem, língua e pensamento

Embora distintos, instrumento e signo, estão, segundo Rego (apud VYGOTSKY, p. 51-52), “mutuamente ligados ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo”. Assim, o instrumento é aquilo que regula, ajusta, faz a intermediação entre aquilo que o ser humano faz, as suas ações e o resultado do agir sobre os objetos.

O signo regula aquilo que o ser humano faz, as suas ações, intermédia o resultado do agir sobre o psiquismo humano. O seja, o signo se configura como

---

<sup>45</sup> Atualmente, o termo surdo-mudo não é mais utilizado pelos pesquisadores e estudiosos do tema surdez. Mas, como se trata de uma citação optamos por não alterar ou atualizar a grafia do vocábulo.

instrumento mediador do desenvolvimento das funções psicológicas e ajudam o ser humano a controlar voluntariamente as suas atividades psíquicas ou psicológicas (atenção, memória, comparação de coisas, escolher, falar).

Ou seja, ao mesmo tempo, compreendido como símbolo, o signo, opera analogamente a um instrumento. E, como instrumento, na concepção de Marx (REGO, 1995, p. 52), o signo atua auxiliando o ser humano a controlar de forma voluntária

“a sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como, por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc”. (REGO, 1995, p. 52).

Compreendemos que, para Vygotsky (Rego, p. 55), a linguagem, no sentido de língua, se constitui na reunião de sistemas simbólicos, que representam a realidade e são elementos que mediam a comunicação entre os seres humanos a partir do estabelecimento de significados que são arbitrados, universalizados, interpretados e compartilhados por uma determinada cultura ou sociedade.

Já Piaget pressupõe que o desenvolvimento humano é resultado da maturação biológica, ou seja “o indivíduo passa, simultaneamente da biologia à psicologia e, desta, à sociologia (LIER-DE-VITTO apud PIAGET, 1998, p. 30). O teórico considera, também, que o conhecimento depende da interação; que a criança não nasce pronta e nem vazia; que os estímulos externos provocam o seu desenvolvimento.

Outro pressuposto de Piaget é que o desenvolvimento dos seres humanos se dá em quatro estágios: sensório-motor (0 a 02 anos), pré-operatório (02 aos 07 anos), operações concretas (07 a 12 anos) e operações formais (12 anos em diante).

É na fase sensório-motor, ou seja, entre 0 a 02 anos de idade, onde a criança, para Piaget, desenvolve, entre outras capacidades, a língua(gem), porque é nesse período que surge a função simbólica, onde um sinal (um significante) pode representar um objeto.

Compreendida como “instrumento expressivo da inteligência [a língua(gem)] irá acompanhar a atividade individual da criança no período egocêntrico” (LIER-DE-VITTO, 1998, p. 32). O que significa dizer que na fase egocêntrica a criança mantém as suas funções intelectuais, organizando as suas atividades através de uma fala para si mesma, egocêntrica, que não tem a função de se comunicar. Esta é a fase de transição entre a atividade mais individualizada para a atividade social, coletiva.

No entanto, ao tratar do egocentrismo do pensamento, Piaget (LIER DE-VITTO, 1998, p, 33) afirma que “na situação de brincadeira é que serão observadas ocorrências da fala egocêntrica”, o que implica em uma nova abordagem, onde Piaget, para explicar a relação pensamento/lingua(gem), pressupõe que lingua(gem) passa a ter uma posição subordinada no processo de construção do simbólico. A partir daí Piaget compreende que o conhecimento se dá através da ação, por ser esta uma necessidade (LIER-DE-VITTO apud VYGOTSKY, p. 33).

Este mecanismo de ação é constituído de dois polos, a assimilação e a acomodação. A assimilação é o mecanismo de significação, ou seja, novas informações, novas experiências vividas pela criança são transformadas em estímulos que se adaptam a conhecimentos prévios, ou melhor, às estruturas cognitivas que ela já possui.

Quando a criança não consegue transformar, assimilar os novos estímulos externos se dá a acomodação. Essa assimilação não ocorre, porque a criança ainda não possui estruturas cognitivas para assimilar a nova informação. Desse modo, uma nova estrutura cognitiva é criada ou modificada, o que promove uma alteração na estrutura cognitiva. A partir daí a criança pode buscar assimilar novamente o estímulo.

Retornando ao período sensório-motor, Lier-de-Vitto (1998, p. 36-37) assevera que ele se caracteriza pelo esforço de adaptação, ou seja, pelo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, embora um desequilíbrio ocorra porque a tendência é sempre buscar a assimilação, o que pode sobrecarregar o sistema cognitivo. Para que isso não ocorra “(...) a assimilação se torna *mediata* [grifo da autora] [ou seja], esquemas internos assimilam-se reciprocamente”, o que corresponde a uma dissolução entre a assimilação e a acomodação, proporcionando “aquisições fundamentais (...): o jogo, as fabulações, a imitação, a representação e a linguagem”.

A corrente inatista (ou racionalista), aqui representada pelo linguista Chomsky, defende que a lingua(gem)

“(...) serve para a expressão do pensamento; que os seres humanos são dotados de nascença (isto é, geneticamente) da capacidade de formar alguns conceitos ao invés de outros; e que a formação de conceitos é uma condição prévia para a aquisição do significado das palavras” (LYONS apud CHOMSKY, 1981, P. 225).

Desse modo, para Chomsky, a lingua(gem) é uma gramática mental inata ao ser humano, e não é um comportamento decorrente da aprendizagem. Ou melhor, não é através da experiência que o ser humano adquire a lingua(gem). Ao nascer o ser humano já carrega consigo uma pré-programação mental para a aquisição da linguagem.

Assim, ao interagir com outras pessoas, ao ouvir suas vozes a criança já está apta a formar hipóteses a partir do sistema linguístico e da língua em que está imersa.

Em Ferdinand de Saussure, linguista da corrente estruturalista, encontramos a compreensão de que a língua(gem) pode ser compreendida a partir de quatro dicotomias<sup>46</sup>: língua/fala; paradigma/sintagma; significado/significante; sincronia/diacronia<sup>47</sup>.

Segundo nos explica Brito<sup>48</sup>, para Saussure língua pertence ao social, ao coletivo, algo que é comum, que une a todos os falantes de uma determinada língua. A Língua Portuguesa, por exemplo, tem uma gramática, uma norma culta e também as suas variantes linguísticas, que são jeitos, formas, maneiras de se falar reproduzidas no cotidiano. Mas, para Saussure, segundo Brito<sup>49</sup>, a língua vai além das regras da gramática normativa, ou seja,

“a língua não tem somente o lado social, ela é o uso que nós fazemos que é a fala, (...), o uso individual, particular que nós fazemos dessa língua, desse todo coletivo. Então, nós vamos lá na nossa memória virtual e buscamos tudo o que nos interessa: palavras, formas de combinar as palavras, expressões, construções sintáticas, vamos lá dentro dessa língua e usamos na fala. E a fala tem toda uma criatividade, tem uma liberdade de criar. Eu posso inventar tudo o que eu quiser dentro dos limites que a minha língua deixar”.

Nós precisamos acessar a nossa memória para encontrarmos as palavras, as combinações, as expressões, as combinações sintáticas que nos serão úteis para exprimir um desejo, por exemplo. E falamos o desejamos. Pires (apud SAUSSURE) assevera que podemos utilizar a nossa criatividade, inventar dentro dos limites da língua.

Mas, essas combinações de palavras, expressões, construções sintáticas, ou seja, o uso da fala entendemos só podem ser acessadas, uma vez constituídas as funções

---

<sup>46</sup> As Quatro Dicotomias de Saussure. Disponível em:< [http://viniciuswerneck.com/Vinicius\\_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21\\_Mas\\_onde\\_a\\_porta\\_por\\_de\\_tras\\_da\\_porta\\_.html](http://viniciuswerneck.com/Vinicius_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21_Mas_onde_a_porta_por_de_tras_da_porta_.html)> acesso em 25-06-13.

<sup>47</sup> Do grego syn (juntamente) + chrónos (tempo) = ao mesmo tempo, estudo da língua em um determinado momento, sem importar sua evolução temporal, e se preocupa com a língua isolada do seu processo de mudanças históricas. Dia(atraves) + chrónos (tempo) = através do tempo, estudo as variações histórico-temporais da língua através do tempo. Enquanto a linguística sincrônica estuda a língua em um certo momento, sem importar sua evolução temporal. Não importa para a sincronia, por exemplo, que "caligrafia" tenha significado, em um certo tempo, "escrita bela", pois que, ao contrário da diacronia, aquela se preocupa com a língua isolada do seu processo de mudanças históricas. Disponível em:< [http://viniciuswerneck.com/Vinicius\\_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21\\_Mas\\_onde\\_a\\_porta\\_por\\_de\\_tras\\_da\\_porta\\_.html](http://viniciuswerneck.com/Vinicius_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21_Mas_onde_a_porta_por_de_tras_da_porta_.html)> acesso em 25-06-13

<sup>48</sup> In: Globo Ciência. Entrevista com a Linguista Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Pires de Brito Universidade Mackenzie São Paulo. Grandes nomes da ciência: Ferdinand Saussure e Frederic Skinner – íntegra (vídeo). Disponível em:<<http://redeglobo.globo.com/globociencia/videos/>> acesso em 25-06-13.

<sup>49</sup> Ibidem.

psicológicos superiores; o pensamento abstrato, resultado das combinações dos esquemas mentais permite o acesso e a realização de combinações de palavras que permitirão a compreensão do mundo, a partir da organização dos signos linguísticos.

Paradigma e sintagma são outros referenciais que Saussure (BRITO)<sup>50</sup> lança mão para explicar a língua (linguagem). Paradigma trata do modelo, do padrão ao qual a língua se submete. Já o sintagma tem relação com as escolhas realizadas dentro das possibilidades que o padrão oferece. Então, a partir de um grande agrupamento de possibilidades, os indivíduos fazem as suas escolhas. E quando essas escolhas acontecem, ou melhor, quando essas combinações de palavras, com seus significados já arbitrados, são escolhidas dentro desse paradigma, as ouvimos e as compreendemos.

Nos compartimentos mentais onde arquivamos as palavras, a memória, escolhemos as mais adequadas para o contexto e fazemos as combinações. Desse modo temos o que Brito (apud SAUSSURE)<sup>51</sup>, chama de relação onde sintagma que, “(...) é a minha escolha efetivada, atualizada, realizada com a fala, e (...) o paradigma, “que é o grande modelo que tem a ver com a língua, que é um grande modelo para nós e que a gente não consegue usar toda, só uma parte”.

Para Saussure (1995, p. 96)<sup>52</sup> a relação sincronia/diacronia tem a ver com a característica estática, ou melhor um estado de língua, enquanto o diacrônico trata da evolução da língua. Ou seja, a língua pode ser estudada em um determinado momento (sincrônico) ou estudada a partir das suas variações no tempo (diacronica).

Mas, a relação na qual nos baseamos para explicar a língua (linguagem) e como se dá o processo de conhecimento de Mercedes é a relação significado/significante.

#### 4.3. Relação significante/significado e signo linguístico

A dicotomia analisada por Saussure, conforme Brito<sup>53</sup> nos relata é a relação significante/significado, que está associada à concepção de signo linguístico, compreendida como a unidade que contem um sentido, um conteúdo, uma ideia, uma forma, uma imagem "acústica" (a fotografia do som da palavra). Por exemplo, sabemos

---

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> In: SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

<sup>53</sup> In: Globo Ciência. Entrevista com a Linguista Profª. Drª. Regina Helena Pires de Brito Universidade Mackenzie São Paulo. Grandes nomes da ciência: Ferdinand Saussure e Frederic Skinner – íntegra (vídeo). Disponível em:<http://redeglobo.globo.com/globociencia/videos/> acesso em 25-06-13.

o que é cadeira, que ela serve para sentar, portanto, temos um significado. A ideia de significante se dá a partir da sequência de fonemas ou letras que constituem a palavra cadeira.

Para que a relação significante/significado ocorra é preciso que ocorra a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, propiciando a construção de um conceito, uma ideia sobre determinado objeto, por exemplo cadeira, e os seus variados significados, referenciados pelos diversos contextos em que a palavra é inserida.

Com base nos pressupostos apresentados por Vygotsky, Piaget, Chomsky e Saussure consideramos que Mercedes para estar e agir no mundo precisa ter acesso a uma língua estruturada em regras gramaticais, dominar os códigos arbitrados, convencionados pela sociedade de modo a desenvolver a habilidade de operar com os objetos pertencentes ao mundo exterior. Para tal, o estímulo à passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato se constitui ação central para o seu processo educativo. Mercedes precisa desenvolver a capacidade de abstrair, generalizar, construir signos linguísticos para que possa desenvolver um pensamento simbólico.

A língua é constituída de sinais convencionados, arbitrados que podem ser caráter verbal ou não verbal, e a língua representaria um sistema de signos, também convencionados, mas de natureza gramatical, de regras. Ambas a linguagem e a língua são elementos de uma determinada cultura, sociedade comunidade de falantes, por exemplo, da Língua Brasileira de Sinais e/ou a Língua Portuguesa.

Assim, podemos compreender que o signo linguístico se constitui, a partir da relação significado/significante, como um instrumento de representação de um determinado objeto. Ao fazer o sinal, em LIBRAS, de uma determinada palavra Mercedes constrói a seu modo uma imagem dessa palavra, que se complementa a partir do tatear as letras da palavra, ao manusear as chaves da sua casa, ao ficar contente por receber pessoas na sua casa.

Por isso aprender uma língua é importante. Pois é através dela, fazendo o uso social dela, através da fala, ou melhor, da língua de sinais, com a sua estrutura e regras gramaticais pode habilitar Mercedes a ampliar a sua memória visual, onde poderá buscar palavras do seu interesse, combiná-las, usar a sua criatividade e a liberdade que a língua de sinais permite interagir com o mundo de forma qualitativa.

## 4.2. A língua

Lyons (1981, p. 30), afirma que

“talvez a característica mais gritante da língua, se comparada a outros códigos ou sistemas de comunicação, seja a flexibilidade e versatilidade. Podemos usar a língua para dar vazão a nossas emoções e sentimentos; para solicitar a cooperação de nossos companheiros; para ameaçar ou prometer; para dar ordens, fazer perguntas ou afirmações. Podemos referir-nos ao passado, presente e futuro; a realidades remotas em relação à situação de enunciado – até a coisas que não precisam existir ou não podem existir”.

Compreendemos que a língua é um sistema de comunicação, um tipo de linguagem que se constitui de palavras, cujos sentidos e significados são arbitrados, convencionados. Efetivamente, a língua se constitui em um conjunto abstrato de signos linguísticos que por sua flexibilidade permite a expressão, a interação, a socialização entre os seres humanos.

No entanto, para as pessoas com surdocegueira pré-linguística, como é o caso de Mercedes, se não estimuladas precocemente durante toda a sua vida poderá manifestar uma defasagem no seu processo de constituição simbólica e cognitivo. Assim,

“atrasos na linguagem podem implicar, pois, atrasos também cognitivos, sociais, interacionais, comunicacionais, etc. Adquirir a linguagem envolve, entre outras coisas, trabalhos inferenciais reflexivos que acabam por modificar nossos processos cognitivos. A extensão da ação simbólica da cognição é uma conquista da linguagem. É por isso que a aquisição e uso de uma língua em ambientes e circunstâncias significativos de vida em sociedade devem ser o objetivo básico de todas as abordagens” (SANTANA, 2007, p. 239).

Quando afirma Santana (2007) destaca o atraso na língua(gem) como elemento desorganizador dos processos cognitivos, entendemos que a autora nos diz que o atraso na aquisição de uma língua é que produz o atraso na constituição de um pensamento estruturado. Pois, assim como a língua(gem), a língua se não adquirida desde a mais tenra idade implica impediria o pensamento. A língua é “um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação da realidade e da subjetividade” (SANTANA apud MARCUSCHI, 2007, p. 222).

A língua, como afirma Santana (2007, p. 208), teria duas funções a social e a cognitiva. Ao iniciar o domínio de uma língua mudanças significativas começam a acontecer, pois “o surdo, mesmo sem língua, não estaria impedido de pensar. Há outros mecanismos de significação além da linguagem oral”.

Por isso, também defendemos a Língua Brasileira de Sinais, concomitante à Língua Portuguesa, entendidas como pertencentes a sistemas de comunicação, ou seja, à

linguagem, se constituem em veículos através dos quais existe a possibilidade de que Mercedes venha a ampliar a sua lingua(gem), através das interações e/ou mediações pedagógicas e a prender tanto a LIBRAS como a Língua Portuguesa.

#### 4.2.1. A LIBRAS

“a lingua de sinais é o verdadeiro equipamento da vida mental do surdo-mudo; ele pensa e se comunica apenas por este meio, e ele recebe por este mesmo meio os conceitos e as ideias (...) Ela (...) precede qualquer outra linguagem, e abrindo caminho para o pensamento (...) (CAPOVILLA, 2000, p. 99).

A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, foi reconhecida como língua da comunidade surda através da Regulamentação da Lei nº 10.436, em 22 de dezembro de 2005 e se constitui como marco importante para o reconhecimento da cultura surda e da luta seus direitos, porque

“(...)há muitas evidências (...) de que os sistemas lingüísticos das línguas de sinais são o único caminho para as pessoas surdas terem linguagem. Isso significa, em última instância, dar a elas a oportunidade de se constituir humano ao se descobrir como diferente e único, a partir da sua interação social, primeiro dentro de uma família e, posteriormente, em diferentes grupos sócio-culturais” (FINAU, 2006, p. 217)<sup>54</sup>.

Como elemento da lingua(gem) e crucial para a apreensão da realidade e da subjetividade, a aquisição da língua de sinais, se precocemente estimulada, a partir da interação entre a criança surda pré-lingüística com falantes da língua de sinais, pode permitir a estruturação do pensamento da pessoa com surdocegueira pré-lingüística, pois bebês diagnosticados com surdez têm uma “*inclinação imediata e acentuada para a lingua de sinais*” (Sacks, 2010, p.16).

Encontramos no relato de Emmanuelle Laborit (2000), atriz francesa, com surdez profunda, o testemunho da importância da língua de sinais: “a linguagem gestual é a minha verdadeira cultura (...), pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos ‘comunicantes’”<sup>55</sup>.

E é a mesma Emmanuelle Laborit que nos explica a importância da aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade ao afirmar que

“é preciso convencer todos os pais de crianças surdas que têm que as põr em contato com adultos surdos o mais cedo possível, desde a nascença. É preciso que os dois mundos se misturem, o do ruído e o do silêncio. O desenvolvimento psicológico da criança surda far-se-a mais depressa e muito melhor. Vai crescer livre daquela solidão angustiante de quem se

<sup>54</sup> In: Estudos Surdos I, parte B

<sup>55</sup> Observamos nesta citação que, provavelmente, existe um erro de tradução, onde o vocábulo correto a ser utilizado deveria ser língua.

“julga só no mundo, sem pensamento construído e sem futuro” (LABORIT, 2000).

Segundo Lyons (1981, p. 232),

“todas as crianças normais adquirem a língua que ouvem falar à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a falar com mais ou menos a mesma idade e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico”.

Ou seja, não se vai à escola para aprender a falar. “Todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias do seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado” (CAGLIARI, 2008, p. 18). Desse modo, é nas interações cotidianas com a mãe, pai, familiares e com outras pessoas, em geral, que a criança naturalmente adquire uma língua.

Por outro lado Cagliari (2008, p. 46), afirma que por volta dos 18 meses até 03 anos, a criança pode aprender a falar, além da sua língua materna, outras línguas; o que demonstra, segundo o autor, um rápido e extraordinário desenvolvimento linguístico, que pode ser verificado na idade dos 07 anos. Nesta idade a criança pode ser considerada madura linguisticamente, mas, segundo relatórios do INES Mercedes, ao sete anos de idade, não possuía este amadurecimento.

Lamoglia (2009, 86) afirma que a língua de sinais é “determinante e, muitas vezes, a única forma de liberdade de expressão” proporcionada à pessoa com surdez. A autora (apud WITTGENSTEIN, 2009, p. 88) explica que usar uma língua como atividade humana é a ação que permite uma leitura aproximada do mundo, o que remete aos postulados de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, a autora nos diz que o contexto é condição básica para as atividades de língua(gem). Assim, ao transformamos o contexto - entendido pela autora como “práticas de linguagem e das formas de vida dos usuários dessa [da] língua” (p. 88) - em interação (qualquer atividade que envolve a língua(gem) realizada no cotidiano, como explicações, brincadeiras, socialização com outros falantes da língua, etc), transforma-se também “o significado do que é dito”.

Ou seja, o contexto transformado em interação pode ser compreendido como elemento importante nas práticas desenvolvidas para a aquisição da língua(gem), de uma língua estruturada em um sistema linguístico.

A língua é uma forma de expressão, “uma prática social”, regida por regras gramaticais que, para Lamoglia (apud Wittgenstein, 2009, p. 89), são aprendidas, assim “as línguas de sinais proporcionam aos seus usuários todas as possibilidades de pensamento e expressão que qualquer outra língua oral proporciona àqueles que

ouvem”. Isso justifica o fato de que as pessoas com surdocegueira, no lugar de ficarem isoladas, precisam interagir, com falantes da língua de sinais e conviver na comunidade surda, de modo a desenvolver a socialização e a comunicação em LIBRAS,

A criança ou os adultos ouvintes aprendem a língua nos processos de interação, já para aqueles que nascem surdos ou perdem a audição de forma precoce

“a explicação e a utilização de um signo linguístico que, em determinado contexto, recebem um significado diferente de seu significado ‘dicionarizado’, trariam, para a pessoa surda, a necessidade de uma explicação ostensiva (...)”.

Mas, nem todos os conceitos podem ser esclarecidos através de uma explicação ostensiva. Desse modo, a compreensão dos conceitos vai depender de um amplo contexto linguístico (LAMOGLIA, 2009, p. 92).

Lamoglia (2009, p. 105), afirma, ainda, que “a aprendizagem da língua de sinais vai permitir ao surdo pensar e aprender (...)”, assim, a língua de sinais pode ser compreendida como fundamental para a comunicação, como também para a estruturação do pensamento, porque

“(...) a ausência total ou o uso de uma linguagem pobremente percebida pode ter sérias conseqüências negativas para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que seria por meio da linguagem que a criança aprimoraria habilidades como abstração, memorização, que são críticas para o seu desenvolvimento pessoal, bem como para processar e reelaborar as informações do mundo, que lhe facilitariam a compreensão linguística real” (FINAU, 2006, p. 218)<sup>56</sup>.

Recorremos novamente ao depoimento do escritor David Wright (SACKS, 2010, p. 21-22), surdo pós-linguístico, para explica as implicações de uma pessoa com surdez pré-linguística.

No colégio em que se encontrava matriculado David Wright, então com 08 anos de idade, conheceu Vanessa, que tinha surdez pré-linguística. Quando a professora perguntou à Vanessa “quem é o rei da Inglaterra?”, ela não soube responder, ficou confusa, mas disfarçadamente olhou para livro de geografia onde havia estudado sobre a Grã-Bretanha e respondeu: “Reino Unido”.

A professora chama Vanessa de boba e pergunta novamente “como um rei pode chamar-se Reino Unido?” E a professora pede para David responder, caso ele saiba. David respondeu “rei Jorge V”. Ao mesmo tempo Vanessa reclama: “isso não é justo! Não estava no livro!”.

---

<sup>56</sup> Ibidem.

Sim, estava no livro. Mas, David explica que o fato de Vanessa ter nascida surda ela teve que aprender lentamente um vocabulário elementar que não permitia a aquisição de “informações variadas e temporariamente inúteis que outras crianças adquirem de forma inconsciente nas conversas ou leituras ao acaso”. A maioria dos conhecimentos aprendidos por Vanessa foi ensinado por alguém ou “ela foi obrigada a aprender”. Assim, para David, “(...) essa constitui uma diferença fundamental entre as crianças que ouvem e as surdas congênitas [ou pré-linguísticas] (...)” (SACKS, 2010, p. 22).

A língua, aqui, é compreendida como um veículo que possibilita a comunicação, a transmissão de mensagens, uma ação básica para a interação do indivíduo com o mundo externo e envolve a necessidade de apreensão de um código estruturado, uma língua, através do qual o conhecimento é adquirido.

Embora alguns estudiosos defendam que existe um período limite para a aprendizagem de uma língua, Sacks (2010, p. 10-11) nos lembra de que a plasticidade cerebral e a aptidão do sistema nervoso confirmam o quanto o ser humano é único nas possibilidades de ir além. E talvez, nesse ir além exista a possibilidade de aprender a língua de sinais, o que pode demonstrar a flexibilidade e a capacidade do sistema nervoso do ser humano em se adaptar aos estímulos.

Diante das concepções sobre a capacidade plástica do cérebro e de adaptação do sistema nervoso, observamos que um dos pressupostos básicos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para pessoas com surdocegueira pré-linguística, ou para qualquer outro aprendente, é que não podemos acreditar na incapacidade do ser humano em adquirir conhecimentos, independente dos obstáculos que tenha que ultrapassar.

Pelo contrário, nossas observações nos levam a crer que a mediação pedagógica pode ampliar a capacidade de aprender, de internalizar conhecimentos, na medida em que, por exemplo, um indivíduo com surdocegueira pré-linguística adulto, antes privado do convívio social, sem uma língua(gem), ou uma língua estruturadas, apresenta um desenvolvimento linguístico na medida em que percebe o sentido de coisas que ainda não sabia. Por isso, é nossa concepção de que, talvez, não exista uma idade ou período crítico para a aquisição de uma linguagem e uma língua.

#### 4.2.2 Período crítico para aquisição da língua(gem)

Em Santana (2007, p. 53-54), encontramos a discussão sobre o período limite para a aquisição da língua(gem), e destacamos os argumentos que consideramos relevantes neste debate e que podem subsidiar a reflexão inserida neste trabalho sobre o desenvolvimento de uma linguagem e o aprendizado de uma língua, ambas estruturadas, em período além da idade crítica.

A autora (SANTANA, 2007, p. 53-54) afirma que os argumentos que defendem a idade crítica não se sustentam, porque a falta de uma experiência linguística e interacional proporcionada pelo isolamento social podem ser a origem dos problemas linguísticos e questões emocionais e cognitivas e não os fatores biológicos.

Outro argumento da autora, diz respeito à dificuldade de crianças surdas congênitas aprenderem a língua de sinais depois da puberdade. Alguns autores, de acordo com Santana (2007, p. 55), apontam que “tais sujeitos não têm a mesma proficiência na língua de sinais que um falante nativo”. No entanto a autora questiona a impossibilidade, justificando que “a idade está diretamente relacionada à ideia de desenvolvimento, de tempo, de uma sucessão de eventos medida quantitativamente em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos”, o que coloca o tempo como um dado natural, uma concepção que norteia todas as ações humanas. Embora seja uma construção social, uma representação subjetiva, o tempo serve de medida para determinar que, por exemplo, a aquisição da língua(gem) deve ocorrer até determinado período.

Para a autora, o tempo é relativo, pois cada sujeito é único e desse modo cada um tem o seu tempo, o seu processo individual de desenvolvimento. Desse modo, é preciso “questionar se o tempo que cada indivíduo vive pode ser medido com base em critérios rígidos, como se as experiências individuais pudessem ser avaliadas em termos de quantidade e não de qualidade” (SANTANA, 2007 p. 55).

O professor ou a instituição que acolhe a pessoa com surdocegueira, assim como também os demais estudantes, talvez precise ter um olhar diferenciado para com estes educandos, no sentido de ter uma escuta e um olhar sensível para com estes. E uma das formas de olhar diferenciado é excluir o fator tempo das atividades pedagógicas e das expectativas de um resultado rápido.

Assim, segundo Bosco, Mesquita e Maia (2010, p. 12),

“o professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, tenha ele ou não deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamento ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes”.

Podemos pressupor que é questionável a existência de um período crítico para a aquisição da língua e da linguagem, que as práticas pedagógicas devem considerar a plasticidade cerebral e a capacidade do sistema nervoso do ser humano em se adaptar aos estímulos, como também, colocar no cerne das estratégias pedagógicas o estímulo à experiência linguística que se dá através da interação social e a concepção de que o tempo é uma variável construída culturalmente e que, por isso, não deve ser considerada nos processos de aprendizagem de qualquer pessoa seja ela surda ou com surdocegueira pré-linguística, como é o caso de Mercedes.

## CAPÍTULO 5 - ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM PESSOA COM SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGUÍSTICA

Somos ouvintes e videntes e adquirimos uma língua(gem) e nos comunicamos através da oralização das palavras, ouvindo nossa mãe, nossos familiares. Não vamos à escola para aprender a falar. E a pessoa com surdocegueira pré-linguística, como aprende uma língua(gem), a se fazer entender, a se comunicar?

No caso da informante desta pesquisa, Mercedes, ela nasceu surda e nossas observações indicam que ela não teve um atendimento precoce, como também, talvez tenha interagido muito pouco com outras pessoas falantes da língua de sinais. Desse modo, ela teve todo o processo de aquisição de uma língua prejudicado, o que influenciou na organização do seu pensamento, no seu processo de comunicação, de se fazer entender e compreender o mundo externo.

As pistas que seguimos indicam que Mercedes também não tem percepção visual, no máximo distingue o claro do escuro, e isso tem implicações na mobilidade, no conhecimento do mundo exterior, no comportamento de exploração do mundo, provavelmente em decorrência da insegurança

As pistas que seguimos indicam que Mercedes também não tem percepção visual, no máximo distingue o claro do escuro, e isso tem implicações na mobilidade, no conhecimento do mundo exterior, no comportamento de exploração do mundo, provavelmente em decorrência da insegurança

As pistas que seguimos indicam que Mercedes também não tem percepção visual, no máximo distingue o claro do escuro, e isso tem implicações na mobilidade, no conhecimento do mundo exterior, no comportamento de exploração do mundo, provavelmente em decorrência da insegurança.

Desse modo, Mercedes parece vagar por nossa sociedade sem conseguir se colocar enquanto ser pleno de direitos e, também deveres. Pois, observamos que, se colocada em um ambiente ou interagir com pessoas estranhas ao seu círculo de convívio poderá ter dificuldade em se comunicar, necessitando sempre de um mediador ou de um guia intérprete.

Mercedes desenvolveu uma língua rudimentar, particular, mas sem adquirir uma língua baseada em regras gramaticais, por conta da pouca interação com outros falantes da língua de sinais. Ou seja, os códigos que ela reproduz não são arbitrados, convencionados pela sociedade. Por isso ela pode ser entendida como estrangeira dentro da própria sociedade da qual faz parte.

Diante do exposto acima, uma questão surge. Se o desenvolvimento da língua nos seres humanos se caracteriza por um processo que se inicia na mais tenra idade e é crucial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pressupõe Vygotsky; se ela é fundamental no processo de socialização, de interação, de compreensão e organização do mundo, como afirma Cagliari, como uma pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística, que viveu isolada, não interagiu com falantes da língua de sinais, com uma língua rudimentar aprende?

É nossa concepção de que o processo de aprendizado de pessoas com surdocegueira pré-linguística pode ocorrer na medida em que estas adquirem uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e uma língua organizada em regras gramaticais a partir da dicotomia proposta por Saussure significante/significado, assim como as teorias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, podem nos ajudar a compreender este processo educativo de Mercedes.

Com a ajuda de Mercedes procuraremos compreender o seu processo individual de aprender. É ela é quem vai nos mostrar os caminhos, indicar os passos; assim como Helen Keller que abriu o mundo da surdocegueira para Anne Sullivan e até os dias

atuais serve como exemplo das possibilidades infinitas da pessoa com surdocegueira em aprender.

Não podemos deixar de buscar subsídios, para compreender o processo de ensinoaprendizagem de Mercedes, em Van Jan Dijk, pesquisador holandês, referência na área da educação de pessoas com surdocegueira, cuja teoria Co-ativa será apresentada ao longo das observações das práticas pedagógicas realizadas.

## 5.1. O planejamento

As observações das práticas pedagógicas desenvolvidas no PAAS com a informante da pesquisa foram subsidiadas pelas entrevistas realizadas com a Professora Mariana Castro, pelos registros fotográficos das atividades realizadas por Mercedes, e articuladas com os teóricos que fundamentam esta pesquisa.

O fator comunicação é muito importante para a pessoa surdocega. Assim, na base do planejamento pedagógico elaborado para Mercedes está a estimulação e o aprimoramento da qualidade da sua comunicação. Para tal, a professora Mariana Castro trabalha com Mercedes a Língua de Sinais, a Língua Portuguesa, a escritura em letra bastão e projeta para o futuro o aprendizado da escritura em Braille<sup>57</sup>.

A pessoa com surdocegueira precisa aprender a utilizar os sentidos remanescentes ou os resíduos auditivos e/ou visuais que possui para se apropriar do conhecimento e interagir de forma significativa para viver e atuar de forma qualitativa no mundo. E para tal, a comunicação é condição básica e precisa ser desenvolvida de modo a permitir a compreensão do mundo externo. Nesse sentido, estimular, aprimorar as vias de comunicação permite o acesso a conhecimentos novos, ao aprendizado.

E como afirmam Cader e Costa (2010, p. 33), “o processo de aprendizagem da via de comunicação exige atendimento especializado, estimulação específica e individualizada, oferecendo condições educacionais de qualidade”. Aqui, a mediação, assume um papel relevante no processo de ensino aprendizagem de uma pessoa com surdocegueira.

Mercedes demonstra já ter tido acesso à Língua de Sinais, o que leva à professora Mariana Castro a fornecer novas informações sobre a LIBRAS, de modo a levar Mercedes lembrar o que conhecia sobre a língua, como também ampliar o seu

---

<sup>57</sup> Processo de leitura e escrita em relevo, com base em 64 (sessenta e quatro) símbolos resultantes da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 (três) pontos. É também denominado Código Braille. In: Portal Braille, Vocabulário Braille, Conceituação Básica. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=112&blogid=1&itemid=344>> acesso em 30-06-13

repertório, ao mesmo tempo em que associa o sinal em LIBRAS ao alfabeto na Língua Portuguesa e a escritura em letra bastão. Mas, durante **este processo surpresas acontecem.**

## 5.2. O corpo, lateralidade, língua(gem) simbólica, preparação para o Braille

No relato da Professora Mariana Castro sobre o planejamento das atividades pedagógicas a serem realizadas com Mercedes o que se destaca é o trabalho com o corpo como fonte de preparação para o aprendizado:

“o meu planejamento com ela, até o presente momento, era trabalhar essas noções de espacialidade, principalmente sobre o corpo, porque ela demonstra não entender, primeiro, *quem sou eu*, entender que ela é ela, entender que o corpo dela é diferente do corpo do outro. E como ela tem dificuldade de equilíbrio ela não tem essas noções, que a gente pode chamar de noções, conceitos básicos pré-escolares: muito, pouco; rápido, devagar; direita, esquerda; baixo, em cima; abaixa, levanta; grosso, fino. Então o meu planejamento com ela, neste ano, era começar a trabalhar isso com ela, até porque ela está tendo, em paralelo ao atendimento pedagógico, aula de Orientação e Mobilidade”.

Najmanovich (2002, p. 91) afirma que o corpo sempre foi pensado do ponto de vista mecanicista, de forma prévia, a partir do ponto de vista biológico. Essa forma de conceber o corpo, explica a autora, é consequência do modo de compreender o conhecimento, o mundo de maneira segmentada. Assim, “(...) a percepção é concebida como um processo físico e não como uma atividade complexa de um ser vivo num entorno altamente rico, diverso e em constante mudança”.

Nessa forma segmentada de compreender o corpo, este, separado da alma, produziu e ainda produz uma “dolorosa separação entre o sujeito e o corpo” o que impediu e impede a ampliação de mundo, preenchido de sentidos, crescer e produzir novos sentidos (NAJMANOVICH, 2002, p. 92).

Partindo da concepção de que a união sujeito e corpo é umas das condições de conhecer a si próprio, o outro e tudo que circunda o mundo, compreendemos que o trabalho de conscientização corporal desenvolvido pela professora Mariana Castro, com a educanda Mercedes abre possibilidades para o desenvolvimento cognitivo, a partir da experiência do seu próprio corpo, de conhecer a si própria e conhecer o mundo externo a partir do seu corpo, experienciando, trocando pois,

“as coisas não possuem sentido em si próprias, nem por si próprias, (...) adquirem sentido na correnteza da vida. Aquilo que conseguimos pensar a respeito da corporalidade não é independente da nossa experiência corporal, e

a nossa experiência nunca é puramente biológica” (NAJMANOVICH apud WITTGENSTEIN, 2002, p. 94)

Nosso corpo pode ser entendido como a porta por onde os conhecimentos adentram, se processam e são devolvidas para o mundo externo, a partir dos nossos sentidos, na forma de outros conhecimentos, outras perspectivas, que são nossas, mas que foram tecidas na interação com o outro. Nosso pensamento está atrelado ao nosso corpo e as experiências que vivenciamos através dele. Assim,

“(…) a experiência humana é algo que nos acontece e que decorre no âmbito social, que narramos a outros e a nós mesmos numa linguagem, algo que nos acontece no espaço/tempo em que nos é dado viver e que cobra sentido unicamente em função da nossa história sociocultural (...)” (NAJMANOVICH, 2002, p. 94).

Por isso, o trabalho com Mercedes se desenvolve no sentido de conscientizá-la do seu próprio corpo (ANEXO IV), de compreender que o corpo do outro é diferente do dela. Este é o primeiro passo para o processo de ensinoaprendizagem desenvolvido com a pessoa com surdocegueira observada.

É a partir do corpo que se desenvolve a imaginação, a inconsciência, a consciência, a razão, a paixão e a língua. Estas são produções humanas que nos aproximam dos sentidos, do nosso estar no mundo (NAJMANOVICH, 2007, p. 103)<sup>58</sup>.

A produção de sentido para Mercedes, observamos, se dá a partir do corpo, que não é somente o corpo físico, é um organismo a partir do qual as experiências são preenchidas de sentido e as subjetividades se constroem (NAJMANOVICH, 2007).

Nesse processo de construção de sentidos e subjetividades, o trabalho de estímulo à lateralização é outra etapa do processo de ensinoaprendizagem desenvolvido com Mercedes.

Observamos que trabalhar a lateralidade envolve não somente as práticas pedagógicas, mas reúne outras áreas que são a Terapia Ocupacional, a Orientação e Mobilidade e a Arte, especificamente, Cestaria.

É uma das condições para que Mercedes amplie a sua comunicação e o seu conhecimento de mundo o trabalho com a lateralidade. É a partir da lateralidade que

---

<sup>58</sup> Embora a autora reconheça o papel da linguagem como elemento importante na experiência humana, ela coloca que no mundo humano tudo é linguagem, mas nem tudo é somente linguagem, pois o sentido é apreendido porque os seres humanos são concebidos como seres vivos. A aquisição de sentido, segundo a autora, se dá “no intercâmbio vital-corporal-emotivo-cognitivo com os outros. Não é a nossa mente em conexão com um dicionário o que dota de significado o mundo, mas nós, como pessoas em nosso meio social, incluídos na linguagem, que é parte inextricável de um jogo social que não poderia nunca se dar sem a corporalidade que nos entrelaça e que o constitui” (NAJMANOVICH, 2007, p. 105).

podem ser abertas as portas para o aprendizado do sistema Braille. Assim, observamos que a professora Mariana Castro estimula Mercedes a perceber o conceito primordial para a apreensão do sistema Braille que é a noção do que é o lado direito e o lado esquerdo. E é a partir do corpo de Mercedes que este trabalho tem início. É a partir do corpo que a produção do sentido de direito e esquerdo se produzirá.

Esta noção do lado esquerdo e direito é importante porque no Braille, que é um código de escrita em autorrelevo para leitura tátil, a escrita é feita da direita para a esquerda e a sua leitura da esquerda para a direita. Por isso, é importante trabalhar a lateralidade com Mercedes para que ela construa um sentido para o que é lado esquerdo e lado direito e, conseqüentemente, aprender o Braille.

Assim, para o aprendizado da escrita Braille (ANEXO V), a professora Mariana Castro estimula Mercedes a perceber os objetos que estão do lado seu (dele Mercedes) direito e os que estão do seu lado esquerdo, ao mesmo tempo em que pede a Mercedes que faça, as letras “D”, de direito, e “E”, de esquerdo em língua de sinais, para que, aos poucos, a partir de repetições, a noção desses referenciais seja internalizada.

Lyons (1981, p. 228-229) afirma que, para a aquisição da língua(gem), a lateralização – processo pelo qual um dos hemisférios do cérebro se especializa em executar determinadas funções - é condição básica e que esse processo tem início por volta, mais ou menos, dos dois anos de idade e termina entre os cinco anos e o início da puberdade. O autor complementa destacando que, ambas, linguagem e lateralização, ocorrem quase que ao mesmo tempo, e destaca que quando a lateralização está concluída gradativamente fica mais complexa a aquisição da língua(gem).

### 5.3. A mediação

O conceito de mediação, concebido por Vygotsky, nos esclarece os processos de interação que resultam em aprendizagem. Pressuposto básico da concepção sociohistórica de Vygotsky, a mediação é a principal responsável pelos processos de funcionamento psicológicos fornecidos pela cultura, pela promoção da internalização de conhecimentos, o que implica que antes do desenvolvimento vem a aprendizagem. Ou seja, primeiro o indivíduo aprende e depois vem o seu desenvolvimento.

Para o teórico na mente humana há um espaço em que é permanente o estado de prontidão para aprender através das experiências que o ambiente apresenta, denominada

de Zona de Desenvolvimento Potencial. Este espaço se constitui de aprendizados já realizados, são conhecimentos que a pessoa já adquiriu ao longo da sua vida.

A partir do momento em que as experiências distintas daquelas já vivenciadas são conhecidas e produzidas através da interferência de um professor, por exemplo, novos registros são realizados, provocando um desequilíbrio e a entrada da pessoa na Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao entrar na Zona de Desenvolvimento Proximal outro significado sobre os conhecimentos adquiridos anteriormente é que o educando pode vir a conhecer, a saber, a aprender.

Por outro lado, a mediação, como afirma Rego (apud VYGOTSKY, p. 42), elemento característico e presente em toda a atividade humana ocorre através dos “(...) instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente pelos seres humanos”. E um desses signos de mediação é a língua(gem), com o seu poder de generalização de conceitos concebidos pela cultura humana, que permite o estabelecimento de uma relação do ser humano com o mundo de forma indireta, a partir de instrumentos que apoiam e intermediam essa relação.

Assim, a mediação pode ser entendida como a interposição de um elemento mediador (o professor, a mãe, ou qualquer configuração cultural) entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto de conhecimento. Este elemento mediador, em uma posição assimétrica, porque detém o conhecimento desejado, interfere fazendo com que o sujeito cognoscente obtenha o conhecimento que aspira conhecer. Neste processo, a aprendizagem se dá a partir da internalização de uma experiência advinda da mediação, do uso dos conhecimentos adquiridos e a sua adequação aos diversos contextos sociais e culturais (REGO apud VYGOTSKY, 1995, p. 42).

E neste processo a língua tem papel relevante, por ser elemento estruturador do pensamento. A língua é um tipo de linguagem que é feita por palavras, é arbitrada, é convencionalizada, e significa um conjunto abstrato de signos linguísticos. Estes signos linguísticos quando internalizados pelo indivíduo estabeleceriam um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Rego (1995, p. 42-43) entende que a relação do ser humano com o mundo é mediada pelos instrumentos e signos que só a espécie humana é capaz de criar. A concepção da mediação é um critério básico da perspectiva sócio histórica porque os processos psicológicos têm seu funcionamento estruturado pelos instrumentos e signos, as “ferramentas auxiliares”, que são fornecidas pela cultura.

Assim, retomamos às estratégias pedagógicas desenvolvidas com a nossa informante Mercedes, numa tentativa de compreender como ocorre o seu processo de aprendizagem.

#### 5.4. O processo educativo a partir da abordagem Co-ativa de Van Jan Dijk

Van Jan Dijk, pesquisador holandês nos traz a concepção de que o desenvolvimento da linguagem simbólica nas crianças com surdocegueira se dá em seis fases, que podem ser sequenciais ou cumulativas: nutrição, ressonância, movimento co-ativo, referencia não-representativa, imitação e gesto natural (CADER e COSTA apud VAN DIJK, 2010, p. 44).

Na etapa da nutrição a criança trava contato e aceita o mediador e passa a cooperar com as atividades pedagógicas propostas. Neste estágio, cria-se um vínculo social, a criança é acolhida, cria-se uma atmosfera de colaboração da criança para com as atividades propostas pelo mediador. É preciso que se estabeleça confiança, afeto, amor, apego entre a criança surdocega e quem participa do seu processo educativo. Esta é a base do desenvolvimento das ações pedagógicas.

A segunda fase é a ressonância, que do ponto de vista pedagógico

“consiste na interação de pessoas que agem, se comunicam, se movimentam na mesma sintonia; em um dado momento, a ação de cada uma irá se unir à da outra, tornando-a complementar e única. (...) a ressonância consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a forma do gesto corporal é determinada pela criança, que influencia e coordena as atividades do mediador e vice-versa” (CADER e COSTA apud VAN DIJK, 2010, p. 47).

Aqui o objetivo é estimular a interação da pessoa com surdocegueira com o outro, ao mesmo tempo em que são inseridas modalidades alternativas de comunicação, permitindo a percepção da “influência e os efeitos de seus movimentos no corpo do outro” (CADER e COSTA apud VAN DIJK, 2010, p. 47). Neste estágio, o mediador passa a fazer parte do mundo da pessoa com surdocegueira, através do diálogo através do movimento; a pessoa com surdocegueira compreende quando a atividade tem início, meio e fim.

Os objetivos da fase de ressonância são estimular que a pessoa com surdocegueira volte a sua atenção e participe das interações com os outros, perceber os efeitos das suas ações sobre o meio ambiente e a desenvolver relações positivas com o outro (AHIMSA)<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Texto “O desenvolvimento da comunicação”, baseado na teoria co-ativa de Van Dijk. Disponível em:<[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/DESENVOLVIMENTO\\_DA\\_COMUNICACAO\\_VAN\\_DIJK.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/DESENVOLVIMENTO_DA_COMUNICACAO_VAN_DIJK.pdf)> acesso em 25-07-13

O Movimento co-ativo, “ou mão sobre mão (...) caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre mediador e a criança, utilizando um espaço mais amplo” (CADERN-NASCIMENTO, 2010, p. 49). Nesta fase, experimentar a ampliação da distância física entre o mediador e a pessoa com surdocegueira tem como objetivo é complexificar os recursos de comunicação, ampliar a ação motora da pessoa com surdocegueira no espaço, permitindo o desenvolvimento da capacidade de prever os acontecimentos nos espaços pelos quais se desloca.

A etapa referência não-representativa é o período onde a pessoa com surdocegueira vai aprender a “(...) compreender alguns símbolos indicativos de atividades, pessoas, situações. (...) um objeto de referência, o qual inicialmente não terá significado para a pessoa com surdocegueira; no entanto, precisa ser introduzido antes da realização de qualquer atividade” (p. 49). Aqui é o momento onde é estabelecida a relação objeto e o seu contexto concreto. É preciso repetir esta correspondência para que no futuro seja possível que a pessoa com surdocegueira pré-linguística possa antecipar ações futuras a partir do momento em que o objeto significativo estiver presente.

Nesta fase, o objetivo principal é orientar a percepção da relação entre o objeto significativo e a ação. O objeto passa a ser o indicador da atividade a ser realizada.

O estágio imitação visa estimular a pessoa com surdocegueira a criar, a reelaborar as atividades propostas, com a ajuda do mediador. Aqui o mediador realiza uma ação, como demonstração, e a pessoa com surdocegueira refaz a mesma ação, acrescentando ou omitindo elementos. Esta fase deve partir de ações simples para as mais complexas. O desempenho da pessoa com surdocegueira deve ser avaliado de acordo com as condições e características próprias da pessoa, que deve ser estimulada a realizar a ação de forma independente, tomar iniciativa. Tanto o mediador como a pessoa com surdocegueira devem imitar.

A última etapa seria o gesto natural que é a manifestação da expressão corporal. Aqui a pessoa com surdocegueira cria seus próprios gestos para comunicar os seus desejos. É o início da conquista do controle voluntário sobre seus movimentos, que são transformados em instrumentos na relação intersubjetiva, ou seja, a interação da pessoa com surdocegueira com o seu ambiente físico e humano. O gesto natural, normalmente, coincide com o significado de um determinado objeto. Todo o corpo deve ser utilizado para representar o objeto, e este, vai aos poucos sendo substituído pelo gesto total e este por gestos indicativos. O trabalho pedagógico propicia a transformação do gesto total

---

pelo sinal, em LIBRAS. Exemplo: comer (pegar o prato, a comida, comer; depois substituir este gesto total no sinal de comer).

Em se tratando do processo educativo de uma pessoa surdocega pré-linguística adulta, a abordagem co-ativa de Van Dijk nos oferece um suporte para compreendemos as estratégias pedagógicas desenvolvidas com Mercedes.

Embora Van Dijk tenha realizado seus estudos com crianças com surdocegueira, destacamos que é possível encontrar no trabalho desenvolvido pela Professora Marina Castro elementos que nos remetem ao processo de ensinoaprendizagem desenvolvido com Mercedes. Van Dijk pressupõe fases, etapas onde as estratégias adotadas vão permitindo o desenvolvimento da criança com surdocegueira.

Neste trabalho, compreendemos que as fases previstas na abordagem Co-ativa não são observadas porque Mercedes já é adulta e, de certa forma, possui conhecimentos prévios que impossibilitam pensar de modo linear o seu processo de aprendizagem. No entanto, vislumbramos que a abordagem Co-ativa nos traz elementos a partir dos quais as práticas pedagógicas observadas podem ser descritas e compreendidas.

Considerando a fase de nutrição, podemos relacioná-la à chegada de Mercedes no PAAS. A Professora Marina Castro relata que quando Mercedes chegou ao PAAS,

“(...) a família estava muito desesperada porque eles não entendiam nada do que ela falava. Não existia nenhuma comunicação entre eles, não conseguiam entender o que ela falava. Aí eu dei o alfabeto manual para a família e fiz essas letras aqui...quando ela chegou aqui eu perguntava, porque a gente vai fazendo uma avaliação, ela fazia tudo em datilologia, as letras de forma aleatória ... r – s – p teatro, nem gestos naturais, nem nada. Aí eu comecei do nome. Aí a gente escreveu naquela ... Algum contato com a língua de sinais ela teve, mas ninguém ensinou. Ou ela viu, ou alguém fez com ela, porque ela compreendeu as perguntas que eu fazia para ela. Aí eu fiz o meu nome, você, qual? Aí ela fazia as letras do nome dela. E ela só gritava, apontava, só... não fazia nem tela, aí fui mostrando as letras e ela foi fazendo a associação(...)

Observamos que Mercedes já passou pela fase de nutrição, pois a aceitação da Professora Mariana Castro como sua mediadora está clara. Ela coopera com as atividades pedagógicas propostas, tem um vínculo social, uma confiança e um afeto para com a Professora Mariana Castro. Ou seja, existe uma atmosfera de colaboração de Mercedes que vem permitindo que o processo ensinoaprendizagem se desenvolva a contento. Segundo Cader e Costa (2010, p. 45), é preciso que se estabeleça confiança, afeto, amor, apego entre a pessoa com surdocegueira e quem participa do seu processo educativo. Esta é a base do desenvolvimento das ações pedagógicas.

As nossas observações dão conta de que se estabeleceu uma relação afetiva entre a professora Mariana Castro, uma vez que são constantes as demonstrações de carinho de Mercedes para com a mediadora, a Professora Mariana. Percebemos que Mercedes desenvolveu um vínculo social caloroso, percebe as intervenções da Professora Mariana com confiança, não apresenta desconforto durante as atividades. O que observamos, também é o seu estado de prontidão em aprender (ela está sempre disposta) a curiosidade que demonstra, mas principalmente as manifestações de contentamento e, até podemos afirmar, felicidade em estudar.

Quanto à fase de ressonância, o que observamos é que Mercedes não apresenta nenhuma dificuldade em participar das atividades. Ela é concentrada e está sempre disposta, embora ainda não perceba como as suas ações influenciam o ambiente no qual está inserida.

Concernente à etapa movimento co-ativo, ressaltamos que Mercedes aprendeu a deslocar de forma independente no espaço entre a sala, cozinha e banheiro da Casa 4, onde fica o PAAS. Ela, ao chegar coloca a sua bolsa pendurada na cadeira onde senta e se dirige para a cozinha, onde vai colocar na geladeira o lanche que normalmente traz de casa. Vai ao banheiro (antes avisa, fazendo o sinal em LIBRAS da palavra banheiro, o que antes não conseguia fazer). Percebe-se que cada vez mais Mercedes domina o espaço da Casa 4. A Professora Mariana Castro estimula Mercedes a desenvolver o movimento co-ativo a cada espaço novo que Mercedes conhece.

Aqui destacamos que o trabalho com a Terapeuta Ocupacional Luciene que trabalha com Mercedes as Atividades de Vida Diária – AVD e, a Orientação e Mobilidade - OM que têm papel importante no desenvolvimento do movimento co-ativo.

## 5.5. Articulação prática pedagógica, Terapia Ocupacional e Cestaria

O que destacamos aqui é a importância do trabalho articulado entre a Professora Mariana, Pedagoga e a Terapeuta Ocupacional – TO. Esta profissional atua estimulando Mercedes a se orientar pelos espaços, o equilíbrio, a utilizar a bengala, a construir um mapa mental dos espaços pelos quais circula, desenvolvendo a sua mobilidade

Mazzaro (apud WEISHALN, 2003, p. 18) nos ajuda a entender que a pessoa como surdocegueira pode utilizar os sentidos remanescentes para circular pelos espaços a partir de um ponto de referência, ou melhor, “(...) a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente (...)” seria o referencial para a sua orientação. Caso ocorra alguma modificação no ambiente, novamente a pessoa com surdocegueira deve ser estimulada a perceber as mudanças e a estabelecer nova relação com os objetos referenciais que compõem o ambiente.

São três as questões básicas para a orientação da pessoa com surdocegueira pelo ambiente: “onde estou? Para onde quero ir? (Onde está o meu objetivo?) Como vou chegar ao local desejado?” No entanto, estas três perguntas exigem um processo de captação das informações que fazem parte do espaço, pelos sentidos remanescentes (percepção); a organização das informações que são percebidas (análise); a escolha dos objetos importantes para a orientação (seleção); o como chegar e alcançar o objetivo, como por exemplo, sair da sala e ir para o banheiro (planejamento); e a efetiva execução do que foi planejado, chegar ao lugar onde desejado (Mazzato, 2003, p. 18), ao banheiro, por exemplo, o que definiria a mobilidade, ou seja, a ação de se movimentar pelos ambientes.

Todo esse processo é parte das atividades propostas pela TO, o que colabora para que Mercedes desenvolva a sua lateralidade, como também aprende a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

A AVD<sup>60</sup> tem como objetivo estimular as potencialidades preexistentes da pessoa com cegueira de modo a “(...) formar hábitos de auto-suficiência que lhe permitam participar ativamente do ambiente em que vive”[5]. Dentre estas atividades estão a execução de tarefas domésticas como passar, arrumar, dobrar roupas, pregar

---

<sup>60</sup> No site Bengala Legal. Atividade de Vida Diária – AVD. Disponível em:<<http://www.bengalalegal.com/a-v-d>> acesso em 25-07-13

botões, ou seja, desenvolve o domínio de atividades cotidianas de uma casa, hábitos de higiene, alimentação, vestuário, saúde e segurança.

Assim, na OM, Mercedes é estimulada a desenvolver as suas habilidades anteriores, a mobilidade em ambientes externos e técnicas de autoproteção a partir do uso da bengala[6], que permite a percepção dos espaços, a utilização das pistas não verbais, o desenvolvimento de um caminhar, uma locomoção eficiente, segura e independente.

Mercedes, observamos, já apresenta um desenvolvimento muito acentuado no tocante às atividades cotidianas, mas destacamos que a sua independência ainda é restrita, principalmente no que trata da sua orientação e mobilidade.

A Cestaria (ANEXO VI), atividade realizada por Mercedes, que acontece sempre após o almoço, tem o papel de estimular a criatividade, a atenção, a concentração e a memória. É uma atividade artística que propõe a produção de peças artesanais, como por exemplo, a confecção de capas de livro, vasos decorativos, porta papel, etc. Esta atividade permite que Mercedes ao realizar as etapas de construção da peça perceba o sentido das suas ações e signifique as peças que produz, fazendo o uso social delas.

A fase referência não-representativa é a etapa onde será trabalhada a compreensão dos objetivos que indicam as ações a serem realizadas, situações, pessoas. Neste período é importante o estímulo ao pensamento abstrato, o que Mercedes ainda está em processo de desenvolvimento. Aqui o corpo, os comportamentos de indicação de objetos e o desenho permitem o desenvolvimento de uma representação simbólica do próprio corpo, realizar qualquer atividade a partir da associação, por exemplo, de um objeto, um desenho, o seu próprio corpo, que podem se constituir em referências para uma ação a ser executada.

Esta fase referência não-representativa, proposta por Van Dijk, nos remete à intervenção da família de Mercedes no sentido de que ela aprenda, ou melhor, compreenda o sentido das atividades diárias realizadas em casa. A ideia principal é que Mercedes não fique parada em casa e compreenda a noção de tempo. A Professora Mariana relata que o planejamento inicialmente pensado foi modificado porque

“(...) a família solicitou que a gente trabalhasse com ela as noções das atividades que ela faz durante o dia. Segunda, aí faz “x” atividades; terça, outras atividades; para ela entender que cada atividade corresponde a um dia de semana. Isso se chama calendário de comunicação da rotina. Isso já é feito com surdocego para que ele possa entender. Então como é que é feito esse calendário? Primeiro, a gente pega um objeto que se relacione à ação. Então,

por exemplo, cestaria. Então a cestaria vai ser um canudinho que ela faz de jornal, que vai simbolizar que é a aula de cestaria. Então, antes dela ir para a cestaria, a gente dá o canudo, ela pega o canudo e vai para a aula de cestaria. Então, a colher vai simbolizar o refeitório. Então, antes dela ir para o refeitório, ela pega a colher e vai para o refeitório. Aí, na medida em que ela for... Então, a relação simbólica vai ser o objeto concreto, real, o objeto todo que ela vai ter que relacionar à ação. Depois que a gente observar que ela já pegou, já sistematizou isso, a gente coloca a parte do objeto. Invés de colocar a colher toda, eu vou botar só a cabeça da colher. A parte de cima da colher, sem o cabo, para ela entender que é uma parte do objeto. Depois, eu pego este objeto e coloco bidimensionalmente, em vez de ser tridimensional, que é o objeto todo, porque ela vai pegar, tocar. Então eu vou botar esse objeto em uma cartolina, colar, aí, a percepção já vai ser outra, por que vai ser bidimensional, alias, é o bidimensional primeiro, depois a parte do objeto, até chegar o dia de eu conseguir alguma coisa em autorrelevo (com cola relevo, com EVA, com massinha), que eu faça, por exemplo, um retângulo que simboliza colher e, depois, até o dia dela não precisar mais disso e eu falar comer e ela vai, entendeu? Até chegar ao sinal, porque ela ainda mistura sinais caseiros com sinais de LIBRAS. Ela faz um pouco de cada coisa. Agora, essa etapa não necessariamente tem que seguir assim com todos. Depende da resposta dela. Pode ser que eu já dê o objeto inteiro e ela ache que isso é muito fácil e ela já pule para o sinal direto, como ela já faz. Acho que a dificuldade maior dela é entender o primeiro, o segundo, o terceiro, o que vem depois, esperar”.

O estímulo ao desenvolvimento da referência não-representativa nos remete ao processo de constituição do signo linguístico, a partir da relação significante/significado, segundo a concepção de Saussure sobre a linguagem. Compreender que cada atividade corresponde a um objeto e a um dia de semana exige que Mercedes associe um sentido, uma ideia a cada objeto em relação à ação que deve realizar.

Assim, para que Mercedes consiga relacionar o objeto, o símbolo, o signo linguístico à determinada ação é preciso que ela desenvolva a relação significante/significado. E como essa relação se apresenta para Mercedes?

O que foi pensado para suprir à demanda da família foi a construção de um Calendário de Comunicação da Rotina, onde foram confeccionadas caixinhas onde seriam guardados os objetivos representativos das ações a serem realizadas por Mercedes.

De acordo com as informações da família foram levantadas em torno de 50 atividades a serem realizadas por Mercedes, divididas entre os dias da semana, de 2ª a domingo. Por isso, 50 caixinhas de papel ondulado foram confeccionadas e levadas para a família, no dia da visita domiciliar<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Faz parte das atividades do IBC realizar uma visita domiciliar para fins de orientação da família sobre as necessidades da educanda, sugerir adaptações, tirar dúvidas.

A ideia foi dispô-las em ordem, de acordo com os dias da semana e horários e dentro delas colocar um objeto representativo da ação, como por exemplo um garfo, representando a hora do almoço, uma toca para representar a hidroginástica que Mercedes faz, etc.

O que observamos que a família ainda não colocou em prática o Calendário de Comunicação da Rotina

No entanto, podemos exemplificar a construção do signo linguístico com uma atividade que foi realizada pela Professora Mariana Castro com Mercedes, que consistiu em levar a educanda para a área externa para que ela aprendesse as palavras areia, grama e pista de corrida<sup>62</sup> (ANEXO VII), construindo signos linguísticos a partir destas palavras.

O que é areia, o que é grama, o que pista de corrida? Para um vidente e ouvinte é possível que já exista uma idéia de areia, de grama e de pista de corrida um significado, compreendido a partir do sentido da visão, que traz a informação de forma imediata. Já para uma pessoa com surdocegueira pré-linguística, como a Mercedes, por exemplo, ideias não existem. Elas passam a existir, a fazer sentido quando Mercedes usa os seus sentidos remanescentes, por exemplo, o tato, neste caso os pés e as mãos, para tocar e sentir os objetos areia, grama e pista de corrida.

Com base em McCleary e Viotti (2009, p. 4) podemos compreender que ao tocar e sentir a areia, a grama e a pista de corrida Mercedes estaria construindo uma representação mental, o significado de cada um desses objetos. E ao fazer uso da língua de sinais para soletrar as palavras areia, grama e pista de corrida, em dactilologia, Mercedes estaria, a partir da decodificação destas palavras, através da dactilologia, do sinal em LIBRAS, da Língua Portuguesa, escrevendo em letras bastão, estaria construindo outra representação mental, o significante de cada um desses objetos.

A partir do momento em que estas duas entidades abstratas, significante e significado, duas representações mentais, se relacionam, se unem, acreditamos que Mercedes estaria construindo um signo linguístico – resultado da relação significante/significado, um conceito que, para ser internalizado, precisa ser trabalhado e estimulado repetidamente, com a inserção destes objetos em contextos de interação distintos. A partir da repetição da ação de tatear, sentir, a relação palavra/sinal, a escrita da palavra em tinta (alto relevo).

---

<sup>62</sup>Faz parte da rotina de Mercedes realizar atividades de OM na área do IBC onde tem a pista de corrida, um espaço com área e grama. Aproveitando esta interação que já existe a ideia da Profa. Mariana é levar Mercedes a compreender o sentido dos espaços por onde ela caminha.

Ao produzir o signo linguístico para cada palavra, cada objeto, entendemos a partir da teoria de Saussure, que Mercedes pode estar construindo símbolos, o que permitiria o desencadeamento do processo de estruturação do pensamento abstrato.

Não sabemos se Mercedes já tinha entrado em contato com a areia, com uma pista de corrida, mas, na hipótese de que ela desconheça estes objetos, a professora Mariana Castro explica que o fato de não ter uma memória visual de um objeto por ela desconhecido, leva à necessidade de que Mercedes utilize o tato para conhecê-lo. Desse modo, provavelmente, a imagem tátil que se forma no cérebro de Mercedes é própria, ou seja, é diferente da imagem formada no cérebro de uma pessoa vidente, ou até de uma outra pessoa com cegueira.

A mesma coisa acontece com um cego congênito ao formar o conceito de cores ou do mar, por exemplo. Essa pessoa formará uma imagem mental muito própria, muito particular, que será muito diferente do objeto real, mas, o importante é criar um significado.

A professora Mariana explica, também, que cada pessoa com surdocegueira pré-linguística constrói um signo linguístico, símbolo, ou seja, é particular da pessoa com surdocegueira. Por exemplo, se três cegos diferentes manusearem o mesmo objeto, cada um terá uma representação mental deste objeto diferente, baseada nas experiências e conhecimento de mundo que se tem ou não daquele objeto. O cego com memória visual terá um representação mental próxima do real. Se não for estimulada a memória visual dos objetos com os quais trava contato, este, com o tempo, vai se modificando. O cego que tem memória visual tem que ser sempre estimulado para não perder a memória visual de origem. O resíduo visual possível ajuda na constituição do significado.

No caso de Mercedes, pelas pistas que ela nos oferece, nos leva a concluir que em algum momento ela teve a possibilidade de usar o sentido da visão, que com o tempo foi perdendo. Neste caso, ela ainda possui memória visual e por isso ela deve ser estimulada.

Esta atividade revelou que Mercedes possui uma memória visual, ou seja, em algum momento da sua vida ela enxergou e viveu experiências com o verde das folhas pois logo após ela foi estimulada a desenhar o que havia percebido e fez um desenho de plantas na cor verde, cuja cor do lápis ela pediu para que fosse indicado.

Por outro lado, o uso da dactilologia, o alfabeto manual, que é um empréstimo da língua portuguesa para a LIBRAS, e a escrita, também, em Língua Portuguesa, em conjunto, imprimem a possibilidade de ampliar a percepção de mundo para Mercedes. E

por não se saber até onde ela percebe o mundo, a professora Mariana esclarece que está tentando todos os caminhos para ela significar os objetos e a escrita a partir do seu manuseio.

Só podemos saber que ela significou quando ela empregar o objeto em vários contextos o objeto trabalhado, como no exemplo da areia, levar Mercedes para experienciar um aquário que tem areia, levá-la à praia. Por isso, como afirma a professora Mariana Castro, que o trabalho no PAAS é unicamente o de estimular.

Podemos considerar que no processo de construção de um signo linguístico, um símbolo, Mercedes, provavelmente, o faz de forma própria, as representações mentais construídas por ela não podem ser equiparadas às construções mentais de uma pessoa vidente e ouvinte, pois é uma construção única que somente a Mercedes realiza.

Provavelmente um exemplo do início da construção de um signo linguístico, um símbolo, é apresentado aqui a partir do momento em que Mercedes foi estimulada a tatear a areia. Através da mediação da professora Mariana Castro, que atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (conceito de Vygotsky) permite a ativação dos processos cerebrais de Mercedes para que esta construa um signo linguístico. Entendemos que é a partir deste processo de mediação que Mercedes pode vir a estruturar o seu pensamento abstrato, baseado em um sistema de regras gramaticais, utilizando a língua de sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa.

Ou seja, através de um processo de mediação, é nossa hipótese que Mercedes em um primeiro momento, precisa tatear a areia para formar o significado (representação mental) e, em no segundo momento, em dactilologia, soletrar, representando as letras da palavra areia na língua de sinais, escrever em letra bastão, para construir o significante (representação mental). Ou seja, para a pessoa com surdocegueira pré-linguística o significado seria compreendido a partir do tato e o significante se daria através da representação das letras, em dactilologia e/ou em letra bastão em autorrelevo, denominando a palavra que representa o objeto.

O resultado dessa relação significado/significante para a pessoa com surdocegueira, o signo linguístico, viria das variadas inserções contextuais, das práticas sociais, das ações ostensivas onde a palavra que representa o objeto seria utilizada para estimular a construção do pensamento abstrato.

É nossa concepção que este processo poderá levar Mercedes a diminuir os sinais caseiros, as pantomimas, trazendo a estruturação do seu pensamento abstrato de modo a

permitir uma qualidade para a sua compreensão de mundo, a partir dos símbolos que constituem o mundo externo, mesmo com a ausência da fala.

A imitação na abordagem Co-ativa de Van Dijk trata da repetição de ações a serem realizadas antes e após serem produzidas. Explicando melhor, por exemplo, a Professora Mariana ensinou Mercedes a sair da sala onde ela estuda e ir até ao banheiro e à cozinha. Como ela fez isso? Repetindo a ação de sair da sala, apresentando pistas táteis colocadas nas paredes que conduzem à aqueles cômodos, repetindo o sinal em LIBRAS da palavra banheiro, comida (associando à cozinha). A ideia era a de que Mercedes repetisse, sozinha, estas ações.

Aqui trabalhar o corpo é importante, pois é através dele que os movimentos corporais vão se complexificando, ampliando a segurança e a liberdade de Mercedes em se orientar nos espaços.

A orientação da AHIMSA (apud VAN DIJK, p. 3)<sup>63</sup> é que “as atividades de imitação sejam realizadas com objetos conhecidos, nos quais os componentes motores sejam óbvios (por exemplo, o brinquedo predileto, um pente, um copo)” e destaca que a pessoa com surdocegueira realize e participe das atividades de forma contínua e diária.

Este processo de imitação nos remete ao Calendário de Comunicação da Rotina, abordado acima.

Atualmente ela já vai ao banheiro e à cozinha sozinha, ou seja, ela desenvolveu um “comportamento imitativo, (...) a compreensão (...) e a correlação entre as suas ações e as ações observadas nos outros” (AHIMSA, p. 3)<sup>64</sup>. Com isso, Mercedes vem desenvolvendo uma forma independente de realizar as ações e a tomar iniciativas.

O gesto natural, última etapa da abordagem Co-ativa de Van Dijk é compreendida com a manifestação da expressão corporal, onde são criados pela pessoa com surdocegueira gestos para fins de realizar a comunicação dos seus desejos e é o princípio do controle dos movimentos voluntários, que posteriormente serão transformados em instrumentos na relação interpessoal.

Os gestos naturais ou domésticos, criados por Mercedes para se comunicar só podem ser compreendidos a partir de um convívio prolongado com ela. Podemos

---

<sup>63</sup> AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência, O desenvolvimento da comunicação, Van Dijk, Projeto Horizonte. Disponível em:<  
[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/DESENVOLVIMENTO\\_DA\\_COMUNICACAO\\_VAN\\_DIJK.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/DESENVOLVIMENTO_DA_COMUNICACAO_VAN_DIJK.pdf)> acesso em 25-07-13

<sup>64</sup> Ibidem.

vivenciar esta experiência com Mercedes durante a pesquisa. São gestos particulares, formas de comunicação próprias.

Mas Van Dijk (AHIMSA, p. 4)<sup>65</sup> orienta que os gestos naturais podem ser desnaturalizados e descontextualizados. Desnaturalizar significa transformar os gestos naturais, aos poucos, em um sinal baseada na língua de sinais, “(...) através do uso sistemático de modelos e símbolos táteis”. E a descontextualização pressupõe “o desenvolvimento da antecipação e de imagens mentais por parte do estudante. Este processo permite ao estudante pedir os objetos e ações desejadas que se encontram fora do contexto natural (...)”.

Mercedes ainda não chegou neste momento de tomar a iniciativa e pedir objetos e realizar ações fora do seu contexto natural, no entanto, para estar no mundo e ampliar os seus conhecimentos e a sua comunicação é preciso que Mercedes aprenda uma língua estruturada em regras gramaticais e, como já dito anteriormente, atualmente é a LIBRAS considerada a língua natural da pessoa com surdez, assim como também a Língua Portuguesa. No caso de Mercedes, mais especificamente a LIBRAS Tátil, que permite, através da sobreposição das suas mãos sobre as mãos de alguém que fala a língua de sinais, que a ela aprenda palavras novas, conceitos novos e construa signos linguísticos.

Assim, no caso da educanda, a desnaturalização e descontextualização veem sendo realizadas utilizando símbolos táteis, situações, objetos que, aos poucos, vão sendo introduzidas no cotidiano educacional de Mercedes.

## 5.6. Soletração e alfabeto dactilológico

Denominamos esta atividade observada como “Reconhecendo o alfabeto: a letra “F” que fez sentido” (ANEXO VIII). As atividades giram em torno da soletração e do reconhecimento do alfabeto dactilológico<sup>66</sup>, que consiste no tatear a letra em auto em português em relevo e o gesto correspondente à letra em LIBRAS.

Desde o ingresso de Mercedes no PAAS em julho/2012, a professora Mariana Castro adotou a utilização de um caderno onde são registradas as atividades pedagógicas que envolvem a aprendizagem da Língua de Sinais, da Língua Portuguesa, escritura em letras bastão. Os procedimentos se iniciam com a professora Mariana

---

<sup>65</sup> Ibidem.

<sup>66</sup> **Alfabeto manual** é um sistema de representação, quer simbólica, quer icónica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. É útil para se entender melhor a comunidade surda, faz parte da sua cultura e surge da necessidade de contacto com os cidadãos ouvintes.<sup>3</sup> Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dactilologia> > acesso em 03-08-13

solicitando à Mercedes, em Língua e de Sinais, que ele pegue o seu caderno (que está sempre guardado na bolsa de Mercedes).

O caderno tem, em autorrelevo o desenho de cada letra do alfabeto da Língua Portuguesa, a partir dele Mercedes utiliza o tato, e na direção da escritura das letras, e ao mesmo tempo a professora Mariana Castro apresenta o sinal correspondente da letra em LIBRAS.

Para que Mercedes compreenda o gesto correspondente à letra em LIBRAS e em Língua Portuguesa a Professora Mariana Castro solicita que Mercedes posicione a sua mão sob sua para comunicar, através do sinal em LIBRAS Tátil (ANEXO XIX) correspondente às letras que estão sendo trabalhadas, ao mesmo tempo em que Mercedes, ao mesmo tempo, tateia a mesma letra em autorrelevo e depois imite o gesto em LIBRAS.

Bosco, Mesquita e Maia (apud Mc INNES, 2010, p. 8) ao tratarem do processo ensinoaprendizagem de pessoas com surdocegueira nos dizem que elas podem apresentar dificuldades

“em observar, compreender e imitar o comportamento de membros da família ou de outros que venha a entrar em contato, devido à combinação das perdas visuais e auditivas que apresentam. Por isso, as técnicas "mão-sobre-mão". Esta estratégia é básica para a educação de pessoas com surdocegueira, uma vez que sem o sentido da visão, as mãos se tornam importantes portas para o conhecimento”.

Como já dito anteriormente, é rotina desde julho de 2012, o trabalho com as letras do alfabeto e o seu sinal correspondente em LIBRAS, no entanto Mercedes demonstrou fazer uma relação da letra “F” (confundida com a letra “I”) com uma passagem da sua vida. Ela associou a letra “F” com uma história da sua vida e começou a, através de movimentos teatrais, contar uma história que remetia a uma passagem trágica da sua vida. A letra “F” levou Mercedes a encontrar um caminho para comunicar, contar uma história. Posteriormente, consultando um dos seus familiares o que Mercedes apontou fez sentido.

Este acontecimento demonstra que Mercedes possui conhecimentos que a levam a estabelecer, ainda de forma rudimentar, uma comunicação com o outro. Ou seja, Mercedes possui conhecimentos prévios que devem ser considerados durante o seu processo de ensinoaprendizagem, assim como nos propõe Vygotsky.

Nossa suposição é que Mercedes tem uma Zona de Desenvolvimento Potencial, constituída de conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida. Desse modo, ao experienciar a letra “F” (confundida com a letra “I”), Mercedes teve uma experiência

distinta daquela já vivenciada, que a fez lembrar do nome de alguém de sua convivência próxima, cujo nome iniciado pela letra “F” (confundida com a letra “I”) a remeteu, por conta da interferência da professora Mariana Castro, a uma experiência anterior, e a fez significar o já vivido e a contar, a seu modo, a história, a fazendo entrar na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Talvez esta atividade observada possa ser compreendida através de Piaget para quem a linguagem tem o importante papel de estimular o surgimento do pensamento operacional, que permitiria o surgimento de lembranças de situações do passado, situações próximas e presentes. Desse modo, seguindo os pressupostos do teórico, a linguagem seria a nascente do pensamento, e não a sua origem. Explicando melhor, para Piaget, inteligência seria o resultado da “soma total das estruturas cognitivas. O pensamento seria o resultado da inteligência operacional”. Assim, durante esta fase a língua(gem) é que seria o elemento relevante para o pensamento, embora a língua(gem) não seja determinante. Desse modo Piaget conclui que a origem do pensamento lógico se encontraria “nas ações sensório-motoras (...)” e não na língua(gem) (SANTANA, 2007, p. 2005-206).

Piaget pressupõe a relação entre língua(gem) e pensamento, mas acredita que as funções da língua(gem) seriam a comunicação do pensamento, a representação do mundo, a transmissora de ideias, e não teria a função de modificar a cognição, como também a aprendizagem não modificaria o desenvolvimento cognitivo, pois este “precede toda a evolução do pensamento e da linguagem na criança” (SANTANA, 2007, p. 207).

Já em Vygotsky, embora língua(gem) e pensamento tenham origens genéticas distintas, haveria uma inter-relação entre ambos, pois “durante a formação dos primeiros significados das palavras”, a língua(gem) teria a função de mediar e, ao mesmo tempo, seria elemento constituinte dos processos cognitivos. Posteriormente à aquisição da linguagem, ocorreriam modificações nas operações mentais, na medida em que os signos vão sendo utilizados (SANTANA, 2007, p. 207).

Entendemos que, embora Vygotsky e Piaget discordem do papel da língua(gem) no processo cognitivo, acreditamos que a língua (linguagem) é elemento importante na estruturação do pensamento. Assim, a atividade observada, soletração e alfabeto dactilológico é importante, porque estimula o aprendizado de duas línguas e amplia as possibilidades de comunicação de Mercedes.

Atualmente, ela consegue identificar todas as letras a partir do tato e realizar o sinal correspondente, praticamente sozinha. Em alguns momentos a professora Mariana Castro precisa realizar a correção de algumas letras, uma vez que Mercedes faz confusão com algumas letras, por exemplo, a letra “F” que ela confunde do a letra “I”. Por isso, a repetição faz parte do processo educativo de Mercedes. É preciso repetir até que ela internalize os conhecimentos com os quais ela mantém contato.

No processo ensinoaprendizagem de Mercedes ela é estimulada a aprender a língua de sinais, LIBRAS e a Língua Portuguesa. A concepção que se revela nesta estratégia pedagógica é a filosofia do bilinguismo, onde o pressuposto é a convivência lado a lado de uma língua falada e a de sinais (CAPOVILLA, 2000, p. 109). Segundo o autor,

“no bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita”. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive” (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Aprender a língua de sinais e a Língua Portuguesa são o cerne do processo de ensino aprendizagem de Mercedes porque estimulam a estruturação do pensamento e também é importante que ela tenha a opção de escolher o melhor, o mais confortável meio de expressão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Veltrone (*et al*, 2009, p. 11)<sup>67</sup>, destacam que é importante identificar e conhecer os padrões ou modelos que estabelecem limites e regulamentos que inspiram e modificam o sistema educacional. A justificativa para tal compreensão está na concepção de que esses paradigmas influenciam o funcionamento da escola, ao mesmo tempo em que, apontam para a necessidade de compreender como as instituições educacionais “(...) realmente está[rão] cumprido seu papel de oferecer um espaço social para que os alunos tenham todas as suas potencialidade desenvolvidas”.

Na atualidade, é a partir do paradigma da educação democrática que se discute a educação, a escola e a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. E inserida nessa discussão está o tema surdocegueira, ainda pouco estudado por aqueles que atuam na educação e, especificamente, na educação especial.

Por uma educação democrática entende-se não somente aquela que inclui a todos, mas a que vai além dessa premissa. Compreendemos a educação democrática, como aquela em que, juntos, alunos, professores, gestores, familiares e demais profissionais de apoio estejam envolvidos em um sistema educacional inclusivo, articulado a princípios e ações efetivas, pensadas com e para os indivíduos com necessidades educacionais especiais.

---

<sup>67</sup> No artigo “A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência mental”, as autoras Aline Aparecida Veltrone, Enicéia Gonçalves Mendes, Glaucimara Pires Oliveira, Maria Stella de Alcântara Gil, discutem a necessidade de conhecer os paradigmas em vigor e que impactam na educação e na escola. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da (org.). Educação especial: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

E pensar essa educação exige, não somente uma legislação, mas uma vivência cotidiana, observações atentas às necessidades e possibilidades e também adequações como, profissionais preparados, ajustamentos estruturais e vontade política.

Neste sentido, partimos dessa concepção para colocar em evidência a possibilidade de, a partir de uma prática reflexiva e problematizadora da nossa visão sobre as pessoas surdocegas, apresentar um pouco das práticas pedagógicas que foram observadas no PAAS, com Mercedes, pessoa com surdocegueira pré-linguística. Buscamos investigar como se articulam o ato pedagógico e estratégias educativas, que se apresentam como possibilidades de vivenciar descobertas que promovam o aprendizado e a formação de indivíduos surdocegos.

Assim, é nossa concepção de que se existe uma política educacional que prevê uma educação para todos, ela o é para as pessoas com surdocegueira. No entanto, observamos que existe uma carência de estudos, políticas educacionais e propostas educativas consistentes direcionadas para as pessoas com surdocegueira, principalmente jovens e adultos, uma vez que quando elas têm acesso à educação, estão inseridas em instituições especializadas somente para cegos ou somente para surdos.

Desse modo, defendemos a concepção de que existe a necessidade de se repensar uma educação para as pessoas com surdocegueira, onde o estímulo a interação com pessoas surdas seja uma das bases para o processo educacional destas pessoas, porque entendemos a língua de sinais, a LIBRAS, como a língua natural do surdo e da pessoa com surdocegueira.

A prática pedagógica com surdocegos requer uma escuta sensível e criatividade, por isso, lançar mão de outras formas de conhecimento pode ser um dos caminhos para que surdocegos vivenciem a descoberta de conceitos científicos que promovam a formação de um indivíduo pleno de direitos, de tomar decisões. Como também é imprescindível que futuros Pedagogos e Pedagogas se posicionem como investigadores, abertos a novas formas de conhecimento.

Priorizar a estimulação precoce, bem como o aprendizado da língua de sinais, a LIBRAS, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, para promover o desenvolvimento linguístico e a estruturação do pensamento é condição básica para o desenvolvimento da autonomia da pessoa com surdocegueira pré-linguística, pois a língua é o elemento estruturador do pensamento.

Como afirma Cagliari (2008, p. 40), uma das funções da língua(gem) é a comunicação, ela “pressupõe, estabelece um jogo de direitos e deveres, é usada para

marcar pessoas, classes sociais, reveste as pessoas de poderes e de fraquezas, de estigmas, de preconceitos” (CAGLIARI, 2008, p. 40).

Aprender uma língua, entendemos, pode ser para Mercedes uma ação libertadora, ou melhor, a chave para abrir a porta do *quarto* em que por muito tempo permaneceu isolada, fechada para o mundo, e que a destituiu, durante muito tempo do seu direito de ser.

Assim, compreendemos que o empoderamento de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística se materializa a partir do momento em que ela adquire uma língua(gem). E a língua(gem) é o elemento fundamental para se viver em sociedade, para promover mudanças, para dar sentido às coisas da vida e ao mundo externo.

Portanto, uma pessoa com surdocegueira pre-linguística ao desenvolver uma língua(gem) estruturada amplia as suas possibilidades de desenvolver capacidades, habilidades e autonomia. A isso chamamos de empoderar pessoas que, como todas as demais, têm o direito à informação, à educação, a sair do isolamento, a se comunicar e a viver melhor.

Mercedes, uma pessoa com surdez congênita, com surdocegueira pré-linguística está matriculada em uma instituição especializada em cegueira, o que nos faz questionar se não seria o caso de se ampliar o diálogo desta instituição com as instituições especializadas na área da surdocegueira, desenvolver projetos em conjunto de modo a atender jovens e adultos surdocegos, na área de educação, bem como o estímulo à interação com pessoas surdas, surdocegas e falantes da língua de sinais seja uma das bases para o processo educacional destas pessoas.

Foi observado que o processo ensinoaprendizagem tem como base a realidade de Mercedes, o que é um dos pressupostos da educação de jovens e adultos, e sem esta filosofia, talvez, não seja possível que Mercedes relacione significante/significado, construindo, assim, o signo linguístico elemento parte do processo do desenvolvimento do pensamento abstrato.

Outra observação é que a base do processo ensinoaprendizagem desenvolvido com Mercedes visa ampliar a sua comunicação, pois ela já chegou apresentando algum conhecimento das letras em LIBRAS, embora inicialmente tenha demonstrado este conhecimento prévio com certa desorganização. Ela não relacionava a palavra com o objeto, ou seja, não significava as palavras, por isso estas não tinham sentido para ela.

Ampliar as possibilidades de comunicação de Mercedes, talvez, seja o caminho inicial para expandir os seus conhecimentos e isso se dá a partir da construção de uma imagem mental, própria, através dos sentidos remanescentes – o significado – que se relaciona com o significante – a LIBRAS, a Língua Portuguesa, o Braille, a letra bastão, com os usos sociais dos objetos tocados por ela, o que possibilitaria o desenvolvimento do pensamento abstrato.

São muitas as possibilidades que Mercedes nos apresenta, mas, somente o tempo (não o nosso tempo, mas o tempo relativo, sem rigidez, o tempo dela, como pessoa única) nos mostrará os ganhos, em termos de aprendizado, de desenvolvimento individual.

Atualmente, Mercedes já diz o seu nome, em LIBRAS, aprendeu a sinalizar quando precisa ir ao banheiro. Sua curiosidade é combustível para o aprendizado das coisas do mundo que está ao seu redor. Constrói laços afetivos com pessoas novas que vão surgindo no seu cotidiano que, mesmo não sendo falantes da língua de sinais, durante a convivência vão percebendo Mercedes como pessoa. A cada dia Mercedes assinala e desconstrói as teorias de que existe uma idade crítica para o aprendizado de uma língua(gem).

Consideramos que Mercedes, mesmo nascida a 58 anos atrás, nasceu em 2012 quando adentrou a Casa 4 do PAAS, e renascendo a cada dia, pois vem aprendendo a fala, (do seu jeito, em LIBRAS, principalmente), a se comunicar de forma qualitativa.

O que Mercedes vem aprendendo no PAAS vai muito além de aprender uma língua, trata-se de trazer a baila possibilidades de aprender a ver e a ouvir de outros lugares, de fazer outras leituras de mundo.

Durante esta pesquisa novas questões surgiram, mas ficaram em aberto, pois há limites para um trabalho monográfico. No entanto, é nossa pretensão não esgotar aqui esta pesquisa. Pretendemos avançar, pois consideramos importante visibilizar as pessoas com surdocegueira e, ao mesmo tempo, divulgar o que estamos aprendendo com elas, pois estas pessoas nos deslocam profissional e pessoalmente, nos fazem ter novos olhares para o processo ensinoaprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. **A arte de produzir fome**. Disponível em:<  
<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/Aartedeproduzifome.pdf>> acesso em 12/11/12

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (coord.). São Paulo: Summus, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

Decreto N° 6.949 de 25 de agosto de 2009 promulga a Convenção Internacional 2007 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Ministério da Saúde, Portal da Saúde – SUS  
[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=30077&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=30077&janela=1)

[LEI N° 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.](#)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)

[DECRETO N° 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.](#)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla, v. 5. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2010.

BRASIL. Deficiência visual / Marta Gil (org.). – Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância. Cadernos da TV Escola 2000

BRITO, Regina Helena Pires de, Globo Ciências. Grandes nomes da ciência: Ferdinand Saussure e Frederic Skinner – íntegra (vídeo). Disponível em:<http://redeglobo.globo.com/globociencia/videos/> acesso em 25-06-13.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística. 10ª edição. São Paulo: Scipione, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, nº 1, 2000.

COSTA, Carolina Severino Lopes; LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Análise do conceito de deficiência visual: considerações para a prática de professores. In: Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes. Maria Piedade Resende da Costa (org.). São Carlos: EduFSCar, 2009, p. 47-62.

GARCIA, Alex. Surdocegueira/Aspectos Legais de Apoio à Surdocegueira. Disponível em:< <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=661>> acesso em 25-06-13

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-180.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Editora Objetiva, 2004.

LABORIT, Emmanuelle. O Grito da Gaivota: biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês. Editorial Caminho, 2005

LÁZARO, Regina Célia Gouvea. Deficiência Visual. In: site do Instituto Benjamin Constant. Disponível em:<http://www.ibr.gov.br/> acesso em 20/06/13.

LEMOS, Glauber de Souza. O tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa no Ensino Superior: contexto sala de aula bilingue. In:Arqueiro (Instituto Nacional de Educação de Surdos), vol. 1, 2011.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca. Os monólogos da criança: “delírios da língua”. São Paulo: EDUC-PUC, 1998.

LYONS, John. Linguagem em linguística: uma introdução. AVERBUG, Marilda Winkler; SOUZA, Clarisse Sieckenius (trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

MACHADO, Edileine Vieira...[et al.]BRASIL. Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual/Elaboração - Brasília: MEC, SEESP, 2003.

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, 2010

MARCHESINI, Elisabete Matallo de Pádua; POZZEBON, Paulo Moacir Godoy. O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos. In: Revista de Ciências Médicas. PUC-CAMP, Campinas, 5(2): 76-82, maio/agosto, 1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/cienciasmedicas/article/view/1396/1370> acesso em 02-06-13

MONTEIRO, Margarida Aguiar. Surdocegueira. IBC. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/index.php?itemid=98#more> acesso em 16-05-12

Nova Escola (revista). Vygotsky e o conceito de pensamento verbal  
In: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/vygotsky-conceito-pensamento-verbal-639053.shtml> acesso em 18-06-13

QUADROS, Ronice Müller de (org.). Estudos Surdos I: séries de pesquisas. Petrópolis (RJ).Ed. Arara Azul, 2006.

SACKS, Oliver W. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHREIBER, Ana Helena. A inclusão do aluno deficiente visual na escola regular: orientações práticas para professores. In: Revista Sinpro-Rio, nº 5 (maio 2010). Rio de Janeiro.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTIN Sylvia; SIMMONS, Joyce Nesker. Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=95#more>> acesso em 07/07/13.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares Redes de Professores que fazem investigação na sua escola. UNIVATES, Lajeado-RS, julho 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>> acesso em 03/07/13

WERNECK, Vinícius. As Quatro Dicotomias de Saussure. Disponível em: <[http://viniciuswerneck.com/Vinicius\\_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21\\_Mas\\_onde\\_a\\_porta\\_por\\_detras\\_da\\_porta\\_.html](http://viniciuswerneck.com/Vinicius_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21_Mas_onde_a_porta_por_detras_da_porta_.html)> acesso em 25-06-13

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## ANEXO I - ESCRITA EM LETRA BASTÃO

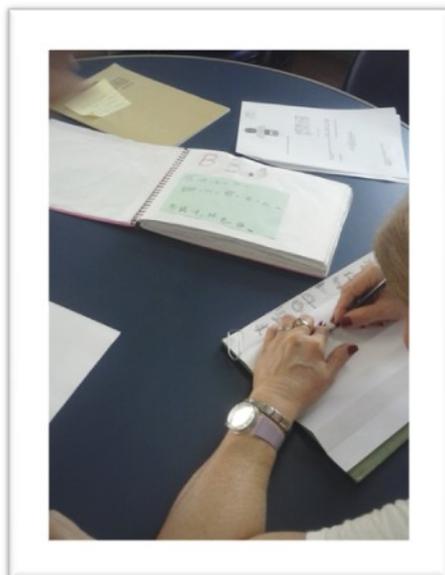


Figura 1 - Acervo pessoal da autora

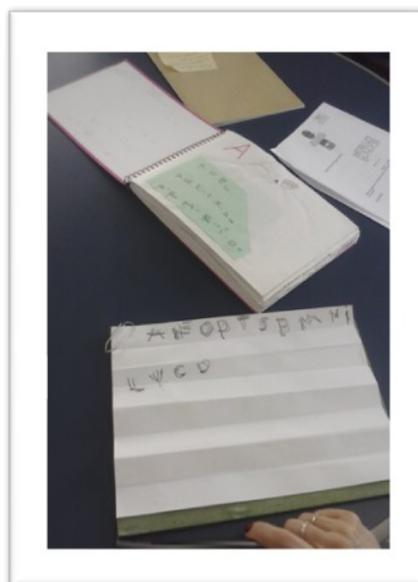


Figura 2 - Acervo pessoal da autora

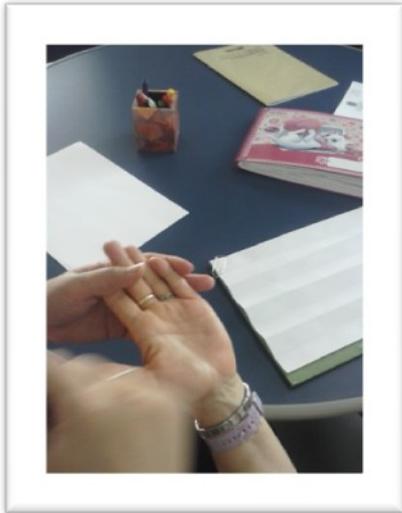
## ANEXO II – QUADRO I – CONCEITOS DE SURDOCEGUEIRA



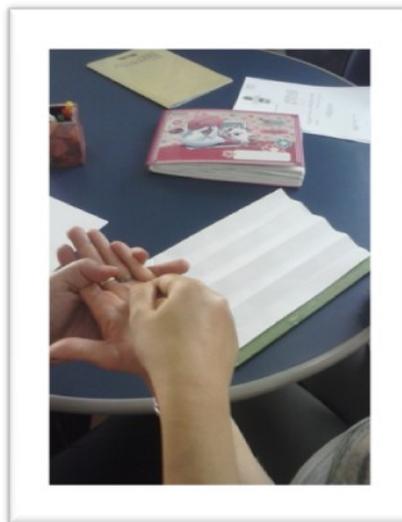
Fonte: Cader e Costa.

Writer (1987); Maxson et al (1993), McLetchie & Riggio (2002)	Freeman (1991)	McInnes (1999)	Maia (2000)	Grupo Liaison
<p>Comprometimento dos sentidos visão e audição, que combinados acarretam problemas nas áreas de comunicação, mobilidade, informação, levando à necessidade de estimulação e atendimentos educacionais específicos.</p>	<p>Quando há diferentes graus de surdez e de resíduos visuais que exigem um olhar diferenciado para o indivíduo que as possui.</p>	<p>Quando a visão não é suficiente e não compensa a perda auditiva ou, quando a audição não compensa a perda visual, sendo ou não acompanhada de deficiências adicionais.</p>	<p>Deficiência única, onde a perda combinada da audição e da visão impede a utilização dos sentidos de distância.</p>	<p>Manifestação de graves deficiências auditivas e visuais que traz problemas de comunicação, informação e mobilidade. Inclui a manifestação de deficiência em um sentido, em estágio inicial com prognóstico de deterioração futura; quando existe a dificuldade em avaliar o grau da visão ou da audição, mas as pessoas “funcionam como deficientes visuais e auditivos” (CADER E COSTA, 2010, p. 20)</p>

Fonte: CADER e Costa, 2010.



**Figura 3 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 4 - Acervo pessoal da autora**

**ANEXO IV - O CORPO A PARTIR DA LATERALIDADE, LINGUAGEM  
E RAÇÃO PARA O BRAILLE**



**Figura 5 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 7 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 9 - Acervo pessoal da autora**

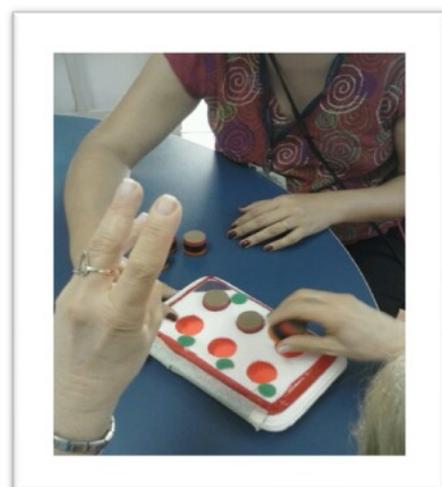


**Figura 6 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 8 - Acervo pessoal da autora**

## ANEXO V - BRA



**Figura 10 - Acervo pessoal da autora**



Figura 11 - Acervo pessoal da autora



Figura 12 - Acervo pessoal da

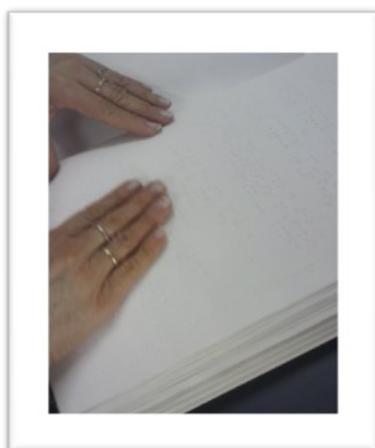


Figura 13 - Acervo pessoal da autora



tora

## ANEXO VI – CE

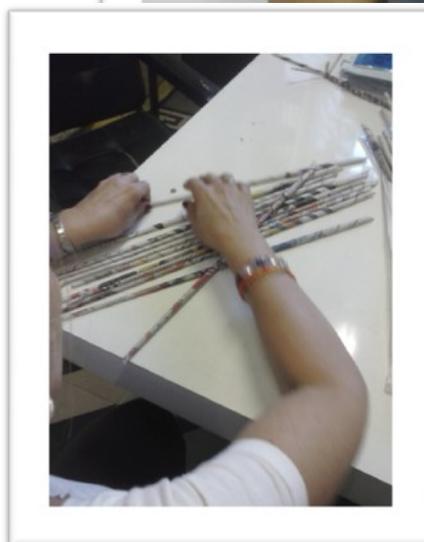
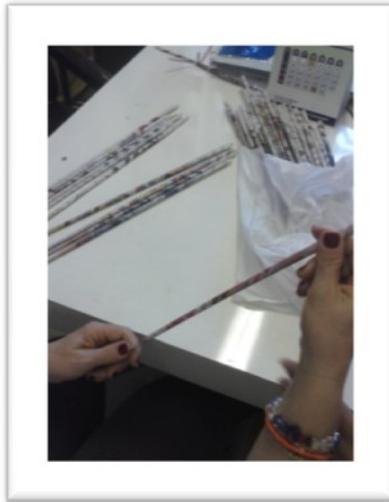
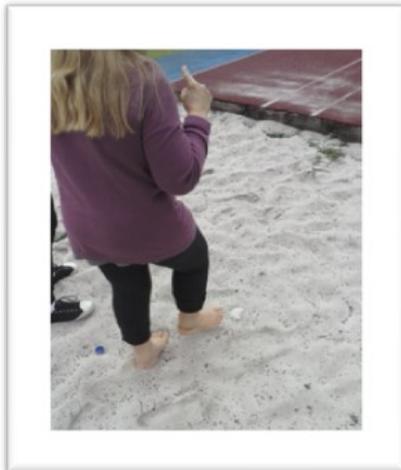


Figura 15 - Acervo pessoal da autora



**Figura 16 - Acervo pessoal da autora**

ANE

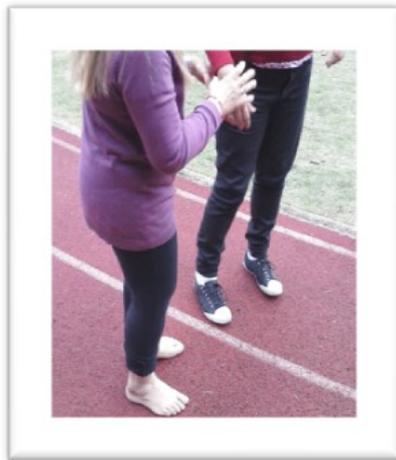


REIA, GRAMA E PISTA DE  
IFICANTE/SIGNIFICADO

**Figura 17 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 18 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 19 - Acervo pessoal da autora**

**ANEXO VIII - RECONHECENDO O A  
FEZ SEN**

UE



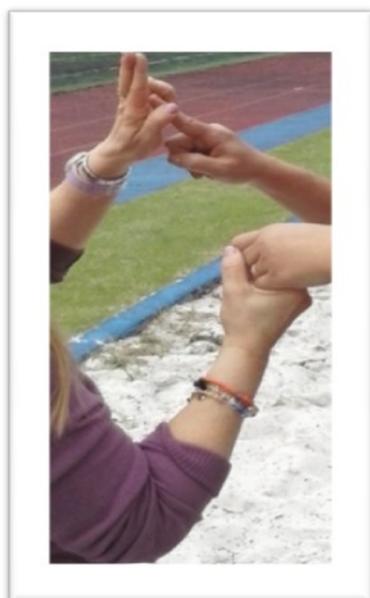
**Figura 20 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 21 - Acervo pessoal da autora**

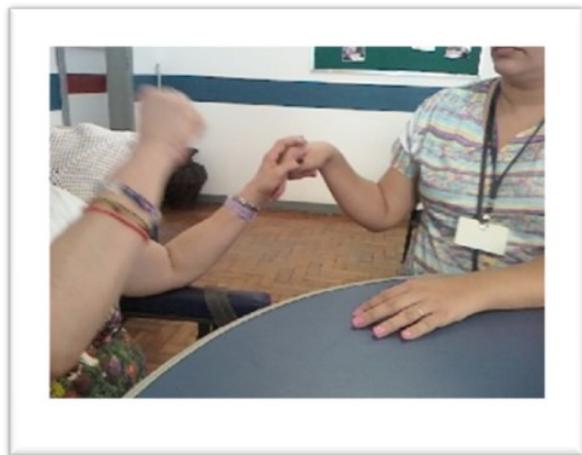


**Figura 22 - Acervo pessoal da autora**



**Figura 23 - Acervo pessoal da autora**

IBRAS TÁTIL



**Figura 24 - Acervo pessoal da autora**