

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

FABIANA MAIO SILVEIRA

**COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO CONTEXTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

ITATIBA

2020

FABIANA MAIO SILVEIRA – RA: 002201801166

**COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO CONTEXTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula de Freitas

ITATIBA

2020

376.34
M192c

Maio, Fabiana Silveira.
Comunicação e interação social de uma criança com
surdocegueira congênita no contexto educacional
especializado / Fabiana Maio Silveira. – Itatiba, 2020.
207 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Surdocegueira. 2. Linguagem. 3. Comunicação.
4. Educação. 5. Perspectiva Histórico-Cultural. 6. Deficiência
Múltipla. 7. Educação Especial. I. Silveira, Fabiana Maio.
II. Freitas, Ana Paula de. III. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Fabiana Maio Silveira defendeu a dissertação "COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 18 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Ana Paula de Freitas

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Daniela Dias dos Anjos

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Lucia Helena Reily

Profa. Dra. Lucía Helena Reily
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais Reinaldo e Neusa que sempre incentivaram as minhas buscas por conhecimentos. Que na sua humildade, tanta sabedoria possuem, sendo infinitamente admiráveis em suas essências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua bondade em me conceder disposição e saúde para levar o trabalho adiante.

Ao meu marido João Carlos por entender a importância dos estudos para mim e que amo viver intensamente cada experiência que a vida me proporciona.

Aos meus filhos João Pedro e Daniel, minhas razões de viver, por encherem a minha alma de amor incondicional e por me apoiarem mesmo estando, nesses últimos dois anos, preocupada, cansada e sempre atrasada para tudo.

À Ana Beatriz Tullio, pela doçura que traz a minha vida.

Aos meus irmãos, Luciana, Regiane e Rogério, pessoas essenciais na minha vida, a quem admiro imensamente e agradeço o apoio, o carinho, a compreensão.

Aos meus cunhados César, Djair e à Carina, minha cunhada-irmã, por completarem a minha família, pelo companheirismo e alegria.

Aos meus amados sobrinhos Camila, Miltinho, Michel, Fernanda e Manuela pelo simples fato de existirem e trazerem tanta graça e paixão para a minha vida.

Às minhas amigas Isabel Fonseca, Lilia Gonzaga, Laélia Dias e Miriam Theodoro pela amizade e parceria de tantos anos e por me ajudarem a descontraír com risadas ilimitadas.

À Célia Maria Martins, por me ajudar a cuidar da minha casa e da minha família durante toda a jornada de estudos.

À Fernanda Cristina Falkoski, por ter me dado o incentivo fundamental para que eu partisse na direção de uma investigação científica na área da surdocegueira e por compartilhar seus saberes comigo.

À USF – Universidade São Francisco pelo acolhimento.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudos que me permitiu dedicação total ao mestrado.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Paula de Freitas pela sabedoria e brilhantes considerações, pela paciência e todo apoio dispensado a uma aprendiz de pesquisadora. O que vivemos juntas ao longo do percurso ficará marcado em mim pelo resto da vida. Sinto-me honrada por saber que nossa parceria persistirá por mais algum tempo.

À banca examinadora desta pesquisa, Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos e Profa. Dra. Lucia Reily pelas imprescindíveis ponderações que guiaram a produção do trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USF pelo carinho e enormes contribuições dadas durante a caminhada, especialmente a Profa. Dra. Ana Paula de Freitas, Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos, Profa. Dra. Milena Moreto, Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães, Profa. Dra. Luzia Bueno, Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, Profa. Dra. Marcia Aparecida Amador Mascia. Vocês são exemplos de mestres para mim!

À Daniel N. G. Pereira por sua sensibilidade e colaborações para este trabalho.

À Diretora, Coordenadora Técnica e Coordenadora Pedagógica da instituição especializada por compreenderem a importância da realização de pesquisas científicas.

À Júlia, participante deste estudo, pela disposição em compartilhar seu trabalho comigo e pelo carinho com que me acolheu.

À Vitor, por me ensinar a valorizar o essencial da vida, pela nossa história, por ser uma das razões pelas quais eu acredito na vida e no ser humano, por me instigar a estudar, a crescer como pessoa e por simplesmente me fazer feliz com a sua presença.

À Luz, mãe de Vitor, pela confiança e disponibilidade em colaborar com o estudo, a homenagem com toda a minha gratidão.

Tem tanta gente no mundo
Tão incontável número
Que o maior extraordinário é a quantidade de jeitos de existir
Sempre que paro para pensar
Que cada pessoa tem um vocabulário próprio
Uma voz irrepetível
História única, tecido raro
Ouço uma batida na porta
Abro para ver quem é
Descubro que é a parte de mim
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir
Abro a porta
Deixo que entre essa parte de mim
Para conversar com ela
A parte de mim que sabe navegar
Pelos incontáveis jeitos de existir
Precisa ser bem cuidada
Para que apareça mais
Para cuidar
Daquela parte em mim
Que navega pelos incontáveis jeitos de existir
Não adianta jantar requintado, nem banho, nem presente caro
Para cuidar
Daquela parte em mim
Preciso aprender a desviar do que ela não gosta
Ela sente repulsa de egoísmo, inveja,
Preconceito, raiva, pressa, desprezo
Aquela parte em mim
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir
Morre a cada vez que defino alguém por palavras rasas
Morre a cada vez que acredito que sou mais alto que a
pessoa à minha frente
Morre a cada vez que minto, dizendo que escuto alguém
enquanto cambaleio inebriado com minhas próprias histórias
Aquela parte em mim
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir
Merece cuidado
Senão foge e nem forçosamente aparece
Merece olho nítido como água cristalina
Senão morre seca, de sede estremece
Merece atenção acordada
Senão vira nada
Merece cultivo constante
Senão não aproxima, não segue adiante

Aquela parte em mim
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir
Repete, insiste, adverte:
Não se surpreender com cada pessoa à sua frente
A ponto de abrir portas de entrada
É sinal de morte aparente
Oceano de água parada

André Gravatá

MAIO, Fabiana Silveira. **Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado**. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

RESUMO

Este estudo¹ insere-se na linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Processos Interativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco e tem como objetivo analisar as (im)possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita, a partir da dinâmica das relações sociais estabelecidas entre ela, a pedagoga responsável pela condução do seu atendimento educacional e a pesquisadora, no contexto de uma instituição especializada. Os objetivos específicos são: 1. investigar as condições e possibilidades de participação e interação social da criança a partir da percepção da família e de profissionais da área da saúde e da educação; 2. investigar os modos de participação e interação social da criança no contexto do ensino regular. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que adota como método o estudo de caso e pauta-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Para obtenção dos dados, foram realizadas observações e intervenções da pesquisadora nas práticas desenvolvidas na instituição especializada. Além disso, a fim de se compreender a criança em sua historicidade, bem como as circunstâncias dos processos comunicativos e interativos nos quais estava envolvida, foram realizadas observações no contexto da escola de ensino regular e entrevistas narrativas com sua mãe, com a pedagoga da instituição, a cuidadora da escola regular e a fonoaudióloga que com ela atuava na conjuntura clínica. Para a análise dos dados, optou-se pela análise microgenética como caminho de investigação por suas características peculiares e vinculação à matriz histórico-cultural. Os resultados revelam que, quando consideradas as especificidades da comunicação e a diversidade dos modos de aprender, a criança com surdocegueira congênita pode participar e atribuir sentidos ao contexto sociocultural e educacional do qual faz parte. A valorização de suas manifestações não verbais, a interpretação e a significação de suas intenções comunicativas pelo parceiro de comunicação viabilizam a interação social. O apoio da família, a qualificação profissional e o consenso em relação aos meios de comunicação possíveis e eficientes nas abordagens educacionais dirigidas à criança são aspectos fundamentais para que ela possa, por meio do desenvolvimento da linguagem, vencer as barreiras impostas pela deficiência.

Palavras-chave: Surdocegueira. Comunicação. Linguagem. Educação. Perspectiva Histórico-Cultural.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

This study² is part of the research line "Education, Language and Interactive Processes" from the Graduate Program in Education of the University of São Francisco and aims at analyzing the (im) possibilities of communication of a child with congenital deafblindness, based on the social relations established between her, the pedagogue responsible for her educational care, and the researcher in the context of a specialized institution. The specific objectives are, 1. to investigate the child's conditions and possibilities of participation and social interaction according to family members and health and education professionals; 2. to investigate the child's forms of participation and social interaction in the context of mainstream education. This qualitative approach study adopts the case study method and is based on the assumptions of the cultural-historical approach to human development. For data gathering, the researcher performed observations and interventions in the practices developed in the specialized institution. Also, to understand the child's historicity, as well as the communicative and interactive processes in which she was involved, the researcher conducted observations in the regular school's context and narrative interviews with her mother, the institution's pedagogue, the regular school's caregiver, and the speech therapist who worked with her at the clinic. For data analysis, the researcher chose the microgenetic analysis as a way of investigation for its peculiar characteristics and linkage to the cultural-historical matrix. The results show that, when considering the specificities of communication and the diversity of ways of learning, children with congenital deafblindness can participate and assign meanings to the socio-cultural and educational context of which they are part. The appreciation of her nonverbal manifestations, the interpretation, and the meaning of her communicative intentions by her communication partner enable social interaction. Family support, professional qualification, and consensus on the possible and efficient means of communication in child-directed educational approaches are fundamental aspects for the child to overcome the barriers imposed by the disability through language development.

Keywords: Deafblindness. Communication. Language. Education. Cultural-Historical Approach.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Surdocegueira plus	33
Figura 2	Surdocegueira como deficiência primária.....	36
Figura 3	Surdez como deficiência primária.....	37
Figura 4	Deficiência visual como deficiência primária.....	38
Figura 5	Calendário de Vitor.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Descrição dos sistemas simbólicos utilizados por pessoas com surdocegueira adquirida.....	47
Quadro 2 Publicações analisadas	72
Quadro 3 Rotina de atividades planejadas no PEI.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI Aparelho de Amplificação Sonora Individual

IC Implante coclear

PEI Plano Educacional Individualizado

OM Orientação e Mobilidade

SUMÁRIO

RAZÕES E INTENÇÕES.....	17
INTRODUÇÃO.....	22
1 SURDOCEGUEIRA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	31
1.1 Possibilidades comunicativas.....	45
1.1.1 Surdocegueira adquirida.....	45
1.1.2 Surdocegueira congênita.....	49
1.2 Recursos e estratégias de comunicação utilizados em abordagens educacionais.....	57
1.3 Orientação e mobilidade.....	66
1.4 Surdocegueira e perspectiva histórico-cultural: o que dizem os estudos?.....	69
2 COMPOSIÇÕES NO TRAJETO.....	84
2.1 A pesquisa na perspectiva histórico-cultural.....	84
2.2 Caracterização do local de produção de dados.....	86
2.3 Participantes.....	88
2.3.1 Vitor.....	88
2.3.2 Júlia.....	96
2.4 A construção dos dados.....	97
2.4.1 No contexto da Instituição especializada.....	99
2.4.2 No contexto da escola de ensino regular.....	104
2.5 Análise dos dados.....	110
3 RELAÇÕES EDUCATIVAS E SUAS (IM)POSSIBILIDADES.....	113
3.1 Eixo I – Corpos biológicos e corpos signos.....	114
Episódio 1 – O som se(n)tido.....	116
3.1.1 Vitor e Jade no contexto da escola de ensino regular:.....	128
3.1.2 Vitor e Joice no contexto clínico-terapêutico.....	134
3.2 Eixo II – O jogo de significados e sentidos.....	144

Episódio 2 – Vamos para a sala de música!	144
Episódio 3 – Preciso ir ao banheiro!.....	152
Episódio 4 – E quando não nos entendemos?.....	165
3.3 Eixo III – O domínio do espaço como fonte de mobilização de funções psíquicas superiores.....	171
Episódio 5 – Conheço esse caminho!.....	173
Episódio 6 – Onde estão minhas bolachas?.....	178

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM VITOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.....	186
---	------------

REFERÊNCIAS	198
--------------------------	------------

RAZÕES E INTENÇÕES

Nascida no ano de 1974, na cidade de Limeira – SP, sou a terceira filha de um casal com quatro filhos que sempre batalhou muito para prover o sustento da família. Tive pais que marcaram a minha vida de várias formas. Minha mãe, por exemplo, passava noites às claras sentada ao lado da minha cama quando eu adoecia. Já meu pai me ajudava com as tarefas escolares. Ambos atribuíam muito valor aos estudos dos filhos.

Pelo fato de eles trabalharem fora, meus irmãos e eu, desde cedo, unimo-nos para cuidarmos uns dos outros e aprendemos a cooperar na realização das tarefas diárias. Apesar dos diferentes temperamentos, sempre dormimos no mesmo quarto, em duas beliches, e, assim, compartilhamos o espaço, o tempo, os rabiscos nas paredes, as luzes acesas, as bagunças, as opiniões e os segredos, o que não quer dizer que, incontáveis vezes, não nos irritamos uns com os outros. Meus pais e meus irmãos sempre foram meu porto seguro, onde pude (e posso) me refugiar e encontrar amor e segurança em qualquer situação.

Fui uma criança que, além de ir à escola, adorava passar o tempo livre na rua descalça, brincando com corda, bola, bicicleta, pendurada em árvores e pulando o muro da casa da vizinha, sempre junto dos meus amigos do bairro. Coleccionava arranhões e Band Aids grudados no corpo. Gostava de assistir a desenhos animados como *A Caverna do Dragão*, *She-Ra* e *Thundercats*, de ir ao cinema, ao circo, ao parque e ouvir músicas. Costumava deixar a fita cassete no ponto para apertar o REC, a fim de gravar as canções mais tocadas nas estações de rádio e adorava participar de bate-papos na calçada de casa e nas rodinhas da escola. Fazer tarefas escolares na casa das amigas era uma diversão.

Nos anos 80 dediquei minha vida ao Ensino Fundamental, e nos 90, ao Ensino Médio e à formação universitária. Chegada a hora de escolher uma profissão, pensava em cursar Turismo. Desde sempre, sendo curiosa, imaginava-me alçando voos para lugares diferentes no mundo a fim de conhecer a diversidade cultural da sociedade. No entanto, ao admirar minha mãe rotineiramente fazendo exercícios físicos logo bem cedo pela manhã, no meio da sala de estar, em frente à TV, acompanhando um programa matinal de ginástica, passei a imaginar que seria gratificante atuar profissionalmente com pessoas que tivessem sua vida ativa comprometida por alguma disfunção orgânica e funcional do corpo, optando pela graduação em Fisioterapia.

Durante o período universitário vivenciado na Universidade Metodista de Piracicaba, entre 1992 e 1995, o acesso a conhecimentos científicos inerentes à minha profissão e o convívio com um novo grupo social proporcionou que eu ampliasse a consciência sobre a minha identidade, valores e visão de mundo. Foi uma fase incrível, ao mesmo tempo turbulenta, de construção e desenvolvimento de subjetividades, entre os 17 e 21 anos. A menina/adolescente transformava-se em mulher e começava a moldar projetos de vida e a se preocupar com o trabalho.

Quando conquistei o diploma universitário, jurei dedicar-me ao processo de habilitação e/ou reabilitação das pessoas. O juramento logo incitou em mim um sentimento de comprometimento social perante a responsabilidade que assumia na atuação com vidas humanas, impulsionando-me a investir de forma contínua em minha qualificação profissional por meio de cursos e pós-graduações nas áreas de neurologia, ortopedia/traumatologia e postura.

A trajetória com pessoas com deficiência iniciou no ano de 1999 quando fui contratada para atuar com crianças com deficiência visual em uma instituição especializada. Nesta, me foi atribuído o desenvolvimento de programas de atendimento em piscina com foco no desenvolvimento motor dos atendidos. Ter a água como instrumento de trabalho, como envelope corporal e fonte de motivação, liberdade, alegria e igualdade de condição, transformou minha maneira de conceber o desenvolvimento humano e a pessoa com deficiência.

Na ocasião, passei a atuar em equipe com grandes profissionais das áreas da saúde e da educação que tornaram-se importantes referências para mim, pois estavam sempre disponíveis para ajudar e apoiar o aprendizado de alguém que estava apenas no começo da vida profissional. O compartilhamento constante de informações e experiências entre os profissionais fortalecia as relações interpessoais. Desse modo, em meio ao diálogo, escuta e possibilidades de reflexão, eu aprendia a respeitar as diferentes opiniões e me desenvolvia tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Depois de oito anos, para que pudesse me dedicar ao meu recém-chegado segundo filho, encerrei o ciclo de trabalho nessa instituição, carregando na mala conhecimentos e vivências que, certamente, seriam fundamentais para os meus próximos passos.

No ano seguinte, estava exercendo a profissão em diversas frentes de trabalho, no entanto, tive a oportunidade de atuar em outra instituição especializada, onde a minha história com a surdocegueira começaria, de fato. Dessa vez, não atuava especificamente no âmbito clínico, mas desenvolvia um trabalho conjunto com outros profissionais, com enfoque

educacional, em atendimentos coletivos de usuários³ com deficiência múltipla sensorial que participavam de distintos programas de atendimento como Intervenção Precoce, Educação Infantil, Acadêmico, Vivências Externas, entre outros, que visavam a inserção dos indivíduos na sociedade.

Na ocasião, a instituição adotava um modelo de atuação transdisciplinar, no qual profissionais de diversas especialidades (fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, pedagogia, psicologia, serviço social, terapeuta em baixa visão e professora de orientação e mobilidade) interagiam ativamente articulando seus saberes de forma colaborativa a fim de planejar ações educativas integradas.

Diante da abordagem da transdisciplinaridade, em nossa equipe de trabalho todos os profissionais deveriam valorizar as formas específicas de comunicação de cada usuário, atentando para sua participação e interação nos diferentes contextos sociais de aprendizagem. Dessa maneira, aprendi a utilizar alguns recursos e estratégias de comunicação alternativa, tornando-me mais perspicaz na observação e interpretação dos comportamentos das crianças manifestados por meio de expressões corporais.

Além disso, podia atuar em distintas esferas e em situações complexas que me tiravam da zona de conforto, exigindo mais que o domínio de técnicas profissionais específicas. Aproximei-me da realidade das famílias dos usuários e pude atuar como elo entre o trabalho desenvolvido na instituição e nas escolas de ensino regular frequentadas por eles.

Na aproximação das famílias, aprendi sobre acolhimento, escuta, laços de confiança, crises, expectativas, frustrações e medos, e também sobre amor, aceitação, sonhos, perseverança, fé, conquistas e felicidade. Interessava-me em atentar ao contexto familiar a fim de prover ações e orientações mais assertivas que atendessem os interesses e as necessidades tanto dos usuários quanto de seus familiares. Na aproximação do contexto do ensino regular, podia perceber dificuldades de diversas ordens no atendimento dos alunos com deficiência, mas entendia (e entendo) que, perante condições adequadas de ensino e aprendizagem, a escola era (é) um importante espaço de desenvolvimento e transformação para qualquer pessoa.

As experiências nesse contexto de trabalho afetaram imensamente meus modos de perceber, sentir, pensar e vivenciar a realidade, sendo decisivas para o meu desenvolvimento profissional. Fui me constituindo na relação com as pessoas, vivendo de forma dinâmica os

³ Usuário é o termo designado para cada um daqueles que usam ou desfrutam de alguma coisa coletiva, ligada a um serviço público ou particular (SAITO et.al, 2013).

compassos e os descompassos da vida, o preciso e o imprevisível, o explícito e o implícito, a harmonia e o conflito na construção de sentidos sobre o mundo.

Foi no ano de 2013 que enfrentei o maior desafio profissional de todos. Neste período que tive a oportunidade de começar a atuar com crianças com surdocegueira congênita. A princípio, mesmo diante da bagagem que carregava, não estava preparada. Porém, o sentimento de estranhamento, aliado à vontade de novas aprendizagens eram fontes de motivação para que eu buscasse transpor ainda mais meus limites.

Atuar no âmbito da surdocegueira despertou em mim a consciência de uma realidade que me trouxe novos sentidos e percepções. Podia experimentar a dimensão humana na sua forma mais natural, em vínculos afetivos e de confiança que se construía no encontro físico, na presença do outro, na concretude da conexão corpo a corpo. No silêncio, na escuridão e na ausência da comunicação verbal, percebia que era possível o estabelecimento de atos comunicativos reais, verdadeiros e significativos nas relações interpessoais estabelecidas. Ademais, sentia-me absolutamente disponível para essas relações.

No entanto, eram muitas as inquietações e questionamentos, diante de situações heterogêneas e desafiadoras que me mobilizaram na busca por conhecimentos. A comunicação, enquanto alicerce para o estabelecimento de interações sociais dignas, passou a ser o meu foco de estudo. Era preciso que eu compreendesse com mais profundidade a viabilidade dos processos comunicativos envolvendo o corpo para que pudesse interagir e investir cada vez mais em diálogos e no compartilhamento de informações e intencionalidades com as crianças, a fim de romper com as barreiras do isolamento social no qual algumas viviam.

Almejando superar as minhas próprias limitações, passei a estudar em casa, na companhia de autores que pesquisavam a surdocegueira, para estar em movimento de reflexão sobre minha própria prática. Além disso, comecei a participar de cursos e congressos que agregariam informações.

Então, decidi buscar por formação específica. Sendo assim, em 2016, participei da Formação em Guia-Intérprete na AHIMSA - Associação Educacional para Múltipla Deficiência para atuação com pessoas com surdocegueira adquirida, na cidade de São Paulo. Em 2017, completei a Formação em Instrutor Mediador na mesma Associação, habilitando-me para atuar com pessoas com surdocegueira congênita e deficiência múltipla sensorial. Igualmente, participei de cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nessas formações, interagi com outras pessoas com surdocegueira e profissionais da área, e meu interesse apenas crescia.

Nesse percurso, inspirei-me em partir para uma investigação científica da surdocegueira, e a ideia desta pesquisa delineou-se. Dessa forma, em 2018 fui acolhida pelos

professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, ingressando na linha de pesquisa *Educação, Linguagens e Processos Interativos*.

Em um novo momento desafiador, a participação dialogada nas aulas das disciplinas, nas reuniões do nosso grupo de pesquisa *Relações de ensino e trabalho docente*, nas reuniões de orientação, nos bate-papos interativos com os colegas, promoveu experiências de acolhimento, escuta, fala e muitas aprendizagens. O grupo heterogêneo composto por professores, alunos regulares, especiais e ouvintes de mestrado e doutorado, de diversas áreas de atuação profissional, continuou motivando-me com diferentes ideias, opiniões e conhecimentos, e alguns se tornaram amigos para a vida.

Os percursos da pesquisa, do trabalho de campo bem como a imersão no campo teórico foram intensos. Imaginava estar em plena competição com o tempo, pois dois anos para a produção do trabalho tornaram-se tempo escasso para tantos acontecimentos. Mas, ainda nos momentos de cansaço, ficava pensando no por que não tinha feito e vivido isso antes.

Mas tudo tem seu tempo! As vivências e aprendizados junto de todos os “outros” que estiveram presentes ao longo da minha vida trouxeram-me até aqui, para esse momento da minha história. E foi assim, nessa jornada de (trans)formação e (re)construção sem fim, que esta dissertação floresceu, com a intenção de compartilhar conhecimentos na área da surdocegueira.

INTRODUÇÃO

O memorial desvendou a minha relação com a surdocegueira e os caminhos percorridos até a realização desta pesquisa, a qual resulta da minha prática profissional com crianças com surdocegueira congênita em uma instituição especializada.

Pessoas com surdocegueira, diante da perda, em diversos graus e combinações, dos sentidos da visão e da audição simultaneamente, podem enfrentar dificuldades para acessar informações, perceber e compreender o que se passa no ambiente, interagir com as pessoas e participar do contexto sociocultural. Conforme Andrade (2016, p.25), esta deficiência impacta o “desenvolvimento interpessoal em dimensões comunicacionais, sociais, educacionais e culturais”, sendo fundamental que outra pessoa interfira na relação entre o indivíduo com surdocegueira e o mundo, possibilitando a ele condições de interagir, aprender e se desenvolver.

A interação da pessoa com surdocegueira com o meio físico e social é possível por meio dos sentidos remanescentes (resíduos visuais e/ou auditivos, quando estes estão presentes, tato, olfato, propriocepção) e a partir destes ela pode desenvolver diversas formas de comunicação e modos de acesso as informações do seu entorno.

Outro fator que influencia a emergência de diferentes formas de comunicação é o momento de surgimento da deficiência. Assim, quando a surdocegueira é adquirida ao longo da vida, a pessoa que já possui uma forma de comunicação estabelecida pela língua oral ou de sinais, podendo se adequar a novas formas de comunicação que lhe possibilitem o diálogo e a participação na vida em sociedade.

Quando a surdocegueira ocorre no nascimento ou ainda na primeira infância, a pessoa pode não usar a língua (oral ou de sinais) para se comunicar. Nessa situação, aqueles do seu convívio (familiares, amigos, educadores, entre outros), normalmente, apresentam dificuldades em interpretar o que comunica por meio de ações, comportamentos, expressões faciais e corporais, gestos, choro, sorrisos, vocalizações, entre outras manifestações não verbais. Todavia, ainda que consigam reconhecer e compreender os “dizeres” com o corpo, possuem dificuldades em oferecer respostas em um modo de comunicação acessível, pelo qual a pessoa com surdocegueira também interprete o que comunicam. Desse modo, instalam-se importantes barreiras para os processos comunicativos e para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais, impactando suas vivências sociais.

Os processos comunicativos são indispensáveis em qualquer instância da vida das pessoas, permitindo o estabelecimento de relacionamentos interpessoais, a inserção nos espaços sociais, o contato com o mundo, o vínculo com os outros, o acesso ao conhecimento e à cultura. Com base em Maia (2011), a partir das oportunidades de comunicação, a criança com surdocegueira pode vivenciar interações sociais, aprender sobre as coisas e seus significados. Assim, conhecer alguns aspectos da comunicação e interação entre a criança e o outro, a partir das suas singularidades e especificidades, é imprescindível.

Esta pesquisa encontrou na Perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por L. S. Vigotski⁴, luz para as reflexões, por considerar o papel das interações sociais na aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Vigotski, nascido em 1896 na Bielorrússia, antiga União Soviética, viveu apenas 37 anos. Apesar de uma vida breve, elaborou estudos científicos sobre diferentes temas, que ainda hoje têm grande impacto no campo científico em diversos ramos de conhecimento. O autor interessava-se por estudos nas áreas da psicologia, medicina, história, filosofia, artes e literatura que lhe agregaram uma vasta cultura. Era formado em Direito.

As ideias de Vigotski são marcadas pelo contexto sociopolítico e cultural no qual estava inserido no período pós-Revolução Russa, entre os anos de 1920 e 1930. Ele questionava os modelos econômicos e políticos de sua época e se engajou na reconstrução de um país destruído após oito anos de guerras. Diante da consolidação de um novo governo e novas demandas sociais, defendia a construção de um novo homem, a transformação da sociedade e da educação da nação. Ele atribuía grande valor a programas educacionais que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores condições de vida aos cidadãos.

Naquela época, conforme Oliveira (1997), Vigotski entendia que havia uma dicotomia dentro da Psicologia, caracterizada por duas correntes opostas: uma que entendia a psicologia como ciência natural, que procurava explicar os comportamentos como processos elementares, sensoriais, reflexos e mecânicos e não como atividade humana consciente, tomando o homem apenas como corpo biológico; outra que defendia a psicologia como ciência mental, que tomava o homem apenas como mente, consciência, espírito. Considerando que havia uma lacuna entre essas duas abordagens, a autora explica que Vigotski buscou a construção de uma nova abordagem da psicologia e da ciência, reunindo “[...] numa mesma perspectiva, o homem

⁴ A grafia do nome do autor é encontrada de diferentes modos, a depender da obra citada. Nesta dissertação, optamos por manter a grafia Vigotski ao longo do texto, exceto nas citações literais e na lista de referências, nas quais usaremos a grafia conforme aparece na obra mencionada.

enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (p. 23). Segundo ela, para o autor, “[...] o homem transforma-se de biológico em histórico-cultural, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (p.24).

Considerando que o homem é constituído a partir da constante interação com o meio físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural, o principal objetivo do autor consistia em estudar a transformação do desenvolvimento humano, especificamente dos processos psicológicos, e sua relação com o contexto social, buscando caracterizar os aspectos tipicamente humanos dos comportamentos perante fenômenos históricos e culturais.

O pressuposto dessa abordagem vai de encontro à perspectiva inatista em que as características do ser humano (personalidade, valores, comportamento, formas de pensar) já estariam praticamente prontas ou determinadas no momento do nascimento. Apesar de o ser humano nascer equipado com o aparato biológico, seu desenvolvimento vai além do processo de maturação dos órgãos e do determinismo de suas funções, adentrando o plano histórico-cultural. Nas palavras de Smolka et. al (2007, p. 2), ainda que sejam imprescindíveis, as condições orgânicas “não são suficientes para explicar a emergência daquilo que caracteriza a dimensão humana”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é marcado pela imersão do sujeito em práticas sociais, pelo compartilhamento de experiências com o outro em práticas culturais. Essas atividades têm a comunicação e a linguagem como meio, ou seja, envolvem a criação e uso de signos, constituindo-se em fonte de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1995), formas de comunicação cujos conteúdos são fundamentalmente naturais e reflexos (como expressões corporais e a emissão de sons dos bebês) tornam-se complexas, em outro nível de desenvolvimento, quando se tornam mediadas por signos. Estes constituem-se no principal meio de comunicação, conferindo o “social” ao ser humano.

Os sistemas de signos com seus significados (conceitos), elaborados na cultura⁵ por grupos sociais, quando internalizados são responsáveis por transformar funções psíquicas elementares (de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos) em funções psíquicas superiores (memória, atenção e lembrança voluntária, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade,

⁵ Para Vigotski (1995), a cultura é um produto do trabalho humano que transforma a natureza e da atividade social do homem. É uma expressão do processo histórico que objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais (técnicos ou psicológicos), constituindo-se como eixo central no desenvolvimento humano.

elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato), que são funções humanas típicas que interagem entre elas. Estas, antes de se tornarem próprias do indivíduo, são relações sociais internalizadas, ou seja, originam-se nas relações reais concretamente vividas entre pessoas. Dessa forma, o homem constitui a sua individualidade, cria sua identidade e consciência, pensa, sente e age, na medida em que faz parte de um grupo social, de um contexto sociocultural (FREITAS, 1994).

Sendo assim, na comunicação e interação com o outro, pelo processo de internalização, o homem apropria-se dos significados e sentidos produzidos de fora (da cultura) para dentro, do outro para si, constituindo a linguagem. Na e pela linguagem, então, ocorrem os processos de significação, em que signos (letras, palavras, sons, luzes, cores, gestos, ações, etc.) são significados pelo outro, possibilitando a construção de sentidos pelo indivíduo. Desse modo, a linguagem transforma, reorganiza e constitui o funcionamento psíquico do indivíduo, redimensionando o comportamento humano.

A perspectiva histórico-cultural tem importantes implicações educacionais. A educação possibilita a apropriação do conhecimento historicamente produzido, a instrumentalização do indivíduo, tornando-o ativo e sujeito de suas próprias ações. Conforme os pressupostos de Vigotski (1997), os espaços educacionais são lugares propícios e fundamentais para o processo de desenvolvimento social, cultural e psíquico dos indivíduos com e sem deficiência, assumindo um papel de suma importância no processo de formação de conceitos e de internalização das funções psíquicas superiores.

Ao tratar da aprendizagem humana, Smolka et. al (2007) enuncia que esta não é um processo reduzido à complexidade orgânica, que depende apenas da maturação do organismo. A aprendizagem ou a elaboração do conhecimento é resultante daquilo que é vivido nas relações sociais, das condições de vida e de existência, das atividades práticas e produtivas. Enquanto apropriação daquilo que é social, a aprendizagem condensa experiências culturais e históricas que marcam e afetam o psiquismo, que se inscrevem na natureza biológica, sendo condição do desenvolvimento humano.

Vigotski (2001), ao abordar a interrelação fundamental entre aprendizagem e desenvolvimento, destaca:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na

criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Vemos que, na concepção do autor, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Nesse percurso, ele valoriza o papel do outro. O outro é responsável por atribuir significados socialmente elaborados às palavras, sons, objetos, gestos, posturas, expressões, ações e condutas na interação com a criança. Segundo Smolka (2010), a significação vai se configurando, estabelecendo-se e se convencionalizando dialeticamente na relação entre pessoas, numa multiplicidade de vozes e sentidos entretecidos na relação com o outro.

O outro, na dinâmica interativa, é responsável por motivar e orientar suas ações e percepções bem como a elaboração de conhecimentos, ampliando a dimensão do sentido da vida. O outro funciona como um regulador ou mediador das informações que a criança recebe. A criança aprende sobre o mundo com parceiros mais experientes, os quais podem influenciar e revolucionar a formação dos seus comportamentos e a construção de pensamentos mais complexos (VIGOTSKI, 2001).

Podemos notar que as elaborações de Vigotski revelam subsídios para pensar as relações de ensino e aprendizagem, as quais ocorrem na interação entre pessoas, entre quem ensina e quem aprende. Nessas relações há indispensavelmente modos de comunicação, de interação social e de produção da significação que possibilitam o acesso e o compartilhamento de informações e de conhecimentos, transformando as funções psíquicas superiores e mudando o modo de apreender o mundo.

Apoiamo-nos em Vigotski (1997), que, ao discorrer sobre o desenvolvimento e a educação da pessoa com deficiência, valoriza a diversidade dos modos de ser e agir. Criticando a análise quantitativa da deficiência, o autor rejeita as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade, propondo que se supere qualquer noção da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade. Ele investiga as manifestações específicas do desenvolvimento, suas variantes qualitativas, dinâmicas e heterogêneas, concebendo a deficiência como fonte de diversidade humana.

Nesse sentido, Sierra (2010) salienta que, a partir das especificidades do desenvolvimento de pessoas com surdocegueira, o estudo desta deficiência pode ser produtivo para a compreensão de fenômenos que tratam da constituição humana, especificamente para compreender como o ser humano aprende e se desenvolve:

Se ainda há muito por descobrir acerca do desenvolvimento humano, naquilo que ele tem de comum a todos os homens e naquilo em que ele se apresenta

como diferenciado dos demais, o estudo da surdocegueira se apresenta como necessidade e, ao mesmo tempo, possibilidade (SIERRA, 2010, p.21).

Para Vigotski (1997), a criança com deficiência pode se desenvolver de diversas formas, por diferentes vias e recursos, desde que lhe sejam oferecidas condições de aprendizagem por meio de instrumentos e suportes que envolvem mediações humanas. Este pressuposto desconstrói a ideia de que a deficiência, em função da sua condição orgânica, impossibilita e cristaliza o desenvolvimento. Na concepção do autor, a criança pode encontrar no âmbito social condições de desenvolver a linguagem e assim transformar e redimensionar as limitações orgânicas impostas pela deficiência. Nessa direção, os processos sociais (formas de interação, de colaboração, de mediação, de atividade, de ensino e aprendizagem) são a chave para o desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem, podendo converter os limites em potenciais.

Assim, voltamos a nos referir a Smolka (2010) quando a autora ressalta que as relações de ensino potencializam e redimensionam as transformações no processo de aprendizagem, sendo preciso admitir formas diferenciadas de ensinar e aprender. A pluralidade, diversidade, heterogeneidade de formas de apropriação do conhecimento e de participação nas práticas educacionais precisam ser consideradas. Ao se reconhecerem as singularidades do desenvolvimento, as especificidades dos modos de comunicar e interagir da criança com surdocegueira podem estabelecer caminhos educacionais com foco na disponibilização de diversos recursos, formas de suporte e na concretização de ações que viabilizem de fato o processo educativo. Caso contrário, ela poderá viver isolada do mundo e ter seu desenvolvimento comprometido de forma geral.

Conforme Smolka et al. (2007), as relações de ensino provocam, marcam e orientam o desenvolvimento, assumindo na trama das relações sociais formas de mediação intencionais que produzem o conhecimento, instituído dialeticamente, no encontro entre quem ensina e quem aprende. As relações de ensino, em uma concepção dialógica, envolvem o uso da linguagem, pela internalização dos modos de pensar, agir, sentir, falar, instituídos e elaborados na relação com o outro e com a cultura, tendo a comunicação viabilizada por signos como instrumento.

Tais formas de mediação relacionam-se com os modos de ensinar, ou seja, com os modos de dizer, fazer, propor, indicar, mostrar, perguntar, responder, etc. no desenrolar das práticas e atividades instituídas no cotidiano da criança. As concepções, conhecimentos, condutas, comportamentos, valores, estratégias e técnicas de quem ensina e organiza a participação da criança nas atividades, ofertando auxílio e suporte, influenciam as vivências, a

construção de conhecimentos (aprendizagem de conceitos), de significados e sentidos, viabilizando (ou não) a abertura para novas possibilidades de desenvolvimento (SMOLKA, et.al, 2007).

Comumente, em nossa sociedade, percebemos o que é diferente das características dos padrões hegemônicos como não desejável ou negativo. Assim, a condição da pessoa com deficiência impacta o meio social, influenciando a forma como ela é concebida e caracterizada pelos outros, pela sociedade. Ao tratar da situação social da deficiência, Vigotski (1997) assinala que o que limita o desenvolvimento da criança com deficiência não são suas peculiaridades orgânicas ou a deficiência em si, mas sim os limites impostos pelo meio social, pelas condições e relações sociais produzidas, que marcam as suas vivências, definem a sua participação e inserção social, determinam os processos educacionais de forma a impossibilitar o acesso e domínio da linguagem e da cultura e o desenvolvimento da aprendizagem.

Normalmente, a explicação para as dificuldades de comunicação, interação social e aprendizagem da criança com surdocegueira recai sobre suas limitações biológicas dos sentidos visual e auditivo. Sua condição gera baixas expectativas sobre seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, sendo frequentemente observada do ponto de vista das impossibilidades. Muitas vezes, a maneira como as pessoas estabelecem vínculos com ela não favorece o uso e a produção da linguagem, o que refrata nos seus modos de (con)viver, de participar da vida e se desenvolver.

Diante disso, neste estudo, entendemos que as barreiras construídas pela sociedade criam impedimentos para a realização humana. Para nós, as limitações comunicativas da pessoa com surdocegueira não decorrem apenas da deficiência em si, mas também do modo como o meio social, no qual a pessoa está inserida, percebe e concebe a deficiência e o desenvolvimento humano. Assim sendo, a partir da concepção de ser humano elaborada por Vigotski, esta pesquisa visa fazer frente à visão organicista, não negando a natureza biológica do desenvolvimento, mas buscando compreender as exigências do contexto social as quais a criança com surdocegueira está exposta, sendo este o ponto de partida para as reflexões e para a produção do conhecimento.

Como podemos ver, a Perspectiva Histórico-Cultural provoca ponderações sobre as relações de ensino e seu caráter mediado pelo outro no desenvolvimento da linguagem, levando em conta que as elaborações individuais da criança ocorrem antes no nível social, nas relações interpessoais.

Nesse estudo, sustentamos que práticas comunicativas ancoradas em relações interpessoais significativas possibilitam a aprendizagem e inserem o indivíduo na linguagem.

Para nós, todas as pessoas, inclusive as com surdocegueira, comunicam-se de alguma forma, tendo algo a “dizer”, ainda que não sejam falantes do ponto de vista oral ou não se comuniquem de maneira formal. A linguagem verbal é um poderoso instrumento de interação social, mas não é o único.

A participação nas relações interpessoais, as interlocuções, os significados e os sentidos podem se constituir por meio de instrumentos e caminhos diferenciados, incluindo o próprio corpo. Estes instrumentos (elementos sógnicos) repercutem no aprendizado da criança com surdocegueira congênita quando articulados às práticas/atividades, às experiências, ao contexto e às formas de mediação social. Assim, pensamos a comunicação a partir das interpretações, das concepções e intencionalidades daqueles que com ela se relacionam de alguma forma, a partir do lugar que ela ocupa (ou que lhe é permitido ocupar) na trama social e da forma como participa da cultura.

Imersas nessas reflexões as perguntas que emergiram foram: Quais os contextos sociocultural e educacional nos quais a criança com surdocegueira congênita vive e como esses contextos afetam sua constituição? Como se dão os jogos de relação entre a criança e as outras pessoas? Como as pessoas de seu convívio comunicam-se e interagem com a criança com surdocegueira congênita diante de suas especificidades? Como os educadores e outros profissionais proporcionam condições a essa criança de estabelecer experiências pessoais e coletivas, construir conceitos, aprender e se desenvolver? Como se dá a mediação nas relações de ensino e aprendizagem? Na privação da língua, como ela se comunica e quais são os sistemas e estratégias de comunicação alternativos possíveis e utilizados?

Diante de tais indagações, esta pesquisa de mestrado tem como objetivo geral analisar as (im)possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita, a partir da dinâmica das relações sociais estabelecidas entre ela, a pedagoga responsável pela condução do seu atendimento educacional e a pesquisadora no contexto de uma instituição especializada.

Os objetivos específicos são:

1. Investigar as condições e possibilidades de participação e interação social da criança a partir da percepção da família e de profissionais da área da saúde e da educação;
2. Investigar os modos de participação e interação social da criança no contexto do ensino regular.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma:

O capítulo um apresenta uma contextualização da surdocegueira, evidenciando suas especificidades, possibilidades comunicativas e estratégias para o desenvolvimento da comunicação para pessoas com surdocegueira, o papel dos mediadores, da orientação e

mobilidade para o processo de aprendizagem. Além disso, apresenta uma revisão de literatura envolvendo estudos da área da surdocegueira que se apoiam nos aportes de Vigotski, buscando identificar a articulação de seus pressupostos com esta temática. Para isso, elegemos referenciais teóricos da área, como Reyes (2004), Maia (2011), Cormedi (2011), Matos (2012), Santos (2014), Farias (2015), Leme (2015) e Falkoski (2017).

O capítulo dois discorre sobre os procedimentos metodológicos adotados, apresentando os métodos de pesquisa utilizados, a caracterização do local onde os dados foram produzidos, os participantes, a forma de construção dos dados e o método de análise.

O capítulo três apresenta o que encontramos no percurso da pesquisa, expondo as análises dos resultados pautadas nas proposições da perspectiva histórico-cultural e organizadas em três eixos temáticos:

Eixo I - Corpos biológicos e corpos signos: ponderamos sobre a dimensão biológica da deficiência e sua repercussão nas práticas profissionais, caracterizadas como relações humanas, entre pessoas. Considerando que o homem é constituído por suas vivências com os outros em diferentes contextos, além dos dados construídos na instituição especializada, apresentamos, entretecidos na análise, dados produzidos na escola de ensino regular e no contexto de atendimento clínico-terapêutico, no qual entendemos que as relações estabelecidas também são de caráter educativo. Tais dados nos possibilitaram edificar um panorama com alguns indícios das (im)possibilidades comunicativas da criança com surdocegueira congênita participante do estudo.

Eixo II – O jogo de significados e sentidos: discutimos sobre as possibilidades de significação e produção de sentidos no desenvolvimento da comunicação e da linguagem por meio de instrumentos heterogêneos que contemplam as singularidades e necessidades da criança.

Eixo III – O domínio do espaço como fonte de mobilização de funções psíquicas superiores: evidenciamos a orientação e a mobilidade como prática educacional com vistas ao manejo do espaço e à atuação nas atividades com maior autonomia, tendo os sistemas de comunicação e as relações de ensino como meio de mobilização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como de inserção na linguagem.

Por último são apresentadas considerações sobre as possibilidades e desafios para a prática educativa em relação à comunicação e ao desenvolvimento da linguagem na criança com surdocegueira.

1 SURDOCEGUEIRA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Neste capítulo, abordamos, de forma geral, o conceito de surdocegueira, suas especificidades, classificação e principais causas. Destacamos as possibilidades comunicativas de pessoas com surdocegueira adquirida e congênita, as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da comunicação e o papel dos mediadores.

A visão e a audição constituem-se nas principais vias de acesso das informações do mundo. Para Matos (2012, p. 89), a visão e a audição:

[...] conectam as pessoas ao mundo, dando-lhes informações relevantes para uma relação sócio afetiva e de aprendizagem significativa com o outro e com o meio. Por intermédio desses sentidos, é possível identificar informações do ambiente, mesmo que o indivíduo esteja a uma distância considerável, favorecendo o relacionamento interpessoal e com o meio (MATOS, 2012, p.89).

A privação sensorial, gerada pela limitação dessas vias de forma simultânea, impacta a forma de a pessoa interagir com o mundo e se comunicar, de estabelecer relacionamentos sociais, de locomover-se e aprender. A dificuldade em obter informações advindas tanto do meio quanto do outro pode gerar isolamento social. Segundo Cormedi (2011), uma das maiores dificuldades enfrentadas pela pessoa com surdocegueira é o convívio social, comunitário; é poder fazer parte de um contexto social e cultural.

Segundo o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego (2017):

A surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantes, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa, cabendo à sociedade permitir-lhe diferentes formas de comunicação e de Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente, promovendo acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade (GRUPO BRASIL, 2017).

Diversas definições que foram utilizadas durante campanhas, reuniões e movimentos para divulgação da surdocegueira como condição única no mundo relevam apenas o foco negativo da deficiência, com o uso de palavras como “perdas”, “limitações”, “falta”, “problemas”, colocando, direcionando a incapacidade para a pessoa (WATANABE, 2017).

Em outro sentido, a definição apresentada pelo Grupo Brasil (2017) evidencia a necessidade de a sociedade organizar-se para prover condições e estratégias de comunicação

efetivas, conforme as necessidades específicas de cada pessoa com surdocegueira, vislumbrando mais possibilidades do que evidenciando as dificuldades geradas pela deficiência. Baseada em Vigotski (1997), Watanabe (2017) lembra que a pessoa com deficiência, incluindo a com surdocegueira, pode se reorganizar para buscar novas possibilidades de convivência, de visão de mundo, de aprendizagem e de reconstruir a si mesmo, ampliando seus horizontes.

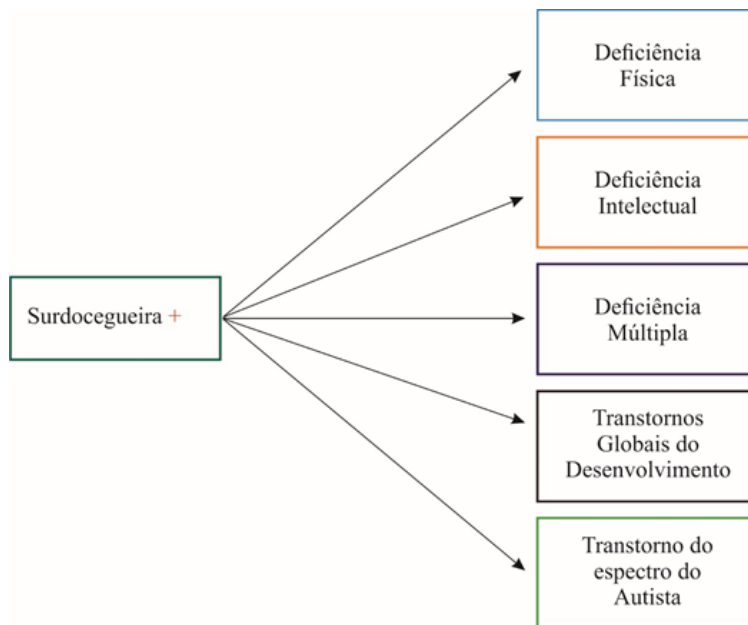
Como na surdocegueira há a associação de duas deficiências (visual e auditiva), a combinação delas em diferentes graus não soma seus efeitos, ela multiplica e intensifica o impacto de uma sobre a outra, criando uma deficiência que é única e diferente. Afirma Leme (2015) que a pessoa com surdocegueira é um ser único por apresentar comportamentos e características singulares.

Almeida e Souza (2017, p. 71), baseados em Lagati (1995), inclusive ressaltam que o termo é escrito sem hífen justamente para caracterizar uma deficiência única, uma condição que apresenta necessidades diferentes “daquelas apresentadas pela cegueira e pela surdez isoladamente”, necessitando de abordagens e metodologias específicas para o desenvolvimento da comunicação, orientação e mobilidade e autonomia. Os mesmos autores ressaltam que as pessoas com surdocegueira apresentam singularidades no seu desenvolvimento social, linguístico, cultural, cognitivo e educacional.

Quando a pessoa com surdocegueira apresenta a associação com outras deficiências, como, por exemplo, deficiência intelectual, física ou autismo, ela apresenta *surdocegueira plus* (MAIA, 2011). Watanabe (2017) verifica que, quando se apresentam essas associações, fica evidenciada a importância da atuação de profissionais que conheçam diferentes formas de interação e de acesso à comunicação por meios alternativos.

A Figura 1, a seguir, elucida a condição da *surdocegueira plus*.

Figura 1- Surdocegueira plus



Fonte: Watanabe (2017)

Comumente, a surdocegueira é entendida como deficiência múltipla; contudo, é fundamental a compreensão de que se trata de uma condição diferente. Conforme Maia (2010), o termo *deficiência múltipla* é utilizado para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas (intelectual, autismo, física/motora, sensorial). Quando há comprometimento sensorial de um dos sentidos de distância – visão ou audição, temos a *deficiência múltipla sensorial*, que é diferente da surdocegueira.

Concordamos com Maia (2011) quando a autora esclarece que a apresentação das classificações e das causas da surdocegueira não pretende categorizar as pessoas com enfoque nas limitações, nem criar rótulos, mas sim colaborar com a definição de métodos e programas educacionais adequados. Independentemente das condições orgânicas/biológicas, o foco nas possibilidades que as pessoas têm de desenvolver a comunicação e a interação com o mundo deve ser prioridade.

As causas da surdocegueira são multifatoriais, podendo acometer as pessoas em diferentes momentos da vida, sendo possível que a deficiência ocorra por fatores pré-natais como doenças contraídas durante a gestação como a rubéola, o citomegalovírus, a

toxoplasmose, a sífilis, entre outras, ou por síndromes genéticas como Usher⁶, CHARGE⁷; perinatais (no nascimento) como prematuridade e anoxia; pós-natais (após o nascimento) como diabetes mellitus, meningite, sarampo, caxumba, asfixia, traumas, tumores, efeitos cumulativos do ambiente como ruído e poluição, envelhecimento, entre outras (FARIAS, 2015; ALMEIDA, 2015; VILELA, 2018). Segundo Falkoski (2017), os fatores pré-natais, perinatais e pós-natais, que afetam a criança antes dos cinco anos de idade, causam a surdocegueira congênita. Após essa idade, perante o desenvolvimento da linguagem e de formas de comunicação, a surdocegueira é considerada adquirida.

As pessoas com surdocegueira apresentam uma diversidade das condições perceptivas devido a diferentes combinações de comprometimentos visuais e auditivos, sendo algumas com surdocegueira total (não têm nenhuma visão e audição) e a maioria com algum resíduo visual e/ou auditivo. Tal fato implica em diferentes modalidades comunicativas que podem ser desenvolvidas por e com essas pessoas. Reyes (2004) explica que a heterogeneidade da população de pessoas com surdocegueira relaciona-se às diferentes condições sensoriais, ao momento de surgimento das deficiências, às características individuais de cada pessoa, às diferentes etiologias e às possíveis deficiências adicionais.

Assim sendo, destacamos as formas de classificação da surdocegueira - pelo período de surgimento, por tipos de perdas e por funcionamento da comunicação - as quais facilitam a compreensão acerca da heterogeneidade da deficiência. A classificação em relação ao período de surgimento depende da etapa da vida em que a surdocegueira atingiu a pessoa e do desenvolvimento ou não de uma língua oral ou sinalizada, podendo ser considerada congênita ou adquirida. Watanabe (2017, p.52) salienta que “surdocegueira congênita ocorre quando a criança já nasce com ela ou a adquire antes da aquisição de uma língua oral ou sinalizada”, destacando que

A surdocegueira congênita exige técnicas específicas de intervenção que auxiliarão no desenvolvimento da criança e irão ajudar a família, a escola e demais pessoas de sua convivência a interagir com ela e apresentar-lhe o mundo utilizando seu referencial tátil e os outros canais sensoriais como o olfativo, o cinestésico, o gustativo, o proprioceptivo e, quando houver, também os resíduos auditivos ou visuais (WATANABE, 2017, p.52).

⁶ A Síndrome de Usher é uma condição genética que associa surdez congênita, parcial ou total e cegueira adquirida como consequência da retinose pigmentar que é responsável pela degeneração da retina. É a causa mais frequente de surdocegueira adquirida em adultos (CAMBRUZZI, 2013).

⁷ A Associação CHARGE é uma condição genética caracterizada por uma série de achados que resultam no seu nome: C: Coloboma (coloboma); H: Heart defects (alterações cardíacas); A: Atresia of the choanae (atresia de coanas); R: Retardation of growth and/or development (restrição do crescimento e desenvolvimento); G: Genital anomalies (anomalias genitais); E: Ear anomalies (alteração nas orelhas, nos canais semicirculares) (VIÑAS, 2004).

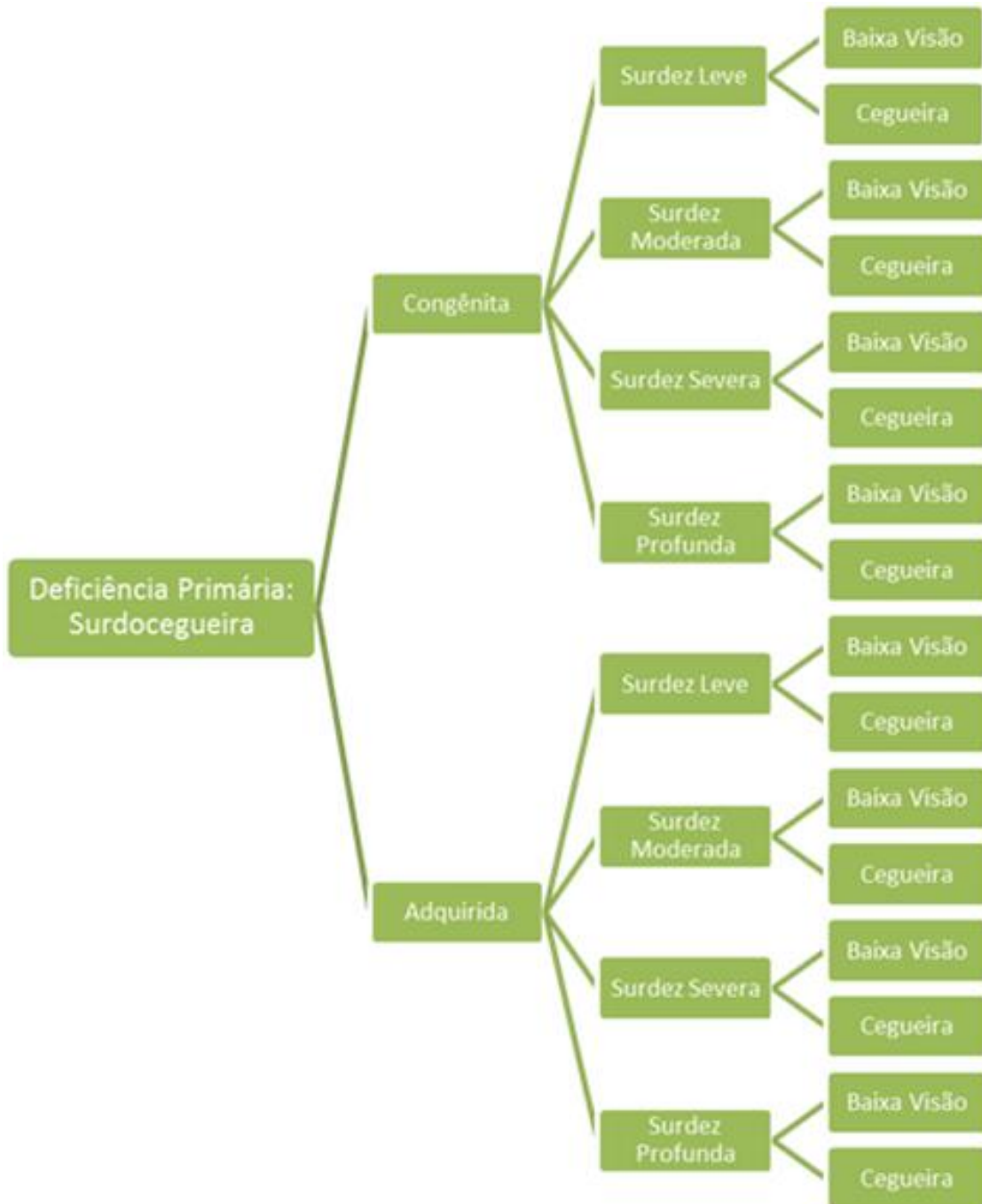
Em relação à surdocegueira adquirida, referida autora apresenta a seguinte definição:

A surdocegueira adquirida ocorre quando a pessoa, antes de seu aparecimento já era usuária de uma língua, oral ou sinalizada, e poderá mantê-la, ou seja, continuar utilizando sua língua para a comunicação expressiva mas, provavelmente irá escolher uma ou mais formas de comunicação para a comunicação receptiva que poderá ocorrer de maneira tátil ou, quando houver, utilizando seus resíduos auditivos ou visuais (WATANABE, 2017, p.52).

A classificação pelos tipos de perdas refere-se ao momento de desenvolvimento de cada uma das deficiências. Reyes (2004) explica que uma das limitações (visual ou auditiva) pode ser congênita e a outra pode ser adquirida, ou ambas serem congênitas ou adquiridas. A título de exemplo, a surdocegueira pode se apresentar em uma pessoa como surdez congênita e cegueira adquirida e em outra como cegueira congênita e surdez adquirida. De acordo com o grau da limitação, o autor faz referência a quatro grupos de pessoas com surdocegueira: 1 - Surdocegueira total: ausência de resíduos visuais e auditivos; 2 - Surdez parcial com cegueira total; 3 - Surdez parcial com baixa visão; 4 - Baixa visão com surdez profunda.

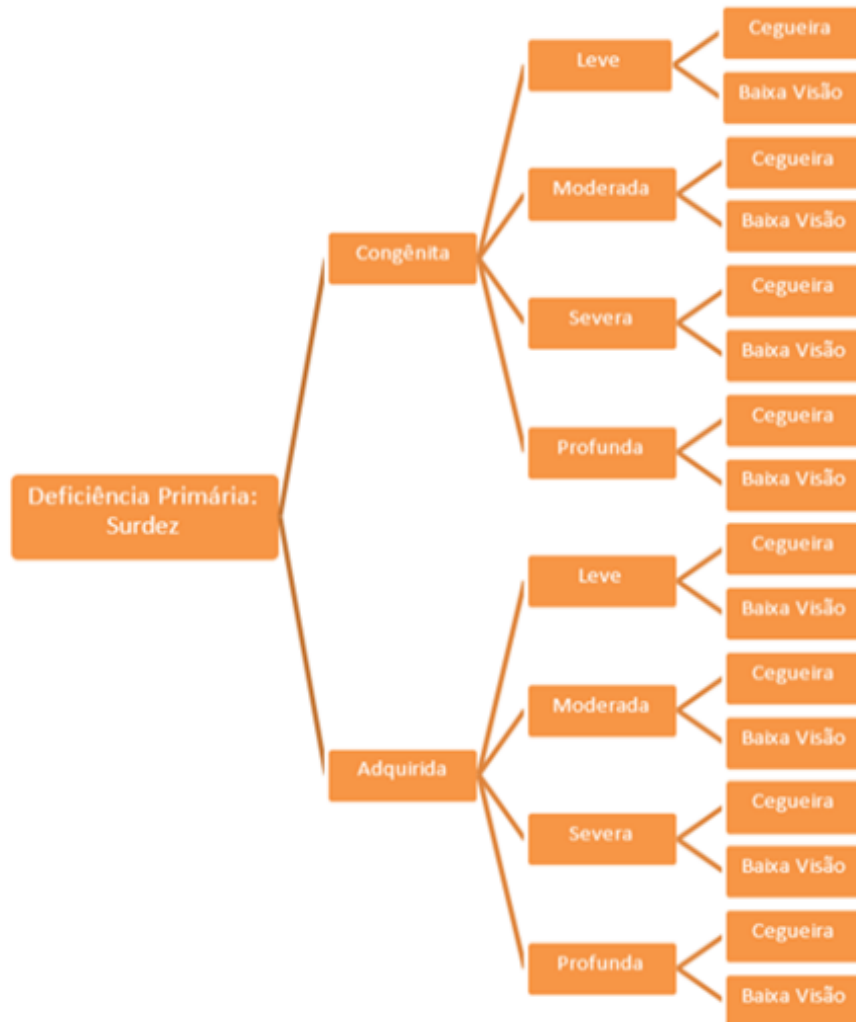
Watanabe (2017) elaborou figuras para representar as diversas possibilidades no surgimento da surdocegueira, pensando-a como deficiência primária; na deficiência auditiva como deficiência primária e suas associações; na deficiência visual como deficiência primária e suas associações. Tais figuras, apresentadas a seguir, podem auxiliar a compreensão acerca da heterogeneidade da surdocegueira, conforme o grau das perdas auditiva e visual e o momento de surgimento da deficiência.

Figura 2 - Surdocegueira como deficiência primária



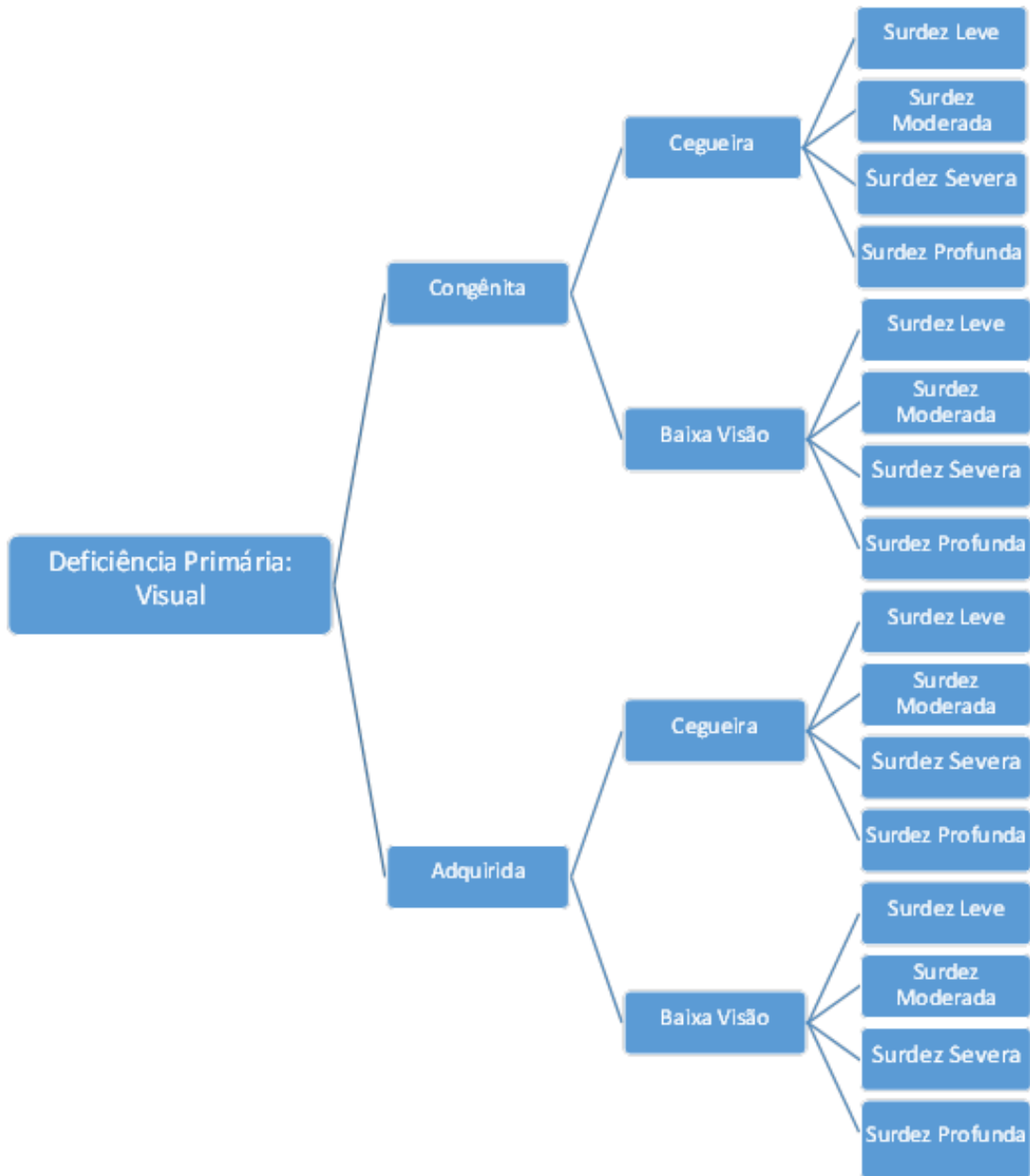
Fonte: Watanabe (2017)

Figura 3 - Surdez como deficiência primária



Fonte: Watanabe (2017)

Figura 4 - Deficiência visual como deficiência primária



Fonte: Watanabe (2017)

Os esquemas apresentados também podem colaborar na compreensão sobre as formas de comunicação possíveis utilizadas pela pessoa com surdocegueira. Embora estas sejam abordadas mais adiante no texto, destacamos o exemplo proposto por Watanabe (2017), visando favorecer a compreensão dessa questão:

Se a surdez ocorreu inicialmente e a pessoa se comunicava pela Libras, a forma de comunicação receptiva provavelmente será a Libras tátil e a expressiva continuará sendo a Libras, enquanto que a pessoa que inicialmente

foi cega continuará comunicando se expressivamente pela língua portuguesa falada e a forma de comunicação receptiva utilizada também será baseada na língua portuguesa como a Escrita na Palma da Mão (WATANABE, 2017, p. 56).

Para complementar, a pessoa que tem a limitação visual como deficiência primária, visto que possivelmente utilizava a fala para se comunicar, pode se valer da fala ampliada ou do Braille, por exemplo.

Pessoas com surdocegueira também podem ser classificadas em três diferentes níveis, quanto à funcionalidade da sua comunicação. No entanto, com base em Maia (2004) e Farias (2015), mais uma vez ressaltamos que, independentemente desses níveis, o foco deve ser mantido nas intervenções adequadas com base nas necessidades de cada uma dessas pessoas. Maia (2004) discorre sobre os níveis de funcionalidade da comunicação:

1. Nível básico: pessoas com comunicação limitada a aspectos básicos, como objetos concretos, expressões faciais e corporais, necessitando de apoio e mediação constante (muitas crianças com surdocegueira congênita estão neste nível);

2. Nível médio: pessoas com comunicação mais eficiente, podendo fazer uso de outros sistemas de comunicação, sendo capazes de generalizar estratégias para resolução de problemas da vida cotidiana, podendo levar uma vida mais autônoma com apoio necessário;

3. Nível alto: pessoas com surdocegueira sem outros comprometimentos, apresentando comunicação eficiente, autonomia e independência com apoio necessário.

Não existem dados que evidenciam o número exato de pessoas com surdocegueira no Brasil. No entanto, em pesquisa realizada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Falkoski (2018) traçou um panorama sobre o número de alunos com surdocegueira matriculados em escolas regulares de todos os estados brasileiros. No Censo Escolar 2017, a autora encontrou o total de 323 alunos matriculados.

Após encontrar esse número tão baixo de matrículas, em um primeiro momento apenas no Rio Grande do Sul, ela fez uma nova busca no Censo Escolar, utilizando então a variável “deficiência múltipla”. Diante dos achados, examinou individualmente cada matrícula e selecionou aquelas cujos alunos apresentavam cegueira ou baixa visão associados à surdez ou à deficiência auditiva, o que caracteriza a surdocegueira. De 7.731 casos marcados como deficiência múltipla, 169 apresentavam surdocegueira.

Este fato, de acordo com Falkoski (2017), revela que a surdocegueira é pouco conhecida e que sua identificação é inadequada, sendo comumente confundida com a deficiência múltipla, o que dificulta o reconhecimento dessas pessoas, a oferta de atendimentos adequados às suas

necessidades e a elaboração de políticas públicas que se referem, principalmente, à saúde e educação.

A devida conceitualização e compreensão da deficiência e identificação desse público são essenciais na luta pelos seus direitos e inclusão social e educacional. Porém, é comum pessoas com surdocegueira terem seu mundo social restrito e apresentarem dificuldades em ocupar um espaço social, estando propensas ao isolamento, à segregação e à exclusão social e educacional (FALKOSKI, 2017).

Na área educacional, o aluno com surdocegueira pode necessitar de suporte e recursos específicos para se comunicar, para compartilhar experiências e fazer parte do meio sociocultural e aprender. Estamos em conformidade com Dainez (2017), quando ela salienta que a compreensão da especificidade da deficiência, tendo em vista o conhecimento sobre a mesma, é fundamental para o estabelecimento de caminhos educacionais com foco na disponibilização de diversos recursos, nas variadas formas de suporte, nas ações e mediações humanas no processo educacional.

Nesse sentido, pensar sobre os aspectos biológicos/sensoriais da surdocegueira faz-se necessário para que se possa garantir à pessoa com surdocegueira o acesso efetivo às informações por meio de recursos, técnicas e estratégias adequados que atendam suas reais necessidades e singularidades. Além disso, a heterogeneidade das suas condições perceptuais deve ser valorizada e respeitada, pois a emergência e a manifestação das diferentes formas de comunicação que pode desenvolver dependem da disponibilidade dos seus canais sensoriais e dos resíduos visuais e/ou auditivos.

Como já explicado, a surdocegueira é uma deficiência única e não se refere à somatória da perda ou limitação da visão e da audição. Contudo, considerando que os sentidos participam do nosso relacionamento com o meio, discorreremos sobre alguns aspectos inerentes aos sentidos visual, auditivo, olfativo, tátil e proprioceptivo, com a finalidade de prover informações que possam favorecer a compreensão da deficiência em questão.

Jones (2002) ressalta que a visão permite a obtenção de uma quantidade enorme de informações. A autora explica que a privação do sentido visual pode impactar o desenvolvimento motor, o controle muscular e a orientação e mobilidade da criança, pela falta de motivação para se mover no espaço. Pode também impactar a comunicação e a interação social, na medida em que se torna difícil perceber e interpretar expressões faciais e corporais e situações que ocorrem no ambiente. Além disso, o desenvolvimento de conceitos sobre objetos grandes, distantes ou abstratos, também pode ser dificultado.

Um aspecto importante é que a visão permite antecipação do que vai ocorrer, promovendo segurança física e emocional e adequação das ações e movimentos corporais. Como exemplo, quando se observa um buraco no chão, desvia-se dele. Martins e Ivanov (2009) explicam que, para a pessoa com surdocegueira, a dificuldade na antecipação dos acontecimentos faz com que cada experiência possa parecer nova e assustadora. Ser transportado de um lugar para o outro, sentir na boca a introdução de um alimento novo ou ser tocado repentinamente pode causar grande insegurança emocional.

O sistema auditivo serve de meio de orientação (distância, direção e localização do som) e viabiliza o desenvolvimento da linguagem e da língua oral, da leitura e da escrita, sendo este um sentido importante para o estabelecimento da comunicação e das relações interpessoais.

Na limitação dos dois canais sensoriais (visão e audição), a pessoa com surdocegueira pode utilizar os sentidos proximais como o olfato, a gustação e o tato nos processos interativos e de aprendizagem. Estes sentidos requerem que se esteja fisicamente presente (próximo) e que os objetos estejam ao alcance das mãos para serem tocados. Reyes (2004) destaca que o olfato é um sentido que nos oferece pistas sobre os variados odores de ambiente e que auxilia no reconhecimento dos lugares, tendo um papel importante no desenvolvimento de operações mentais para indivíduos com surdocegueira.

Segundo Cormedi (2011), os sentidos proprioceptivos (cinestésicos e vestibulares) tomam parte no processo de comunicação e desenvolvimento da linguagem da pessoa com surdocegueira, aliados ao tato e aos movimentos corporais. Antunha e Sampaio (2008) mostram que o sistema proprioceptivo recebe e integra informações provenientes de múltiplos sensores do nosso corpo, como a pele da sola dos pés, músculos e articulações, mucosas, sistema visual e sistema auditivo, influenciando a consciência da posição das várias partes do corpo e da relação do corpo com o espaço, a coordenação dos movimentos e o equilíbrio corporal em uma determinada ação.

As sensações táteis fornecem informações sobre a localização dos estímulos, dor ou pressão. Reily (2004, p. 49) assevera que, apesar de aquilo que captamos com os olhos, temos “necessidade de perceber pelo toque dos dedos a concretude das coisas, sua textura, sua plasticidade, sua temperatura, seu tamanho, volume e peso”. Contudo, não são os olhos, os ouvidos ou as mãos em contato com os objetos que levam ao conhecimento, mas os significados construídos culturalmente, pelo outro, indicando aquilo que é relevante, para que os olhos, os ouvidos e as mãos identifiquem e se apropriem de significados, mudando a maneira de enxergar, ouvir e manipular. “O processo é ativo, de busca, e não uma mera recepção passiva de sensações que chegam indiscriminadamente ao ser” (REILY, 2004, p. 19).

Para Nicholas (2010), o tato fornece uma rica variedade de informações sobre o mundo que nos rodeia. O toque não constitui uma modalidade sensorial mais "primitiva" quando comparada à visão e à audição. O sentido do tato é um sistema perceptivo ativo, informativo e útil que nos permite manipular e modificar o mundo ao nosso redor, sendo o nosso meio mais fundamental de contato com o mundo externo. O tato também é o sentido mais social, que implica em interação com a outra pessoa, desempenhando um papel importante no controle do nosso bem-estar emocional.

O autor explica que recorremos ao tato e à manipulação para obter informações ativas relevantes que dirigem nossas ações. A título de exemplificação, para decidir se vamos comer primeiro uma maçã ou um abacate ou ainda qual bebida está na temperatura certa para ser consumida em um dia quente, iremos explorar e comparar a firmeza ou temperatura usando nossas mãos. Segundo ele, o tato também gera uma representação interna (cognitiva) do mundo, uma representação conceitual que é transferida para a memória, sendo fundamental no desenvolvimento da comunicação e da linguagem da pessoa com surdocegueira congênita. Neste processo, as interações sociais dinâmicas e recíprocas e o contexto estão sincronicamente presentes. O desenvolvimento da memória tátil é construído junto com o mediador que apoia a formação de conceitos (NICHOLAS, 2013).

Miles (2000) ressalta que o tato é o canal pelo qual a criança com surdocegueira poderá ter acesso ao mundo. As mãos de uma pessoa com surdocegueira constituem-se em ferramentas de comunicação. A autora discorre sobre as *técnicas mão sob mão* e *mão sobre mão*, que são estratégias táteis utilizadas pelo adulto que encoraja a criança a usar suas mãos, explorar os objetos, interagir e assim aprender sobre as coisas e se desenvolver. A abordagem coativa é outra estratégia tátil que utiliza o contato corporal no desenvolvimento da comunicação. Essas técnicas e estratégias serão explicitadas logo mais adiante neste texto.

Com base na perspectiva teórica que assumimos, embora o acesso às informações dê-se pelo aparato sensorial, o mesmo por si só não viabiliza o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da aprendizagem. Estes são processos de natureza social, ou seja, são construídos na interação com o outro, dentro de um contexto histórico-cultural. É o outro que atribui sentidos sociais às percepções sensoriais da criança, dando nome às coisas, explicando e interpretando o mundo, ajudando-a a elaborar os conhecimentos.

Segundo Vigotski (1997), se a deficiência for considerada do ponto de vista biológico, a cegueira implicaria simplesmente na falta da visão e a surdez, na ausência da audição, como no caso do animal. Porém, a diferença entre o animal e o homem é que a deficiência do homem nunca se manifesta diretamente na personalidade, porque:

[...] o olho e o ouvido do ser humano não são apenas órgãos físicos, são também órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem está o meio social que refrata e orienta tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem (VIGOTSKI, 1997, p.74).

No caso do homem, não existe comunicação com o mundo que não seja social ou direta. Por isso, a limitação da visão ou da audição implica, antes de tudo, na restrição das funções e vínculos sociais. No âmbito educacional, é preciso compreender a deficiência da criança, prioritariamente, como uma questão social. Se a deficiência biológica (corporal ou física, nas palavras de Vigotski) significa uma “luxação social” - visto que provoca uma grave perturbação de todo o sistema social - do ponto de vista pedagógico, educar essa criança é inseri-la na vida como participante do meio social, para que possa reorganizar a sua existência e funções sob um novo ângulo. O outro e a linguagem do outro são instrumentos de contato com a vida e de comunicação com o mundo (VIGOTSKI, 1997, p. 73/74).

Vigotski (1997) discute as limitações sensoriais do ponto de vista social e não do ponto de vista orgânico. Para ele, é preciso se atentar para as possibilidades de compensação, ou melhor, de redimensionamento social da deficiência, para os modos de atuação na coletividade, de acesso à cultura e à linguagem. Neste texto, optamos preferencialmente pelo uso da palavra “redimensionar” ou invés de “compensar” ou “superar” a deficiência, pois entendemos que o aspecto orgânico sempre irá existir e que o indivíduo tem o direito de ser uma pessoa com deficiência e de possuir no âmbito social as condições para viver em suas singularidades. O termo “redimensionar” implica, para nós, necessidade de compreender a deficiência e lidar com ela em outra dimensão. Trata-se de uma reelaboração do aspecto orgânico pela dimensão social.

A pessoa com cegueira pode não apresentar grandes dificuldades para se comunicar e se relacionar com os outros, pois no convívio social pode redimensionar a perda visual pela linguagem e pela língua oral e não pelo refinamento do tato e da audição. A pessoa com cegueira “vê” pela palavra do outro, e o aprendizado da leitura e escrita em Braille pode garantir a ela o acesso à cultura, conforme afirma Vigotski (1997). Já a pessoa com surdez pode enfrentar maiores desafios no convívio social, devido às dificuldades com o desenvolvimento da linguagem e da língua oral. Nesse caso, o redimensionamento da perda auditiva pode se dar com a língua de sinais, que é viso-espacial.

Com base no mesmo autor, no caso da pessoa com surdocegueira, a linguagem também será o meio de redimensionamento da deficiência para que ela possa participar e atuar no contexto social e cultural em que vive, levando-se em conta suas possibilidades e modos de

comunicação. As dificuldades geradas na limitação da visão e audição são solucionadas mediante o desenvolvimento da estrutura psíquica.

Vigotski (1997) faz referência à Helen Keller⁸, pessoa com surdocegueira conhecida mundialmente como exemplo de superação da surdocegueira, afirmando que ela foi capaz de adquirir todas as habilidades, de graduar-se e desenvolver-se por outros meios, devido às condições sociais e culturais a que foi exposta e às forças de sua psiquê:

A história conhecida de Helen Keller, surdocega desde os primeiros anos de vida, alcançou um alto grau de educação, para que se compreenda que uma influência racional e a introdução de dispositivos culturais podem reestruturar a mente, mesmo quando o desenvolvimento é gravemente prejudicado por uma incapacidade física (VIGOTSKI; LURIA, 1996; p. 223).

Assim sendo, a seguir apresentaremos alguns aspectos da comunicação da pessoa com surdocegueira adquirida e da pessoa com surdocegueira congênita, dando ênfase a última que é objeto do nosso estudo.

⁸ Helen Keller, americana nascida no Alabama em 1880, tornou-se surdocega aos 18 meses de idade devido a uma febre causada por uma congestão aguda do cérebro. Foi educada por Anne Sullivan, sua professora em tempo integral, após ter vivido com a família no campo, em total liberdade, até os sete anos de idade sem uma educação formal. A partir de 1887, Anne ensinou-a a comunicar-se por meio do alfabeto manual; mais tarde Helen aprendeu a se comunicar por meio do método Tadoma (descrito na Tabela 1). Ela dominou a fala, a escrita, a língua de sinais e o Braille. Frequentou a Escola Perkins e formou-se em Filosofia em 1904 na Universidade de Harvard. Fez conferências pelo mundo todo, demonstrando como havia vencido as barreiras impostas pela surdocegueira. Foi poetisa e escritora, escrevendo, inclusive, sua biografia. Visitou o Brasil em 1953 (MAIA, 2004; KELLER, 2001).

1.1 Possibilidades comunicativas

A comunicação é uma necessidade humana básica que envolve o intercâmbio de informações entre as pessoas, constituindo o mais importante meio de interação social, do viver em comum, do viver em grupo. Enquanto seres sociais, as pessoas necessitam estabelecer vínculos com os outros para compartilhar experiências e pensamentos e estabelecer laços afetivos.

A comunicação é sem dúvida, uma necessidade fundamental do homem, por meio dessa que se torna possível as interações com os nossos semelhantes, trocando informações, valores culturais, o que favorece a aprendizagem e fortalecimento dos laços sociais (LEME, 2015, p.39).

Reily (2004) explica que a comunicação pode ocorrer por meio de um filme, uma pintura, uma fotografia, uma imagem, um movimento, um objeto, da língua oral e escrita, da língua de sinais, ou seja, por meio de diferentes signos, os quais carregam um mundo de significados e sentidos (a linguagem) que permitem a compreensão das coisas. Da mesma maneira, a linguagem organiza o pensamento e constitui o sujeito, na medida em que os significados produzidos nas relações socioculturais são internalizados, tornando-se individuais / particulares.

Como mencionado anteriormente, as diversas formas de comunicação possíveis para pessoas com surdocegueira dependem das condições sensoriais, do momento de surgimento das deficiências e das características individuais de cada um.

Apresentamos em seguida as possibilidades que as pessoas com surdocegueira possuem para se comunicar e ressaltamos o papel dos mediadores profissionais. No caso da criança com surdocegueira congênita, chamamos a atenção para o processo de desenvolvimento da comunicação.

1.1.1 Surdocegueira adquirida

Na surdocegueira adquirida, a relação destas pessoas com o mundo exterior é mediada pela língua, que possibilita o diálogo, a interação entre as pessoas e o compartilhamento de

sentidos e significados. Elas se tornaram pessoas com surdocegueira após desenvolverem uma língua oral ou sinalizada e já possuem uma bagagem de conhecimentos (conceitos internalizados) que viabilizam a vida em sociedade. Normalmente, os desafios enfrentados pelas pessoas com surdocegueira adquirida são a aceitação da deficiência e o aprendizado de novas formas de comunicação (WATANABE e MAIA, 2012).

Com base em Fiorin (2013), o fato de a comunicação dessas pessoas ser mediada pela produção e compreensão da língua oral ou gestual, como no caso da língua de sinais, bem como pela língua escrita, ou seja, por signos linguísticos como elementos simbólicos, significa que elas representam e ordenam a realidade, criam conceitos, categorizam e dão sentido ao mundo, compartilham pensamentos, ações, sentimentos e informações nas interações sociais. Falkoski (2017) explica que a língua, enquanto um repertório de signos organizados por um sistema de palavras ou sinais, desenvolve-se a partir da linguagem, sendo a linguagem a base para o desenvolvimento da língua.

Dessa forma, pessoas com surdocegueira adquirida são pessoas que expressam a linguagem nas interações sociais por meio da comunicação simbólica. Com o surgimento da deficiência, elas se adequam a novas formas de comunicação, podendo continuar se expressando da mesma maneira que antes da deficiência (por meio da língua oral ou da língua de sinais). No entanto, a forma de receber as informações sofre adaptações. Assim, elas podem receber a informação de uma forma e se expressar de outra. Como exemplo, a pessoa pode usar a língua oral para se expressar e a língua de sinais tátil para receber as mensagens.

Godoy (2011), Santos (2014) e Almeida (2015), entre outros autores, salientam que pessoas com surdocegueira adquirida podem fazer uso de diferentes sistemas simbólicos para se comunicar, incluindo sistemas alfabéticos e sistemas não alfabéticos. Os sistemas alfabéticos utilizam a comunicação de mensagens letra a letra: alfabeto datilológico tátil, Braille tátil, escrita na palma da mão, fala ampliada, pranchas alfabéticas. Os não alfabéticos são aqueles que não fazem uso da transcrição de letras, mas de palavras inteiras que representam signos já estabelecidos: língua de sinais em campo reduzido, língua de sinais tátil, Tadoma. A seguir, no Quadro 1, apresentamos a descrição dos sistemas simbólicos utilizados por pessoas com surdocegueira adquirida.

Quadro 1 - Descrição dos sistemas simbólicos utilizados por pessoas com surdocegueira adquirida

SISTEMA SIMBÓLICO	DESCRIÇÃO
Alfabeto datilológico tátil	Consiste nas letras do alfabeto utilizado por pessoas surdas que são representadas na palma da mão da pessoa com surdocegueira, sendo recebidas pelo tato (ALMEIDA, 2015).
Braille tátil	Trata-se de utilizar o sistema Braille, usado pelas pessoas cegas para a leitura e escrita, adaptando-o nos dedos indicador e médio de uma das mãos da pessoa com surdocegueira como se fossem a cela Braille ou adaptando-o nos dedos indicador, anular e médio de ambas as mãos da pessoa com surdocegueira, posicionando os dedos na mesma posição da teclas da máquina de datilografia Braille (GODOY, 2011).
Escrita na palma da mão	A palma da mão se torna uma superfície plana para a transcrição das informações a partir da escrita de cada letra do alfabeto, que pode ser feita com o próprio dedo do interlocutor ou segurando-se o dedo da pessoa com surdocegueira (ALMEIDA, 2015).
Fala ampliada	A língua oral é amplificada mediante o uso, por parte da pessoa com surdocegueira, de aparelho de amplificação sonora (AASI). percepção do som (resíduo auditivo) (GODOY, 2011).
Pranchas alfabéticas	Configuram-se como pranchas que apresentam letras e números em relevo ou também em Braille. O uso deste material é feito a partir do deslocamento da mão sobre estes dígitos para enviar e receber as informações (GODOY, 2011).
Libras em campo reduzido	Consiste na língua de sinais adaptada ao campo visual espacial perceptível da pessoa com surdocegueira (ALMEIDA, 2015).
Libras Tátil	Consiste na língua de sinais tradicionalmente usada pelas pessoas surdas que ao ser utilizada pelas pessoas com surdocegueira, é adaptada ao tato, sendo recebida pelas mãos (ALMEIDA, 2015).
Tadoma	Consiste na percepção tátil das vibrações emitidas durante o ato de falar. A pessoa com surdocegueira posiciona a mão em forma de “L” (alfabeto datilológico brasileiro) no rosto do emissor de forma que o polegar fique próximo aos lábios e o indicador na face. Desta maneira, poderá a pessoa com surdocegueira perceber a vibração e a posição fonoarticulatória dos sons vocálicos (SANTOS, 2014).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Watanabe e Maia (2012) explicam que essas diferentes formas de comunicação são definidas conforme a etiologia da deficiência, o grau de limitação da visão e audição, o momento em que a perda sensorial ocorreu, a forma de comunicação utilizada antes da deficiência e a história de vida da pessoa.

Conforme explicitado anteriormente, de acordo com Reyes (2004), um dos comprometimentos sensoriais pode ser congênito e o outro pode ser adquirido, ou ambos podem ser adquiridos. Dessa forma, a surdocegueira adquirida contempla três grupos de pessoas: as que nasceram com surdez ou deficiência auditiva e adquiriram a perda visual posteriormente, sendo estas comumente usuárias da língua de sinais ou oral, podendo aprender o sistema Braille para leitura e escrita; pessoas que nasceram com cegueira ou baixa visão e adquiriram a perda auditiva posteriormente, sendo estas também, normalmente, usuárias da língua oral e/ou de sinais e do Braille; pessoas que nasceram sem nenhuma das perdas visuais e/ou auditivas e que adquiriram a deficiência durante alguma fase de sua vida, mantendo a oralização como forma de comunicação, embora necessite de outras formas de comunicação para a recepção de informações.

Para atuarem na sociedade e exercerem sua cidadania, pessoas com surdocegueira adquirida necessitam do serviço prestado pelo guia-intérprete. Este é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira adquirida que já utilizam uma língua. Este profissional tem o papel de compreender a mensagem, extrair o conteúdo linguístico e fazer a contextualização na língua utilizada pela pessoa com surdocegueira. A intervenção deste profissional deve viabilizar que a pessoa entenda e seja entendida, não a eximindo de fazer julgamentos e tomar suas próprias decisões (ALMEIDA, 2015).

O guia-intérprete realiza o trabalho de transliteração ou interpretação:

Na transliteração, o profissional recebe a mensagem em determinada língua e a transmite à pessoa com surdocegueira na mesma língua, fazendo apenas o uso da forma de comunicação que for mais acessível para ela. Por exemplo, o guia-intérprete recebe uma mensagem em Língua Portuguesa e a transmite para a pessoa com surdocegueira por meio da técnica do Dedo como Lápis ou Tadoma, quando o sistema linguístico é o mesmo que o da Língua Portuguesa. Na interpretação, o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e a transmite em outra língua. Por exemplo, ouve a mensagem em Língua Portuguesa e a transmite em Libras Tátil (ALMEIDA, 2015, p. 53).

Segundo Watanabe e Maia (2012), o guia-intérprete também é responsável por contextualizar as informações do meio, informando a pessoa com surdocegueira sobre as

peças e condições do ambiente por meio da descrição visual. Além disso, é responsável por guiar a pessoa com surdocegueira para que se locomova com segurança pelo espaço.

Apesar da extrema importância da atuação desses profissionais e da garantia por lei federal⁹ de formação e disponibilização de profissionais especializados indicados para atuarem com pessoas com surdocegueira, Almeida (2015) afirma que a principal barreira para os indivíduos com surdocegueira adquirida é a escassez de mediadores (guias-intérpretes) capazes de colaborar de modo funcional nas suas interações com o meio.

1.1.2 Surdocegueira congênita

Como já mencionado, a surdocegueira é uma deficiência que implica desafios no estabelecimento de interações sociais e no relacionamento da pessoa com o entorno. Em relação à surdocegueira congênita, Reyes (2004), Godoy (2011) e Nogueira et al. (2017), entre outros autores, explicam que, devido ao fato de a criança apresentar os dois canais perceptivos (visual e auditivo) comprometidos ao nascimento ou logo nos primeiros anos de vida, ela poderá não se comunicar de forma “tradicional”, por uma língua, o que se constitui em uma diferença, uma singularidade.

As características específicas da pessoa com surdocegueira congênita e o desconhecimento de suas possibilidades comunicativas e interacionais, na ausência de uma língua (oral ou de sinais), gera dificuldades nos processos comunicativos e no estabelecimento de relações sociais, sendo estes os grandes desafios enfrentados por ela, o que pode levá-la ao isolamento social. Falkoski (2017, p.67) complementa: “quando existe falta de comunicação, esta pode ser a principal causadora do isolamento no qual, muitas crianças com surdocegueira congênita se encontram, podendo também ocasionar atraso no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens”. Nesta mesma direção, Farias (2015, p. 40) destaca que “é de primordial importância que se oportunize à pessoa com surdocegueira congênita, desde a mais tenra idade, a possibilidade de comunicação para que ela possa se conectar com o mundo que a rodeia”.

⁹ O Capítulo IV - Do Direito à Educação, especificamente seu artigo 28, parágrafo XI da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante: “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015).

Segundo Forchetti (2012), a linguagem humana mais comum é a palavra expressa, principalmente por meio da fala e da escrita. No entanto, a criança com surdocegueira congênita pode não desenvolver a língua (oral ou de sinais) como padrão de interação; ela continua tendo possibilidades de se comunicar, expressar seus desejos e sentimentos, fazer escolhas, interagir, brincar e de interiorizar significados, fazendo uso de diferentes elementos simbólicos, não necessariamente linguísticos, que levam em consideração suas modalidades sensoriais, suas características e necessidades.

O não desenvolvimento da língua causa impactos no ambiente social da criança, na forma como ela participa das práticas sociais e como ela é vista pelas outras pessoas. Elas, comumente, apresentam dificuldades em estabelecer vínculos com a pessoa com surdocegueira, em função de não conhecer suas formas específicas de comunicação, que são únicas e diferentes. Assim sendo, estabelecem formas de interlocução que, muitas vezes, não favorecem a produção e o uso da linguagem. Este fato, ou seja, a forma como o outro se relaciona com a criança, impacta a maneira de ela interagir socialmente, aprender sobre o que se passa a sua volta e desenvolver a consciência sobre o mundo, principalmente se não houver nenhum resíduo dos sentidos, necessitando de programas de intervenção e apoio precoce às famílias para se desenvolver.

Considerando que pessoas com surdocegueira podem fazer uso de diversas práticas comunicativas repletas de signos/símbolos e possibilidades, que vão além da forma oral, com potencial produtor de sentidos mediante interações sociais significativas, Maia (2010) discorre sobre dois níveis de comunicação: pré-simbólico e simbólico.

A comunicação pré-simbólica ocorre quando a pessoa ainda não é usuária de uma língua (códigos linguísticos). Nesta fase, a comunicação não é mediada por signos, apresentando-se por meio de formas não convencionais, nas quais a criança pode utilizar o próprio corpo para se comunicar (mostrar seus desejos, necessidades, protestar, interagir). Frequentemente, pais ou responsáveis são as primeiras pessoas a dar significado a certas vocalizações e movimentos corporais de bebês ou crianças pequenas. Aqui, a criança ainda não compreende que os símbolos podem representar coisas (MAIA, 2011).

Falkoski (2017, p. 51) explica que “quando a criança ainda não domina uma língua, usa diversos métodos para se comunicar com quem está a sua volta”, empregando o corpo como meio de comunicação. A autora complementa que, “na maioria das vezes, cabe ao interlocutor compreender e até mesmo decifrar essa possível mensagem ou aquilo que se quer comunicar”, chamando a atenção para os mediadores ou parceiros de comunicação, considerados aqui como as pessoas que interagem de forma significativa com a criança (os familiares, os professores, o

instrutor mediador) e que desempenham um papel essencial na interpretação das intenções comunicativas da criança, motivando e favorecendo sua comunicação e interação social.

Para atuar na mediação entre a criança com surdocegueira e o mundo, os parceiros de comunicação, enquanto “os outros” na relação com a criança, devem considerar como intenção comunicativa qualquer expressão corporal, facial ou vocalização da criança, reconhecendo seus sinais de comunicação próprios. Quando compreendem suas ações e reações e respondem às mesmas no modo de comunicação da criança, criam novos significados nas ações e relações. Além disso, os mediadores devem respeitar a diversidade e o ritmo da criança, considerando caminhos diferenciados para sua participação nos diferentes contextos.

A privação dos sentidos de distância dificulta que a criança com surdocegueira por si só busque pelo outro, faça contatos sociais, por apresentar dificuldade em perceber o que se passa a sua volta, em observar as pessoas. Assim, cabe ao outro buscar estabelecer interações com ela; não interações desprovidas de sentidos e sim interações significativas, afetivas, que possibilitam o compartilhamento de intencionalidades por meio de formas de comunicação eficientes. Segundo Souza (2007), o mediador proporciona experiências significativas, motiva a criança a realizar a ação ativamente (“fazer com e não o fazer por”) e a resolver problemas. Ele observa como a criança recebe e processa a informação, qual o seu canal de aprendizagem preferencial, seus gostos e preferências. O mediador possibilita escolhas, observa as respostas e as intenções comunicativas da criança, favorece a função dos objetos e a compreensão de causa e efeito, além de ter tempo para a interação e respeitar o tempo da criança.

Tendo isso em mente, considerando que os familiares são os principais mediadores do desenvolvimento da criança, eles necessitam receber apoio profissional para aprenderem a lidar com os desafios que a deficiência impõe, o mais precocemente possível. No que tange aos profissionais, estes precisam receber formação para compreenderem as especificidades da surdocegueira e proporcionarem mediações significativas.

Destacamos que, quando a criança com surdocegueira vivencia interações em que o outro não interpreta nem responde adequadamente às suas tentativas de comunicação, ela pode deixar de participar ativamente do contexto e tornar-se cada vez mais passiva, apresentando comportamentos de autoestimulação e/ou autoagressão e movimentos estereotipados que podem fazer com que a surdocegueira seja confundida com outras deficiências.

Algumas formas de comunicação pré-simbólica, segundo Maia (2011), incluem: vocalizações, gritos, choro, toques em pessoas ou em objetos, gestos naturais (reconhecidos convencionalmente por um grupo de pessoas como os usados no cotidiano: acenar para alguém, balançar a cabeça em sinal positivo ou negativo), gestos indicativos (apontar indicando um

desejo), movimentos corporais (alteração do tônus muscular, da postura, do estado de alerta, aproximar-se, afastar-se, andar sem rumo, chutar, bater, empurrar, apertar, balançar a cabeça, jogar-se no chão, bater os pés), expressões faciais (sorrir, franzir a testa, fazer careta, mostrar raiva ou surpresa), movimentos dos olhos (desviar o olhar, manter contato visual, alternar o olhar), mudanças no comportamento (agressividade, autoagressão, usa vocalizações, se isola), entre outras.

Cormedi (2011) destaca que a comunicação pré-simbólica não é mediada pela linguagem, tratando-se de uma comunicação inicial, primitiva e concreta, com significados limitados. No entanto, é preciso considerar e valorizar tais formas de comunicação, pois as mesmas também demonstram intenções, e a elas podem ser atribuídos sentidos no processo de mediação social, tornando-se fonte de desenvolvimento da linguagem e da comunicação simbólica. Nesse sentido, Matos (2012, p.102) salienta que, “mesmo sem intencionalidade, estas expressões comunicativas são como a ponta de um *iceberg*, e, que quando desvelada, podem emergir um potencial comunicativo considerável para a evolução do pensamento e da linguagem”.

A comunicação simbólica é a comunicação mediada pelos signos/símbolos que, segundo Cormedi (2011), abrangem os gestos, o uso de palavras na língua oral, língua de sinais, sistemas pictográficos ou Braille, os quais possibilitam o diálogo e a interação entre as pessoas e a manifestação da linguagem. Segundo Viñas (2004), o desenvolvimento da linguagem pressupõe a existência de símbolos em qualquer modalidade e o estabelecimento de relações entre seus significados.

Para Maia (2011, p.65), a comunicação simbólica “refere-se a qualquer sistema de palavras, sinais ou objetos usados para se comunicar que seja formalmente organizado e regido por regras”. A autora afirma que estes símbolos representam conceitos, ações, objetos, pessoas e podem ser altamente abstratos e complexos. A combinação de elementos simbólicos é essencial para o desenvolvimento da linguagem; na medida em que a criança começa a atribuir significado aos símbolos (palavra, sinal ou objeto), ela está desenvolvendo a comunicação simbólica (MAIA, 2010).

Na transição da comunicação pré-simbólica para a simbólica, Cormedi (2011) discorre sobre outro momento da comunicação que deve ser considerado: aquele em que os signos estão associados ao concreto. Nesse caso, os objetos, denominados objetos de referência, podem servir como um meio de comunicação, facilitando a compreensão dos significados e estabelecendo uma conexão entre o concreto e o abstrato, entre a forma pré-simbólica e a simbólica. Os objetos podem propiciar a construção de conceitos e antecipar os acontecimentos

(o que vai acontecer, onde, por que, como e com quem), podendo ser utilizados no sistema de calendário ou na caixa de início e término das atividades. A utilização do objeto concreto, em relações e contextos significativos, pode ser aliada à introdução de gestos e sinais da Libras como formas simbólicas de comunicação.

A atribuição de significação aos objetos ocorre pela relação social construída com o outro. A utilização do objeto deve se dar por meio de práticas sociais. Não se trata de uma ação mecânica, condicionada, sustentada por uma concepção associativista, baseada na relação estímulo – resposta que, por meio de uma espécie de treinamento, restringir-se-ia ao desenvolvimento de funções psíquicas elementares, sem intencionalidades. Trata-se de uma ação racional, planejada, consciente, com significados e motivos que suscitam um aprendizado que conduz e redimensiona o desenvolvimento, provocando nele novas funções, formações e elaborações, influenciando as funções psíquicas superiores tais como memória, atenção, pensamento, entre outras.

Maia (2011) apresenta as duas modalidades de comunicação utilizadas por pessoas com surdocegueira pré-simbólica ou simbólica: receptiva e expressiva.

A comunicação receptiva ocorre quando alguém recebe, processa e interpreta a informação veiculada, como, por exemplo, por uma pessoa, um objeto, uma figura. A comunicação expressiva requer que uma pessoa comunique-se, passe a informação para outra pessoa por meio do uso de objetos, gestos, movimentos corporais, da fala, escrita, figuras e muitas outras variações (simbólicas e não simbólicas). São exemplos de formas de comunicação expressiva da criança com surdocegueira as expressões naturais como grito, choro, movimento corporal, sorriso, gestos, entre outras. Elas podem expressar sentimento, emoção, uma solicitação de algo ou uma recusa de uma atividade ou pessoa, sentimentos esses interpretados pelo parceiro de comunicação (MAIA, 2011, p.61).

Tratando-se da surdocegueira congênita, podemos citar o raro exemplo de Janinne P. Farias, nascida em 1992, que desenvolveu comunicação por meio de uma língua. No seu caso, a surdocegueira ocorreu devido à prematuridade. Aos oito anos de idade, Janinne foi submetida ao implante coclear¹⁰ e aprendeu a articular alguns sons da fala em palavras. Aos 22 anos, optou por não mais fazer uso do dispositivo do implante, visto que se identificava com a comunidade surda, preferindo a língua de sinais como forma de comunicação natural. Sua comunicação expressiva dá-se por meio da Libras, e a receptiva, por meio da Libras tátil. Ela também faz uso do Tadoma e do Braille (FARIAS, 2019).

¹⁰ O implante coclear, conhecido como ouvido biônico, é colocado pela área médica como uma tecnologia para os surdos que pode “curar” a deficiência, devolvendo a audição à pessoa (PONTIN, 2014).

Janinne frequentou a educação infantil em escolas especiais, depois estudou em escola comum, frequentando salas especiais para surdos ou para cegos, sempre recebendo o apoio da mãe. Seu processo de alfabetização ocorreu com o desenvolvimento do bilinguismo, tendo a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, o que lhe permitiu o desenvolvimento da leitura e da escrita pelo sistema Braille. Janinne foi a primeira pessoa no Brasil, na condição de pessoa com surdocegueira congênita, a ingressar no ensino superior, estando em vias de concluir o curso de Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (FARIAS, 2019).

É importante destacar que, diante da falta de profissionais especializados para atender Janinne, sua mãe formou-se em Pedagogia, especializou-se em educação inclusiva, em Libras e se tornou Mestre em educação na área da surdocegueira. Janinne teve sua mãe atuando com ela como sua professora e mediadora profissional, desempenhando um papel crucial na construção da sua identidade e no desenvolvimento da sua comunicação e aprendizagem (FARIAS, 2019).

A mãe de Janinne sempre batalhou incessantemente por recursos, compreendeu as especificidades e necessidades da filha, aprofundando seus conhecimentos em relação à deficiência, buscou por apoio e orientações, aprendeu formas de se comunicar, reestruturou sua vida; em meio a aspectos sociais, psicológicos, culturais e econômicos, procurou suprir as necessidades educacionais da filha (FARIAS, 2019).

A história de Janinne revela o valor da atuação da família como agente responsável pela potencialização do desenvolvimento da criança com surdocegueira, do outro na relação com a pessoa com surdocegueira e da educação no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, evidencia fragilidades do sistema comum de ensino e a falta de atendimento especializado, o que parece se repetir ainda nos tempos atuais. A realidade vivida por Janinne e sua família é particular e não reflete a realidade de condições de outras mães de crianças com surdocegueira congênita.

Uma das principais funções das instituições educacionais (escolas e centros especializados) é garantir a construção de conhecimentos dispondo de estratégias e recursos que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, precisam desenvolver ações para envolver as famílias no processo educacional de seus filhos, contribuir para a compreensão dos pais em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos, atendendo às suas necessidades e direcionando o apoio. As famílias e as instituições educacionais precisam compartilhar funções sociais e atuar em contato direto na mesma direção para alcançarem seus objetivos e, assim, influenciar o desenvolvimento e a formação da criança com deficiência.

Especificamente no caso de famílias de crianças com surdocegueira, estas necessitam de serviços de apoio e orientação para efetivarem a comunicação com seus filhos na rotina do dia a dia. O vínculo e a parceria com profissionais preparados para fazer a mediação da comunicação e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem eficientes são essenciais para a inclusão social e educacional dessa criança. Assim sendo, discorreremos sobre o profissional habilitado para atuar com pessoas com surdocegueira congênita: o instrutor mediador.

Com base na afirmação de Vigotski (1997), de que a apropriação da linguagem dá-se na dinâmica dialógica/interativa entre a criança e o outro, em um movimento conjunto de relações intersubjetivas, verificamos o papel do mediador ou do parceiro de comunicação. O outro tem um papel imprescindível na formação e constituição da criança. Suas palavras, ações e formas de interagir, em um processo interativo, tornam os modos de pensar, agir e sentir da criança socialmente elaborados. Sendo assim, do mesmo modo, a criança com surdocegueira necessita do contato com o outro para estabelecer relações, compreender o que se passa, aprender (desenvolver conceitos) e se desenvolver.

Uma mediação de qualidade exige do mediador profissional desprendimento, paciência, perseverança, motivação, flexibilidade, reflexão sobre a prática e confiança nas suas potencialidades e nas potencialidades do outro. O mediador é alguém que acredita no potencial humano diante de condições favoráveis de desenvolvimento e busca tais condições. Para isso, ele necessita de formação específica para atender às necessidades da criança.

Profissionais habilitados são de suma importância na intervenção com crianças com surdocegueira congênita. Estes provêm acesso às informações por meio de uma comunicação eficiente, favorecem a aprendizagem, visando ao bem-estar social e emocional da criança. Atuando de um para um, o instrutor mediador faz a mediação entre a criança e os diferentes ambientes que ela frequenta e entre a criança e as outras pessoas, apoiando suas experiências sociais e propiciando que ela interaja e compreenda o que se passa em seu entorno.

O instrutor mediador e a criança interagem de forma recíproca e compartilham atenção, emoção, autoconfiança e subjetividades. Ele cria vínculo de afeto e confiança, dá ênfase para o diálogo, proporciona apoio, mas sabe se distanciar para que a criança tenha iniciativa própria (minha vez / sua vez), possa fazer escolhas e participar ativamente das atividades. Respeita o tempo da criança, não é invasivo e dá mais importância ao processo do que ao produto final. Espera a criança responder. Ele parte daquilo que ela já conhece e valoriza o que ela já produz, e atua para ampliar suas possibilidades de comunicação e aprendizagem.

Partindo de experiências concretas, o instrutor mediador gera condições e oportunidades para que a criança desenvolva conceitos úteis e significativos sobre o mundo, favorecendo o

desenvolvimento da comunicação simbólica e da linguagem. Além disso, conhece técnicas de orientação e mobilidade e proporciona autonomia no deslocamento da criança pelo espaço.

Maia (2011, p.70) entende que o papel do instrutor mediador é fundamental para as crianças com surdocegueira, pois ele faz a interpretação do que elas estão expressando, confirmando ou não o que está sendo expresso, utilizando sistemas de comunicação mais simbólicos e recursos acessíveis. O mediador, conhecendo a função e a forma de utilização dos recursos e estratégias de ensino, favorece a aprendizagem e mobiliza as funções psíquicas superiores para que a criança aproprie-se dos conhecimentos sobre o mundo.

Os comportamentos e os conhecimentos do instrutor mediador influenciam o processo de comunicação e de interação do aluno com surdocegueira (relações interpessoais), considerando suas necessidades específicas. O mediador favorece vivências e a participação ativa da criança nas atividades educacionais, constituindo-se em uma ferramenta para o desenvolvimento social. Ikonmidis (2019) ressalta que, no meio educacional, a criança com surdocegueira beneficia-se do apoio de um mediador que a ajude a entender o que acontece no seu entorno e a se relacionar com os outros.

Santos (2014, p.47) destaca que, na escola, o trabalho desenvolvido com o aluno com surdocegueira envolve espaço e tempo específico para o estabelecimento de vínculo, rotina, preparação de objetos específicos, etc., o que torna a sua realização complexa no ambiente da sala regular. Isto pode comprometer a inclusão da pessoa com surdocegueira no meio escolar, gerando possível segregação. Baseando-nos em Maia (2010), o instrutor mediador deve evitar que isso aconteça, apoiando o aluno na sala regular tanto em atividades comuns como específicas e incentivando os demais alunos a participarem de atividades em conjunto com o aluno com surdocegueira. Pensar no atendimento das especificidades do aluno sem retirar dele o direito àquilo que ele tem em comum com todos os outros alunos é um desafio imprescindível.

Leme (2015, p.58) preconiza a necessidade de um trabalho colaborativo envolvendo professores da sala regular, professores de AEE, família e equipe pedagógica, no qual o instrutor mediador mediará e irá adequar as condições de comunicação, interação e aprendizagem, favorecendo a inclusão do aluno com surdocegueira. A autora ressalta que “este profissional é um mediador entre o aluno e o ambiente escolar. O trabalho possui características dinâmicas e visa romper o isolamento da pessoa com surdocegueira, bem como estimular sua participação ativa no ambiente”.

1.2 Recursos e estratégias de comunicação utilizados em abordagens educacionais

Autores como Leme (2015) e Falkoski (2017) destacam que, mesmo diante da privação ou comprometimento da visão e audição, as pessoas com surdocegueira possuem grandes possibilidades de aprender e se desenvolver. Segundo Falkoski (2017, p. 38), a diferença do trabalho educativo para alunos com surdocegueira congênita caracteriza-se “quanto à forma de comunicação e de interação e quanto à maneira de conduzir o trabalho, a fim de potencializar e proporcionar as aprendizagens”.

É comum a educação dessa criança ser pautada no ensino de atividades de vida diária. Todavia, o principal foco do processo educacional deve ser na interação comunicativa em vivências sociais e na definição de estratégias e meios simbólicos que a criança pode usar para se comunicar (pistas de informação, objetos de referência, etc.), conforme suas necessidades, interesses, respeitando seu estilo individual de aprendizagem.

Na surdocegueira congênita, a linguagem representa uma questão central, constituindo-se na possibilidade de compensação desta deficiência. De acordo com Moura (2014), pela linguagem a criança pode fazer parte de um contexto social, entender o outro e se fazer entendida, compreender o mundo à sua volta, estabelecer relações de causa e efeito e adquirir noção de tempo e de espaço. A linguagem, enquanto um processo interpessoal, possibilita a formação de conceitos e um mundo cheio de significados e sentidos, constituindo-se em um dos aspectos mais importantes do programa educacional da criança com surdocegueira. O não desenvolvimento da linguagem e da comunicação simbólica pode comprometer o desenvolvimento da criança com surdocegueira de forma geral. Ela pode apresentar dificuldade de atribuir sentido ao contexto social e de se conectar à realidade cultural em que vive.

Reyes (2004) afirma que a comunicação é a chave para acessar a aprendizagem, o conhecimento e o relacionamento com os outros. Dentro dos programas educacionais de alunos com surdocegueira, o uso de um sistema de comunicação adequado a cada caso, conforme as singularidades da criança, é um aspecto importante que cria oportunidades e possibilidades de desenvolvimento.

Construir e colocar em prática sistemas de comunicação personalizados, de baixo custo, acessíveis, fáceis de serem mantidos em funcionamento em diferentes ambientes e com amplo uso social não é uma tarefa fácil. Para isso, os profissionais precisam se instrumentalizar (FORCHETTI, 2012).

Passos (2007) afirma que os recursos de comunicação alternativa são instrumentos que podem propiciar elementos à subjetividade, dependendo da maneira como são aplicados, considerando que é a interpretação, a significação (dos desejos, das expressões, das escolhas, dos gestos, das expressões corporais e faciais, dos movimentos) conferida pelo outro que garante a inserção do indivíduo na linguagem. Segundo a autora, é a interpretação que coloca em movimento os elementos de um sistema mais simbólico de comunicação e que permite, dentre outros aspectos, o acesso à educação. Os sistemas de comunicação alternativa são uma possibilidade de o sujeito se fazer ouvir e exercer sua cidadania.

Falkoski (2017), ao discorrer sobre linguagem e comunicação na surdocegueira congênita, versa sobre a comunicação alternativa como apoio no processo de interação social e como caminho mais formal para o compartilhamento de ideias, para a construção de conceitos e a formação de conhecimentos, para a inscrição da criança em um nível simbólico de linguagem. Ela discorre sobre o uso de símbolos, técnicas, recursos e estratégias como elementos da comunicação alternativa que apoiam e complementam o desenvolvimento da comunicação de crianças com surdocegueira, servindo de pistas de informação. Além disso, ressalta que, para que a comunicação desenvolva-se e tenha sentido, é preciso considerar o seu contexto (casa, escola, amigos, pais, brincadeira, etc.), o conteúdo (o que comunicar), a forma de comunicação na modalidade da criança, a motivação e a atuação dos mediadores como parceiros de comunicação significativos, entendidos neste texto como um familiar, um professor, um mediador profissional ou outras pessoas que interajam com a criança.

Os símbolos podem ser objetos ou ações que apresentam um significado; como exemplo, um cheiro, movimentos feitos na criança ou com a criança, toques em objetos, gestos naturais realizados em seu campo visual, em sua mão ou em seu corpo, ou ainda figuras, fotografias, pictogramas, contorno de objetos ou símbolos gráficos ou táteis. As técnicas de comunicação alternativa dizem respeito aos meios de veiculação da informação, podendo ser objetos de referência, Braille, Libras Tátil ou contorno de desenhos. Os recursos têm a função de anunciar a informação ou de antecipar o que virá a seguir, podendo ser objetos de referência, objetos de referência desnaturalizados e cartões diversos utilizados, normalmente, no calendário (FALKOSKI, 2017).

As estratégias incluem a caixa de antecipação, o sistema de calendários, os livros acessíveis (de histórias criadas, de sequências de atividades), a identificação dos espaços (placa nas portas, maquetes, mapa), o registro das atividades (diário de bordo, agenda de notícia, livro de experiência real, livro de receita, caderno de comunicação) e o passaporte de comunicação.

Todas visam ao desenvolvimento da linguagem e ao auxílio no processo de alfabetização (FALKOSKI, 2017).

Em relação aos objetos de referência dispostos no calendário, Falkoski (2017) salienta:

Os objetos utilizados como pistas de informação permanecem dentro do sistema de calendário, onde ficam organizados e apresentam uma sequência, possibilitando a representação e a ordem das atividades. Com o tempo, a criança passa a entender que as atividades têm começo, meio e fim” (FALKOSKI, 2017, p. 57).

A depender das características da criança diante de suas condições sensoriais (presença ou não de resíduos visuais e/ou auditivos) e de seu nível de representação simbólica, são utilizados diferentes tipos de objetos de referência no calendário que podem ser percebidos pelos sistemas visual e tátil (exemplo: objetos concretos, desenhos, fotografias).

Os objetos de referência (reais ou tangíveis) podem representar uma situação, uma atividade, uma pessoa, um lugar. Eles possuem a função de ajudar o desenvolvimento da linguagem e a elaboração de conceitos, podendo ser empregados com outros meios de comunicação como a fala ou a língua de sinais. Segundo Ikonomidis (2019, p. 150), objetos de referência também podem representar horários quando determinam o tempo, possibilitando a noção de passado e futuro. Como exemplo, “a chave da casa pode indicar que o período escolar acabou e que é hora de ir para casa”. Os objetos de referência são recursos que podem ser utilizados por meio de diferentes estratégias.

O objeto real corresponde àquele que a criança já utiliza no seu ambiente natural e nas atividades do seu dia a dia, aquele que a criança provavelmente já atribuiu sentido, sendo utilizado como parte da atividade (a criança permanece com ele durante a realização da atividade). Exemplo: utiliza-se a própria caneca na qual a criança bebe leite como objeto de referência para representar o momento do lanche.

O objeto tangível refere-se ao objeto que representa, mas não faz parte da atividade, constituindo-se no primeiro passo na evolução do processo de simbolização (FALKOSKI, 2017). Nesse caso, a criança utiliza como objeto de referência não mais a mesma caneca usada no ato de beber leite, mas outra caneca, compreendendo que esta representa aquela. Assim, a caneca como objeto de referência passa a simbolizar um evento, não fazendo mais parte dele.

Ikonomidis (2019) explica que, a partir da mediação do outro, objetos podem favorecer a construção de conceitos e se tornar símbolos, na medida em que são utilizados em diferentes situações, sendo descontextualizados e desnaturalizados. A desnaturalização dos objetos de

referência inicia-se com a utilização do próprio objeto concreto na ação (objeto real); por exemplo, um copo de plástico. Em seguida, este objeto passa a simbolizar uma ação, mas não faz mais parte dela (de objeto real, ele passa para objeto tangível). Na sequência, o objeto tangível, no caso o copo, pode ser fixado em um cartão de papelão ou madeira. Assim, passa de um objeto tridimensional para um bidimensional até se tornar plano. Falkoski (2017) menciona que a evolução dos objetos (tridimensionais) para o cartão (bidimensional) representa um passo importante no processo de simbolização.

O próximo passo na desnaturalização ou simbolização dos objetos pode ser dado colando-se apenas uma parte do objeto no cartão (apenas a borda do copo ou um lado do copo) ou ainda utilizando apenas o desenho do seu contorno, que pode ser em relevo ou à tinta com contraste. A figura, a foto do objeto ou um sistema pictográfico também podem ser utilizados nesse processo em que o próprio objeto não se faz mais presente, conforme as necessidades e condições sensoriais de cada aluno. Aos poucos, na medida em que a criança vai compreendendo as formas mais abstratas de comunicação, signos gráficos ou táteis como palavras escritas à tinta (no caso de crianças que possuem resíduo visual) ou em Braille (no caso de crianças que não possuem a visão), bem como sinais isolados da língua de sinais ou mesmo a língua de sinais podem ser associados a todas essas ações interativas, sendo esta a diretriz para o início do processo de alfabetização da criança com surdocegueira (FALKOSKI, 2017). Os sinais da língua de sinais e o Braille devem ser utilizados dentro do contexto de uma rotina diária, vindo acompanhado de pistas concretas para fazerem sentido. Destacamos que a criança deve participar ativamente de todo esse processo.

Em relação à exposição do aluno ao Braille, Miles (2000) ressalta que a criança deve ser exposta ao sistema Braille ou mesmo a formas de comunicação texturizadas (por meio de etiquetas texturizadas) de forma natural, muito antes que ela possa lê-las. Uma criança com visão tem acesso a materiais impressos antes de aprender a ler e a escrever. Assim, a criança com surdocegueira terá a oportunidade de reconhecer que as etiquetas texturizadas ou em Braille significam objetos ou pessoas.

Reily (2004) destaca que desenhos e figuras são recursos sígnicos que representam aquilo que está distante, fora do nosso alcance, permitindo-nos operar de forma abstrata. A autora relata que, quando olhamos para a foto de um penhasco, podemos imaginar a distância e sentir o risco da queda. Recursos sígnicos registram um acontecimento e permitem antecipação.

Na medida em que o aluno passa a compreender que objetos podem ter diversas funções em diferentes contextos, que existem outros copos de diferentes tamanhos, formas e texturas

que podem ser usados em diferentes situações como para beber, para regar uma planta, para colocar pipoca em uma festa ou areia no parquinho, ocorre a descontextualização e desnaturalização do objeto. A descoberta de que objetos podem ter diversas funções em diferentes contextos constitui a ideia de generalização, que é essencial para a construção e organização do pensamento (IKONOMIDIS, 2019).

Os objetos de referência são recursos que podem ser utilizados por meio de diferentes estratégias. A representação de pessoas de forma concreta, por exemplo, por meio da utilização de uma pulseira de identificação, pode ajudar a criança a se referir a essas pessoas mesmo quando elas não estiverem presentes (IKONOMIDIS, 2019). Outra estratégia, conforme Falkoski (2017), envolve a identificação dos espaços por meio do mapa do espaço, maquetes e pranchas que recriam os lugares, favorecendo o reconhecimento e função dos espaços.

A caixa de antecipação é uma referência pessoal da criança, podendo ser personalizada e conter os objetos que representem atividades que serão realizadas (futuro). Uma outra caixa com objetos que representam atividades que já foram realizadas (passado), denominada “caixa do acabou”, pode ser útil para o mediador lembrar com a criança as atividades que foram feitas, possibilitando o diálogo e o compartilhamento de significados sobre algo interessante que pode ter acontecido (IKONOMIDIS, 2019).

O uso de calendários é baseado na necessidade que todas as pessoas têm de estabelecer um ritmo vital através de nossa atividade, uma ordem temporal que nos permite saber o que acontecerá (antecipar) e se preparar para isso (NOGUER et al., 2017). Trata-se de uma estratégia que utiliza objetos de referência para estruturar a rotina, informar os acontecimentos e as atividades, propiciar noções de tempo e espaço, a autorregulação, a organização do pensamento, proporcionar escolhas e ajudar na memorização. A previsibilidade do que virá a seguir ajuda a diminuir o estresse e a ansiedade da criança, dando suporte emocional. Maia (2011) entende que a antecipação é fundamental para que a criança com surdocegueira desenvolva um sistema de comunicação e, conseqüentemente, a linguagem, tendo a oportunidade de interpretar o que está a sua volta.

Os calendários colaboram com o desenvolvimento da representação simbólica e constituem um elemento facilitador da interação comunicativa. São personalizados de acordo com as necessidades da criança, podendo ser de uma única atividade, diários, semanais ou mensais. Neles registram-se as atividades e os momentos para que a criança possa lembrar experiências vividas.

Ikonomidis (2019) explica sobre uma estratégia denominada análise de tarefa, que consiste em detalhar os passos para a realização de uma atividade, criando subtarefas para que

possíveis dificuldades apresentadas pela criança no alcance do objetivo proposto possam ser supridas. Esta estratégia é utilizada na forma de um calendário da atividade, ajudando a criança a compreender a sequência da tarefa.

Qualquer sistema de comunicação só será acessível e terá impacto positivo nas relações de ensino e aprendizagem do aluno com surdocegueira por meio da mediação adequada dos interlocutores. Desse modo, o mediador toma parte fundamental em todo o processo, aproveitando os diversos momentos e situações reais vividas pela criança no decorrer do dia para motivar a comunicação, o diálogo. Sobre a participação do mediador no desenvolvimento da linguagem, Falkoski (2017) destaca:

[...] é fundamental a intensa participação mediadora de um adulto ou criança maior no acesso às informações e objetos que, de outro modo, sequer seriam conhecidos. A discussão central deve ser pautada pelo modo como a criança com surdocegueira congênita se apropria da linguagem e, a partir dela, se comunica, utilizando recursos de comunicação alternativa. Processo que pode levá-la a aprender uma língua e, por meio dela, se alfabetizar (FALKOSKI, 2017, p. 69).

Além de estratégias como a caixa de antecipação e o sistema de calendários, há outras que servem de pistas de informação e favorecem o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, além do processo de alfabetização de alunos com surdocegueira. Elas envolvem, segundo Falkoski (2017), o registro das atividades por meio do diário de bordo, agenda de notícia, livro de experiência real, livro de receita e caderno de comunicação. Na visão da referida autora, o registro das atividades oferta ricas oportunidades de comunicação, permitindo conversar sobre o que o foi feito ou o que aconteceu, propiciando o desenvolvimento de conceitos e a lembrança de eventos passados, buscando sair do “aqui e agora” e recorrer às páginas para lembrar o que aconteceu.

O diário de bordo e a agenda de notícias são usados para registrar as experiências realizadas nos espaços onde a criança circula (família, escola e outros), permitindo a rememoração e retomada de situações vivenciadas (FALKOSKI, 2017).

Falkoski (2017) explica que o livro de experiência real serve para registrar as atividades realizadas com a participação da criança. Segundo Ikonomidis (2019, p.170), “para contar histórias a criança tem necessidade de primeiro vivenciar uma situação real para depois entender o fazer de conta”. A autora relata que atividades simples (como a ida ao parque ou a hora do banho), inclusive atividades escolares, podem se tornar um livro de experiência real, sendo a criança o personagem principal da história. Materiais significativos utilizados na atividade compõem o livro e podem favorecer o diálogo, a construção de conceitos e a

rememoração de fatos passados. A criança é envolvida na produção do seu livro; partindo do concreto, pode dramatizar, fazer de conta, experimentando ações físicas e movimentos para entender a história.

Sobre como produzir o livro de experiência real, referida autora explica:

Permita que a pessoa colete e guarde alguns materiais usados na atividade para serem colocados no livro de experiência real (balão vazios de uma festa, colherinhas de sorvete, folhas de um parque, saquinho de batatas, canudinhos e outros). Forneça uma caixa ou sacola para a pessoa coletar estes itens. Para itens difíceis de afixar no livro, pode-se usar sacos tipo “zip lock” presos no topo da página. No começo utilize um conceito principal por página para auxiliar no desenvolvimento de conceitos. Ao invés de colar os itens, use velcro para a pessoa ter a oportunidade de manusear os objetos novamente (IKONOMIDIS, 2019, p. 170).

A autora também ressalta a importância da mediação do outro para a participação da criança, sentando junto, ajudando a segurar o livro, realizando sinais táteis e/ou coativos (IKONOMIDIS, 2019).

Falkoski (2017) pontua a possibilidade de registros de vivências culinárias, que podem ser feitos em um livro de receitas por meio de fotografias ou materiais utilizados no preparo do alimento (ingredientes, embalagens ou utensílios).

O caderno de comunicação, no qual é feito o registro das atividades das quais a criança participa, propicia relembrar experiências e relacionar aprendizagens significativas (generalizações). É outra estratégia que consiste em favorecer o diálogo e a reflexão sobre o que aconteceu. Para Matos (2012, p. 115), podem “ser utilizados figuras, fotos, texturas, escrita (Braille e/ou em tinta), desenhos, pinturas e outras estratégias”. A autora discorre sobre a função do caderno de comunicação:

Este recurso promove a organização das ideias, mediante associação entre o que foi vivido, o diálogo e o próprio caderno. Auxilia, ainda, no processo da memória, atenção, reflexão; estimula a comunicação e a organização do pensamento, o que favorece o processo de aprendizagem. Este, também, entretanto, é um recurso relacionado com a sua forma de utilização. Este não se resume na criação de um mero caderno de registro, mas em um recurso pedagógico que seja um meio de se estimular a capacidade do aluno pensar, interagir e aprender (MATOS, 2012, p. 115).

Além das estratégias referidas, Maia, Mesquita e Ikonmidis (2011) explicitam sobre o passaporte da comunicação. Segundo as autoras, o passaporte é um documento personalizado

que tem o objetivo de facilitar a interação com a criança com surdocegueira. É organizado um dossiê que inclui informações relevantes sobre a criança, como aspectos do seu dia a dia, da sua rotina, seus desejos, amigos, ou seja, deve conter informações significativas e específicas sobre a criança, como coisas e questões que lhe interessam e as suas necessidades.

Van Dijk (2000) e Miles (2000) discorrem sobre importantes estratégias que requerem o contato físico na interação com a criança com surdocegueira, valorizando a comunicação e a aprendizagem por meio dos seus sentidos disponíveis, quais sejam, a abordagem coativa, a técnica *mão sob mão* e a modelagem.

Segundo Van Dijk (2000, p.01), “o ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades de comunicação deve ser o corpo da criança e seu repertório de movimentos”. Sua abordagem objetiva o contato da criança com o mundo exterior através dos canais sensoriais disponíveis e sua independência nas atividades cotidianas, considerando a relevância do papel dos mediadores.

O enfoque no movimento estabelece que as experiências motoras são fundamentais para a aprendizagem, levando em consideração as necessidades, os desejos e os interesses da criança. Dessa forma, a aprendizagem não deve ser imposta, sendo mais motivadora quando ocorre coletivamente, em grupos, na relação com os outros. Por meio do corpo, a criança deve ser motivada a se relacionar com as pessoas e com o mundo que a rodeia a fim de formar conceitos. A abordagem constitui-se de seis momentos que não seguem uma sequência marcada, entrelaçando-se em um ir e vir. São eles: nutrição, ressonância, movimentos coativos, referência não representativa, imitação e gestos naturais. Destes, comentaremos sobre a ressonância, os movimentos coativos e os gestos naturais.

Na ressonância, há grande proximidade e contato corporal entre a criança e o adulto. A interação acontece corpo a corpo e os movimentos são realizados em conjunto entre ambos. O adulto entra no mundo da criança por meio de um diálogo corporal, considerando as tensões musculares, a respiração, as vocalizações, as expressões corporais e faciais, posicionando-se atrás dela para dar a ideia do movimento, da ação, demonstrando-a. A aprendizagem dá-se por meio corpo. A ressonância favorece a atenção e a participação conjunta na atividade, auxilia a criança a entender como suas ações afetam o meio e visa favorecer sua relação com os outros (DIJK, 2000).

O mediador deve proporcionar trocas de turno (minha vez, sua vez), permitir à criança expressar-se, agir, responder, pedir mais, pois comunicação é o relacionar-se com o outro. Embora, na ressonância, mediador e criança participem juntos da atividade, o mediador não faz algo para/pela a criança, mas com a criança, possibilitando que ela desfrute da ação, do

movimento ou da tarefa e que possa, aos poucos, tornar-se autônoma. Consideramos que autonomia significa pensar sobre o que se quer fazer e como fazer, ou seja, implica tomar decisões, encontrar soluções para possíveis problemas e participar ativamente do meio. O mediador deve apoiar a criança, não criar para ela dependência.

Os movimentos coativos são realizados em pares que incentivam a criança a acompanhar o adulto, proporcionando modelos e conhecimento sobre o que o corpo do adulto faz (DIJK, 2000). São realizados nas ações em conjunto com a criança, lado a lado, por meio da técnica *mão sob mão*, havendo certa separação física entre a criança e o adulto, de forma diferente que na ressonância, em que o contato corporal é grande. Os movimentos coativos compreendem o uso de objetos em acontecimentos cotidianos. A mão do adulto permanece em contato com o objeto, com a mão da criança sobre a sua. Gradativamente, ele permite que a criança entre em contato com o objeto do conhecimento, ampliando a ação no meio.

Os gestos naturais mostram a maneira como a criança reage ao meio ambiente. Um gesto natural é uma representação motora da forma como a criança usa um objeto ou participa de uma atividade. Van Dijk (2000, p. 3) sugere que “o gesto é feito com o objeto presente e depois da criança ter vinculado o gesto ao objeto, o mesmo pode ser realizado sem a presença do objeto”. O autor ressalta que signos podem ser incorporados aos gestos naturais que surgem em dada rotina, sendo significados na relação com o outro e no contexto das atividades e gradualmente desnaturalizados (generalizados). É um processo de atribuição de sentidos e significados aos sinais pelo outro, em situações práticas e reais do dia a dia, que será discutido ao longo deste texto.

Miles (2000), ao discorrer sobre as mãos da pessoa com surdocegueira como importantes ferramentas de interação com os outros, como um meio de comunicação, salienta que o adulto precisa aprender a interagir com a criança por intermédio das mãos. A criança aprenderá a usar suas mãos junto com as mãos de outra pessoa.

Sobre a técnica *mão sob mão*, referida autora explica que, para que a criança explore um objeto ou realize uma ação/movimento, as mãos do adulto posicionam-se **sob** a mãos da criança. Trata-se de um toque (um contato físico) que permite o compartilhamento de uma situação/experiência, em que a atenção é mútua, servindo de base para o desenvolvimento da linguagem. Não se trata de uma conduta controladora nem diretiva por parte do adulto, mas de uma estratégia que encoraja a criança a usar suas mãos, explorar os objetos, interagir e, assim, aprender sobre as coisas e se desenvolver. Não deve haver imposição do contato físico e sim um convite. O adulto deve resistir à tentação de fazer a ação pela criança e para a criança, não a dirigindo o tempo todo, mas permitindo que ela tenha iniciativa e se expresse. A criança deve

ter oportunidade de fazer escolhas e estar livre para acompanhar as mãos do adulto ou não, ao agir sobre as coisas ou interagir com outras pessoas. Quando as mãos do adulto posicionam-se **sobre** as mãos da criança (*mão sobre mão*) de forma rotineira, a criança tende a adotar um comportamento de espera pela instrução do adulto, evitando iniciativas de ação (MILES, 2000).

Miles (2000) aponta a importância do contato físico das mãos na interação com a criança com surdocegueira. As mãos servem de base para o desenvolvimento da linguagem. A autora explica sobre a técnica *mão sob mão* (as mãos do adulto posicionam-se sob/embaixo das mãos da criança) e *mão sobre mão* (as mãos do adulto posicionam-se sobre/em cima das mãos da criança). Nos diálogos que ocorrem por meio das mãos, quando os interlocutores trocam o turno, eles invertem a posição das mãos. As mãos de quem “fala” permanecem embaixo (sob), e as mãos de quem “ouve”, em cima (sobre).

A mesma autora explica a modelagem. Esta técnica serve para que a criança observe/perceba o adulto realizando uma ação antes de ela própria realizá-la. O adulto realiza a ação antes da criança. A modelagem deve se dar com naturalidade em uma ação que é recíproca e que visa favorecer a participação da criança. Em uma atividade como escovar os dentes pode-se modelar para a criança: o adulto escova os seus dentes e favorece que a criança toque a escova e perceba seus movimentos enquanto está realizando a ação no contexto adequado (MILES, 2000).

Após enunciarmos sobre o uso de símbolos, técnicas, recursos e estratégias que servem de apoio para o desenvolvimento da comunicação de crianças com surdocegueira, ressaltando a importância do corpo e do contato físico na interação e o papel do mediador ou do parceiro de comunicação, também denominado neste texto de “o outro”, destacaremos a seguir a relevância da orientação e da mobilidade para a compreensão e a comunicação da criança com o mundo ao seu redor.

1.3 Orientação e mobilidade

A diminuição ou ausência da audição e da visão, somada aos obstáculos de comunicação, podem dificultar a locomoção da criança com surdocegueira. No entanto, o acesso ao ambiente provê informações importantes que influenciam a comunicação e a compreensão do mundo.

Desta maneira, a orientação e mobilidade disponibilizam condições que favorecem a inclusão da pessoa com surdocegueira na sociedade, possibilitando sua movimentação segura pelo ambiente, seus relacionamentos sociais, sua ampliação da comunicação e sua aprendizagem sobre as coisas.

Segundo Andreossi (2008), a visão e a audição, sendo sentidos de distância, têm função importante na orientação e mobilidade das pessoas. Nesse sentido, Gense e Gense (2004) afirmam que as crianças aprendem sobre seu ambiente (pessoas, objetos) enquanto se movem nele. Os sentidos da visão e da audição são fonte dessas informações sobre o ambiente. Na medida em que a criança passa a compreender o mundo a sua volta, reconhecer e interpretar as informações sensoriais, ela usa cada vez mais o seu corpo para se mover, desenvolvendo cada vez mais conceitos. A construção de conceitos que se referem a tamanho, forma, função dos objetos, relações espaciais e posição corporal implica entendimento acerca do ambiente.

Para explicar o que significa orientação e mobilidade, Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010) apresentam:

Podemos dizer que a expressão orientação e mobilidade significa mover-se de forma orientada, **com sentido**, direção e utilizando-se de várias referências como pontos cardeais [...] para chegarmos ao local desejado. Assim, a orientação e mobilidade se aplica a toda e qualquer pessoa que necessita chegar a algum local e que, para isso, dispõe de várias referências para cumprir sua rota. [...] Quando estamos dentro da nossa casa e nos deslocamos de um ambiente para outro, estamos nos movendo de forma orientada, pois conhecemos o ambiente e sabemos as direções que devemos seguir [...] Só vamos nos sentir “desorientados e imobilizados” quando temos que nos deslocar a um lugar e não conhecemos o caminho para chegar a ele [...] Orientação e mobilidade significa mover-se de forma orientada com segurança e independência (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 07/08).

As referidas autoras ressaltam que a criança com deficiência precisa conhecer o espaço no qual está inserida para construir o mapa mental desse espaço e que a comunicação eficiente favorece esse aprendizado. Saber onde está, por exemplo, a porta, a janela, as mesas e cadeiras, a lixeira ou as pessoas é essencial para a construção mental do local, exigindo processos cognitivos.

Dessa forma, segundo Andreossi (2008), para que a criança possa construir um mapa mental do ambiente, ou seja, construir conceitos espaciais, o uso de sistemas de comunicação adequados torna-se essencial. A comunicação é um elemento básico para o estabelecimento de confiança para o aluno que está aprendendo a se orientar e locomover. Sua movimentação de forma segura depende da comunicação das informações. Para descobrir seu próprio corpo e

conhecer o mundo onde vive, a criança com surdocegueira precisará do corpo do adulto como modelo. A autora faz referência à abordagem de Van Dijk, segundo a qual o diálogo acontece por meio do movimento corporal, do envolvimento físico entre a criança e o adulto.

Para o desenvolvimento da orientação e mobilidade, é necessária a organização do ambiente e a avaliação de possíveis adaptações como texturas nas paredes, sinalização das portas, cor, contraste, iluminação, brilho, conforme a individualidade e especificidade de cada um. Nesse processo, as necessidades, os interesses, as motivações da criança devem ser levados em consideração em ações do seu dia a dia. O desenvolvimento dos aspectos psicomotores (imagem corporal, consciência dos movimentos corporais, coordenação motora grossa e fina, equilíbrio, postura, entre outros) e de conceitos relativos à temperatura, textura, tamanho, forma, tempo, ritmo, velocidade (hoje, amanhã, dia, noite, antes, depois) e espaço (perto, longe, dentro, fora, em cima, embaixo) contribui com a orientação e mobilidade no espaço. Para desenvolver a mobilidade, a criança precisa se sentir segura, e sua família precisa estar envolvida o mais cedo possível.

Segundo Gense e Gense (2004), quando caminha com outra pessoa como guia vidente, a criança com surdocegueira, enquanto segura no punho, no antebraço ou no braço do guia, logo acima do cotovelo, deve permanecer meio passo atrás e ao lado dele. O guia indica quando estão se aproximando de escadas, portas ou espaços estreitos, permitindo à criança antecipar as ações no ambiente. Para indicar que passarão por espaços estreitos, por exemplo, o guia deve mover seu braço para trás e a criança deve se posicionar atrás dele. Quando se aproximarem de escadas, o guia pode, além de parar (dar uma pausa), sinalizar “escada” e ainda colocar a mão da criança no corrimão antes de ela descer ou subir. Os autores salientam que a criança deve participar ativamente do processo de orientação e deslocamento pelo espaço e que seu estilo de comunicação e aprendizado deve ser respeitado.

Para se locomover com segurança em ambientes internos familiares, a criança com surdocegueira deve aprender as técnicas de proteção do corpo para utilizá-las quando necessário. Por exemplo, com um dos braços cruzando a frente do corpo na altura dos ombros, estando paralelo ao chão, com a palma da mão para fora e com os dedos excedendo o ombro oposto, a criança protege-se de impactos na sua cabeça e peito. Para proteger a região inferior do tronco e parte dos membros inferiores, ela pode usar o braço estendido para baixo na diagonal do corpo (GENSE e GENSE, 2004).

Fazendo uso da técnica de rastreamento, enquanto se locomove, a criança pode estender o braço cerca de 45 graus levemente para o lado e para a frente e fazer contato com uma superfície, obtendo informações sobre o meio ambiente. Esta técnica pode ser utilizada em

diversas situações como quando o aluno está em um corredor procurando uma porta ou quando simplesmente está se deslocando em linha reta e precisa se orientar (GENSE e GENSE, 2004).

A locomoção pode ser favorecida pelo uso de diversos objetos, como carrinho de boneca, carrinho de madeira, triciclo, bambolê, pré-bengala em PVC, que podem servir de anteparo a obstáculos no percurso, ofertando segurança e motivando os deslocamentos da criança pelo espaço (ANDREOSSO, 2008). A locomoção pode ser incentivada por meio de jogos, brincadeiras e através de atividades simples, realizadas rotineiramente, favorecendo a construção de conceitos.

Todavia, quando se trata da orientação e mobilidade para a criança com surdocegueira, Giacomini (2008, p.27) explica que seu ensino é muito mais que “o treinamento das técnicas de guia vidente, autoajuda ou do uso de bengalas”. Trata-se da possibilidade de oferecer à pessoa com surdocegueira familiarização, compreensão e comunicação com o mundo a seu redor. Nesse processo, a construção de vínculo de confiança e a comunicação são aspectos essenciais (GIACOMINI, 2008).

A atuação de um profissional preparado, que conheça técnicas de orientação e mobilidade, bem como a parceria com profissionais especialistas, é essencial. Nesse sentido, o contexto educacional deve se organizar e se configurar como instância de ensino dessas técnicas que podem provocar mudanças no comportamento humano, sendo um aspecto importante para o desenvolvimento.

Na próxima seção apresentaremos estudos da área da surdocegueira que se apoiam ou se articulam com os pressupostos da teoria de Vigotski.

1.4 Surdocegueira e perspectiva histórico-cultural: o que dizem os estudos?

A fim de identificar e compreender as contribuições dos fundamentos da Perspectiva Histórico-Cultural para os estudos que abordam a surdocegueira, realizamos uma revisão de literatura (SEVERINO, 2007).

Os procedimentos que guiaram a obtenção dos dados deste trabalho basearam-se em uma busca realizada no mês de fevereiro de 2019, utilizando-se as seguintes fontes de dados consecutivamente: Portal de Periódicos CAPES¹¹ e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES¹².

¹¹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹² <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Para a construção dos dados elegemos os descritores surdocegueira, interação social, linguagem, comunicação, perspectiva histórico-cultural e Vigotski e Vygotsky utilizados em diferentes combinações, tanto no Portal de Periódicos CAPES quanto no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Foram incluídos no escopo desta pesquisa os estudos publicados nos últimos cinco anos (2014-2018). Elegemos esse período, considerando que, no Catálogo de Dissertações e Teses, os trabalhos na íntegra estão disponibilizados apenas a partir de 2014. Para o portal de periódicos, decidimos estabelecer o mesmo período, a fim de seguir um padrão.

Assim, os critérios de inclusão foram: pesquisas publicadas entre os anos de 2014 e 2018 (últimos cinco anos), a presença do descritor “surdocegueira” no título das pesquisas, estudos que envolviam pessoas com surdocegueira congênita e adquirida apresentando comunicação pré-simbólica ou simbólica, que se apoiavam ou, de alguma forma, faziam referência aos fundamentos da Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski.

Os critérios de exclusão para a análise dos estudos foram: estudos publicados anteriormente a 2014, estudos que despontaram repetidamente nas diferentes bases de dados, livros, estudos que não abordavam a surdocegueira e estudos que abordavam esta deficiência, mas que não faziam referência aos pressupostos de Vigotski.

No Portal de Periódicos CAPES foram encontradas duas publicações, sendo estas excluídas: uma anterior a 2014 e a outra por tratar da surdez e não da surdocegueira. Dessa forma, nenhuma das produções encontradas nesse banco de dados atendeu aos propósitos desta revisão, portanto, não foram analisadas. No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foram selecionadas 16 pesquisas. Como a leitura dos resumos não era suficiente para apreender a relação estabelecida pelos autores com os pressupostos vigotskianos, os estudos foram lidos na íntegra. Em seguida, oito produções foram excluídas por não se apoiarem ou não fazerem menção à Perspectiva Histórico Cultural e à Vigotski, mas sim à psicanálise, à Adorno e Horkheimer e Arendt, por exemplo, restando sete para análise.

Destacamos que, ao realizar o levantamento dos estudos que focalizavam as questões de comunicação na surdocegueira, observamos que todas as pesquisas encontradas traziam à tona discussões que envolvem a Educação Especial e a inclusão escolar. Desse modo, com a finalidade de melhor observar a contextualização da surdocegueira nesta conjuntura, decidimos realizar uma consulta nos trabalhos publicados nas últimas cinco edições da ANPEd¹³ e disponibilizados no site da associação (2011-2017). Para isso, procedemos à leitura na íntegra dos trabalhos que abordavam a surdocegueira para selecionar os textos condizentes com o

¹³ <http://34reuniao.anped.org.br>

objetivo deste estudo, uma vez que não é possível realizar a pesquisa pelo sistema de palavras-chave. Nos Anais da ANPEd foram achados dois trabalhos, apresentados na 34ª Edição, no ano de 2011, que abordam a surdocegueira. Ambos faziam referência aos fundamentos de Vigotski. Nas demais edições do evento, até o ano de 2017, nenhum outro trabalho abordou a temática da surdocegueira. Assim sendo, o total de nove trabalhos integrou a análise da presente revisão e são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Publicações analisadas

Título	Autor	Tipo / Universidade / Programa	Ano	Base de dados	Palavras-chave	Objetivo	Método	Participantes e tipo de comunicação dos sujeitos surdocegos envolvidos	Principais resultados
1- Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa	Fernanda Cristina Falkoski	Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação	2017	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Educação Inclusiva; Surdocegueira; Comunicação Alternativa; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa	Construção de mapas, visitas realizadas nas casas das crianças, entrevistas com as professoras e observações	Duas crianças com surdocegueira congênita (pré-simbólicas), suas professoras e famílias	Os mediadores (família e professoras) tinham formas de se comunicar com as crianças, mas não havia reconhecimento disso, a importância do uso da comunicação alternativa por meio de objetos de referência e fotografias no sistema de calendários.
2- Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira	Simara Pereira da Mata	Dissertação UNESP-Marília Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências	2017	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Educação Especial. Surdocegueira. Comunicação Suplementar e Alternativa	Identificar, na perspectiva de profissionais que atuam com um sujeito com surdocegueira pré-simbólica, aspectos da comunicação em contextos diferentes de atendimento	Entrevista semi-estruturada dos profissionais tendo como base a temática da comunicação	Profissionais que atuam com um sujeito com surdocegueira congênita (pré-simbólico)	A comunicação aconteceu por intermédio do estabelecimento de vínculo, objetos de referência, língua de sinais com sinais isolados e adaptados, insinuações táteis. Foram utilizadas estratégias para a antecipação da comunicação bem como uma abordagem de comunicação multimodal por meio do uso dos sentidos remanescentes.

3 - O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo	Daiane Leszarinski Galvão	Dissertação Universidade Tecnológica do Paraná Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia	2017	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Inclusão Escolar. Surdocegueira. Ensino de Matemática	Analisar as contribuições de atividades com materiais manipuláveis adaptados na elaboração de conceitos de geometria plana por alunos com surdocegueira.	Entrevistas. Avaliação inicial. Confeção e adaptação de materiais para o ensino da geometria plana. Avaliação final.	Pedagoga, professora de Matemática, intérprete de Libras e uma aluna com surdocegueira adquirida (simbólica)	A aluna progrediu na elaboração dos conceitos de geometria plana. Estratégias de ensino com objetivos bem traçados contribuem para que os alunos, com deficiência ou não, se apropriem do conteúdo escolar, no caso da pesquisa eles elaboraram conceitos matemáticos
4 - O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015	Dalva Rosa Watanabe	Dissertação Universidade de São Paulo Mestrado em Educação	2017	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Educação especial, surdocegueira, estado da arte, educação de pessoas com surdocegueira, formas de comunicação	Fazer o estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015, mapear as produções sobre a temática.	Pesquisa bibliográfica documental de abordagem qualitativa e quantitativa de característica exploratória.	Não se aplica	A área que tem marcadamente produzido conhecimentos na área da surdocegueira é a da Educação, com financiamento de agências de fomento. Conceitualmente, as pesquisas expressam solidez quanto ao conceito de surdocegueira e seus enfoques quanto às formas de comunicação estão muito relacionadas à diferença entre a surdocegueira congênita e a adquirida.

5 - O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira	Carolina Guerreiro Leme	Dissertação Universidade Norte do Paraná - UNOPAR Programa de Pós-Graduação Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias	2015	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Educação Inclusiva. Surdocegueira. Formação Docente. Instrutor Mediador. Tecnologia Assistiva	Compreender o papel do instrutor mediador e o impacto da Tecnologia Assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira no espaço de ensino regular	Observações e entrevistas com professores	Duas professoras da educação básica, duas Instrutoras Mediadoras, duas alunas com surdocegueira (uma adquirida e outra congênita, ambas apresentando comunicação simbólica)	A Tecnologia Assistiva é um elemento chave para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, desde que utilizada com a mediação e responsabilidade adequada e não como única fonte de recurso. A Linha Braille teve impacto positivo para a aquisição de conhecimentos
6- O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira	Wolney Gomes Almeida	Tese Universidade Federal da Bahia Programa de Pesquisa e Pósgraduação em Educação,	2015	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Formação profissional; Inclusão socioeducacional; Guia-intérprete; Mediação; Surdocegueira	Investigar a atuação do profissional Guia-intérprete, sua intervenção e práticas comunicativas	Entrevista e observação direta	Guias-intérpretes / Profissionais que atuam na mediação da comunicação simbólica	Dificuldades educativo como lacunas na formação acadêmica e continuada dos profissionais (guia-intérprete e professores), escassez de recursos humanos capacitados, falta de adaptações no espaço físico-estrutural

7 - Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação	Denise Cintra Villas Boas	Tese PUC São Paulo Doutorado em Fonoaudiologia Londrina Programa de Mestrado em Educação	2014	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Transtornos da surdocegueira, comunicação, atenção, Fonoaudiologia, educação especial	Analisar os comportamentos de atenção e os comportamentos comunicativos entre uma professora e crianças com surdocegueira e deficiência múltipla e analisar a percepção da mesma professora sobre as estratégias de atenção e comunicação, desenvolvidas por ela, no atendimento a essas crianças.	Estudo de caso composto por dois estudos distintos	Uma professora e duas crianças: uma com surdocegueira congênita e outra com deficiência múltipla (pré simbólicas)	O estudo revela a importância do parceiro de comunicação para identificar, interpretar e responder aos comportamentos da criança. As formas de comunicação devem estar de acordo com as características individuais da criança. O profissional precisa conhecer as formas de comunicação da criança.
8 - Perfil e percepção do guia-intérprete educacional no âmbito da surdocegueira	Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento	Trabalho apresentado na 34ª Reunião Científica da ANPEd	2011	Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd	Não consta	Conhecer o perfil e a percepção de professores na função de guia-intérprete educacional sobre o atendimento educacional às pessoas com surdocegueira incluídas no ensino regular	Questionário estruturado com questões objetivas e subjetivas.	Cinco professoras que exercem a função de guia-intérprete e cinco alunos com surdocegueira (dois pré-simbólicos e três simbólicos)	O atendimento ao aluno com surdocegueira deve ser especializado, para tanto, é necessário a presença do profissional guia-intérprete educacional como previsto em lei. O atendimento individualizado é um dos aspectos de fundamental importância. No entanto, é crucial que o aluno esteja inserido no meio social. É

									fundamental a boa formação e qualificação profissional.
9 - A comunicação da pessoa com surdocegueira na escola: desafios e possibilidades	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão	Trabalho apresentado na 34ª Reunião Científica da ANPEd	2011	Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd	Não consta	Discutir as diferentes formas de comunicação de alunos com surdocegueira relacionando-as com o seu processo de inclusão em escolas regulares de Educação Básica	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso realizada no sistema de ensino público e privado no nível da Educação Básica. Foram escolhidos quatro casos.	Profissionais da educação e quatro alunos com surdocegueira com comunicação simbólica	A comunicação dos alunos com surdocegueira estudados não aconteceu de forma favorável no espaço escolar, sendo o AEE oferecido de forma fragmentada e comprometido na sua qualidade. Pensar na inclusão do aluno com surdocegueira é entender e discutir as suas formas de comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com base nas palavras-chave, notamos que os estudos problematizam questões relativas à Educação Especial e inclusão escolar e aos processos comunicativos. As palavras-chave “educação especial”, “educação inclusiva”, “inclusão escolar”, “comunicação” e “comunicação alternativa” são as mais utilizadas, expressando a relevância do desenvolvimento da linguagem nos programas educacionais da pessoa com surdocegueira que se comunicam tanto por formas simbólicas quanto pré-simbólicas e a inquietação dos pesquisadores em relação à temática. Outras palavras-chave, como “guia-intérprete”, “instrutor mediador”, “formação profissional” e “formação docente”, foram as mais encontradas nos estudos que fazem referência às práticas comunicativas no contexto educacional, destacando o papel do outro na relação com a pessoa com surdocegueira.

Leme (2015) e Ameida (2015) baseiam-se nos pressupostos de Vigotski e indicam que, diante das singularidades, esses alunos precisam de meios específicos e adequados de aprendizagem para superar as barreiras da exclusão e do isolamento social. Os autores discorrem sobre o papel dos mediadores profissionais (instrutores mediadores e guias-intérpretes) na promoção do desenvolvimento social, acessibilidade e inclusão de pessoas com surdocegueira, facilitando sua comunicação, mobilidade e participação social. Os mediadores apoiam a comunicação específica de cada pessoa com surdocegueira, favorecendo sua socialização e conexão com o meio, e agindo como parceiros no processo inclusivo.

Quando se apoia na abordagem histórico-cultural, Leme (2015) enfatiza a necessidade de intervenções e práticas educacionais apropriadas, planejadas e conscientes para todos os alunos, com e sem deficiência, visto que todos têm potencial para se desenvolver e se beneficiar das relações de ensino por meio da apropriação da cultura, superando as condições biológicas. Para isso, a interação com o outro é essencial no processo de desenvolvimento da linguagem e das funções mentais superiores.

Para discutir o processo de ensino-aprendizagem, a autora faz referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vigotski. Explica que o Desenvolvimento Real diz respeito aos conhecimentos já adquiridos pelo aluno e o Desenvolvimento Potencial refere-se às possibilidades de desenvolvimento, que ocorrem nas relações partilhadas, isto é, o que a criança realiza com o auxílio de pares mais capazes. A ZDP é o espaço entre as atividades que o aluno já domina e àquelas que ele realiza em colaboração. Trata-se de uma noção muito importante no processo de aprendizagem, já que é neste espaço que o professor deve atuar, levando em conta os conhecimentos prévios do aluno e propiciando sua participação ativa na interação com os colegas e o ambiente. É nesta direção que as

habilidades, o pensamento e o comportamento modificam-se e se transformam qualitativamente (LEME, 2015).

Almeida (2015) destaca as seguintes contribuições da abordagem histórico-cultural para a sua pesquisa: o respeito às peculiaridades do desenvolvimento de cada um; possibilidades de mecanismos de compensação das dificuldades por meio de caminhos alternativos, levando a criança a superar as barreiras e se desenvolver; a audição e a visão como sentidos sociais, já que atuam como mediadores entre indivíduo e sociedade, tendo importante função na comunicação e interação; a deficiência não concebida como um estado anormal, patológico, de “menos valia”, mas como uma diferença que não se encontra estacionada ou estática, podendo motivar mudanças; a noção de educação especial e educação social, prezando por uma pedagogia geral (com princípios comuns a todos) e positiva (sem focalizar a condição orgânica).

A temática da aprendizagem é discutida por Falkoski (2017). A autora, fundamentada em Vigotski, destaca que a criança apropria-se de conceitos por meio do processo de “internalização”, no qual há uma reconstrução interna de uma operação externa. Assinala a construção de sentidos e significados mediada pelo outro, salientando que “o adulto, ao emitir palavras, fazer gestos ou sinais para a criança, pode estar nomeando classes ou grupos de elementos visuais e indicando conceitos” (FALKOSKI, 2017, p. 68). Tais vivências favorecem o desenvolvimento da memória e da estruturação do pensamento. Considerando essas perspectivas, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa, a autora observa a relação entre dois alunos com surdocegueira, suas professoras e seus familiares. Ela concluiu que as crianças apresentam diversas possibilidades comunicacionais e que os mediadores, nesse caso, as professoras e os familiares, reconhecem algumas tentativas de comunicação e as significam; contudo, não têm consciência desse processo que envolve mediação e significação.

Em seu estudo, Boas (2014) teve como objetivo analisar os comportamentos de atenção e os comportamentos comunicativos entre uma professora e uma criança com surdocegueira. A pesquisadora ressalta a importância de um parceiro significativo de comunicação para identificar, interpretar e responder aos comportamentos comunicativos da criança. Segundo a autora, conhecer a forma como cada criança se comunica é fundamental para seu atendimento. Ela destaca a importância da formação dos profissionais para o desenvolvimento de estratégias e programa de intervenção clínica e pedagógica na surdocegueira.

Boas (2014) argumenta sobre a escola como um local de aprendizagens e sobre a mediação do professor como instrumento para o processo de desenvolvimento da comunicação.

A autora comenta sobre as consequências da surdez e da cegueira e sobre os mecanismos de compensação por meio da língua e da linguagem, respectivamente. Ela explica que a natureza social, não a biológica, é fundamental para a compensação da deficiência. A criança adquire cultura dentro de um contexto sócio-histórico a partir das relações com o outro. A autora ainda pontua que Vigotski descarta a mensuração de graus e níveis de incapacidade e critica as formas de segregação social.

A interrelação fundamental entre desenvolvimento e aprendizagem para as relações de ensino é um aspecto salientado na pesquisa de Boas (2014). A autora também expõe a importância da mediação realizada pelos parceiros de comunicação para que as crianças com surdocegueira interajam com o mundo, já que as relações sociais são essenciais para a constituição humana.

Watanabe (2017) realizou uma pesquisa bibliográfica documental de abordagem quantitativa e qualitativa, a fim de sistematizar a produção na área da surdocegueira e construir um quadro conceitual sobre as formas de comunicação possíveis para a pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida no Brasil. A autora fez o estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015, analisando as bases teóricas específicas sobre a temática surdocegueira, as bases teóricas gerais da educação e educação especial, detalhando as produções por base de dados, por área de conhecimento, os objetivos e temáticas pesquisadas, entre outros fatores.

A referida autora retoma o conceito de compensação presente na obra de Vigotski (1997), quando explica que as definições internacionais de surdocegueira, comumente, fazem uso de termos como perda, falta, problema, limitação, dificuldade, mantendo um foco negativo sobre a deficiência. Indo de encontro a essa ideia, a autora faz referência a Vigotski, pontuando que a deficiência pode desafiar a pessoa a se reorganizar para buscar novas possibilidades de convivência, de visão de mundo e de aprendizagem, podendo se reconstruir e ampliar seus horizontes. A autora ainda destaca que Vigotski é um autor clássico utilizado como fundamentação teórica na área da surdocegueira, visto o foco no desenvolvimento da comunicação, interação e linguagem. Segundo ela, a grande maioria dos pesquisadores dessa área baseia-se em Vigotski. Sua pesquisa divulga e valoriza as formas de comunicação apresentadas pelas pessoas com surdocegueira congênita e adquirida, oferece subsídio à formação dos profissionais, reflete sobre diferentes conceitos, termos e definições, os quais necessitam ser discutidos, a fim de auxiliar no processo de inclusão escolar e social das pessoas com surdocegueira.

A perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira foi abordada por Mata (2017). Participaram do estudo uma pedagoga de um centro de especialidades da área da saúde, uma fonoaudióloga de um centro de equoterapia e os professores das seguintes áreas e/ou setores de atuação: Atendimento Educacional Especializado, classe comum, Educação Física, Artes e uma agente educacional de uma escola de ensino regular.

Ao abordar a visão dos participantes do estudo a respeito do processo de desenvolvimento de conceitos, a autora identificou que as principais estratégias indicadas pelos profissionais eram a antecipação da comunicação, através de objetos de referência, mas de uma forma que o sujeito “nomeasse” tais objetos e, ainda, estratégias para desnaturalização de objetos. Segundo ela, a formação de conceitos ocorre com o desenvolvimento da linguagem. A linguagem funciona como um instrumento social que desempenha papel fundamental na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. Com base nos fundamentos de Vigotski, a autora pontua que a linguagem é um sistema complexo de signos criado pelo ser humano que permite a comunicação e a formação de conceitos e que a inscrição do aluno com surdocegueira em um nível simbólico da linguagem depende de interlocutores que interpretem suas intencionalidades comunicativas. Ela concluiu em sua pesquisa que, embora os profissionais não priorizassem a utilização de um Sistema de Comunicação Alternativa, todos interpretavam as intenções comunicativas da criança, mostrando ser este um aspecto fundamental para o desenvolvimento da linguagem.

Galvão (2017) analisou as contribuições de atividades com materiais manipuláveis adaptados na elaboração de conceitos de geometria plana por alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo uma aluna com surdocegueira adquirida fluente em Libras (comunicação simbólica). A autora entrevistou a Pedagoga, a professora de Matemática, o intérprete de Libras e a aluna com surdocegueira. Em seguida, aplicou uma avaliação inicial na turma toda, selecionou as atividades, confeccionou os materiais necessários e fez intervenções pedagógicas. Com a aplicação do teste final, verificou que os resultados foram positivos, pois os alunos, com deficiência ou não, foram beneficiados na apropriação do conteúdo escolar e na elaboração de conceitos matemáticos.

A autora pronuncia-se sobre o processo de elaboração e apropriação de conceitos pelos alunos, sendo esta uma das preocupações dos professores. Ela sublinha que, segundo Vigotski, a elaboração de conceitos é um processo que conta com influências internas e externas à escola. A apropriação do conhecimento é influenciada pela experiência pessoal da criança e pelo ambiente em que ela vive. A autora discorre sobre a diferença e a relação entre conceitos não-

científicos e conceitos científicos. Os conceitos não-científicos são os conceitos espontâneos, formados no cotidiano, baseados nos atributos do objeto. Os científicos são os conceitos não espontâneos, formados na escola, que se dão por meio de um processo. Os conceitos espontâneos são a base para se desenvolver e compreender os conceitos científicos, e a memória é fundamental neste processo, que envolve o ato de pensar e o desenvolvimento cognitivo.

Galvão (2011), em seu trabalho intitulado *A comunicação da pessoa com surdocegueira na escola: desafios e possibilidades*, apresentado na 34ª Edição da ANPEd, analisou a realidade escolar de quatro alunos com surdocegueira em uma cidade nordestina, todos apresentando comunicação simbólica (dois se comunicavam pela língua oral e dois pela Libras). A autora buscou investigar as diferentes formas de comunicação desses alunos e discutir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão escolar no sistema de ensino público e privado. Os profissionais da escola responderam a uma entrevista, tendo sido feitas análise documental e observações no espaço escolar.

Ao discutir sobre desenvolvimento, comunicação e aprendizagem, a autora embasou-se em Vigotski. Desse modo, ela explica que a linguagem desenvolve-se no grupo cultural pela convivência social, diante da necessidade de comunicação com o outro. O desenvolvimento da linguagem implica em formas de comunicação consigo mesmo, em organização dos pensamentos e constituição da subjetividade. Dessa forma, a linguagem possui uma função reguladora dos processos psicológicos, sendo um instrumento de desenvolvimento cultural. Os conhecimentos são adquiridos ou internalizados na relação com o outro e com o meio a partir de aprendizados preexistentes. Tais aspectos são essenciais para serem compreendidos no âmbito escolar. A comunicação, o diálogo entre professor e aluno, é fundamental para a aprendizagem e deve ser enfatizada nos programas educacionais de alunos com surdocegueira. O professor precisa conhecer as peculiaridades da comunicação do aluno para poder favorecer trocas comunicativas no cotidiano escolar (GALVÃO, 2011).

A autora ressalta que, nos quatro casos estudados, o desenvolvimento de um sistema de comunicação eficiente teve relação não com as limitações orgânicas em si, mas com a qualidade das intervenções, com as possibilidades que a família e a escola propiciaram para que os alunos pudessem se desenvolver. A comunidade escolar demora para identificar as necessidades dos alunos com surdocegueira, o que repercute negativamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. As formas de comunicação dos alunos não são respeitadas pelos professores que, algumas vezes, impõem formas de comunicação que não são acessíveis e compreensíveis, gerando ineficiência do atendimento educacional e não efetivando, desse modo, a inclusão escolar. Tal fato reflete-se na defasagem idade-série dos alunos. O AEE oferecido foi

fragmentado e comprometido na sua qualidade. Assim, foram identificadas barreiras atitudinais (relativas às interações sociais) e/ou pedagógicas (relativas às condições de construção do conhecimento), as quais dificultam ações pedagógicas inclusivas (GALVÃO, 2011).

Cader-Nascimento (2011) realizou um estudo sobre o *Perfil e percepção do guia-intérprete educacional no âmbito da surdocegueira*, também apresentado na 34ª Edição da ANPEd, no qual enfatiza que os programas educacionais devem se voltar para o desenvolvimento da comunicação. A comunicação do aluno com surdocegueira possui características peculiares, sendo um aspecto fundamental do processo educacional, pois viabiliza o ensino compartilhado. O profissional guia-intérprete atua como facilitador do processo de comunicação, devendo estar apto para realizar a interpretação visual (relatar o ambiente ao redor), traduzir língua-fonte para língua-alvo e agir como um guia educacional. Ele deve conhecer os recursos de comunicação viáveis; todavia, cabe ao aluno decidir qual utilizar. Conforme os pressupostos de Vigotski, esse profissional deve confiar no potencial da pessoa com surdocegueira de superar as dificuldades impostas pelas limitações orgânicas, adotando atitudes e participando de ações conjuntas que favoreçam seu desenvolvimento social e cultural. Um mediador mais experiente atua com o aluno de forma consciente, visando atingir a zona de desenvolvimento real.

Participaram do referido estudo cinco guias-intérpretes de cinco alunos, sendo dois deles pessoas com comunicação pré-simbólica, que apresentavam resíduos visuais e/ou auditivos, e três com comunicação simbólica. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário estruturado com questões objetivas e subjetivas (CADER-NASCIMENTO, 2011).

Os profissionais afirmaram que a profissão de guia-intérprete é solitária, mas gratificante, e não possui caráter assistencialista. Eles também indicaram como recursos e estratégias essenciais na atuação com o aluno com surdocegueira o movimento coativo, a língua de sinais, a escrita ampliada, objetos de referência reais, Braille, datilologia, ressonância e gestos. Além disso, os profissionais apontam a importância da participação da família e do atendimento individual e salientam aspectos que envolvem a proximidade física, o vínculo afetivo, a atenção compartilhada e a reciprocidade (CADER-NASCIMENTO, 2011).

O apoio individual, para os profissionais, favorece o êxito do processo educativo e não exclui a participação dos alunos em grupos. A autora, apoiando-se em Vigotski, acentua a importância de os alunos estarem inseridos no meio social para se desenvolverem. Ela também salienta que a boa formação e qualificação profissional no atendimento especializado a alunos com surdocegueira é essencial (CADER-NASCIMENTO, 2011).

A revisão de literatura apresentou as contribuições dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural para os estudos que abordam a surdocegueira. As ideias de Vigotski preservam-se contemporâneas e têm grande valor por apresentar uma base sólida orientada para as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, entre elas as com surdocegueira.

Observamos que os autores fazem referência a diversos fundamentos da teoria desenvolvida por Vigotski, como o processo de internalização das funções psíquicas superiores e de elaboração de conceitos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o papel dos signos e dos outros (mediadores) no desenvolvimento da linguagem (processos de significação e produção de sentidos), as possibilidades de compensação da deficiência e o papel da educação para a pessoa com deficiência.

Ademais, as pesquisas apresentadas indicam a relevância do desenvolvimento da comunicação e da linguagem nos programas educacionais voltados para alunos com surdocegueira no contexto do ensino regular e da inclusão escolar. Tais estudos apontam dificuldades, mas também possibilidades no processo educativo desses alunos perante a atuação do mediador (guia-intérprete e instrutor mediador), a oferta de recursos e estratégias efetivas, qualificação profissional, entre outros. Assim, diante dos aspectos da surdocegueira e dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural abordados, contribuem com a presente dissertação, que trata do contexto educacional especializado. Afinal, o mesmo configura-se como serviço de apoio à escolarização orientado pela política de educação inclusiva.

2 COMPOSIÇÕES NO TRAJETO

No presente capítulo destacamos os caminhos teórico-metodológicos percorridos, considerando os objetivos propostos. Inicialmente, trazemos os aportes teóricos que sustentam as escolhas metodológicas. Em seguida, caracterizamos o local onde os dados foram produzidos e os participantes do estudo. Após isso, destacamos como os dados foram construídos no contexto da instituição especializada e no contexto do ensino comum e apresentamos os instrumentos de pesquisa. Por fim, explicitamos as formas de análise dos dados.

2.1 A pesquisa na perspectiva histórico-cultural

A pesquisa aqui relatada foi realizada com o intuito de analisar as possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita no contexto de uma instituição especializada, especificamente buscando investigar a dinâmica das relações sociais entre ela, a pedagoga que o acompanhava e a pesquisadora¹⁴.

Destacamos que, no decorrer da produção de dados, diante das circunstâncias, não fui¹⁵ apenas uma observadora das situações vivenciadas. Acabei me inserindo no campo de investigação, pois me relacionei com os participantes. Houve um encontro dialógico e produção de sentidos entre nós três. Assim, por fazer parte dos eventos investigados, acabei participando da análise da dinâmica das relações entre a criança e a pedagoga.

Pautadas na Perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, defendida por Vigotski (1995), não entendemos o garoto participante de nosso estudo, a partir do espectro orgânico e maturacional, mas a partir dos aspectos históricos e socioculturais. Dessa forma, compreendemos que o indivíduo insere-se na linguagem por meio de práticas sociais, ancoradas em relações interpessoais significativas. As possibilidades comunicativas da criança em questão estão além da questão da língua (dos códigos linguísticos) ou de comportamentos aprendidos

¹⁴ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, sob o número do parecer 2.815.899.

¹⁵ Optamos por redigir o texto em primeira pessoa do plural, com exceção da descrição do trabalho de campo, no qual usaremos a primeira pessoa do singular.

individualmente, considerando que é no coletivo, em práticas sociais mediadas pelo outro e pela linguagem, que encontramos as vias de comunicação para crianças com surdocegueira.

Vigotski (1995) analisa a história e a constituição humana com base na abordagem materialista dialética. O materialismo, fundamentado em Marx, expressa as condições concretas da produção do conhecimento. A realidade objetiva, enquanto reflexo da matéria (que está fora do indivíduo), é fonte de manifestações subjetivas. As categorias do método dialético são: totalidade (o fenômeno é contextualizado e relacionado a outros), contradição (uma ação opõe-se à outra), mediação (conexão com elementos intermediários) e salto qualitativo (o processo evolui gradualmente, havendo uma alteração estrutural e uma mudança relevante) (LUDWIG, 2014).

O materialismo dialético é, ao mesmo tempo, teoria e método. O materialismo confere à dialética seu caráter histórico, considerando como ponto de partida as condições concretas do objeto de conhecimento. Baseando-se no materialismo dialético, o pesquisador avalia a dinâmica da objetividade e subjetividade, primeiramente dividindo o objeto em partes para analisar a relação entre elas, para, em seguida, fazer a recomposição das mesmas, observando as transformações (LUDWIG, 2014). Conforme Pino (2000), o objeto de conhecimento é o real transformado pela atividade do homem.

Uma análise fundada nos princípios metodológicos defendidos por Vigotski (1995, 2001) considera que a descrição dos fenômenos não é suficiente, sendo necessário estabelecer relações entre eles, conexões entre os fatos, compreendendo o sujeito a partir da sua condição social, cultural e histórica. Partindo desta perspectiva, o objeto de pesquisa não está dado, uma vez que é constituído historicamente, sendo necessário analisar os processos em curso e os indícios de transformação desses processos de forma dialética, visando à explicação dos fenômenos investigados (ZANELLA et.al, 2007).

Conforme Freitas (2002), a pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural apresenta uma abordagem que permite correlações entre os eventos investigados, valoriza as percepções pessoais e busca compreender os sujeitos envolvidos e seus contextos, preocupando-se mais com o processo do que com o resultado da pesquisa. Igualmente, tem como objetivo a aproximação e a familiarização do pesquisador com o sujeito investigado. O pesquisador, enquanto alguém que também ocupa um lugar sócio-histórico e influencia o processo científico com suas crenças e valores pessoais, faz parte da investigação e realiza análises interpretativas.

Para Frare, Anjos e Dainez (2017), o trabalho de investigação, ancorado na perspectiva histórico-cultural, assume a natureza social do desenvolvimento, considera os movimentos

interativos e a linguagem em funcionamento nas práticas sociais, concretizando a apropriação cultural, compreende que a linguagem é constitutiva do pensamento e da ação, releva o papel do outro na produção de sentidos e significados e na construção do conhecimento. É na linguagem e pela linguagem que os sujeitos constituem-se, que as relações sociais dão-se.

Nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois focalizou uma situação específica: as possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita no contexto de uma instituição especializada e as circunstâncias da relação estabelecida entre essa criança, a pedagoga e a pesquisadora, cujas observações podem contribuir com outros estudos na área da surdocegueira.

Para Camargo e Freitas (2015), a opção pelo estudo de um caso considerado singular possibilita a exploração de características latentes que não se explicitam com facilidade em casos típicos. Segundo Pino (2005), o estudo de um caso específico é, na verdade, um fenômeno geral, já que se trata da constituição humana, que tem natureza social. Diante das singularidades do desenvolvimento de crianças com surdocegueira, o estudo desta deficiência pode ser produtivo e possibilitar a compreensão de fenômenos envolvidos na constituição e no desenvolvimento humano.

Tendo isso em vista, neste estudo privilegiamos, para a construção dos dados, as relações intersubjetivas entre a criança focalizada, a pedagoga e a pesquisadora, buscando considerar, em um cenário propício para o desenvolvimento de aprendizagens, as condições em que ocorrem os processos interativos e comunicativos, ou seja, as condições sociais das situações às quais a criança está exposta.

2.2 Caracterização do local de produção de dados

O trabalho de campo foi desenvolvido em uma Organização da Sociedade Civil (OSC). É uma instituição especializada que atende em média 50 usuários com deficiência múltipla sensorial ou com surdocegueira (congênita ou adquirida), onde atuei profissionalmente por 10 anos.

Esta instituição tem como missão ser instrumento de oportunidade para que a pessoa com surdocegueira ou com deficiência múltipla atinja o desenvolvimento máximo de suas potencialidades na família, escola e sociedade. Para isso, no contraturno escolar, desenvolve

diversos programas de atendimento com a finalidade de promover a inclusão social e educacional desse público.

Sua estrutura física conta com diversos espaços de atendimento, como sala pedagógica, sala de atendimento psicossocial, sala sensorial, sala de música, sala de informática, sala de eventos no piso superior, sala de artesanato e arte, além de salas administrativas, parque adaptado coberto, pátio, cozinha, refeitório, horta e oficina. O espaço físico apresenta condições de acessibilidade com rampas de acesso, corrimão adaptado, banheiros adaptados, salas identificadas com referências táteis e mobiliário adaptado.

O trabalho é desenvolvido por uma equipe formada por profissionais de diversas áreas, como Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Terapia em baixa visão, Orientação e Mobilidade, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, que permanecem em constante formação continuada. A intersectorialidade é assegurada tendo em vista o desenvolvimento de projetos em conjunto, em parceria entre os profissionais da saúde, da educação e do serviço social, inclusive com profissionais de fora da instituição.

A elaboração do Plano Individual Especializado (PEI) é realizada em reuniões em que ocorre interação entre todos os profissionais, levando-se em consideração as necessidades de cada usuário e de sua família. O PEI abrange as seguintes áreas de desenvolvimento: social (acolhimento, construção e suporte emocional), comunicação e linguagem, sensorio motor, habilidades de vida diária, orientação e mobilidade, vivências culturais, estudo do meio e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no caso de alunos que pertencem à rede de ensino municipal ou estadual. Ademais, são planejadas ações de orientação à família, visitas domiciliares e escolares e construção de redes de apoio com todos os profissionais envolvidos no atendimento do usuário. O PEI é elaborado anualmente, tendo um caráter flexível, podendo ser redirecionado a qualquer momento, conforme a necessidade.

A equipe de profissionais apoia-se nas teorias de Jan Van Dijk, que se fundamentam nos modelos motores, almejando o desenvolvimento dos conceitos por meio da abordagem do movimento coativo, preconizando modelos de ações motoras e manuseio dos objetos. Os recursos e as estratégias de ensino utilizados visam ao apoio e ao desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da aprendizagem.

2.3 Participantes

A escolha dos participantes desta pesquisa foi consequência da minha atuação como profissional de referência de crianças com surdocegueira congênita na referida instituição. Dessa forma, um dos usuários foi selecionado por apresentar frequência assídua nos atendimentos, estando sua mãe de acordo com sua participação no estudo. Em seguida, foi feito o convite para a pedagoga que atuava como sua profissional de referência, e ela prontamente aceitou compartilhar sua prática e colaborar com a pesquisa.

Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes, serão adotados pseudônimos. A criança com surdocegueira congênita passará a ser chamada de Vitor; a pedagoga, de Júlia. Ambos serão apresentados a seguir.

2.3.1 Vitor

Buscando compreender Vitor em sua historicidade e desvendar suas (im)possibilidades comunicativas, compusemos parte de sua história, incluindo seu percurso educacional para encontrar indícios de como ele se constituiu e se constituiu pelo meio social no qual se relaciona. Para isso, optamos por extrair dados de documentos do seu prontuário institucional e de entrevistas realizadas com as pessoas de seu convívio: Luz¹⁶ - sua mãe, Joice¹⁷ - a fonoaudióloga que o atende há sete anos em consultório particular, Jade¹⁸ - a cuidadora que o acompanha na escola e Júlia.

Vitor é um lindo menino de 11 anos de idade. Ele é branco com cabelos castanhos claros ondulados bem aparados por inteiro na cabeça, filho único, reside e estuda em uma cidade vizinha à cidade onde frequenta a instituição. Dentre os diversos aspectos que o caracterizam como único/singular está a surdocegueira.

¹⁶ Trata-se de um nome fictício.

¹⁷ Trata-se de um nome fictício.

¹⁸ Trata-se de um nome fictício.

Trata-se de uma criança que teve nascimento prematuro, quando Luz ainda estava na 32ª semana de gestação. Devido à retinopatia da prematuridade¹⁹, Vitor apresentou complicações oculares que o levaram a perder a visão aos seis meses de idade. Além disso, devido a outras complicações pós-natais, foi necessária a administração de medicamentos com efeitos ototóxicos²⁰, que resultou na perda de sua capacidade auditiva, diagnosticada aos nove meses de vida.

O diagnóstico da cegueira de Vitor provocou em Luz muitas angústias e incertezas em relação ao futuro do filho. Sem demora, ela começou a notar que ele também não reagia aos sons. Sem ter tido tempo de se restabelecer emocionalmente, logo depois da notícia da cegueira de Vitor, ela foi surpreendida com o anúncio da surdez.

Assim sendo, do ponto de vista biológico, diante da perda dos sentidos da visão e da audição antes do desenvolvimento da linguagem e da língua, Vitor é considerado uma criança com surdocegueira congênita.

Após tais diagnósticos, a dor transformou-se em luta pela busca de possíveis alternativas que pudessem minimizar as perdas sensoriais do filho. Vitor passou por cirurgia para tentar reverter o quadro de descolamento de retina²¹; contudo, não obteve sucesso. Além disso, foi encaminhado para um centro de referência de cirurgia de implante coclear. A possibilidade de que o filho pudesse ouvir ascendeu uma grande expectativa. Assim, em 2010, aos três anos de idade, Vitor foi submetido a essa cirurgia, e um ano depois, passou a ser acompanhado por uma fonoaudióloga que atua na área da surdez, mais especificamente no âmbito da reabilitação auditiva, visando ao desenvolvimento da oralidade²².

A fonoaudióloga atende Vitor em seu consultório duas vezes por semana, desde o ano de 2011, logo que ele passou pela cirurgia do implante coclear. Ela compreende as necessidades de Vitor a partir da surdez e do implante coclear e construiu um forte vínculo emocional com Luz. Ambas tinham em comum expectativas com relação à oralidade de Vitor. Contudo, mesmo com o seguimento terapêutico durante sete anos, Vitor não desenvolveu a língua oral, o que foi

¹⁹ A retinopatia da prematuridade é uma doença vasoproliferativa da retina de etiologia multifatorial, que ocorre em recém-nascido prematuro, sendo uma das principais causas de cegueira prevenível na infância (GRAZIANO, LEONE, 2005).

²⁰ Ototoxicidade é definida como dano aos sistemas coclear e/ou vestibular, resultante de exposição a substâncias químicas (JORNADA, 2009).

²¹ O descolamento de retina é causado pela separação da retina da parede posterior do olho, ficando, assim, sem oxigênio e iniciando um processo de degeneração que pode levar à perda definitiva da visão (LEDESMA et al, 2018).

²² Oralidade refere-se ao desenvolvimento da fala como pressuposto de normalização dos surdos, tendo como argumentação de que só a fala permite a integração do surdo à vida social e a de que os sinais prejudicam o desenvolvimento da linguagem (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008).

atribuído, pela profissional, a uma suposta deficiência intelectual relacionada a possíveis sequelas neurológicas decorrentes do quadro de anoxia neonatal.

Segundo ela, embora Vitor seja capaz de detectar alguns sons por meio do dispositivo do implante coclear, ele não os significa:

[...] eu sei que ele escuta, mas ele não atende por meio oral. Isso significa que ele está recebendo a informação, mas essa informação não chega para outras áreas de associação que faça com que ele dê significado para essa informação sonora que está chegando.

Vitor encontra-se em processo de desenvolvimento da linguagem. Vale destacar suas variadas manifestações comunicativas, as quais ocorrem no nível pré-simbólico. Buscando se comunicar, Vitor vocaliza, faz caretas como reação a uma sensação inesperada ou desagradável, sorri, chora, dirige a mão do adulto para algo com a intenção de conseguir o que deseja (conduz a mão do adulto para abrir a torneira, fechar a porta), realiza ações para chamar a atenção (em casa, dirige-se até a cozinha e senta-se à mesa para indicar que está com fome), empurra quando não quer a interação de uma pessoa ou um objeto, estende a mão, toca, agarra ou larga um objeto para indicar interesse ou desinteresse, estende a mão segurando o objeto para pedir algo (exemplo: entrega a caneca para pedir leite), joga objetos no chão para protestar, autoagride-se em resposta a uma frustração, sentando-se ao chão e batendo a cabeça, altera o tônus muscular em resposta ao contato físico. Ainda que sejam consideradas pré-simbólicas, essas formas comunicativas incutem sentidos em suas manifestações, a depender da capacidade dos outros de compreendê-las e realizar interpretações.

Graças ao convívio, Luz conhece bem os modos de ser e de agir de Vitor, o que a ajuda a compreender boa parte de suas intenções comunicativas. Segundo ela, Vitor reconhece objetos e pessoas pelo toque e pelo olfato e consegue indicar muitas das coisas que deseja. Em casa, como o espaço físico lhe é familiar, ele se dirige sozinho até locais específicos onde pode satisfazer suas vontades e necessidades. Por exemplo, ele vai até a cozinha quando deseja comer ou até o banheiro quando pretende fazer uso do vaso sanitário ou tomar banho.

Quando necessita se comunicar com ele, ela recorre a alguns objetos concretos que possam servir de referência de uma situação ou local, porém, reconhece que esta forma de comunicação com ele não é sistematizada, mas eventual. Ela contou que quase não utiliza gestos e sinais isolados da língua de sinais adaptados ao tato por não ter conhecimento sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais), embora acredite que esta e os objetos de referência possam, de fato, ampliar a comunicação de Vitor:

Acredito muito, muito mesmo porque quando o Vitor foi diagnosticado surdo, eu achava que ele ia ouvir. Depois, fizemos a cirurgia do implante. Eu achava que ele ia ouvir e, conseqüentemente, ele ia falar, mas isso não aconteceu. Então, a gente vai em busca de outros caminhos. [...] a gente chegou à conclusão de que o método de comunicação que terá que ser trabalhado com ele é a Libras no corpo (Luz, 11/09/2018).

Ela contou que, quando faz o sinal de “banheiro” no seu antebraço, ele logo compreende o que significa e dirige-se sozinho até o banheiro. Ela acredita que, como ele aprendeu o significado do sinal de “banheiro”, ele pode aprender também os significados de outros sinais. Contudo, sua interação com ele ocorre, preferencialmente, pela língua oral, embora ele não acesse e signifique as informações auditivas.

Sobre momentos de lazer de Vitor, sua mãe relatou que incluem idas a um parque público nos fins de semana, onde ele adora ficar no balanço. As crianças não costumam se aproximar dele e isso a entristece, pois ficaria feliz em vê-lo brincando junto delas, como qualquer outro:

Elas (as crianças) têm certa resistência porque o Vitor, ele é um pouco fortinho. [...] Aí, a criança já acha que ele vai derrubá-la ou fazer alguma coisa e eu sinto falta disso, das crianças se aproximarem mais dele como se ele fosse uma criança comum, mas eu sinto que elas têm um pouco de receio e ficam ali perguntando pro pai ou pra mãe: *o que será que ele tem, o que será que ele não tem?* [...] elas têm resistência de chegar perto dele, de querer ser amiguinho dele [...] essa interação do Vitor fora do espaço que ele está acostumado é um pouco difícil (Luz, 11/09/2018).

Sair de casa com Vitor impõe certos desafios. Quando ele fica agitado por algum motivo, apresentando gritos e comportamentos de autoagressão, é comum ela perceber as expressões e olhares atravessados das pessoas, que não entendem o que acontece. Isso a faz sentir-se constrangida e sem saber como proceder. Por isso, prefere não sair de casa com Vitor. Para ela, os estigmas e preconceitos sociais ainda marcam e excluem fortemente as pessoas “diferentes” nos dias de hoje.

Em casa, Vitor é menino amoroso, arreiro e esperto. Ele gosta de mexer nas coisas e de brincar com objetos inusitados como o balde e a vassoura. Nesses momentos, ele se diverte sozinho, dando gargalhadas. Segundo Luz, ele não se interessa por brinquedos comuns.

Desde os quatro meses de vida, Vitor frequentou uma escola de Educação Infantil municipal:

[...] na creche ele foi com quatro meses de vida. Imagina, ele era muito pequenininho [...] para as pessoas ali lidarem com ele foi um pouco difícil porque ficava todo mundo na dúvida. Será que é isso? Será que é aquilo? Perguntavam pra mim: *mãe, ele tem algum problema mental?* [...] falavam pra

eu ir em busca de médicos, de investigar o que o Vitor tinha pra eles poderem me ajudar (Luz, 11/09/2018).

Até os quatro anos de idade, Vitor frequentou também a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, devido à suspeita de deficiência intelectual e autismo. No ano de 2014, ele ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental em outra escola de ensino comum da rede municipal da sua cidade, na qual está até os dias atuais.

Luz relatou que os profissionais da creche e da escola sempre cuidaram muito bem dele, mas não sabem como auxiliá-lo em seu desenvolvimento e nem como inclui-lo nas práticas pedagógicas. Ela revelou sua preocupação com a formação e preparação desses profissionais para que, de fato, a inclusão escolar possa acontecer, entendendo que Vitor necessita mais do que cuidados básicos. Ela deseja que o filho possa dispor de um mediador profissional no contexto escolar:

[...] o apoio que eu tive (na escola) é que todo mundo abraça a causa do Vitor na questão de amá-lo, de protegê-lo, mas na questão do desenvolvimento da linguagem, talvez a escola, o município, o Estado, o Brasil precise conhecer mais sobre a surdocegueira e ter profissionais mais qualificados porque o próprio professor de Educação Especial, ao ver o Vitor nos primeiros dias de aula, fica assustado porque pra ele, é uma coisa nova: *meu Deus, como que eu vou trabalhar com uma pessoa com surdocegueira?* É um mundo diferente pra pessoa, assim como foi pra mim estar lidando em casa. Então, é uma coisa diferente. A pessoa fica desesperada e eu acho que falta pessoas mais qualificadas. As pessoas têm que estudar mais essa questão da surdocegueira [...] para que possam atender pessoas, crianças como meu filho, entendeu? [...] Eu quero que ele tenha um profissional na escola que possa direcionar o aprendizado dele (Luz, 11/09/2018).

Os dados constantes em relatórios de reuniões envolvendo profissionais da instituição e da escola evidenciam algumas dificuldades vivenciadas no contexto da escola no que diz respeito à realização de atividades escolares sem sentido e não motivadoras, à permanência e participação na sala de aula, ao relacionamento com outras crianças e professores, ao excesso de tempo ocioso, às condutas superprotetoras comumente adotadas pelos profissionais e à falta de autonomia em atividades simples e rotineiras.

Na escola, na visão da cuidadora de Vitor, por mais que ela compreenda muitas das suas intenções comunicativas, interpretá-las nem sempre é uma tarefa fácil, sendo necessárias tentativas de adivinhação daquilo que ele deseja ou sente. Ela se sente bastante penalizada pela deficiência auditiva de Vitor, pelo fato de ele não falar. Ela destacou que não sabe se Vitor compreende ou não o que acontece em sua volta, em razão de ele apresentar dificuldades em se expressar por meios formais, como a língua oral ou de sinais. Ela também contou que tem

dificuldade em responder às intenções comunicativas de Vitor por não saber como agir, como comunicar-se com ele.

Além dos atendimentos fonoaudiológicos e da escola, Vitor frequenta a instituição especializada desde 2013, por um período de três horas semanais, onde é acompanhado pela equipe, tendo o suporte direto de uma pedagoga, em atendimento individual.

Luz contou que, quando começaram a frequentar a instituição, ela teve a oportunidade de compreender melhor a deficiência do filho. Até então, ela nunca ouvira falar sobre o termo “surdocegueira” e aos poucos foi compreendendo que se tratava de uma deficiência única que gera especificidades no processo de comunicação e desenvolvimento da linguagem e aprendizagem:

Aí, eu o trouxe para uma avaliação. Então, eu me dei conta da surdocegueira, eu vim entender um pouquinho da surdocegueira. Para mim no começo, eu achava que eram coisas distintas: o Vitor é cego e é surdo, mas depois que eu fui entender o que era a surdocegueira (Luz, 11/09/2018).

Ela lembrou que tinha muita expectativa com relação à alfabetização e oralização de Vitor e que tinha esperança de que os profissionais pudessem ajudá-lo. Entretanto, com o tempo, passou a compreender o caminho trilhado pela equipe, o qual não ia na direção da oralidade como única possibilidade comunicativa para Vitor. A equipe de profissionais entendia que Vitor deveria ter acesso a outros caminhos para poder aprender e se desenvolver.

Assim sendo, a instituição sempre teve como objetivo favorecer a comunicação e a interação de Vitor com as pessoas e com seu entorno por meio de estratégias e recursos específicos. Para isso, introduziu um sistema de comunicação por meio de objetos de referência dispostos em um calendário, objetivando alcançar níveis mais abstratos de comunicação. Aliados aos objetos, gestos adaptados e sinais isolados da Libras também foram introduzidos, gradativamente, em contextos de atividades funcionais e significativas do dia a dia. Neste processo, Vitor sempre teve o suporte de uma profissional responsável pela mediação nos processos de intervenção. Na ocasião desta pesquisa, é a pedagoga Júlia quem assume essa tarefa.

A seguir, com base em dados de relatórios de atendimento e dos Planos Educacionais Individualizados, extraídos do prontuário de Vitor, relatamos parte de sua história desde o momento de sua chegada na instituição.

Como mencionamos, Vitor começou a frequentar a instituição no início do ano de 2013, quando tinha cinco anos e dez meses de idade. Na ocasião, Vitor preferia permanecer sempre sentado ao chão. Sua relação com os objetos dava-se por meio de comportamentos de autoestimulação, batendo-os continuamente na testa, visto que não tinham função para ele.

Normalmente, recusava participar das atividades, mostrando-se desinteressado. Para protestar, batia com a cabeça ao chão. As mudanças no seu comportamento eram interpretadas comumente como fome, dor, sono ou cansaço, todas vinculadas às funções mais sensoriais. Gostava de massagem, balanço e cama elástica. Em visita domiciliar, a profissional relatou que Vitor passava muito tempo distraído com um balde nas mãos e, em visita escolar, registrou que Vitor era levado para o refeitório de cadeira de rodas, pois se recusava a caminhar.

No ano de 2014, passei a atuar com ele. A princípio, houve investimento na criação de vínculo afetivo e permissão para aproximação e contato físico. O PEI foi planejado com foco na orientação e mobilidade e na comunicação, sendo introduzido o sistema de calendário para a antecipação e organização das atividades. Vitor demonstrava absoluta preferência pelo parque, onde desfrutava sensações vestibulares e proprioceptivas, locomovendo-se sozinho em direção a esse local. Neste ano, embora eu fosse responsável pela mediação, atuava em parceria com a professora de orientação e mobilidade e com uma pedagoga que tinha conhecimentos de Libras. Também, reuni-me duas vezes com a equipe da escola regular.

Em 2015, permaneci atuando com Vitor; ele estava com quase oito anos de idade. Na ocasião, demos continuidade ao trabalho em parceria com outros profissionais da equipe (fonoaudióloga, pedagoga, professora de orientação e mobilidade). Sentia necessidade de motivar Vitor a se comunicar e a se locomover. Percebia que, normalmente, encontrava-se desinteressado pelas coisas. Tendo em vista aquilo que ele já conhecia e gostava, buscamos uma solução diferente e passamos a frequentar o parque de uma grande praça pública, para onde íamos caminhando. Na praça, além do envolvimento no parque (balanço, gangorra e escorregador), Vitor participava de brincadeiras no tanque de areia, escorregava no barranco sentado sobre um pedaço de papelão, fazia caminhadas a fim de (re)conhecer o espaço físico, conhecia os equipamentos de ginástica e tinha contato com algumas pessoas que, eventualmente, aproximavam-se dele.

Entendíamos que Vitor precisava ser inserido na vida e participar dela. Assim, suas vivências ampliaram-se e, com elas, o conteúdo, o contexto e os meios de comunicação. Na ocasião, ele passou a atribuir sentido ao objeto de referência da praça (um recorte de grama sintética – objeto tangível que se sucedeu ao real) e a alguns gestos e sinais em contextos específicos. No calendário, ao pegar o objeto de referência, ele apresentava a iniciativa de dirigir-se sozinho até o portão de saída, mostrando-se interessado em participar das atividades na praça. No término da atividade reagia com choro, gritos, expressões faciais e corporais de desagrado. Sentava-se no chão com os membros inferiores abduzidos, flexionava o tronco, apoiava o dorso das mãos no chão e batia com a cabeça sobre a palma das mãos. Ao mesmo

tempo em que protestava, protegia-se para não ferir a cabeça. Por meio de suas ações, ele nos dizia que não queria deixar a praça e que sentia prazer em participar daquelas atividades.

Durante o primeiro semestre de 2016, ainda permaneci atuando com Vitor. Desta vez, o PEI enfocava atividades culinárias, pois comer era algo que também lhe proporcionava prazer. Em atividades planejadas, Vitor tinha a oportunidade de experimentar diferentes alimentos e participar da preparação deles, sendo o cardápio escolhido com a ajuda de sua mãe. Neste processo, as possibilidades de linguagem e a formação de conceitos eram valorizadas. Para o momento da atividade de culinária, usávamos o calendário; a touca que usávamos para o preparo do alimento era o objeto de referência. Também tínhamos um calendário da própria atividade para que ele compreendesse a sequência das ações. Por exemplo, quando preparávamos pizza, a bacia representava o preparo da massa, a forma, o momento de rechear e de ir ao forno e o prato, o momento de comer, sendo sempre associados aos objetos concretos, gestos adaptados e sinais isolados da Libras. Na ocasião, passamos a fazer uso do caderno de comunicação para registro das atividades realizadas fixando os objetos ou parte dos objetos utilizados nas atividades. A construção do caderno era realizada com a participação de Vitor.

Deparamo-nos com algumas dificuldades, pois Vitor apresentava náuseas ao manipular ou sentir o cheiro de alguns alimentos e também se recusava a segurar coisas nas mãos. Ele resistia em manipular alimentos ou objetos e demonstrava não conhecer as ações relativas ao preparo da alimentação. Vitor tinha interesse em comer, mas não em participar do processo de preparação dos alimentos. Mesmo assim, tivemos paciência. Respeitamos seu tempo, ritmo e preferências. Ao longo do processo, ele pôde vivenciar diversas experiências; mesmo diante dos desafios, permanecia tranquilo na atividade. Realizamos reuniões com a equipe da escola regular para compartilhar as experiências.

No segundo semestre de 2016, houve necessidade de troca de profissionais; foi quando Júlia passou a atuar com Vitor. A troca de profissionais no atendimento dos usuários era um processo previsto na instituição. Por dois meses, Júlia acompanhou e participou dos atendimentos realizados por mim para que pudesse assumir a condução do trabalho.

Assim como havia ocorrido comigo, foi necessário haver investimentos na construção de vínculo afetivo e de confiança entre Júlia e Vitor. Em 2017, conforme o PEI, Júlia conduziu o trabalho enfocando a autonomia em atividades de vida diária. Dessa forma, a rotina dele contava com a troca de camiseta, culinária, momento de lanche e de higiene bucal. Eram feitos registros das atividades no caderno de comunicação. Neste ano, com o desfralde, o sinal de “banheiro” passou a ser um meio de comunicação utilizado pelos profissionais e principalmente por sua mãe, sempre que Vitor dirigia-se ao banheiro. Dessa forma, ele passou a atribuir sentido

ao mesmo. Júlia reuniu-se com a equipe da escola comum; segundo os dados, estava tudo correndo conforme o planejado em relação ao processo educacional de Vitor.

No início do ano de 2018, a rotina de Vitor na instituição, ainda conduzida por Júlia, era a seguinte: troca da camiseta, sala de música, lanche e higiene bucal. A mãe passou a acompanhar os atendimentos mais de perto e começou a fazer aulas de Libras na própria instituição. No segundo semestre do mesmo ano, iniciamos o trabalho de campo para esta pesquisa.

2.3.2 Júlia

Júlia tem 29 anos, é pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, atualmente, cursa Pós-Graduação em Psicopedagogia, além de frequentar curso de Libras. Ela ingressou na instituição em 2016, atuando no AEE de usuários com deficiência múltipla e, a partir do segundo semestre desse mesmo ano, com Vitor, seu primeiro aluno com surdocegueira congênita. Até então, ela havia trabalhado em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Na instituição, especialmente em relação a Vitor, Júlia está se formando e se desenvolvendo profissionalmente em serviço. Para ela, a prática ainda é distante da teoria. Organizar o sistema de comunicação de Vitor na direção do simbolismo, criar situações de diálogo tátil e avaliar seus aprendizados com relação à formação de conceitos são seus principais desafios. Além desses, está o de interpretar e dar sentido às expressões e respostas de Vitor que se dão por meio de vocalizações, expressões faciais e corporais, o que, muitas vezes, gera um pressuposto de que ele é passivo e não compreende o que se passa nas situações. Sua maior expectativa é que ele se expresse de forma mais sistemática por meio de gestos naturais ou sinais isolados da Libras e que os profissionais cheguem a um consenso quanto aos meios de comunicação possíveis para Vitor e atuem juntos em uma rede de apoio. Para ela, a atuação com Vitor tem sido fonte de aprendizados.

2.4 A construção dos dados

Desde o início da pesquisa, nosso intuito era realizá-la em dois cenários educacionais: na escola de ensino comum e na instituição especializada, tendo a mesma criança com surdocegueira congênita como foco, por considerarmos estes contextos lugares propícios para o desenvolvimento da linguagem em processos interativos e comunicativos.

Então, havíamos elegido, além da instituição especializada, a escola regular como local de pesquisa. Para isso, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município onde a escola localiza-se, apresentamos o projeto de pesquisa e, após obtenção da autorização para a realização da investigação, demos início à pesquisa na escola. No entanto, logo no início da produção de dados nesse espaço, percebemos que a equipe enfrentava diversas dificuldades no processo de inclusão escolar de Vitor. O aluno não frequentava a sala de aula nem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela rede de ensino, sendo acompanhado por profissional sem formação específica, cuja função era a de cuidadora, durante todo seu turno escolar. Assim sendo, Vitor não tinha acesso à escolarização, suas relações interpessoais eram restritas e nenhuma atenção era voltada para os aspectos da sua comunicação e interação social.

Diante deste panorama, decidimos não nos concentrar na análise dos dados produzidos no contexto do ensino comum, visto que o objetivo proposto para esta pesquisa não era abordar as circunstâncias do processo de inclusão escolar do aluno com surdocegueira. Então, privilegamos a análise dos dados construídos na instituição especializada.

Por outro lado, julgamos importante apresentar os eventos observados em ambos os contextos educacionais, entendendo que estes compõem o processo da pesquisa. As circunstâncias dos movimentos interativos vivenciados nos espaços de aprendizagem compõem uma realidade objetiva que influencia as manifestações intersubjetivas e orienta a produção de sentidos e significados nas práticas comunicativas e relacionamentos interpessoais.

No período em que estivemos na escola, registramos os dados em diário de campo. O diário de campo foi utilizado por ser uma ferramenta fundamental da pesquisa qualitativa. Com ele, o pesquisador registra as observações acerca dos acontecimentos cotidianos, anota detalhes e descreve o que observa. Com anotações subjetivas e pessoais, o diário de campo enriquece e colabora com o processo de análise de dados.

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo consiste num instrumento de anotações, comentários e reflexão de uso individual do investigador no seu dia-a-dia. Nele se anotam as

observações de fatos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

No contexto institucional, utilizamos como instrumentos de recolha de dados a videogravação dos atendimentos de Vitor, por meio de uma câmera de celular, operada, sempre que possível, por um voluntário que se dispunha a fazer as gravações. Em outros momentos, a câmera era posicionada em algum lugar estratégico do ambiente para capturar os sons e imagens.

Nesse contexto, além da videogravação, utilizamos o diário de campo a fim de registrar as minhas observações como pesquisadora imersa nas situações observadas. Além disso, extraímos informações dos documentos constantes no prontuário da criança para ampliar a visão e enriquecer o estudo, quais sejam, ficha de entrevista de admissão, relatório de atendimento da APAE, relatório de atendimento fonoaudiológico, relatórios e exames médicos, relatórios de atendimentos na Intuição, evoluções diárias dos atendimentos na instituição, PEI – Plano de Atendimento Individualizado e relatórios de reuniões entre a instituição e a escola. Para Severino (2007, p. 124), “documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”.

O percurso metodológico incluiu, além do trabalho de campo, entrevistas narrativas com Luz (a mãe de Vitor), com a pedagoga Júlia, com Jade (a cuidadora da escola) e Joice (a fonoaudióloga). Decidimos realizar essas entrevistas com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre os modos como as pessoas que conviviam com Vitor interagiam e se comunicavam com ele.

Jovchelovitch e Bauer (2005) tratam do emprego de narrativas como expressão da experiência humana na investigação social e da entrevista narrativa como técnica de produção de dados. As narrativas encadeiam acontecimentos que constituem tanto a vida individual quanto a coletiva, configurando um enredo rico de sentidos e coerente. As histórias contam os modos de vida por meio de fatos concretos e sequenciais em um lugar e em um tempo, em um contexto sócio-histórico. Os autores salientam que a entrevista narrativa reconstrói acontecimentos sociais na medida em que estimula o entrevistado a contar a história de um acontecimento que foi significativo na vida dele, no seu contexto social.

Todas as entrevistas foram videogravadas e duraram, em média, uma hora cada uma. A entrevista com Júlia, a pedagoga, foi realizada na instituição, em uma sala reservada, para que não houvesse interrupções, em um dia em que Vitor faltou ao atendimento. A entrevista com a mãe de Vitor também foi realizada na instituição, em um dia previamente combinado. Já a

fonoaudióloga recebeu-me em seu consultório para conceder a entrevista. A cuidadora foi entrevistada em um dos dias em que estive na escola para observar Vitor.

Ao fazer o convite para narrarem suas histórias de vida, expliquei sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos da entrevista que incluem não interromper o entrevistado e fazer perguntas somente quando ele encerra sua narrativa. Pedi permissão para videografar, explicando sua importância para o desenrolar da pesquisa. O tópico que disparou as narrativas foi o nosso interesse em suas histórias de vida, de maneira geral, incluindo suas histórias com Vitor. Decidimos não limitar as narrativas, evitando o direcionamento dos discursos, justamente para deixá-las à vontade para manifestar fatos de suas vidas que julgassem importantes. Assim, coloquei-me à escuta, interessada nos acontecimentos e nas emoções que afloraram. Todas revelaram, cada uma ao seu modo, parte de suas vivências e histórias com Vitor, sendo possível observar os vínculos estabelecidos e os sentidos atribuídos às relações e acontecimentos.

Durante as narrativas tomei nota no diário de campo sobre alguns acontecimentos que haviam sido abordados, os quais me chamaram a atenção diante de nossos objetivos de pesquisa. Então, no final das narrativas, fiz alguns questionamentos a fim de compreender melhor alguns fatos narrados. Além disso, havia elaborado previamente um roteiro com algumas perguntas para evitar que algo importante para o desdobramento da pesquisa não fosse abordado.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra de forma literal²³, e os recortes selecionados colaboraram com a composição da história de Vitor em seus principais contextos de vida.

A seguir, explicitamos como se deu a pesquisa de campo na instituição especializada e na escola de ensino comum.

2.4.1 No contexto da Instituição especializada

Os primeiros passos para a realização desta pesquisa foram dados com a apresentação do projeto à Coordenadora Técnica da Instituição, que se dispôs a contribuir com a sua realização, de forma receptiva, assinando o documento de autorização.

²³A transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala. É a transcrição mais completa, mais informativa (GÜNTHER, 2006).

Iniciamos o trabalho de campo, entre os meses de agosto e dezembro de 2018, uma vez por semana, no dia e horário de atendimento da criança, às terças-feiras, no período das 8h às 11h. No total foram 12 encontros com a pedagoga e a criança, nos quais atuei como pesquisadora participante, tanto na mediação como também fazendo algumas intervenções no decorrer das atividades.

Vitor estava próximo de completar 11 anos de idade quando demos início à produção de dados desta investigação. É importante destacar que, no decorrer das intervenções realizadas nos atendimentos de Vitor, houve o estabelecimento de uma parceria colaborativa entre Júlia e eu, que foi facilitada pelo fato de nos conhecermos e termos atuado na mesma equipe de trabalho.

Como a atuação com Vitor era de um para um, ele sempre tinha o apoio de Júlia ou o meu para participar das atividades, tendo consciência da presença de nós duas. Júlia e eu nos revezávamos na mediação e nos apoiávamos nas intervenções, respeitando a rotina que estava pré-estabelecida no PEI, elaborado junto com os profissionais da equipe. Inclusive, em alguns atendimentos, houve a participação da Professora de Orientação e Mobilidade e da Terapeuta Ocupacional que colaboraram com orientações, apoiando o trabalho desenvolvido por Júlia. A mãe de Vitor também participou de alguns atendimentos para receber orientações.

O fato de Vitor e eu nos conhecermos previamente favoreceu o nosso contato. Eu me aproximava dando toques sutis no dorso de sua mão para que ele percebesse a minha presença e logo eu fazia meu sinal de identificação que é o de pressionar suavemente as falanges distais de uma das suas mãos. O sinal de Júlia era um toque no punho de Vitor, “abraçando-o” com seus dedos indicador e polegar. Tanto Júlia quanto eu usávamos diferentes pulseiras de identificação. Contudo, bastava nossa aproximação e leve toque ou contato corporal para que ele nos reconhecesse.

As estratégias mais utilizadas por nós eram a ressonância, o movimento coativo, a mão sob mão e/ou a modelagem, conforme a situação. Também eram utilizados objetos de referência dispostos no calendário para antecipar e organizar as atividades. Nossos esforços concentravam-se em motivar a comunicação, oportunizar escolhas e a formação de conceitos, dar tempo para Vitor responder, interpretar suas as intenções comunicativas e em oferecer respostas adequadas. Visto o uso do implante coclear, o *input* auditivo era ofertado por meio da nossa oralidade; no entanto, a comunicação com Vitor dava-se prioritariamente pelo tato aliado ao movimento por meio dos objetos, gestos adaptados e sinais isolados da Libras no contexto das atividades, considerando seus modos preferenciais de comunicação.

Vitor sempre chegava na instituição com transporte cedido pela prefeitura de sua cidade, acompanhado da mãe. Ambos, entre outros usuários e suas famílias, aguardavam a chegada de Júlia sentados em um banco no pátio. Antes de adentrar a sala de atendimento, Júlia trocava algumas informações com a mãe a respeito da rotina de Vitor e acontecimentos da semana.

Para que Vitor se levantasse do banco, ela fazia um gesto tátil no tronco dele de baixo para cima. Ao se levantar, ele seguia para a sala, sendo conduzido por ela. Ao entrar, já conhecia a localização da sua mesa e logo puxava a cadeira para se sentar. Algumas vezes, sentava-se e permanecia quieto, outras, debruçava-se sobre a mesa aparentando sonolência, outras, rastreava a mesa com as mãos procurando sua caixa de antecipação, que normalmente já estava sobre ela. Nesta caixa, ficavam guardados os objetos de referência das atividades.

A sala de atendimento de Vitor era uma sala pequena, confortável, com janela e banheiro conjugado. Havia uma mesa grande para comportar seu calendário, que era extenso, com seis compartimentos. Além da mesa, havia cadeiras, armários, extintor. Ao mesmo tempo em que Vitor era atendido de forma individual, outros usuários eram atendidos, nos demais espaços da instituição, em grupos ou também de forma individual.

O início dos atendimentos era marcado pela abertura da caixa de antecipação com a ajuda de Júlia e pela retirada dos objetos de referência reais das atividades (objetos que faziam parte das atividades), os quais eram dispostos no calendário em dada sequência, conforme a rotina prevista com o objetivo de favorecer a antecipação e a comunicação. Aliados aos objetos, eram utilizados alguns gestos adaptados e sinais isolados da Libras. O calendário foi construído por Júlia com caixas de papelão e divisórias que formavam cinco compartimentos, cada um deles revestido com materiais de diferentes texturas (liso, áspero, macio, etc.), em que os objetos de referência eram inseridos.

Figura 5 – Calendário de Vitor



Fonte: Instituição especializada (2019).

Vitor permanecia na sala de atendimento apenas para construir o calendário e realizar a troca da camiseta, pois suas atividades eram desenvolvidas em outros espaços da Instituição (sala de música, sala sensorial, cozinha, refeitório). Todavia, sempre ao terminar uma atividade e antes de iniciar outra, ele era conduzido até a sala novamente para recolocar o objeto da atividade finalizada e pegar o objeto que representava a atividade seguinte no calendário. A seguir, apresentamos as atividades realizadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Rotina de atividades planejadas no PEI

ATIVIDADE	OBJETIVO	OBJETOS DE REFERÊNCIA	LOCAL
1 - Vestir a camiseta do uniforme da Instituição	Tornar Vitor mais autônomo em ações práticas do dia a dia	A própria camiseta da Instituição	Sala de atendimento
2 - Sala de música	(Re)conhecer e significar diferentes sons e instrumentos musicais	Duas baquetas de tocar o bumbo	Sala de música
3 - Momento do descanso	Descansar	O mesmo objeto de referência da sala sensorial: um cartão texturizado	Sala sensorial
4 - Tomar lanche	Tornar Vitor mais autônomo	A caneca utilizada para beber leite	Refeitório
5 - Escovar os dentes	Favorecer a higiene bucal	A escova de dente utilizada na ação	Banheiro
6 - Vestir a camiseta do uniforme da escola	Tornar Vitor mais autônomo em ações práticas do dia a dia	A própria camiseta da escola	Sala de atendimento

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após trocar a camiseta, a atividade seguinte acontecia na sala de música, onde Júlia esperava identificar se Vitor apresentava reações auditivas ou não aos diferentes sons de diversos instrumentos musicais (bumbo, violão, teclado, entre outros). De forma coativa, Vitor retirava as baquetas do calendário, precisando de ajuda para levá-las para a sala de música, pois andar ao mesmo tempo em que segurava as baquetas era difícil para ele. Buscando significar a atividade, passamos a aliar aos sons dos instrumentos musicais, músicas, movimentos corporais rítmicos e dança. Para que Vitor se interessasse, a mediação e o contato corpo a corpo eram fundamentais.

Após as atividades na sala de música, Vitor seguia para o momento do descanso na sala sensorial, que durava 15 minutos, na companhia da mãe. Antes, retornava para a sala de atendimento para devolver as baquetas e pegar o cartão texturizado que representava o momento do descanso. Nesta sala, ele permanecia sempre alegre e relaxado no balanço. O sinal de “balanço” era utilizado já havia um tempo, e ele atribuía sentido ao mesmo.

O momento do lanche era um dos mais interessantes para Vitor, em que ele, normalmente, permanecia feliz. Antes, ele ia ao banheiro e lavava as mãos. Vitor vinha de casa sem tomar café da manhã; então, apresentava-se com fome na hora do lanche. Ele trazia seu lanche de casa. O leite com achocolatado era preparado com a participação dele em uma caneca, sendo esta utilizada como objeto real no calendário para representar este momento.

Geralmente, Vitor pedia mais leite ou lanche. Para isso, vocalizava, entregava a caneca em nossas mãos e/ou procurava comida sobre a mesa. Ele sempre repetia o leite e quando o lanche trazido de casa acabava, ficava bravo, apresentando gritos, choro, balanceio de cabeça. Júlia sempre oferecia bolachas a ele. Ao final, ele levava a louça para a pia da cozinha e lavava sua caneca para colocá-la de volta no calendário.

Após o lanche, era o momento de escovar os dentes. Sem dúvida, este era um momento difícil, de confrontação, pois Vitor não o aceitava de forma alguma, reagindo com gritos, choro e fugindo do banheiro. Depois da tentativa de higiene bucal, estando mais calmo, Vitor retornava para a sala de atendimento para trocar a camiseta do uniforme da instituição pela camiseta da escola, para onde ia em seguida. A camiseta da instituição se diferenciava por um logotipo em relevo na parte da frente, o qual Vitor podia perceber com as mãos. Neste momento, geralmente, ele apresentava ansiedade expressada por vocalizações e agitação corporal, levantando-se e dirigindo-se na direção da porta e colaborando pouco na troca. Este comportamento era interpretado por nós como desejo de ir embora, diante da compreensão de que o turno na instituição estava no fim. Com o escopo de confirmarmos nossa ideia,

permitimos que ele nos mostrasse o que queria, e ele se dirigiu sozinho para o portão de saída e tentou abri-lo.

Destacamos que estava programado o registro das atividades no caderno de comunicação. Apesar disso, como as ações demandavam tempo maior do que o previsto para serem realizadas com a participação de Vitor, normalmente, o registro não era feito.

Em vários atendimentos, ele se mostrou sonolento e com o estado de alerta diminuído. Vitor era medicalizado para dormir e permanecer sem agitação durante a noite, mas ainda assim, habitualmente, dormia tarde. Também estava sofrendo com um quadro de otite crônica, fazendo uso prolongado de antibióticos. Desta maneira, ele precisava de um tempo maior para participar das atividades. Considerando a importância dos registros dos acontecimentos para motivar a comunicação, Júlia e eu chegamos a discutir sobre uma reorganização das atividades para que eles fossem feitos, o que acabou não sendo possível.

No final de todo atendimento, havia investimento no diálogo por meio dos objetos de referência no calendário, buscando lembrar os fatos do dia. Tais objetos eram guardados um a um de volta na caixa de antecipação, representando o fim do atendimento. Ao sair da sala, Vitor ia ao encontro da mãe no pátio para ir embora.

2.4.2 No contexto da escola de ensino regular

Com a finalidade de solicitarmos autorização para a produção de dados na escola frequentada por Vitor, protocolamos presencialmente o Projeto de Pesquisa no Setor de Protocolos da Prefeitura Municipal da cidade onde o aluno estuda. Concedida a permissão pela Secretaria de Educação, passamos a acompanhar a rotina do aluno. Foram sete encontros, entre os meses de agosto e outubro de 2018, sempre às sextas-feiras, das 09h às 15h. Assim, após o lanche da tarde, as observações se encerravam.

A escola de ensino regular em questão é uma EMEB - Escola Municipal de Educação Básica - tida como referência em educação de qualidade em um município situado no interior do Estado de São Paulo que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo o alunado público alvo da Educação Especial, sendo esses principalmente alunos com transtorno do espectro do autismo. Alunos com outras deficiências também são atendidos, dentre eles Vitor, que estava matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental.

Todos os alunos frequentam a escola em período integral, sendo ofertadas, no contraturno da sala de aula, atividades diversas que envolvem a prática da leitura e escrita, jogos de raciocínio, artes, dança, natação (a escola conta com piscina coberta e aquecida), entre outras. Os alunos com deficiência ainda participam de atividades pedagógicas e projetos específicos que envolvem atividades motoras adaptadas, música, atividades de vida diária, culinária e atendimento em Sala de Recurso Multifuncional.

A escola possui um amplo espaço físico com diversas dependências para comportar uma grande demanda de alunos. A equipe técnico-pedagógica e administrativa da escola é integrada por diretora, supervisora de ensino, coordenadora pedagógica, professores de sala comum, professores de Educação Física, dentre eles, professores de natação, professores de AEE, Agentes de Desenvolvimento Educacional (ADE). A escola conta ainda com demais servidores (que atuam na cozinha e refeitório, na limpeza, na segurança).

A função desempenhada pelos ADE refere-se à prestação de cuidados básicos relacionados à higiene, alimentação e manutenção da integridade corporal dos alunos com deficiência, ou seja, diz respeito ao papel de cuidadora.

Já no primeiro dia do trabalho de campo fui recebida pela diretora e pela coordenadora pedagógica, que compartilharam algumas informações sobre o contexto educacional de Vitor.

Elas informaram que Vitor frequentava a escola há seis anos e que, apesar de ele estar matriculado no 5º ano, não frequentava a sala de aula nem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De antemão, comentaram sobre algumas adversidades enfrentadas no processo de inclusão escolar do aluno diante de diversos impasses que dificultavam sua participação na dinâmica escolar. Segundo elas, a professora regente da sala de aula não estava preparada para receber Vitor. Além disso, eram grandes as dificuldades em encontrar profissionais habilitados para o trabalho educacional com aluno com surdocegueira congênita, como professores e mediadores, considerando suas especificidades e necessidades.

Elas também relataram que, na ocasião em que assumiram a escola, tiveram acesso a poucas informações prévias sobre o atendimento pedagógico e a participação do aluno nas atividades escolares, ou seja, não conheciam as ações desenvolvidas anteriormente nem mesmo o trabalho da instituição especializada. Assim, não tivemos acesso a informações, documentos ou registros sobre o histórico educacional de Vitor.

As gestoras esclareceram que, no ano anterior (2017), além de ser assistido pela cuidadora, Vitor havia sido acompanhado por uma professora no turno do ensino comum. Ela atuava buscando adaptar atividades pedagógicas e favorecer a participação de Vitor no meio escolar. Junto dela, ele permanecia na sala de aula por um período de duas horas diariamente.

Naquela ocasião, a equipe gestora entendeu que o aluno não necessitava do AEE, visto o trabalho desenvolvido pela professora. No início do ano de 2018, ela precisou exonerar-se do cargo. Desde então, Vitor não teve outro professor que viesse com ele, nem a escola voltou a dispor do AEE.

Desde o momento da exoneração da referida professora, devido à falta de um professor especializado e/ou de um mediador profissional (instrutor mediador), Vitor permaneceu sendo acompanhado exclusivamente por sua cuidadora em tempo integral, das 9h às 17h30. Esta profissional, chamada de Jade neste texto, já havia sido contratada pela escola para acompanhá-lo há seis anos.

Logo no início, observamos que o lugar físico ocupado por Vitor era a biblioteca da escola. A biblioteca era um espaço amplo, com prateleiras que continham livros e jogos, dispostas paralelamente, mesas e cadeiras, onde acontecem aulas de reforço escolar. Havia um fluxo de alunos e professores que faziam uso do espaço, mas Vitor não tinha conhecimento da presença dessas pessoas.

Vitor permanecia praticamente o tempo todo sentado sobre um tatame de E.V.A. de menos de quatro metros quadrados, disposto no chão, na biblioteca, de onde saía para ir ao banheiro e ao refeitório, três vezes ao longo do dia, para o café da manhã, almoço e café da tarde. Quando apresentava iniciativa de se levantar do tatame, era imediatamente conduzido por Jade ao banheiro, sendo este movimento sempre interpretado como uma necessidade básica. No entanto, suas iniciativas de sair daquele espaço eram raras, diante do condicionamento a uma rotina marcada e previsível, que não suscitava oportunidades de comunicação.

A participação de Vitor na rotina escolar era centrada apenas em Jade e acontecia de forma individual. Em nome de sua proteção, ele não participava de atividades coletivas junto de outros alunos, nem mesmo tinha contato com outras pessoas como professores e funcionários. Suas refeições comumente eram antecipadas em relação aos horários das outras crianças na tentativa de se evitar ou minimizar o encontro com os outros estudantes no refeitório.

Nos seus deslocamentos pelo espaço escolar, Vitor era passivamente guiado por Jade sem o uso de técnicas de orientação e mobilidade. Dessa forma, ele não acessava informações do meio e era poupado de ter contato e interagir com os demais alunos.

Diante dessas informações, já presumíamos logo no início do trabalho de campo que, devido ao fato de Vitor não estar inserido em práticas educativas e ter seus relacionamentos interpessoais restritos, não alcançaríamos nosso objetivo de analisar seus meios de comunicação e a dinâmica de suas relações sociais com seus educadores.

Porém, considerando a disposição de Jade em compartilhar seu trabalho e o vínculo afetivo construído entre Vitor e ela, dispusemo-nos a seguir com o trabalho de campo, acompanhando-a em sua atuação com o aluno, visando investigar a relação estabelecida entre eles na esfera escolar. Nossa intenção era, especificamente, entender como eles se comunicavam, como ela compreendia e interpretava os comportamentos de Vitor e seus sinais próprios de comunicação. Observando Vitor com sua cuidadora, poderíamos ter indícios de como ele se constituía na e pela relação com ela, visto que os dois estavam há bastante tempo juntos e conviviam por mais de oito horas diárias.

Durante o percurso, buscando compreender a conjuntura educacional de Vitor, convidamos os profissionais da equipe gestora para nos conceder entrevistas; contudo, o agendamento dessas entrevistas não foi possível diante da falta de disponibilidade de tempo dos profissionais em suas rotinas de trabalho. Nenhum professor pôde ser entrevistado, pois, como já exposto, o aluno não dispunha de professores para acompanhá-lo. No entanto, foi possível realizar entrevista narrativa com Jade.

Tal entrevista foi realizada no quinto dia de observação, na própria biblioteca, enquanto Vitor permanecia no tatame, conforme a sugestão de Jade, pois ela não possuía outro tempo e espaço para narrar a história da sua relação com Vitor. Expliquei os procedimentos envolvidos na entrevista narrativa, ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizou a gravação em áudio e vídeo. A entrevista durou 58 minutos, e ricos dados foram produzidos, sendo alguns deles apresentados no decorrer deste texto.

Jade tem 40 anos de idade, é casada e tem dois filhos. É formada em Logística, atualmente cursa graduação em Pedagogia na modalidade a distância. Há 10 anos é servidora municipal e há dois é Agente de Desenvolvimento Educacional (ADE) concursada. No entanto, atua como cuidadora de Vitor há seis anos.

Ela contou como conheceu Vitor e como se tornou sua cuidadora quando atuava na cozinha da escola. Certa vez, a pessoa que exercia a função de cuidadora de Vitor precisou se afastar do trabalho por questões de saúde e, observando a dificuldade da equipe escolar em substituí-la, ela se dispôs a acompanhá-lo, de livre e espontânea vontade, pois se comovia com o seu caso e queria fazer algo para ajudar. Logo, ela foi autorizada pela escola a acompanhar Vitor em tempo integral, mesmo sem ter sido contratada como ADE, evento que aconteceu, de fato, em 2016, quando, aprovada em concurso, foi lotada para o cargo.

Ela permanecia na biblioteca com Vitor e buscava desenvolver algumas atividades pedagógicas com ele, sem orientação ou planejamento pela equipe escolar. Além disso, era responsável por acompanhá-lo ao banheiro e ao refeitório para as refeições diárias. Ela também

revelou uma atitude absolutamente maternal e protetora em relação a Vitor, assumindo para si toda a responsabilidade por ele na escola, o que acabava por gerar uma sensação de sobrecarga, cansaço e solidão.

A profissional mencionou que não fazia nenhum registro por escrito das ações desenvolvidas com o aluno, a não ser na agenda escolar que serve de meio de comunicação entre a escola e a família, em que são anotados avisos e algumas informações básicas do dia a dia na escola. Também não participa de reuniões ou de espaços que visam ao acolhimento e ao compartilhamento de experiências.

Segundo ela, é difícil para a coordenação e a direção acompanharem Vitor de perto, já que a escola é muito grande e que são diversas as demandas que surgem diariamente para serem atendidas. Ela relata falta de apoio da prefeitura municipal, que não provê cursos de formação que possam ajudar os profissionais a atenderem alunos como Vitor; igualmente, comenta sobre a desvalorização profissional dos ADEs, o que gera um processo de adoecimento dos mesmos, assumindo que ela mesma sofre de ansiedade e precisa de acompanhamento psiquiátrico e psicológico diante da sobrecarga de trabalho e responsabilidades assumidas.

No decorrer da produção de dados, foi possível observarmos certa mobilização das gestoras da escola e da Rede Municipal de Educação para tentar solucionar problemas mais urgentes relacionados à inclusão educacional de Vitor.

Assim, Vitor passou a frequentar duas salas de recursos, duas vezes por semana: uma na própria escola e outra em uma escola próxima, sendo atendido por uma professora de AEE especialista em deficiência visual. Outrossim, a supervisora de ensino solicitou colaboração da fonoaudióloga que atendia Vitor para montar um plano de ação e uma nova rotina escolar, objetivando minimizar o tempo ocioso de Vitor, além de se colocar em busca por uma professora que estivesse disponível para acompanhar o aluno.

Em seguida, fui convidada para participar, no mês de outubro, de uma reunião com a equipe gestora (diretora, supervisora, orientadora pedagógica, coordenadora pedagógica, secretária municipal da Educação Especial), com a fonoaudióloga que atendia Vitor no consultório, com uma fonoaudióloga contratada pelo município para atender as demandas da escola e com a mãe de Vitor, com o objetivo de pensar em ações para melhor atender o aluno. Não foi solicitada a colaboração da instituição especializada.

Na ocasião, as gestoras reconheceram as barreiras e a inadequação do atendimento pedagógico de Vitor. Admitiram um erro coletivo da equipe pelo fato de Vitor ter estado sem acesso ao AEE. Comentaram sobre as dificuldades enfrentadas diante da falta de profissionais disponíveis na rede municipal para reorganização do trabalho, da falta de profissionais que se

disponibilizassem e aceitassem atender Vitor, da falta de formação e qualificação profissional para atuação na área da surdocegueira. Também expuseram a ideia de que o melhor para Vitor seria que uma instituição especializada de educação especial assumisse a responsabilidade pelo seu processo educativo, visto suas necessidades específicas.

Indo de encontro à opinião da equipe escolar, a mãe de Vitor posicionou-se dizendo que era dever da escola atender seu filho de forma adequada e que se sentia muito incomodada com o fato de ele permanecer o dia todo dentro da biblioteca e não participar das atividades como os outros alunos, estando “em um canto sem fazer nada”, nas palavras dela, o que gerou um expressivo silêncio.

Depois dessa reunião, as gestoras decidiram que conseguiriam realocar uma professora de outra escola para atender Vitor e solicitaram que eu colaborasse com orientações aos profissionais da equipe escolar. Dessa forma, retornei à escola dois dias depois, mas nenhum profissional da equipe escolar, a não ser a professora realocada, aguardava a reunião. Ela relatou não estar confortável com a mudança repentina de escola e em ter que assumir sozinha a responsabilidade por Vitor. No entanto, mostrou-se disponível para buscar conhecimentos e aprender como proceder com ele. Dispus-me a colaborar com o que estava ao meu alcance. Mas, na semana seguinte, fui informada que ela não mais acompanharia Vitor, por motivos administrativos e que, de novo, ele estava sem um professor para atendê-lo.

Enfim, durante nossa estada na escola, percebemos que os profissionais desconheciam as possibilidades de interação e comunicação de Vitor. Notamos as dificuldades da equipe escolar em encontrar soluções em conjunto para as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar, perante as singularidades de Vitor. Identificamos diversos impasses, envolvendo a ausência de um plano de trabalho educacional planejado e com objetivos claros, a falta de disposição pessoal dos profissionais em atuar com Vitor, visto o rótulo já atribuído a Vitor de “aluno problema”, a carência de investimentos na qualificação profissional e na contratação de um instrutor mediador para o devido atendimento de Vitor.

Foi diante da complexidade da situação que decidimos encerrar a produção de dados na escola, esclarecendo que estávamos disponíveis para colaborar quando a escola estivesse mais preparada para atender o aluno.

2.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados das situações na instituição educacional, optamos pela análise microgenética como caminho de investigação, por suas características peculiares e vinculação à matriz histórico-cultural, por realizar a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Esta perspectiva investiga a constituição de sujeitos, concebida no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas sociais (GÓES, 2000). A análise microgenética é:

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p.09).

A atenção às minúcias não significa a análise de elementos isolados que, associados, explicam o comportamento complexo. Pautando-se em Vigotski (1987), Góes (2000, p.14) propõe uma análise por unidades, “definindo a unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar”. Trata-se de uma análise detalhada e histórica, pois relaciona condições passadas e presentes e eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. Kelman e Branco (2004) também destacam a importância da dimensão da cultura e do sujeito ativo no desenvolvimento humano quando discorrem sobre a análise microgenética.

A função da microgênese é o estudo de características do desenvolvimento humano que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais que ocorrem no fluxo interativo, transformando um processo intersubjetivo em funcionamento intrapsíquico do sujeito. A análise microgenética permite observar a sequência do fenômeno e os processos de mudança experienciados pelo indivíduo, pois “o ser humano é visto como um sistema aberto, que não se repete, multiplamente determinado e indeterminado” (KELMAN & BRANCO, 2004, p. 97).

Sendo o homem constituído tanto pelo outro quanto pela palavra, Vitor é constituído por interações sociais, cuja linguagem não é oralizada, ela é gestual e corporal. As formas de mediação semiótica que emergem nas interações dialógicas entre Vitor e o outro ocorrem por expressões e movimentos corporais, expressões faciais, vocalizações, gestos, movimentos, ações, sinais que surgem no lugar da palavra, constituindo a interface dos processos sociais, sendo carregados de intencionalidades, conotações e significados.

A análise microgenética permite o olhar atento para a construção conjunta de sentidos, favorecendo a compreensão e a interpretação das intenções comunicativas de Vitor a partir de indícios daquilo que ele deseja comunicar. Para isso, as videograções foram essenciais para que pudessem ser observados detalhadamente os aspectos contextuais, os indicadores corporais, as formas de mediação e as estratégias utilizadas por Vitor para dizer aquilo que ele não pronuncia oralmente e que muitas vezes escapa de uma observação/interpretação direta. Ademais, foram verificadas as nossas formas (minhas e de Júlia) de compreender, interpretar e significar o que Vitor dizia de forma não verbal.

Considerando que o relacionamento é bidirecional entre as pessoas envolvidas, as quais são sempre ativas, participando do processo interativo, buscamos compreender como Júlia e eu possibilitávamos a Vitor colocar-se como interlocutor ativo. A nossa atuação, na relação com ele, é fundamental para a construção de sentidos nos processos comunicativos nos diferentes contextos.

Transcrevemos as gravações, transformando o texto audiovisual em texto escrito para analisá-lo. As transcrições foram contextualizadas, descrevendo-se o ambiente e as situações. As minhas falas e as de Júlia foram transcritas, em ortografia regular. Em relação a Vitor, descrevemos minuciosamente sua postura, seus gestos, vocalizações, movimentos, expressões faciais e corporais, inclusive seus discretos movimentos dos dedos das mãos, quando estes poderiam estar transmitindo significados em ímpetos de ação.

O conteúdo dos nossos diálogos foi transcrito buscando-se perceber e identificar como nós compreendíamos e respondíamos às tentativas de comunicação de Vitor, como produzíamos significados e sentidos na relação com ele, diante de suas manifestações comunicativas.

Optamos por fazer recortes dos textos transcritos referentes aos processos interativos vivenciados na instituição por Vitor, Júlia e eu, os quais compuseram os episódios, apresentados em forma de narrativas, a serem analisados de forma explicativa. Para a seleção desses recortes, estabelecemos como critério a relevância para o propósito desta pesquisa, em situações nas quais pudéssemos compreender as (im)possibilidades comunicativas de Vitor nas interações com os outros.

Destacamos que minha aproximação e familiarização tanto com a criança como com a instituição e com Júlia permitiram atribuir sentidos aos dados produzidos, pois o olhar do pesquisador e o lugar do qual ele mira o seu objeto impactam as análises interpretativas, visto que, na perspectiva teórico-metodológica assumida nesta dissertação, não há neutralidade na pesquisa. Nas palavras de Gonzáles Rey (2000, p. 28):

[...] a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Neste sentido, os dados produzidos no processo da pesquisa ganham significação na relação intersubjetiva que se estabelece entre os participantes do estudo.

Para a análise, organizamos os dados em três eixos temáticos que serviram de base para as discussões, direcionando-as. Entendemos que esses eixos discutem questões que foram significativas para nós e que se destacam no contexto da pesquisa:

Eixo I – Corpos biológicos e corpos signos

Eixo II – O jogo de significados e sentidos

Eixo III – O domínio do espaço como fonte de mobilização de funções psíquicas superiores.

3 RELAÇÕES EDUCATIVAS E SUAS (IM)POSSIBILIDADES

Diante do objetivo proposto nesta pesquisa, qual seja, analisar as possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita no contexto de uma instituição especializada, especificamente buscando investigar a dinâmica das relações sociais entre ela, a pedagoga que o acompanha e a pesquisadora, neste capítulo, vamos discorrer sobre o que encontramos no percurso da pesquisa.

Como explicitamos anteriormente, realizamos recortes do material transcrito das videograções dos atendimentos de Vitor no contexto institucional que foram transformados em episódios, apresentados em forma de narrativas e analisados segundo as proposições da perspectiva histórico-cultural, em consonância com a análise microgenética.

O estudo dos fenômenos comunicativos que implica no desenvolvimento da linguagem exige a análise das interações e relações humanas em determinados contextos. Considerando que os dados construídos na instituição especializada constituem um pequeno recorte da realidade vivida por Vitor e das suas (im)possibilidades de comunicação e interação social, apresentamos, entretecidos na análise, dados produzidos na escola de ensino regular a partir das observações feitas e da narrativa de Jade, no contexto de atendimento clínico-terapêutico, a partir da narrativa de Joice e também a partir dos relatos de Luz, mãe de Vitor.

Tendo como ponto de partida os aspectos históricos e socioculturais do desenvolvimento humano, o primeiro eixo pondera sobre a dimensão biológica da deficiência e as diferentes concepções que sustentam as práticas profissionais dirigidas a Vitor, o que nos ajuda a compreender como ele se constituindo naquilo que vivencia com os outros em diferentes contextos, atentando para suas (im)possibilidades comunicativas. Nossa escrita entre parênteses indica a possibilidade ou não de haver comunicação diante das relações instituídas e da dinâmica do processo de significação e produção de sentidos. As discussões fundamentam-se em pressupostos da perspectiva histórico-cultural, como o processo de compensação da deficiência, de mediação e significação proporcionada pelo outro, situação social da deficiência e funções psíquicas superiores.

O segundo eixo, com base nos processos de mediação social e sógnica propostos por Vigotski, discute o acesso às informações e o desenvolvimento da comunicação por meio de sistemas que envolvem símbolos, recursos, estratégias e técnicas como objetos concretos, sistema de calendário, gestos e sinais isolados da Libras, movimentos coativos, entre outros, bem como a dinâmica interativa quando colocados em prática no trabalho educativo. Estes

sistemas podem inserir Vitor no mundo da linguagem a partir dos significados conferidos pelo outro na relação interpessoal.

O terceiro eixo evidencia o uso e funcionamento dos instrumentos discutidos no segundo eixo, nas relações sociais de ensino e aprendizagem, tendo a orientação e mobilidade como prática educacional. Nele, discutimos sobre o curso da aprendizagem que gera o redimensionamento do desenvolvimento quando Vitor tem a oportunidade de dominar o espaço e atuar na vida cotidiana, mobilizando e apropriando-se de funções psíquicas superiores.

3.1 – Eixo I: Corpos biológicos e corpos signos

Neste eixo, focalizamos as análises no modo como Júlia, Jade e Joice compreendem e se relacionam com Vitor, nas condições sociais a que ele está exposto diante das concepções e configurações das intervenções educacionais dirigidas a ele, inclusive no contexto clínico. Assim, podemos ter indícios de como ele constitui sua dimensão individual e social a partir das suas vivências e das condições de desenvolvimento que lhe são disponibilizadas.

Os estudos na área da saúde legitimam o pensamento hegemônico sobre a perfeição do corpo. Deste modo, segundo Soares (1994), o homem torna-se um ser que pode ser explicado pela biologia, sendo suas ações também explicadas a partir das causas biológicas. Assim, as concepções da saúde influenciam a adoção de modelos educacionais alicerçados na biologia. O corpo da pessoa com deficiência é, então, marcado pelas desigualdades biológicas, não sendo, muitas vezes, considerado na sua integralidade, na relação com o meio e com os outros. Assim, a concepção de aprendizagem apoia-se no conhecimento como um empreendimento produzido na solidão do sujeito, como se isso fosse possível.

Nesta pesquisa, consideramos que o corpo é ativo, produtor de discursos, expressão de vivências e interações. Rompendo com a visão mecanicista, em termos de partes e funções, o corpo deve ser visto para além do ponto de vista biológico, considerado na sua totalidade, pois é interpenetrado pela cultura e pelas práticas sociais.

Em nossa concepção, conforme os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da estrutura humana sofre influência recíproca da dimensão biológica e social. As experiências sociais do homem são incorporadas e se inscrevem na sua natureza biológica. O homem constitui-se nas interações sociais, transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura. Rego (2014, p. 94) afirma que, de acordo com Vigotski:

As características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (REGO, 2014, p.94).

Para Vigotski (1997), a compensação ou superação das limitações impostas pela deficiência não se dá pelos mecanismos biológicos, mas pelo fator social. Dessa forma, o processo educativo assume papel de suma importância no curso da participação social, da produção de sentidos e significados e na formação das funções psíquicas superiores.

Há diferentes teorias psicológicas formuladas sobre a constituição do psiquismo humano que, segundo Rego (2014), revelam diferentes concepções sobre a dimensão biológica e cultural do homem, os modos como o indivíduo aprende e se desenvolve e o valor do processo educativo.

Abordagens como o inatismo (supervaloriza aspectos hereditários e maturacionais do organismo, desprezando as influências externas) e o comportamentalismo (dá ênfase às questões ambientais, do meio), por exemplo, reforçam a ideia de um determinismo prévio (por razões inatas ou adquiridas) que imobiliza, desvaloriza e até mesmo isenta as ações educacionais do seu papel na constituição do indivíduo. Tais abordagens, que se contrapõem à ideia de que o homem é um conjunto de relações sociais, uma síntese de múltiplas determinações, foram refutadas por Vigotski (1988). Para o autor, o desenvolvimento humano não decorre de forma isolada de fatores maturacionais ou ambientais, e sim de trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio.

A concepção do inatismo valoriza fatores biológicos e assentam ações pedagógicas de teor mecanicista que silenciam e subordinam a criança à autoridade do profissional, descartando sua consciência, sua subjetividade e vida concreta. No inatismo, o educador entende que o indivíduo, ao nascer, já traz consigo o conhecimento, e que sua função no desenvolvimento da aprendizagem é meramente ilustrativa. Quando a criança fracassa no processo educacional, o fracasso é responsabilidade dela.

Já no comportamentalismo, o educador entende que o conhecimento está no mundo externo, portanto, ele ensina acreditando na transferência do conhecimento para uma criança, a quem cabe receber as informações, sem se importar com a abstração ou com o que ela já sabe (REGO, 2014).

Na visão histórico-cultural, o profissional, enquanto sujeito mais experiente, conduz o ensino voltado para a compreensão daquilo que foi ensinado, partindo dos conhecimentos que a criança já possui, daquilo que é significativo nas suas vivências. Ele provê suporte e apoio na aprendizagem, preocupando-se mais com o processo do que com o produto. Suas ações são planejadas e possuem intencionalidades educativas (REGO, 2014).

Discutir as concepções que estão por trás das práticas orientadas pelos profissionais que atuam com Vitor pode favorecer a compreensão sobre como esses profissionais lidam com a mediação social, como concebem o desenvolvimento humano, como agem e motivam a construção de sentidos, a elaboração de conceitos sobre o mundo e o compartilhamento do universo cultural. Assim, entendemos que as convicções biologizantes têm repercussão nas circunstâncias e condições comunicativas disponibilizadas para Vitor. Desse modo, a reflexão sobre intervenções fundadas nos aspectos biológicos faz-se relevante.

Para dar início às discussões, apresentamos um episódio que se refere a situações ocorridas nas atividades desenvolvidas na sala de música, durante as quais Júlia, a pedagoga responsável pela condução do atendimento educacional de Vitor na instituição, tinha a intenção de observar as respostas dele aos estímulos sonoros. Do ponto de vista biológico, Júlia instituía momentos de treinamento sensorial auditivo como prática pedagógica.

Pudemos perceber que a intervenção centrada no déficit do canal auditivo afeta a maneira como Júlia conduz a mediação na relação de ensino. Em consequência, os processos de significação e de construção conjunta de sentidos, que possibilitam a internalização daquilo que é social em pessoal, são dificultados. Quando Vitor tem suas reais possibilidades comunicativas valorizadas, ele tende a participar mais ativamente da atividade proposta.

Episódio 1 – O som (sen)tido

Após construir o calendário com Júlia na sala de atendimento, Vitor é guiado até a sala de música a fim de participar da primeira atividade do dia, conforme a rotina instituída. Acompanho os dois. Na atividade, não há a participação de outros usuários. Em situações que envolvem sons, o objetivo de Júlia é estimular e observar possíveis respostas auditivas de Vitor. Ela leva uma caixa de som para tocar músicas. Vitor senta-se em uma cadeira. **Ela passa a interagir com ele ligando e desligando a caixa de som, em volume alto, aproximando a mesma do rosto e da orelha de Vitor,** do lado do implante coclear. Sempre ao som ligado, ele aumenta o tônus postural, mantém o tronco mais ereto e permanece quieto, com o corpo estático, sem nenhum movimento, demonstrando perceber o som. Ao som desligado, ele relaxa o corpo e realiza alguns movimentos corporais como balanceio de tronco e de cabeça. Em poucos momentos Vitor vira o rosto na direção da fonte sonora. Ele está fazendo uso da unidade externa do implante coclear. Em dado momento, Júlia reduz o volume do som e **continua ligando e desligando a caixa de som, aproximando-a da orelha de Vitor.** Ela não mantém

contato físico com Vitor. Esta ação perdura vários minutos até que, mais uma vez, ela dá uma pausa no som para observar a reação de Vitor. **Novamente ela liga a música** e ele volta a ficar estático. Decido interagir com ele e pego o tambor, um instrumento de percussão.

T.1: Pesquisadora: *Eu vou só mostrar pra ele que ele pode bater no tambor, tá?* Me aproximo e toco suavemente o dorso de sua mão comunicando minha aproximação. Ofereço-lhe o instrumento, apoiando-o no chão à sua frente, entre suas pernas, ao alcance das mãos. Pego as baquetas e tento entregá-las a ele mostrando, com *mão sob mão*, o movimento de bater no tambor, tentando acompanhar o ritmo da música que toca. Como o tambor está encostado em suas pernas, ele sente a vibração do mesmo a cada batida. Vitor pega uma das baquetas, mas imediatamente a joga no chão. Eu a pego e coloco ao lado do tambor. Em seguida, ele reage colocando suas mãos sobre as minhas, imitando o movimento de bater. Assim, ele usa o meu corpo para participar da ação. Como percebo que se interessa pela interação, me aproximo mais e me sento ao seu lado. Ele segue buscando por minhas mãos para bater no tambor. Quando demonstro a intenção de parar, ele me pede para continuar da mesma forma, com suas mãos sobre as minhas, necessitando da coatividade. Assim, eu continuo batucando com minhas mãos sob as dele, até que ele toma as baquetas uma em cada mão e passa ele mesmo a bater no tambor.

T.2: Prof. Júlia: *Pegou!* Júlia se espanta, pois, normalmente, Vitor não segura as baquetas de forma voluntária nas mãos para batucar.

T.3: Pesquisadora: *Júlia, você viu como ele está atento?*

T.4: Prof. Júlia: **É, mas ele não busca a caixa de som.** *Vou escolher outra música.* Durante esse momento no qual volto minha atenção para Júlia, afasto o corpo e paro de interagir com Vitor. Então, ele joga as baquetas no chão. Após Júlia colocar outra música, me sento ao lado de Vitor e continuo a investir na interação com ele. De forma coativa, dirijo sua mão até a caixa de som que está nas mãos de Júlia para que saiba de onde vem o som. Ele pega a caixa nas mãos e a segura sobre o colo. Ela vibra bastante quando o som está ligado. Sigo acompanhando a música batendo no tambor e, então, ele decide empurrar a caixa de som que quase cai ao chão, mas Júlia segura a tempo. Ele parece preferir a interação comigo. Busca minhas mãos e acompanha os meus movimentos, colocando de novo suas mãos sobre as minhas.

T.5: Pesquisadora *Você!* Tento entregar as baquetas nas mãos dele, mas ele se recusa a pegá-las. *Quer continuar com a mão?* Busco posicionar minhas mãos sob as dele e volto a bater no tambor com as mãos no ritmo da música. Ele fica atento aos meus movimentos. Eu paro de bater. Ele segura as minhas mãos, pedindo para continuarmos. Ele faz do meu corpo uma extensão do seu. Em seguida, mais uma vez, voluntariamente, pega as baquetas que estão sobre o tambor e começa ele mesmo a batucar.

Ao analisarmos o episódio a partir da oferta de estímulos sonoros, notamos que Vitor não ignora o som advindo da caixa de som. Júlia segue ligando e desligando a caixa de som e não prioriza a interação com ele. Na presença do som, Vitor permanece quieto, com o corpo estático e com o tônus muscular levemente aumentado. Na ausência do som, sua postura corporal muda e ele parece mais relaxado. Vitor não realiza busca pela fonte sonora e realmente parece não atribuir sentido àquilo que ouve, neste contexto.

Em nosso entendimento, a forma de agir de Júlia pode ter relação com o uso do implante coclear e com a concepção que decorre dele de que o acesso às informações para Vitor deveria se dar pelo sentido auditivo. O contexto clínico que, em geral, privilegia a reabilitação dos aspectos orgânicos alterados pode ter influenciado a visão tanto da família como dos educadores em relação às potencialidades de Vitor.

Na entrevista que concedeu, a mãe de Vitor revelou que, ao receber o diagnóstico da surdocegueira de Vitor, sentiu-se desamparada e acabou buscando, incessantemente, subsídios que pudessem melhorar a qualidade de vida de seu filho com o desejo da “cura” por meio de tratamentos médicos e de reabilitação. Farias (2015, p. 39) entende que “essa atitude tem relação com os discursos da normalização, realizados principalmente por profissionais da área da saúde com quem os pais têm os primeiros contatos e informações”, apresentando como possibilidade a oralidade ou os benefícios da fala, “encorajando-os a protetizá-los com aparelhos auriculares de amplificação sonora AASI ou a realizar o implante coclear, com o objetivo de que o filho tenha capacidades iguais às das pessoas ouvintes”.

Ao tratar do processo de educação da pessoa com surdocegueira, Galvão (2010) pontua que, diante dessa situação referida por Farias (2015), a indefinição acerca das formas de comunicação utilizadas com maior eficiência por essas crianças dificulta a atuação dos profissionais da educação e o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças. Por isso, é importante que os profissionais da saúde e da educação conheçam as possibilidades de comunicação e interação da criança com surdocegueira para pensarem sobre caminhos possíveis de desenvolvimento. Mais adiante, ainda neste eixo de discussão, apresentaremos alguns aspectos do processo clínico instituído com Vitor.

O implante coclear não deu possibilidades auditivas para que Vitor pudesse desenvolver e compreender a fala ou outros sons. A transmissão da informação acústica pelo sistema sensorial, o *input* auditivo, não bastou para que ele experenciasse situações e interações sociais significativas e desenvolvesse a linguagem.

Na situação do episódio, está exposto que Júlia investe na oferta de estímulos sonoros como meio de compensação do próprio déficit biológico. Entretanto, segundo Smolka (2010), as sensações orgânicas tornam-se significativas na medida em que os sujeitos afetam-se e produzem efeitos uns nos outros, diante da possibilidade de significação e de construção do conhecimento pela linguagem, pelo funcionamento mental, pela direção e orientação das ações, pela situação e posição dos sujeitos na interação.

Em outras situações durante os atendimentos, Júlia questionava sobre a possível compensação de um canal sensorial limitado por outro. Na fala dela: *Eu acho que a percepção*

tátil dele é maior quando ele está sem o implante, sem ouvir o som. Parece que potencializa mais!

Porém, na concepção de Vigotski (1997), na ausência ou diminuição significativa da função de um dos sentidos sensoriais não há a simples substituição do sentido comprometido por outro de forma automática ou natural, mas pode haver a reorganização complexa de toda a atividade psíquica da pessoa, a partir dos modos pelo qual ela interage com a cultura e participa do meio social e a partir das condições que lhe são disponibilizadas para a apropriação de conhecimentos. O autor discute a compensação da deficiência do ponto de vista social e não orgânico. Segundo Dainez e Freitas (2018, p.150), o conceito de compensação social envolve a produção dos modos de significação e de participação na atividade, demandando formas “guiadas e contínuas de mediação”.

Analisando seu modo de conduzir a intervenção, Júlia parece acreditar que Vitor pode se apropriar do conhecimento e desenvolver a linguagem por meio de estímulos que atingem seus órgãos sensoriais. Nessa direção, ela desconsidera como fator crucial a riqueza das interações sociais. Quando age de forma a não orientar e motivar a participação de Vitor na atividade, não assegura a veiculação de significação compartilhada entre eles, a atribuição de sentidos e o lugar de Vitor como interlocutor, dificultando a construção de conhecimentos por ele.

Sobre programas educacionais que se baseiam em aspectos biológicos, Dainez e Freitas (2018) explicam que Vigotski (1997) critica métodos de ensino que suscitam práticas corretivas centradas na insuficiência, seja ela física, motora, sensorial, intelectual ou comportamental. Segundo as autoras, Vigotski (1997) valoriza os aspectos qualitativos das funções psíquicas e os modos de constituição do desenvolvimento. Para o autor, o processo educativo tem o papel de responder às peculiaridades do desenvolvimento das crianças com deficiência e deve deslocar o foco do déficit orgânico para a formação integral e desenvolvimento cultural da criança, passando a se orientar para a (trans)formação das funções psíquicas mediadas, a fim de viabilizar sua inserção na dinâmica da vida.

Sobre o processo de compensação, Dainez (2014) discute o uso do termo “compensação”, segundo a perspectiva histórico-cultural. Para ela, muitos autores recorrem a esse termo para defender propostas de intervenção educacional voltadas para a correção e compensação do déficit orgânico, ou seja, para a reestruturação/normalização do que foi danificado, do que está em falta, colocando a compensação no plano sensorial lesado. Sendo assim, no caso da educação da pessoa cega, os sentidos conservados (tátil, auditivo, gustativo)

supririam a falta da visão. No caso da pessoa surda, a visão, o tato e o paladar substituiriam o funcionamento da audição.

No entanto, para Vigotski (1997, p. 153, tradução nossa), “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência”. Se o desenvolvimento orgânico/biológico tem e/ou impõe limites, o desenvolvimento cultural, que supõe a educação e a instrução por caminhos alternativos, não tem limites. O aprendizado do Braille, por exemplo, pode garantir a leitura e a escrita para as pessoas com cegueira e o aprendizado da língua de sinais pode garantir a comunicação para as pessoas com surdez. Nessa perspectiva, as condições de aprendizagem são fundamentais para a compensação das dificuldades geradas pelas limitações biológicas.

Na concepção de Dainez (2014, p. 22), a abordagem educacional voltada para a compensação do déficit orgânico, pensada no plano sensorial, limita o conceito de compensação proposto por Vigotski (1997) e pode “gerar o esfacelamento das ideias elaboradas na perspectiva histórico-cultural e gerar a circunscrição de um tipo de prática, impedindo a elaboração de possíveis diretrizes de ação de um modo mais amplo”. Com base em Vigotski (1997), ela ressalta, tendo o lugar do comprometimento ou da falta como ponto de partida, não proteger o investimento no núcleo sadio, “na ação coletiva orientada prospectivamente para as potencialidades e capacidade de transformação dos processos psicológicos superiores” (p. 22).

Segundo a autora, para além do orgânico, é necessário pensar naquilo que é instituído socialmente, no papel orientador do educador no desenvolvimento de crianças com deficiência, considerando-se o uso de recursos disponíveis para novas formas e possibilidades de criação do humano e participação na cultura. A compensação implica na transformação das condições de sustentação do organismo lesado, diante de práticas sociais e educacionais que produzem novas formações no nível individual (DAINEZ, 2014).

Na dinâmica interativa iniciada no **T.1**, Júlia e eu mudamos a orientação da nossa ação. Com o intuito de auxiliar Vitor na atividade, aproximo-me e passo a interagir com ele, levando em conta suas possibilidades de acesso às informações por meio de seus sentidos disponíveis como o tato, o movimento e a propriocepção. Logo, percebemos que seu comportamento e modo de participação também mudam. A partir da convocação, Vitor parece se expressar mais e demonstra desejar a interação. Assim, os meus gestos e os dele se inscrevem em um movimento de significação tanto daquilo que ouvimos quanto dos nossos gestos e movimentos.

Na presença de alguém que fica próximo, interpreta e responde às suas ações e intenções no contexto da atividade, Vitor parece se interessar pegando as baquetas para percutir no tambor

no seu próprio ritmo, demonstrando que a mediação proporcionada pelo “outro” é fundamental para a possível significação do som captado e/ou da própria atividade.

Podemos notar que o ato de interpretar/significar os movimentos de Vitor muda o lugar da ação; ele não só recebe, mas também expressa. Nesse processo, novas possibilidades de interação e participação são viabilizadas. Passos (2007) afirma que o desenvolvimento da linguagem depende da atividade interpretativa do outro. Ao outro é atribuído o papel de significação e ressignificação que resulta na construção de sentidos. O outro mobiliza comportamentos, intenções, ideias, emoções, pensamentos, permitindo ao sujeito significar o mundo e a si mesmo de forma particular em relação ao universo em que se insere. Assim, a interpretação dos gestos, posturas, vocalizações, entre outras manifestações comunicativas de Vitor pelo outro, é que atribui sentidos às suas formas de comunicação, favorecendo sua inserção na/pela linguagem.

Tratando do papel do outro, Freitas (2001) salienta que as condições sociais produzem o desenvolvimento em processos de elaboração compartilhada, com a participação do outro no processo de aprendizado, quando a criança ainda não realiza a tarefa sozinha. Esta é a noção de zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigotski (2001), na qual a aprendizagem suscita e impulsiona o desenvolvimento em ações colaborativas com os adultos ou entre pares. Referimo-nos sobre esse conceito mais uma vez no terceiro eixo de discussão.

Na perspectiva histórico-cultural, a elaboração de conhecimentos dá-se na interação entre sujeitos, em processos mediados pela linguagem, ou seja, pelos sentidos produzidos nas relações sociais. A construção de significados e sentidos é uma construção social que depende dos modos de participação dos sujeitos nas interações, trazendo implicações para as relações de ensino. O ato de ensinar é um trabalho de significação que implica em gestos indicativos. Estes, envolvem a orientação dos olhares, a configuração dos objetos, a forma de referir e conceituar (SMOLKA, 2000).

Assim, os gestos da pesquisadora de oferecer a Vitor um instrumento de percussão, de favorecer que ele sinta a vibração do mesmo, de mostrar a ele de onde vem o som, de incentivá-lo a acompanhar a música por meio de movimentos corporais realizados de forma coativa, por exemplo, são gestos nos quais se inscrevem significações, que dão possibilidades a ele de se expressar, agir e participar. Dainez e Smolka (2015) acentuam que, qualquer que seja a condição orgânica, as formas de estabelecer a mediação e a relação interpessoal orientam, marcam, afetam e provocam o desenvolvimento.

No **T.4**, quando tento valorizar a ação de Vitor de pegar as baquetas, Júlia reage dizendo ‘*é, mas ele não busca a caixa de som*’. Seu discurso identifica e destaca o que falta em Vitor e

a sua distância da normalidade. Mais uma vez, compreendemos que Júlia acaba por focalizar a limitação auditiva como impedimento da participação de Vitor na atividade em detrimento da valorização de outras possibilidades de interação. Ao idealizar as respostas de Vitor, ela se frustra por ele não apresentar aquilo que ela espera, e isso pode influenciar suas expectativas em relação ao desenvolvimento dele. Como efeito, ao ‘menosprezar’ as atitudes e intenções de Vitor, Júlia impossibilita que essas sejam interpretadas, o que afeta o processo de significação e de construção de sentidos, que só é possível nas relações intersubjetivas.

Com base em Laplane, Botega e Batista (2013), podemos inferir que as baixas expectativas dos profissionais em relação ao desenvolvimento da criança são trazidas à tona na relação com ela, afetando os modos de comunicação que estabelecem e a significação das ações da criança e gerando formas de interlocução que não favorecem a produção e o uso da linguagem. A baixa expectativa pode impedir a percepção de outras intenções comunicativas, como a atenção e participação conjunta e o uso de turnos que são característicos da interação social e facilitam o desenvolvimento da linguagem. É preciso que os profissionais reelaborem as relações que estabelecem com a criança, o que influenciará a interação e a comunicação.

Entendemos que as manifestações comunicativas de Vitor que envolvem expressões e movimentos corporais, posturas, expressões faciais, vocalizações, gestos, movimentos e ações, que surgem no lugar da palavra, veiculam intencionalidades e precisam ser valorizadas, podendo se tornar signos. Quando significadas pelo “outro”, podem se transformar em função simbólica ou cultural, a partir da mobilização de funções psíquicas superiores que redimensionam o interesse, a participação e a sentidos produzidos. Sendo assim, o “outro” assume papel fundamental na significação da atividade, dos sons, dos objetos, das ações e dos movimentos, abrindo caminhos para a participação da criança. Segundo Mata (2017), a inscrição do aluno com surdocegueira em um nível simbólico da linguagem depende de interlocutores que interpretem suas intencionalidades comunicativas.

Neste estudo, compreendemos Vitor na sua relação com as pessoas, considerando que as intencionalidades do outro são socialmente construídas a partir de suas interpretações, das suas concepções e que essas intencionalidades são relevantes na sua constituição, enquanto ser comunicativo e aprendente. A concepção assumida por nós é aquela que remete ao desenvolvimento da linguagem e à constituição do sujeito como práticas sociais culturalmente determinadas, nas quais Vitor ocupa um lugar social. Nesse sentido, entendemos que se ele não for compreendido pelo outro como quem tem algo a “dizer” (não sendo falante do ponto de vista motor-oral), ele não se constituirá como alguém ativo nas práticas sociais, como um interlocutor de fato.

Nos **T.1, T.4 e T.5**, Vitor demonstra a intenção de participar da atividade, batucando com suas mãos sobre as minhas. Ele se interessa pela interação. Precisa do meu corpo para realizar a ação, vivenciando a imitação. Quando demonstro a intenção de parar, ele me pede para continuar pegando em minhas mãos e movimentando-as. Percebe-se que Vitor não resiste à interação. Ele desfruta da atividade, expressando-se de maneira que lhe é peculiar. Os movimentos intersubjetivos entre nós possibilitam significações por meio do corpo, ampliando a vivência. Nossos corpos, então, como elementos simbólicos, são imprescindíveis na dinâmica dialógica.

Em face da sua deficiência, Vitor parece ser olhado a partir de suas (im)possibilidades de atuação social. Ele parece ser concebido como socialmente imperfeito por não se comunicar com o mundo de forma típica pela via oral, por dispor das mãos e do corpo como canais simbólicos. No entanto, seu corpo é central na emergência de processos de funcionamento abstratos, de elaboração da consciência. Seus gestos e movimentos corporais marcam o papel que assume, a sua participação no contexto, sendo elementos de significação.

Em um estudo que trata o corpo como recurso simbólico, Souza e Silva (2010, p. 706) destacam que o corpo é um componente fundamental na constituição de sentidos e significados produzidos na atividade. O corpo tem estatuto semiótico, “corpo é signo porque suas possibilidades expressivas de refletir e refratar sentidos e significados apresentam-se além de sua realidade material”. O corpo é signo na medida em que vai sendo significado pelo outro na linguagem, a partir do lugar que ocupa e do que vivencia, tornando próprio o que estava antes posto nas relações. Segundo Souza (2018), o corpo incorpora experiências sociais que se inscrevem na sua natureza biológica e é caracterizado conforme a cultura. O corpo é um produto social constituído por diversas mediações e condições.

Pelo corpo, a criança expressa sua subjetividade; no corpo, carrega marcas da sua história, da cultura e das posições que ocupa na prática social. O corpo vai se apropriando dos significados que são produzidos no contexto das relações e este processo posto em dinâmica constitui as possibilidades expressivas do sujeito, e a matriz simbólica pode redimensionar essas possibilidades. Nesse sentido, a interação por meio de toques e movimentos corporais pode promover a incorporação ou internalização de aspectos da cultura pela criança. Nessa interação, em que o adulto colabora com suas ações, a criança não apenas reproduz (imita) o mundo, mas o transforma, transitando do pensamento concreto para o abstrato e abrindo possibilidades para a construção de novos significados (SOUZA E SILVA, 2010).

Sobre proporcionar experiências que possibilitam a produção de sentidos, Smolka (2006, p.107) refere-se ao termo russo *perezhivanie* utilizado por Vigotski, que

etimologicamente significa “viver através de”. A experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo e valorativo nos sentidos da situação vivida. Segundo a autora, “não existe experiência sem significação e falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo”.

Vinha (2010, p. 686) explica que as vivências (de situações ou comportamentos) no meio influenciam o desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança. Assim, o meio tem influência no desenvolvimento infantil. A vivência, ou seja, a forma como a criança toma consciência, concebe e se relaciona com um determinado acontecimento, afeta o seu desenvolvimento. Segundo a autora, “a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa”, à particularidade da situação, mas também se liga à particularidade constitutiva da personalidade da pessoa. Pino (2010) destaca que, nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da pessoa, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança.

Assim, as relações existentes entre a criança e o meio que a rodeia ou as situações criadas pela dinâmica do meio influenciam a significação das suas vivências. Quando a criança compreende o sentido e o significado do acontecimento ou da situação e toma consciência do que ocorre no meio, seu desenvolvimento é influenciado. O meio é considerado variável, dinâmico e norteia o desenvolvimento da consciência da criança, a sua relação com a realidade circundante. A questão é que, às vezes, supomos que a criança com deficiência não é capaz de compreender as situações e a privamos de vivenciar o que as outras crianças vivenciam em seu meio (VINHA, 2010; PINO, 2010). Para Pino (2010), a vivência de uma experiência é um trabalho semiótico. Dessa forma, o corpo signo de Vitor vai se constituindo historicamente diante dessas vivências, relações, significações e espaços.

Nos trechos a seguir, Júlia demonstra sua concepção acerca do desenvolvimento humano com foco na natureza biológica, nos aspectos maturacionais e espontâneos do aparato orgânico, deslocando para Vitor a incumbência pelo seu próprio desenvolvimento:

[...] E porque também ele está ficando **mais velho**, ele está **amadurecendo**, ele está vendo que não tem mais jeito, ele vai precisar fazer as coisas, ele vai precisar ter autonomia, **ele está vendo** que não dá para ficar dependendo das pessoas o tempo inteiro, **ele tem que ter esse amadurecimento**. Então, acredito que ele também vai começar a se soltar mais, pelo menos tentar **fazer o básico** (Júlia, 25/09/18).

Em sua narrativa, ela revela a suposição de que o desenvolvimento infantil possui sua própria autonomia interna, diante do amadurecimento natural do organismo, conforme a teoria do inatismo segundo a qual o desenvolvimento humano possui natureza biológica, de caráter

inato ou pré-definido, em que o amadurecimento do aparato orgânico determina o desenvolvimento da criança. No caso de alguma disfunção desse aparato, a limitação do desenvolvimento está posta, sendo a deficiência compreendida como determinante e impeditiva do desenvolvimento e não como uma diferença que abre caminho para novas possibilidades comunicativas e novas formas de elaboração do conhecimento. Diante desta concepção, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela pessoa recaem sobre ela, já que decorrem do mau funcionamento do seu organismo (WERNER, 2001).

Para Werner (2001), trata-se da visão dominante de saúde-doença presente nos serviços de saúde e que acaba por influenciar a educação na medida em que mantém o foco em aspectos biológicos, considerando o corpo doente como objeto de saber. Esta concepção considera a criança como sujeito que produz seus próprios conhecimentos, isentando o sistema educacional de sua participação no processo de elaboração de práticas educacionais que atendam às necessidades das crianças, entre elas, as crianças com deficiência. Nesse caso, segundo Dainez (2017, p.06), “o impedimento orgânico torna-se socialmente consentido e instituído, sendo o desenvolvimento tratado como se estivesse imune às condições concretas de vida e de educação”.

Rego (2014, p.86) ressalta que essa perspectiva entende que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas e que “os processos de ensino só podem se realizar na medida em que a criança estiver pronta, madura para efetivar determinada aprendizagem”, gerando certo imobilismo pela convicção de que as diferenças não serão superáveis.

Quando Júlia diz *‘ele está vendo que não tem mais jeito, ele está vendo que não dá para ficar dependendo das pessoas o tempo inteiro’*, ela entende que Vitor reage conscientemente às suas limitações e necessidades e que cabe a ele próprio, racional e automaticamente, tomar decisões a respeito de sua vida. No entanto, a consciência enquanto função psíquica superior não está dada. A consciência origina-se da vida vivida, das relações sociais, do coletivo, e neste ponto a educação exerce um papel central.

A partir dessa consideração, destacamos que a prática educativa não se dissocia da prática comunicativa. Ambas, configuram-se na base para o desenvolvimento da linguagem, da subjetividade e identidade, da consciência e do conhecimento a partir das situações vivenciadas. Para que possa compreender o mundo na sua complexidade, interferir nele e tomar decisões, a criança precisa dispor de condições educacionais e comunicativas para construir significações sobre ele.

De acordo com Vigotski (2004), a atividade consciente do homem, que envolve a construção da sua identidade e singularidade, é algo que é conquistado e transformado a partir

do outro, nas suas interações com o contexto histórico-social e cultural. A consciência é uma conduta humana que se desenvolve com a linguagem, no contexto de produção da mediação social e signica (semiótica) do qual o indivíduo faz parte, desde as possibilidades de comunicação, de acesso à cultura e de apropriação do conhecimento. Os sistemas simbólicos são essenciais na constituição e transformação da consciência, no plano das representações mentais. A partir deles, o homem passa a organizar o mundo que o cerca, desenvolvendo a formação do pensamento e da linguagem.

Em outro trecho da sua entrevista, Júlia comenta sobre como entende as necessidades de Vitor enquanto ser humano e revela suas expectativas em relação ao que ela, enquanto educadora, espera que ele alcance:

Vitor começou a amadurecer, começou a crescer e aí começou a querer afetividade comigo [...] a nossa relação começou a ficar bem melhor depois de um tempo, mas demorou. E aí, **a gente começa a entender o que ele precisa enquanto ser humano** [...] o Vitor, ele precisa do **básico**. Então assim, comer, ir ao banheiro, ele ter essa liberdade de ir e vir pelo menos dentro da casa dele, saber o que ele vai fazer **dentro da casa dele**. Então, aqui fica a comida, aqui eu posso pegar o copo e tomar água, **necessidades básicas** que eu acho que todo ser humano teria que ter. Eu acho que o Vitor tem potencial para isso. **Ele não precisa estar fazendo sinal, Libras tátil**, mas se ele levantar e tiver essa **autonomia** de levantar e saber que ele pode fazer o que ele quer, porque sua mãe não vai estar para sempre e *quem que vai cuidar desse menino, quem é que vai ficar com esse menino?* A gente não sabe. Então, eu acho que são **necessidades básicas** mesmo **para ele sobreviver** (Júlia, 25/09/18).

Na visão dela, as necessidades básicas de Vitor enquanto ser humano são aquelas relacionadas, principalmente, às necessidades fisiológicas e de autocuidado, as quais garantem a sobrevivência e o bom funcionamento do organismo, como a alimentação, por exemplo. No entanto, Rego (2014, p. 57), com base na abordagem de Vigotski (2007), ressalta que “a estrutura fisiológica humana, que é inata, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social”.

O foco de Júlia na sobrevivência de Vitor por meio da satisfação autônoma de suas necessidades “humanas” básicas na vida cotidiana e restrita (no contexto doméstico) e a não valorização do processo comunicativo (quando diz *Ele não precisa estar fazendo sinal, Libras tátil*) e do convívio social corrompem seu potencial de humanização e de transformação da personalidade. Desse modo, a educação de Vitor tende a pautar-se nas funções mais básicas, não lhe sendo ofertados desafios, motivações para que possa avançar em seu desenvolvimento, vivendo a vida com sentido em diferentes contextos. O mesmo acontece no meio escolar, como

veremos logo adiante, de modo que pensar nessas questões torna-se essencial. Por que sempre o básico? Onde se aprende o básico? O que é preciso para que Vitor tenha mais que o básico?

Conforme a fala de Júlia ‘*se ele levantar e tiver essa autonomia*’, vale destacarmos que, consoante Smolka et al. (1994), a autonomia nas práticas sociais comumente refere-se ao indivíduo que tem autocontrole, autodeterminação, que “se faz por si”, sendo comumente considerada um indicador de desenvolvimento. No entanto, para as autoras, no contexto da perspectiva histórico-cultural, a autonomia não é um atributo ou característica inerente ao ser humano e que interfere no seu comportamento e desenvolvimento, nem mesmo a superação da dependência em relação ao outros, ao controle externo, que decorre do seu desenvolvimento intelectual. Diante desta abordagem, a autonomia é concebida de outra maneira:

As ações da criança não são mais interpretadas como provenientes de um “sujeito autônomo”, mas são inter-ações, que se tornam modos de ação próprios à criança. As ações não têm significado em si mesmas, mas tornam-se significativas no cotidiano das práticas culturais em que a criança está inserida (SMOLKA, et. al, 1994, s/nº).

Assim sendo, a autonomia (no nível individual) só é possível com o outro, sendo socialmente construída. Os modos de ação com a criança, as múltiplas interações das quais ela participa, a sua atuação na comunidade, constituem o processo de desenvolvimento, o qual não é homogêneo, linear ou totalmente previsível. Verificando por esse ângulo, observar a circunscrição da criança em situações cotidianas de interação (como, com quem, quando ela faz algo, que lugar ocupa na relação social) pode ajudar a identificar as condições embutidas nas práticas educativas e familiares que (im)possibilitam suas próprias ações, ou seja, a constituição da sua autonomia.

Para Freire (1996), o conceito de autonomia relaciona-se com a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. O autor compreende que autonomia corresponde à possibilidade de o sujeito de tomar decisões, de se colocar no mundo, de ser responsável pelos seus atos e de ter dignidade. Ele ressalta que a autonomia desenvolve-se por meio da educação, e o processo de ensinar deve resultar na formação da criança como um ser autônomo, que pensa, reflete e transforma a realidade, assumindo o controle do seu comportamento.

Desse modo, pensamos a autonomia de Vitor como oportunidade de ele não estar submetido a relações autoritárias que oprimem e alienam. Para isso, os processos de

desenvolvimento da comunicação, interação social e aprendizagem são fundamentais.

Enfim, o discurso de Júlia nos leva a refletir sobre como se configuram as práticas educacionais, as possibilidades e condições de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia ofertadas à criança com surdocegueira, o uso e função da linguagem, bem como nos instiga a pensar sobre o papel do ensino e da educação para essa criança quando sua condição comunicativa é colocada como limite para a participação em práticas sociais e culturais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento.

3.1.1 Vitor e Jade no contexto da escola de ensino regular

Segundo Serpa (2004), para as crianças com surdocegueira congênita, a linguagem e a comunicação são os aspectos mais importantes do programa educacional, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do propósito de compreendermos como se davam os relacionamentos interpessoais e as relações de ensino e aprendizagem e também como ocorriam as práticas comunicativas, diante das especificidades da comunicação de Vitor, encontramos na concretude do cotidiano escolar muitos descompassos e desafios perante as condições sociais vigentes.

Pelos dados produzidos na esfera escolar, evidenciamos que Vitor passava o dia ocupando a biblioteca da escola, restrito a um espaço de quatro metros quadrados, delimitado por placas de E.V.A atadas, sem acesso a um trabalho pedagógico elaborado para atender a suas necessidades, tendo Jade como a única profissional da escola responsável por ele com a função de lhe garantir segurança e cuidados básicos. Sua possibilidade de relacionamento interpessoal era centrada apenas nela. Vitor não vivenciava a rotina escolar e não participava das atividades nas quais os outros alunos estavam envolvidos.

Jade tinha a expectativa de que Vitor pudesse desenvolver a audição e a oralidade com o uso do implante coclear, mas admitia que ele não interpreta sons captados pelo dispositivo. Devido ao implante coclear, ela comunicava-se com ele preferencialmente na língua oral, o que não favorecia a interação entre eles. Desse modo, não eram disponibilizadas a Vitor práticas comunicativas e educativas acessíveis que o inserissem na linguagem.

Vitor e Jade tinham uma história de convívio diário há seis anos. Os modos de ação e de interação instituídos por ela estabeleciam-se com base nos efeitos da situação social da deficiência que tinha relação com suas convicções biológicas do ser humano, perante o

sentimento de perda dos sentidos da audição e da visão, sem que tivesse consciência disso. Para Vigotski (1997), a situação social da deficiência é mais impactante que seus fatores biológicos, pois modifica a maneira de a pessoa com deficiência ser concebida nas relações, ou, dizendo de outro modo, modifica os modos de relacionamentos instituídos pelos outros nas relações.

Na visão dela, as limitações de Vitor eram motivos para a não aprendizagem. Os sentimentos de pena derivados do impacto social causado pela deficiência conduziam-na a adotar condutas pautadas em intenções assistencialistas e condutas superprotetoras que geravam barreiras atitudinais, nem sempre intencionais ou percebidas por ela:

E eu queria que se eu tivesse o poder, como ele não tem esses dois sentidos, a visão e a audição, eu gostaria que ele escutasse, porque eu acho que **se ele escutasse, ele poderia se comunicar melhor** [...] se ele tivesse audição, **ele poderia falar**. Então, sabe, é muito complicado essa situação toda. E eu fico me perguntando, tem hora, o porquê disso, o porquê de tudo isso e aí não tenho uma resposta [...] (Jade, 14/09/18).

Vitor era cuidado e superprotegido por Jade até mesmo em situações em que não necessitaria de atenção especial (como no caso de a comida ser dada em sua boca), sendo subestimado nas ações. Não ignoramos a relevância dos cuidados que se fazem necessários, mas a ideia de que o aluno com deficiência precisa ser “cuidado” na escola revela comportamentos que acontecem em função de contextos histórico-culturais e com um conjunto de fatores psíquicos e sociais. A questão é que, muitas vezes, tais atitudes implicam em não proporcionar à criança contextos promotores de desenvolvimento, transformando-se em processos de exclusão.

Levando em conta a dinâmica da relação dela com Vitor na esfera escolar, ela prestava de forma exímia os cuidados a Vitor, atendendo-o em todas suas necessidades básicas. Em sua narrativa, ela expressa como compreende Vitor e revela sua atitude maternal em relação a ele, o que interfere no caráter social da educação de Vitor:

Vitor, é meu *bebezoca*. É o meu *bebezão* e eu tenho por ele um amor de filho mesmo, de mãe e filho mesmo por ele [...] eu sou a segunda mãe dele. E eu me sinto um pouco mãe dele também, porque eu passo muito tempo com ele, ele fica aqui na escola nove horas por dia, quase nove horas e eu fico, a maior parte do tempo, ele fica comigo (Jade, 14/09/18).

Apesar de reconhecermos que os laços afetivos possuem papel essencial na aprendizagem do aluno e no seu desenvolvimento, além de ser um espaço de empatia, solidariedade, diversidade e coletividade, a escola é um espaço de construção e transformação,

de abertura para o novo. As aprendizagens escolares devem (pelo menos deveriam) transcender o universo familiar, proporcionando vivências diferentes, estruturando novas percepções e constituindo a subjetividade do aluno.

Na dinâmica interativa entre Jade e Vitor, enquanto ela prestava a ele cuidados básicos, não conseguia engajá-lo em um processo interativo que respondesse às intenções comunicativas dele de forma apropriada, levando a função comunicativa adiante. Na interação com ela, Vitor não vivenciava experiências significativas de negociação, escolha ou autonomia. Ela sanava todas as necessidades básicas de Vitor no “aqui e agora”, realizando tudo por ele. Então, ele se mostrava “condicionado” às ações dela, estando até mesmo submetido aos seus comportamentos e motivações.

Sobre a comunicação com Vitor, Jade referiu que o convívio por mais de oito horas diárias favorecia que interprete suas intenções comunicativas (desejos e necessidades) durante a rotina, mas que esta nem sempre é uma tarefa fácil, exigindo, algumas vezes, um esforço de adivinhação. Quando Vitor apresenta comportamentos de balanceio de cabeça e de autoagressão, ela normalmente entende tais comportamentos como fome, sede, vontade de ir ao banheiro ou desejo de que atenção lhe seja dirigida. Nesse caso, ela senta-se ao lado dele, faz massagens, cosquinhas, abraça e beija. Este fato nos remete a pensar sobre as necessidades comunicativas que nós, seres humanos temos. Nesse sentido, destacamos os escritos de Maia, Araóz e Ikonmidis (2010) quando tratam dos motivos pelos quais nos comunicamos. Nas palavras das autoras:

Retomando as razões pelas quais nos comunicamos, lembramos do lado social, como cumprimentar, fazer comentários sobre o tempo, sobre atualidades ou simplesmente elogiar a roupa de alguém; comunicamos também para oferecer coisas, não apenas dar ordens. Comunicamos para responder o que nos perguntam ou pedem e, também nos comunicamos para pedir informações. O fato é que precisamos nos comunicar sempre e para qualquer coisa, mas também gostamos de nos comunicar. É bom estar com alguém. É gostoso simplesmente bater um papo sobre a vida. Isso também se aplica no caso da pessoa com surdocegueira. Muitas pessoas têm a impressão que pessoas com deficiência não querem estar com o outro, ou só podem se comunicar para pedir comida ou ir ao banheiro (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010, p. 39).

As intervenções de Jade mostravam-se carregadas de significações, marcadas pelas práticas sociais e culturais, que resultam em possibilidades ou impossibilidades de participação de Vitor na rotina escolar. Vitor é visto por ela a partir das suas limitações, da sua diferença,

sendo-lhe atribuídas significações no contexto do qual faz parte, o que pode ser observado pelo lugar que ele é colocado no ambiente, em uma posição diferente da de seus pares, em nome de suas “necessidades especiais”: ele entra antes que as demais crianças no refeitório, não enfrenta a fila comum a todos os alunos, permanece em um local específico da escola (na biblioteca), tem as tarefas e ações realizadas para e por ele, não interage e participa de atividades escolares junto dos outros alunos e professores, sendo poupado de participar de situações coletivas e de vivenciar as mesmas demandas e exigências dos demais alunos. Desse modo, ele permanece alheio e até mesmo indiferente ao contexto. Jade não tinha conhecimentos sobre como mediar as relações interpessoais entre Vitor e as pessoas de seu entorno.

Em função da sua diferença, Vitor é compreendido (interpretado) pelo outro como alguém que não possui possibilidades de se desenvolver e ser autônomo, sendo suprimido na realização de ações rotineiras e na participação em situações coletivas. Assim, Vitor é silenciado em função de não falar. O outro fala por ele. Quando alguém decide ou se posiciona por ele, quando, por exemplo, estipula o que ele vai comer, trata-o como se não pudesse ter preferências e fazer escolhas, restando-lhe assentir com o que lhe é oferecido, sem possibilidades de negociação. Vitor não estava vinculado à sociedade a partir de suas possibilidades, não estava, de fato, ocupando um lugar no sistema de relações sociais.

Dainez e Freitas (2018) ressaltam que, segundo Vigotski (1997), a condição do déficit é significada historicamente, por um lado, por sentidos de piedade, de cuidado e proteção redobrada; e por outro, abandono, rejeição, discriminação, ancorando-se no assistencialismo ou na caridade social, diante do princípio de invalidez ou improdutividade social. O autor evidencia que o déficit orgânico provoca consequências sociais que orientam a posição ocupada pela criança na sociedade, definem sua inserção e participação social, marcam, delimitam e especificam seu processo educacional. Desta forma, o déficit em si não afeta diretamente as funções psíquicas, mas sim o déficit sociocultural gerado pela deficiência:

Isso porque o déficit orgânico desregula formas de conduta pressupostas e estabilizadas em dada ordem social, afeta a situação social do sujeito relacionada a cada período de desenvolvimento. Dizendo de outro modo, a condição orgânica não coincide com a condição social, com o que é esperado, desejado, convencionalizado em determinada forma de organização da sociedade. Nesse caso, os processos interacionais, os vínculos com as pessoas, a participação nas atividades sociais, as formas de colaboração, as funções de existência, se reorganizam sob um novo ângulo – da falta/ausência de funções, do desvio da norma (DAINEZ E FREITAS, 2018, p.149).

As autoras destacam que a própria dinâmica social, por meio da educação, pode impor obstáculos ou possibilitar a efetiva inserção e participação da criança com deficiência nas

atividades e práticas, mediando ou não o acesso à cultura. Assim, o comportamento de Jade e o contexto influenciavam a qualidade da participação de Vitor, que de outro modo poderia se traduzir por estados emocionais que envolvessem comportamentos de atenção, proatividade, envolvimento, entusiasmo e interesse. No entanto, Vitor demonstrava apatia, falta de iniciativa e de motivação (passividade), parecendo alienado em relação àquilo que se passava em sua volta. Estes são comportamentos que passam a constituí-lo, influenciando o seu interesse pelo mundo.

De boa vontade, além de cuidar e proteger Vitor, Jade buscava desenvolver com ele algumas atividades pedagógicas para diminuir seu tempo ocioso:

Apesar de eu não ser professora, de não cuidar, digamos assim, da parte pedagógica, de eu cuidar só mais do bem-estar dele, mas eu queria fazer mais por ele. [...] eu sempre tento, no período da manhã, ou dependendo, à tarde estar fazendo alguma atividade junto, para ver se ele, se a gente consegue alguma coisa (Jade, 14/09/18).

Apresentamos alguns trechos do diário de campo em que tais atividades propostas por ela foram registradas:

Hoje, Jade está propondo que Vitor encaixasse alguns lápis de cor num suporte de E.V.A. com furos. Eles estão sentados em cadeiras em frente a uma mesa. Ele está desinteressado e não participa ativamente (Diário de Campo - dia 10/08/18).

Jade propõe uma atividade com uma caixa surpresa que contém um orifício por onde Vitor coloca a mão para pegar objetos no seu interior (três bolinhas de isopor, um rolinho de durex finalizado (sem durex), um tubo de tinta, duas letras V em madeira) (Diário de Campo - dia 17/08/18).

As atividades desenvolvidas eram descontextualizadas e não tinham sentido para Vitor. As mesmas não eram orientadas ou planejadas pela equipe escolar, estando Vitor presente na escola, mas em situação de invisibilidade. Este fato interfere nas condições de desenvolvimento humano disponibilizadas a ele, diante da falta de profissionais com devida formação profissional. Jade mostrava-se angustiada por não saber como agir da melhor forma com Vitor:

Sempre se fala de algum resquício ou de visão, ou de audição e não é uma coisa que se aplica ao Vitor. A gente sabe que cada caso é um caso, cada indivíduo é único, é diferente, mas no caso do Vitor, que ele é congênito, que ele nasceu assim, eu acho que é mais difícil. E aí você fica se perguntando: *o que que eu vou fazer, como eu vou agir, como eu vou proceder?* E eu acho que para a escola também fica um pouco, sabe, difícil, porque infelizmente a gente não tem tantos profissionais assim, digamos assim, preparados para isso. [...] E tem hora que isso me deixa um pouco frustrada porque às vezes eu acho

assim: *como que eu vou fazer?* Gostaria de ter assim um pouco mais de conhecimento, que tivesse alguém que me desse dicas, que me ajudasse (Jade, 14/09/18).

Como resultado da falta de conhecimento de Jade, Vitor era concebido por ela como uma criança “preguiçosa”, que não se interessa pelas coisas, que tem poucas possibilidades de aprender diante de sua condição biológica de privação da visão e da audição. Jade não conseguia mediar a relação de Vitor com o mundo, propor atividades interessantes com foco na aprendizagem. A consequência disso está relatada em suas palavras:

Ele frustra um pouco porque ele não é uma criança que consiga explorar as coisas. Se você dá um objeto novo para ele, a reação dele é cheirar, não é do interesse dele, ele joga fora. E ele fica só atento no caderno (de capa dura), ou na tampa (de madeira), ou no pedaço de EVA que ele brinca. Então, se você dá alguma outra coisa para ele, ele não quer saber, ele só quer saber daquilo ali, só. Você dá as coisas para ele, ele cheira, ou ele manuseia um minuto, nem isso e joga fora [...] E aí, quando ele chega aqui no tatame, ele já quer sentar e já quer o objeto dele, que é o caderno e aí, se deixar, ele fica o dia inteiro, só levanta para ir ao banheiro e ir almoçar, tomar o lanche (Jade, 14/09/18).

Consideramos que Jade, apesar de sua ocupação profissional voltada para os cuidados básicos, representa o plano político-pedagógico da escola, pois é constituída também por ele. Ao ponderarmos o papel da educação na direção do desenvolvimento psíquico, da consciência e da formação do pensamento e da linguagem, no contexto escolar, as expectativas em relação ao desenvolvimento de Vitor parecem baixas, e os objetivos educacionais, simplificados. Frequentando a escola diariamente há seis anos, Vitor é concebido, principalmente, do ponto de vista funcional, e isto parece bastar para o seu desenvolvimento. Nas palavras de Jade:

É muito gratificante, sabe, o Vitor, porque você vê que no dia a dia ele te dá alguma... pouca (resposta). A gente, o ser humano sempre quer mais. Mas, se você parar para ver mesmo, o Vitor já **evoluiu muito**, porque o Vitor era uma criança que andava na cadeira de rodas, hoje ele não anda mais. Hoje, o Vitor **sobe escada sozinho**. Vitor era uma criança que só bebia suco de laranja, hoje **até leite com chocolate ele bebe**. Vitor era uma criança que só comia arroz, caldo de feijão e carne. Hoje, ele come praticamente de tudo. Ele **consegue tirar a blusa**, se ele está com calor. Ele tira a blusa sozinho. Se ele está com calor no pé ou se ele senta no tatame, a primeira coisa que ele faz é **tirar o sapato**. Se ele está de meia, se ele está com muito calor, ele **tira a meia**. No banheiro, ele não usa mais fralda. Há um ano ele usava fralda. Você chega com ele no banheiro, **ele já tira a roupa dele e já procura o vaso [...] ele teve muita evolução**. Eu acredito nisso, que ele teve muita evolução na escola (Jade, 14/09/18).

Tais ações constituem-se em objeto importante de aprendizagem. Podem permitir a construção de conhecimentos da vida cotidiana a partir de interações com os outros, mas esses

conhecimentos precisam ser transformados em novos conhecimentos. O aluno precisa ter condições de avançar para a interrelação de aprendizagens e conceitos. Para isso, a escola precisa de um projeto político-pedagógico que atenda às peculiaridades do aluno e de profissionais preparados que consigam se comunicar e estabelecer com ele relações de ensino e aprendizagem significativas para que possa desenvolver suas potencialidades, para que novos caminhos possam se abrir rumo ao desenvolvimento. Conforme Martins (2013), o ensino é condição para o desenvolvimento; quem ensina deve estar apto para ofertar as melhores condições de ensino e aprendizagem. O planejamento, as ações e os saberes são a essência da educação escolar.

Entendendo Vitor não a partir do espectro orgânico, mas dos aspectos históricos e socioculturais, defendemos que práticas comunicativas ancoradas em relações interpessoais significativas o inserem na linguagem. Ao observarmos como Jade comunicava-se com Vitor, como o concebia, interpretava, significava suas ações e seus comportamentos, tivemos indícios de como ele se constitui não apenas na relação com ela, mas na escola, como se forma e participa da sociedade.

3.1.2 Vitor e Joice no contexto clínico-terapêutico

Na instância clínico-terapêutica, Vitor foi (é) olhado sobre suas (im)possibilidades de comunicação pela via oral, sendo compreendido do ponto de vista de um ser “não falante”, da surdez. Ele foi submetido à cirurgia do implante coclear (IC) quando tinha três anos de idade. Desde os quatro anos, frequenta terapia fonoaudiológica com o objetivo de treinamento auditivo, sem sucesso para o desenvolvimento da fala.

Tal atendimento, conduzido por Joice (fonoaudióloga), ganhou destaque no contexto de vida de Vitor, tendo influência na condução do seu processo educativo, tanto no âmbito escolar quanto no familiar, e na maneira de ele participar do contexto sociocultural. Na realidade, as expectativas permaneceram centradas no trabalho da fonoaudióloga, na funcionalidade do IC. De certo modo, o IC tornou-se uma justificativa para a não ampliação do repertório de ensino dirigido à Vitor. A visão da surdez como marca do corpo biológico, digna de tratamento, a redução de Vitor a um órgão – o ouvido – constitui-se em uma forte marca cultural da sociedade.

Moret e Costa (2015) discorrem que o IC é um dispositivo eletrônico biomédico cirurgicamente implantável que visa possibilitar o acesso à percepção auditiva dos sons da fala

no caso de pessoas com perdas auditivas de grau severo e/ou profundo, constituindo-se em uma opção clínica no tratamento da deficiência auditiva e em um recurso a serviço da comunicação oral humana. Os usuários de IC podem ouvir sons do ambiente, música, sons de alerta e outros sons que fazem parte da vida. Os autores descrevem o processamento dos sinais acústicos:

Todos os sistemas de implante coclear são constituídos por um componente interno e um componente externo. Basicamente, os componentes internos do implante coclear consistem em um receptor estimulador posicionado cirurgicamente na região do osso temporal, acoplado a um feixe de eletrodos inserido na cóclea. Os componentes usados externamente consistem em um processador de sinal, um microfone e uma antena transmissora em posição retroauricular. O estímulo acústico é captado pelo microfone e transmitido por um cabo ao processador de fala, o qual codifica os impulsos elétricos recebidos e envia a informação codificada para a antena transmissora. Um ímã é colocado em ambos os componentes externo e interno (antena transmissora e receptor estimulador, respectivamente) de modo que os dois componentes, separados pela pele, possam ser conectados. O sinal codificado é transmitido através da pele (transcutânea) por radiofrequência. A informação é captada pelo receptor estimulador interno, que converte os códigos em sinais elétricos e libera os impulsos elétricos para os eletrodos intracocleares programados separadamente, de forma a transmitir impulsos elétricos para fibras nervosas específicas ao longo da cóclea. Após a interpretação da informação no cérebro o usuário de implante coclear poderá ser capaz de experimentar a sensação auditiva (MORET e COSTA, 2015, p. 327).

Alguns critérios de seleção e de indicação do IC em crianças incluem: deficiência auditiva neurosensorial de grau severo e ou profundo bilateral; idade mínima de seis meses para deficiência auditiva profunda ou 18 meses para deficiência auditiva de grau severo; idade máxima preferencial de trinta e seis meses para deficiência auditiva pré-lingual²⁴ (os resultados são melhores quando o implante é realizado nos primeiros anos de vida); benefício limitado das habilidades auditivas com o uso de aparelhos de amplificação sonora individuais (AASI); motivação da família para o uso do IC e participação da criança em terapia fonoaudiológica. Em situação de múltiplas deficiências e em casos especiais, os possíveis benefícios e a indicação do dispositivo são avaliados por uma equipe interdisciplinar, conforme a gravidade dos comprometimentos adicionais, pois os resultados podem não ser animadores. Nesses casos, “cada alteração adicional à surdez caracterizará um quadro clínico distinto, que influenciará o desempenho das habilidades auditivas e da linguagem oral receptiva e/ou expressiva” (p.335)

²⁴ A deficiência auditiva pré-lingual ocorre quando a criança perde a audição antes do desenvolvimento da fala e da linguagem ou nasce com surdez (MORET e COSTA, 2015).

e “a reabilitação deverá ser ainda mais criteriosa, e técnicas específicas deverão ser utilizadas” (MORET e COSTA, 2015, p. 333).

Em contrapartida, os mesmos autores destacam que “em casos de deficiência visual associada à deficiência auditiva o IC é altamente recomendado, principalmente nos primeiros anos de vida ou nos casos de deficiência visual adquirida e progressiva” (p.335), tratando essa condição como deficiência múltipla e não como surdocegueira. Por fim, eles sugerem que mais estudos podem “contribuir para o aperfeiçoamento dos critérios de indicação do implante coclear em diferentes populações” (MORET e COSTA, 2015, p. 336).

Um dos aspectos que interferem nos resultados do implante coclear é o acesso à terapia fonoaudiológica especializada. A criança com deficiência auditiva pré-lingual precisará do incentivo dos pais, dos educadores e do fonoaudiólogo para desenvolver as habilidades auditivas e a linguagem oral. As habilidades auditivas são o foco do processo terapêutico, “conduzindo os pais para que todo o ambiente educacional da criança seja preparado e modificado para este objetivo”. Além disso, o fonoaudiólogo avalia o funcionamento do implante coclear sendo responsável pelo mapeamento (procedimentos de programação do processador de fala) e balanceamento dos eletrodos (comparação da sensação de intensidade entre dois eletrodos) (MORET e COSTA, 2015, p. 333).

Bertola (2016) analisou o desenvolvimento das ações comunicativas em uma criança com surdocegueira congênita total que passou a receber informações pelo canal auditivo, após o IC, no contexto de uma escola pública inclusiva com Centro de Atendimento Especializado na área da Surdocegueira. A autora realizou uma pesquisa documental nos registros dos atendimentos antes do IC e aplicou um protocolo de avaliação inicial e final com o objetivo de identificar e analisar o nível de competência comunicativa do aluno com surdocegueira congênita antes e após do IC. Ela entrevistou a mãe da criança, sua cuidadora e a professora.

Após 20 sessões de observação dos comportamentos comunicativos da criança em sala de aula (em diferentes atividades como recepção, alimentação, estímulo auditivo e orientação e mobilidade), a pesquisadora avaliou seus níveis de competência comunicativa no que tange aos comportamentos intencionais, pré-simbólicos e simbólicos. Ela destaca como resultado de seu estudo, evolução gradativa no desenvolvimento da linguagem e dos níveis de comunicação após o IC. No entanto, pontua que a professora não dominava o atendimento de pessoas com surdocegueira congênita, desconhecia a temática do IC e, de forma velada, recusou-se a recebê-la na sala de aula (BERTOLA, 2016). Ela não menciona possíveis intervenções realizadas por ela no decorrer da pesquisa que pudessem contribuir com o desenvolvimento da comunicação pós o IC.

Aliado a essas questões, a pesquisadora ressalta o descomprometimento da pessoa responsável pela criança com surdocegueira congênita, visto que, algumas vezes, a criança não usava o dispositivo. Na sua concepção, todos esses aspectos influenciam os benefícios do IC nessa população, sendo necessário “amplos estudos sobre a temática de IC à realidade brasileira” (p. 93). Perante essa condição, a atuação de profissionais qualificados em surdocegueira é essencial no atendimento tanto da criança quanto da família para a evolução da comunicação (BERTOLA, 2016).

Conforme Bertola (2016), antes da realização da sua pesquisa eram apenas duas as publicações científicas que abordavam o procedimento de IC em pessoas com surdocegueira: a de Galvão (2010) na qual o aluno em questão era uma pessoa com surdocegueira adquirida, portanto, já possuía comunicação simbólica e a de Cormedi (2011) na qual a pessoa apresentava a surdocegueira congênita sendo submetida ao IC aos oito anos de idade. Diante dos dados, em ambas pesquisas o IC ampliou a participação dos sujeitos nas situações de comunicação e interação social, propiciando o desenvolvimento de linguagem.

De modo geral, o IC pode proporcionar a muitas crianças com perda auditiva (e disponibilidade visual) a oportunidade de desenvolver habilidades fonológicas e linguísticas, porém não é certo que elas obtenham informações sonoras da fala. Tratando-se da população com surdocegueira congênita, concordamos com Bertola (2016) que, indiscutivelmente, são necessários mais estudos que investiguem a variação quanto ao desempenho e ao sucesso do uso do IC.

Os aspectos que interferem nos resultados obtidos bem como os riscos²⁵ e benefícios precisam ser avaliados para que tal procedimento – invasivo – não seja indicado de forma indiscriminada como se pudesse, por si só, solucionar as dificuldades de comunicação de todas as crianças com surdocegueira congênita e como se elas tivessem como possibilidade comunicativa única e exclusivamente a oralidade, não podendo conviver com a Libras.

Os critérios otorrinolaringológicos e fonoaudiológicos de indicação do uso do IC precisam ser pensados atentando-se para as condições adequadas de habilitação/reabilitação auditiva, de participação social e de acompanhamento educacional após o implante, para as circunstâncias da instrumentalização das pessoas que convivem com a criança com surdocegueira – familiares, professores e outros – que vão ajudá-la a interpretar e dar significados aos sons que detecta e àquilo que toca e sente com o corpo e mãos no dia a dia.

²⁵ Segundo Costa, Tsuji e Tanamati (2015), podem haver intercorrências clínicas ou cirúrgicas relacionadas ao IC como: paralisia facial, infecções, doenças do ouvido médio, meningite, disfunção vestibular entre outras. Também podem ocorrer complicações relacionadas ao dispositivo interno e ao imã.

No caso de Vitor, os signos orais-auditivos não lhe são acessíveis, pois não possibilitam o diálogo, a construção de conceitos sobre o mundo e o desenvolvimento da linguagem. No entanto, ainda que ele não atribua significados e sentidos aos mesmos, foi-lhe instituída a oralidade como modo de comunicação expressiva e receptiva. Dessa forma, entendemos que suas necessidades foram reduzidas às variáveis biológicas, a estímulos e configurações perceptuais específicas, no caso auditivas:

[...] eu só faço o oral. Eu nem eu sei língua de sinais. Eu não sei e trabalho com a parte de **estimulação auditiva e oral** mesmo, sem pensar nessa parte de sinais. Eu não tenho nada contra. Só não sei e não trabalho. [...] Meu trabalho é bem voltado mesmo para a **questão oral** [...] (Joice, 14/09/18).

O desenvolvimento da fala depende do desenvolvimento da linguagem e envolve a atribuição de significados e sentidos às palavras tomadas como signo, ou seja, a formação de conceitos. Este processo demanda a elaboração de conhecimentos pelo indivíduo, logo, tem a aprendizagem como elemento fundamental. Por isso, envolve relações educativas entre quem ensina e quem aprende. A seguir apresentamos trechos da entrevista com Joice, no qual ela trata da aprendizagem de conceitos:

[...] dentro dos conceitos que eu trabalho com eles (os pacientes), que são mais táteis, como esse que é o **quente e o frio**, eu boto água quente, que eu ponho lá no micro ondas, pra ele sentir que este está quente, este está frio, são coisas assim, mais táteis (ela mostra os dois **recipientes**). Eu tenho a **buchinha** macia e a **lixa de parede** para ele ver o **macio e o áspero**, trabalhar esses conceitos (Joice, 14/09/18).

A gente está trabalhando muito a parte do **igual e diferente**, com **madeirinhas táteis**. A gente vem trabalhando nisso acho que nos últimos **três anos**. É a minha entrada na terapia são as vogais e o igual e diferente das madeirinhas táteis. E eu pego três tipos e só aqueles três tipos e peço para ele tatear e pegar o igual. E **ele pega qualquer um, não está nem aí**. Ele tira, ele joga, ele empurra, ele faz qualquer coisa (Joice, 14/09/18).

A estratégia utilizada por Joice para o desenvolvimento dos conceitos *quente* e *frio* envolve o uso de dois recipientes de vidro com água até a metade. Um deles é aquecido no micro-ondas, sendo associado ao conceito de *quente*. O outro recipiente permanece em temperatura ambiente, sendo associado ao conceito de *frio*. O desenvolvimento dos conceitos de *macio* e *áspero* envolve estimulação com bucha e lixa, respectivamente. O desenvolvimento dos conceitos de *igual* e *diferente* envolve uma atividade com peças de madeira, cada uma com uma textura diferente, sendo Vitor solicitado oralmente a pegar, ora as iguais, ora as diferentes. Este processo envolve, então, a oralização por meio da repetição das palavras *quente*, *frio*,

macio, áspero, igual e diferente no decorrer das atividades.

Nas situações retratadas, a aprendizagem de conceitos parece pautada em treinos e tarefas repetitivas e descontextualizadas, mediada por estímulos sensoriais (auditivos e táteis) aleatórios. A relação de ensino e aprendizagem parece se dar em uma via de mão única, não dialógica, em um movimento de transmissão de conhecimento, onde Vitor é considerado passivo e subordinado ao processo. Trechos dos relatos como “*E ele pega qualquer um, não está nem aí*” e “*ele jogava tudo fora*”, evidenciam o desinteresse de Vitor nas atividades.

Em uma perspectiva dialógica e dialética, o uso da linguagem deve ocorrer em situações reais de uso, levando em conta o contexto, atos encadeados e não isolados, em atividades interativas que acontecem socialmente e que resultam em atenção conjunta com o outro, generalização de conceitos, transferência de aprendizagens e fenômenos cognitivos. Cormedi (2011, p. 31) ressalta que tudo terá que ser ensinado à criança com surdocegueira congênita e que “a aprendizagem será direcionada pelo adulto, porém deverá ser em ambientes naturais do cotidiano, em experiências de vida real, de uma maneira estruturada e organizada” para que a criança possa compreender os significados e sentidos do que vivencia.

No entanto, a intervenção instituída a Vitor não dá a ele o lugar de interlocutor (visto que ele deve apenas receber a mensagem), não focaliza a verdadeira elaboração conceitos e conhecimentos. O fato de Vitor não compreender o que lhe é ensinado não é levado em consideração. Além disso, a responsabilidade pelo não aprendizado ou insucesso das intervenções recai sobre ele, sobre seu organismo “deficiente” e não sobre as metodologias empregadas e condições de desenvolvimento disponibilizadas a ele. Na fala de Joice:

Eu sou durona com as minhas crianças ouvintes e implantadas e com ele (Vitor) também. Eu o trato da mesma forma, **eu o trato como se ele pudesse entender. Se ele está entendendo ou não, é uma outra questão** que a gente tem que analisar mesmo profissionalmente, mas **eu o trato como se ele estivesse entendendo toda a mensagem que eu falo com ele**, mas eu **continuo falando** com ele em frases curtas, pequenas (Joice, 14/09/18).

No começo, ele realmente fez algumas imitações do upa, então a gente falava *upa*, ele falava *u-u*, e ele falava sempre no mesmo momento que falava *upa*. E alguns *br-br-br* (ela vibra os lábios) pro carro, que ele também começou a repetir toda vez que a gente dava o carro para ele, na mão dele (carrinho em miniatura). Isso foi um período, depois ele não referiu mais isso, não repetiu isso. E aí eu comecei a perceber que **não está dando muito resultado**, só essa questão auditiva, **talvez porque exista uma lesão cerebral maior** do que a gente imaginasse, por causa da hipóxia neonatal, né [...] eu comecei a perceber que além da dificuldade dele visual e auditiva, ele também tinha uma **questão cognitiva que impedia que ele desse esse significado** apenas pela linguagem oral (Joice, 14/09/18).

Diante do desconhecimento das especificidades de Vitor, a terapia de treinamento

auditivo de Vitor é baseada em tentativas e erros. Dessa forma, o trabalho e as mediações estabelecidas sem respaldo e sem encaminhamentos metodológicos afetam o sucesso das intervenções e desenvolvimento de Vitor, exigindo que os profissionais mobilizem-se para ampliar seus conhecimentos, para vislumbrar possibilidades para as pessoas com surdocegueira e oportunizar o redimensionamento da deficiência. Nas palavras de Joice:

[...] com o Vitor eu **não tenho muito parâmetro** pra dizer: *ah, não, eu vou mudar a metodologia porque não tá dando certo*. Então, eu vejo mais a terapia dele como uma terapia de tentativa mesmo [...] acho que a terapia dele é bem essa questão de **tentativa e erro** [...] apesar de eu não saber muita coisa, eu tento fazer algo (Joice, 14/09/18).

No contexto clínico do qual Vitor faz parte, o desenvolvimento da aprendizagem é concebido como um ato de condicionamento e não de elaboração das funções psíquicas superiores, de formação da consciência:

[...] eu fiquei feliz, porque eu falei, olha, além do que ele já conseguiu, que essas coisas de encaixe, por exemplo, que **ele jogava tudo fora**, hoje ele tira os encaixes e me dá, quando são encaixes que eu peço para ele dar pra a mãe dele, ele dá pra a mãe dele o encaixe, né. Então assim, **não porque eu acho que ele entenda a ordem, mas porque pra ele é uma rotina** quando aquilo é aquele formato é pra a mãe que eu dou e quando é outro formato, é para mim que ele dá [...] **não vejo isso como uma forma de comunicação, mas mais como uma forma de condicionamento, está condicionado a fazer isso porque foi uma coisa bastante repetitiva** (Joice, 14/09/18).

O modelo de atendimento em questão, segundo Werner (2001), parece ter relação com a teoria psicológica do comportamentalismo, que concebe a criança como um ser passivo. Segundo esta teoria, o comportamento do sujeito é modelado ou condicionado por determinados estímulos externos. Assim, o aprendizado de Vitor é concebido do ponto de vista orgânico e não social, privilegiando mais a associação entre estímulo e resposta e menos a interpretação e significação dos sons. Percebemos que a forma de mediação não propicia a participação de Vitor nas atividades, o que influencia os modos de significação. Segundo Smolka (2010), as sensações orgânicas tornam-se significativas na medida em que os sujeitos afetam-se e produzem efeitos uns nos outros, diante da possibilidade de construção do conhecimento pela linguagem e pelo funcionamento mental.

Ao estudar os processos psicológicos das condutas humanas, Vigotski contrapôs-se às teorias comportamentais. Para isso, ele analisou as diferenças entre o psiquismo animal e o humano. Segundo ele, o animal reage diante de impressões imediatas recebidas do meio exterior de forma automática, reflexas e por meio de simples associações. Seu comportamento instintivo

é inato e individual, determinado pelas leis biológicas. Já o homem não vive no mundo das impressões imediatas, mas no universo dos conceitos abstratos. Diferentemente do animal, o homem é capaz de abstrair, fazer relações entre experiências anteriores, planejar ações, prever as consequências dos seus atos, refletir, interpretar, tomar decisões e controlar seus comportamentos. Seus conhecimentos racionais vão além do que permitem seus órgãos dos sentidos e além de simples condicionamentos, estando submetidos às leis do desenvolvimento sócio-histórico, às circunstâncias da sua existência e de possibilidades de aprendizagem (REGO, 2014).

Para Vigotski (2004) o desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento das funções propriamente humanas, ou seja, das funções psíquicas superiores/culturais. A natureza não basta para a existência do homem. O desenvolvimento humano depende da relação do indivíduo com a sociedade e do acesso à cultura para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência. Assim, o autor compreende a pessoa como um sujeito que se humaniza nas relações comunitárias, na prática coletiva, na interação afetiva pautada no diálogo.

As funções psíquicas superiores ou culturais (linguagem, formação de conceitos, pensamento, imaginação, vontade, abstração, atenção, memória, emoções, raciocínio lógico, capacidade de planejamento, entre outras) dependem das condições concretas ofertadas pelo meio social para se desenvolverem. Elas são produzidas no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, pelos modos de participação social e apropriação do conhecimento. Segundo Vigotski (2007), toda função psíquica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, uma relação social. Quando discorre sobre a formação das funções psíquicas superiores, o autor explica que estas são relações internalizadas, de ordem social, transferidas à personalidade individual. Um processo interpessoal (nível social / entre pessoas) é transformado em um processo intrapessoal (individual / como propriedade interna do pensamento).

Conforme essas considerações baseadas nos pressupostos de Vigotski (1997), as intervenções voltadas para pessoas com deficiência devem ser orientadas para o desenvolvimento humano, para a transformação da dimensão orgânica (biológica) em funcionamento psíquico superior, acionado na relação com o outro e na cultura.

Nesse sentido, é essencial que sejam consideradas as possibilidades e os modos de comunicação, de interação/participação social e de aprendizagem da pessoa com surdocegueira, diante da heterogeneidade e especificidade das suas condições perceptuais, para que tenha a oportunidade de redimensionar a deficiência orgânica na medida em que desenvolve funções psíquicas superiores.

Freitas (1994) explica que a mobilização de funções psíquicas superiores é baseada em intervenções racionais, conscientes, planejadas, com significados e motivos. As ações não devem visar comportamentos aprendidos individualmente, moldados; devem focalizar atos volitivos e a construção de ideias e pensamentos sobre as coisas, de significados e sentidos que podem ser compartilhados com os outros, em práticas sociais, a partir da linguagem, em situações interessantes e motivadoras. Além disso, as práticas comunicativas e educacionais devem tomar como ponto de partida as possibilidades (e não as impossibilidades) de aprendizagem e de interfuncionalidade da atividade psicológica, que alimentem e ampliem o desenvolvimento como condição de constituição do indivíduo.

Como já explicitamos, na nossa visão, a concepção clínico-terapêutica que tem como prioridade “ensinar Vitor a falar” como se ele fosse ouvinte, bem como o desconhecimento de caminhos comunicativos possíveis e efetivos para ele, tiveram influência no seu processo educacional. Nessa direção, o trabalho específico desenvolvido na instituição especializada parece não ter impactado a comunicação de Vitor em outros contextos, como no do ensino regular por exemplo, não havendo concordância de opiniões e consenso sobre um trabalho a ser desenvolvido na mesma direção.

De um lado, é comum os profissionais da educação buscarem legitimar as dificuldades do aluno com os profissionais da saúde por meio do diagnóstico, buscando por respostas imediatas que distanciam o processo de inclusão escolar, isentando-se da ação educativa em si. Estes profissionais tornam-se reféns da condição clínica de seus alunos e da falta de preparo para lidar com esta situação de atendimento diferenciado (SILVA, MOLERO e ROMAN, 2016). De outro, é importante que o profissional da saúde caracterize e analise o seu público-alvo, a fim de atender suas necessidades sociais, respeitar seu contexto social e adequar a linguagem e a abordagem a cada indivíduo em específico.

Saúde e educação são consideradas interfaces que se articulam entre si, e que de nenhuma forma podem se dissociar, pois caminham juntas na realidade das práticas sociais. Para Catrib et al. (2003), as práticas sociais de educação e saúde devem valorizar a subjetividade e intersubjetividade do aluno/cliente (que é um só sujeito) no processo de conhecimento, privilegiar a comunicação, favorecer a participação como algo inerente ao viver coletivo, utilizar estratégias que permitam a coexistência de interfaces de várias áreas do conhecimento. O especialista, junto dos professores, necessita se preparar para apoiar a inclusão educacional, evitando uma visão essencialmente clínica e desconectada da escola. Enfim, profissionais de saúde e educadores devem atuar como colaboradores, atores e responsáveis no desenvolvimento da prática educativa.

Boas et al. (2012), em um raro estudo em que investigam *A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica*, salientam a importância deste profissional conhecer o impacto que as deficiências auditivas e visuais têm na linguagem e na vida da pessoa com surdocegueira, bem como as formas de comunicação que podem ser estabelecidas no desenvolvimento de programas terapêuticos e educacionais. O comprometimento do desenvolvimento da linguagem afeta o estabelecimento de relações interpessoais, a autonomia e a formação da identidade da pessoa com surdocegueira. As autoras consideram que “cada indivíduo com surdocegueira apresenta características específicas” (BOAS et al., 2012, p. 410), sendo necessário um processo adequado de interação para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da aprendizagem. É preciso considerar que a comunicação dessas pessoas ocorre por meio do tato e de outros sentidos como o olfato, o paladar, a propriocepção e cinestesia, além dos resíduos visuais e auditivos.

A atuação fonoaudiológica com a pessoa com surdocegueira congênita deve priorizar as questões de comunicação, por meio de ações, técnicas e/ou métodos de comunicação eficazes que priorizem a formação de conceitos. As referidas autoras consideram diferentes formas de comunicação (alfabéticas e não alfabéticas) no atendimento dessa pessoa, conforme suas necessidades, podendo estas ser:

[...] a Libras tátil, Tadoma (técnica de percepção da língua oral por meio do tato), alfabeto manual tátil, sistema Braille, prancha de comunicação, escrita na palma das mãos, Libras em campo reduzido (realizada no campo visual do indivíduo, em uma distância maior e em campo espacial menor), escrita em tinta, língua oral amplificada (consiste na fala próxima à orelha do indivíduo que apresenta maior resíduo auditivo, com velocidade de fala reduzida, articulação adequada e em local com o mínimo de ruído) e leitura labial (BOAS et al, 2012, p. 412).

As autoras ainda ressaltam que o profissional deve respeitar as características de cada pessoa com surdocegueira no desenvolvimento da comunicação:

O papel do fonoaudiólogo é importante para captar a intenção comunicativa dos sujeitos com surdocegueira congênita, possibilitando a interpretação e construção de uma comunicação eficiente. Esse trabalho deve necessariamente **respeitar a forma individualizada de aprendizagem e de comunicação de cada um** tendo-se sempre em mente que **o indivíduo com surdocegueira, assim como todos, tem direito à comunicação e a constituição de si mesmo como sujeito da linguagem** (BOAS et al, 2012, p. 413).

São inúmeros os estudos que tratam do fracasso da língua na modalidade oral na realidade da pessoa com surdez. Duarte et al. (2013, p. 1724) discorre que “a língua oral para o

surdo não se apresenta como um recurso que facilita seu intercâmbio com o mundo; pelo contrário, representa um obstáculo que o surdo precisa transpor para se relacionar socialmente de forma efetiva”. Diante do exposto, ficamos a refletir sobre o fato da língua falada ter sido eleita como forma de comunicação prioritária para Vitor.

A seguir, no segundo eixo, diante da interação entre Vitor, Júlia e eu, abordaremos as (im)possibilidades de desenvolvimento da comunicação a partir da mediação social e simbólica e a importância desses processos para o desenvolvimento de Vitor.

3.2 Eixo II: o jogo de significados e sentidos

Neste eixo, apresentaremos mais três episódios vivenciados no contexto educacional especializado que servem de alicerce para nossas discussões sobre as (im)possibilidades de inserção de Vitor no mundo e na linguagem a partir de elementos sógnicos e seus significados conferidos pelo outro na relação interpessoal.

O episódio 2 discute o processo de acesso às informações e de desenvolvimento da comunicação por meio de sistemas que envolvem símbolos, recursos, estratégias e técnicas como objetos concretos, sistema de calendário, gestos e sinais isolados da Libras, movimentos coativos, entre outros, bem como a dinâmica interativa quando colocados em prática no trabalho educativo, com vistas à construção conjunta de significados e sentidos entre Vitor e o parceiro de comunicação (no caso, a própria pesquisadora).

O episódio 3 retrata, em uma situação concreta vivenciada em um dos atendimentos, o compartilhamento de significado por meio de um sinal isolado da língua de sinais como elemento mediador sógnico. Este acontecimento, que revela uma possibilidade comunicativa, suscita a discussão sobre o processo de atribuição de sentidos ao referido sinal.

O episódio 4 exhibe uma das situações conflituosas vivenciadas na interação com Vitor, em que as relações intersubjetivas se deram de forma tensa, dificultando o compartilhamento de sentidos.

Episódio 2 – Vamos para a sala de música!

Júlia permite que eu permaneça na mediação da atividade. Entro com Vitor na sala de atendimento para dar início à construção do calendário. Ele está bastante sonolento. Sua caixa de antecipação e seu calendário já estão sobre a mesa. Vitor senta-se na sua cadeira e eu me sento ao seu lado.

T.1: Pesquisadora: *Vi, vamos começar? Vamos abrir a caixa (de antecipação)! A tampa da sua caixa é presa por duas alças laterais que travam fazendo um click. Faço um gesto que se refere ao movimento dos punhos e mãos empregados na ação de destravar estas alças. Espero. Repito o gesto. Ele boceja. Em seguida, **dirige a mão para a caixa, abrindo-a sozinho**. Então, ele pega a caneca de dentro da caixa e a entrega em minhas mãos. A caneca é o objeto de referência real do momento do lanche. Vitor bebe leite nela. Logo em seguida, ele **pega o tubo de cola** e me entrega. A cola é o objeto de referência da atividade de construção do caderno de comunicação. Na sequência, **pega a escova de dentes** e me entrega. Não interfiro em suas ações. Permito que ele pegue o objeto que quiser.*

T.2: Prof. Júlia: *Ai, Vi!!* Ela sorri achando graça do comportamento apresentado por ele.

T.3: Pesquisadora: *Ah, você quer ir para o lanche agora?* Sorrio e gesticulo “leite” e em seguida sinalizo “beber” quando ele me entrega a caneca. Enquanto gesticulo, também falo. Conforme ele pega os objetos, eu o ajudo a construir o calendário, por meio de movimento coativos, mantendo minhas mãos sob as deles. Interaço utilizando **sinais da Libras e gestos** a cada objeto que ele pega a fim relembrar as situações vividas e as ações realizadas com os mesmos no contexto das atividades. Eu o incentivo a pegar mais objetos, fazendo o **signal de “pegar”** na direção da caixa. *Vi, está faltando o quê? O objeto da atividade na sala de música!* **Sinalizo “música” “pega”**. Faço uma adaptação do sinal levando em conta os movimentos normalmente realizados por Vitor ao batucar com as baquetas no tambor. Espero. Repito o sinal. E então, **ele me responde pegando a baqueta de dentro da caixa**. *Viu, Júlia?* Do mesmo modo, colocamos a baqueta no compartimento do calendário buscando manter a ordem das atividades, pois Júlia achava importante, embora naquele momento eu não estivesse preocupada com isso. Quando a caixa fica vazia, mantendo a nossa conexão corporal, nos voltamos para o calendário, tocando um a um dos objetos dispostos nos compartimentos. Mantenho minha conduta de dialogar sinalizando e gesticulando enquanto nos movimentamos e tocamos cada um dos objetos. *Escolhe!* Sinalizo “escolhe” na direção de cada um dos objetos. *O que você quer?* **Espero ele responder**. Como ele não responde, **repito o enunciado**. *Você pode escolher! Qual você quer? Qual atividade?* Mais uma vez, **sinalizo “você escolher”** na direção dos objetos. O tempo todo ele mantém suas mãos sobre as minhas, parecendo interessado no diálogo. **Espero**. Digo *Calendário é para escolha!* E então, mais uma vez, **ele pega a baqueta**. *Ah, música!* **Sinalizo “música”**. *Legal! Música!* Sinalizo “música” mais uma vez. *Então, vamos!* Faço o **gesto tátil de “levantar”** no corpo dele. *Vem! Vamos!* Me levanto da cadeira. *Você escolheu a música!* *Vamos!* **Repito o sinal. Ele se levanta**. Saímos da sala para ir para a atividade na sala de música.

A análise deste episódio apoia-se no conceito de mediação semiótica proposto por Vigotski (2007), visto que os referidos sistemas de comunicação e a figura do outro na interação funcionam como instrumentos mediadores da atividade e do processo comunicativo, constituindo-se em elementos de significação. A dimensão semiótica proposta pelo autor, isto é, a produção de signos e o princípio de significação, é fundamental para compreender a conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores.

Vigotski (2003) comenta que a relação do homem com o mundo físico e social não é direta, mas mediada por instrumentos técnicos e psicológicos (os signos) construídos historicamente, que carregam conceitos (significados) elaborados na e pela cultura e que possibilitam a internalização e interpretação dos significados e sentidos. Instrumentos e signos, como elementos de mediação social, são responsáveis por colocar o homem acima da ordem biológica, introduzindo-o na ordem da cultura. Ambos são criação do homem e fazem parte da cultura; no entanto, são fundamentalmente distintos, pois produzem atividades diferentes.

Os instrumentos técnicos, produzidos para agir na realidade material, conduzem e ampliam a atividade humana (de trabalho) sobre a natureza, transformando-a, provocando mudanças externas (por exemplo, usar uma pá para cavar um buraco) (PINO, 2000). Entretanto, segundo Vigotski (2007), o homem transforma-se junto com a transformação da natureza da qual ele faz parte. Assim, o uso de instrumentos técnicos promove a transição para a operação de novas funções psíquicas superiores, combinando-se com signos.

Os signos, em oposição aos instrumentos técnicos, são instrumentos psicológicos que se orientam internamente. Signos visam à representação da realidade; operando entre o homem e o mundo, fazem emergir um universo simbólico ou de significação. É a significação das coisas, das palavras, dos gestos, que, quando internalizada, transforma e constitui o indivíduo, conferindo o social à conduta humana (PINO, 2000).

Na concepção de Vigotski (2007), os sistemas de signos, com seus significados elaborados pelos grupos humanos, têm a função de dar sentido à realidade externa (ao mundo), de permitir lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes, de organizar o processo de pensamento e de domínio do comportamento do indivíduo, tornando possíveis as atividades psíquicas voluntárias e intencionais.

Para Vigotski (1995, 2007), na ausência de signos não há mediação. Isto significa que não basta a presença física do outro sem a utilização de sistemas de signos. No entanto, na presença de signos, a construção de significados e sentidos – da linguagem – é sempre mediada pelo outro. Assim, para se comunicar e interagir socialmente, o homem desenvolve a linguagem pela internalização de significados que se produzem com o uso de signos, na relação com o outro, no contexto sociocultural. Esta é a base da comunicação humana. Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem provoca mudanças cruciais no comportamento humano, sendo um aspecto essencial do conhecimento e desenvolvimento humano.

Vigotski (2007) faz referência ao “gesto de apontar” para demonstrar sua proposição sobre o processo de internalização da linguagem a partir da significação conferida pelo “outro”. Um ato natural da criança, envolvendo o movimento da sua mão na direção do objeto, é

interpretado pelo “outro” como desejo em obter o objeto apontado. A significação do movimento da criança traduz-se no ato do “outro” de atender a sua demanda. Dessa forma, o ato da criança é significado e se torna um signo, com o qual ela se comunicará nas demais situações em que desejar um objeto. Então, o movimento antes dirigido a um objeto torna-se dirigido a uma pessoa, convertendo-se em função simbólica ou cultural. Pino (2010) explica que o que é internalizado não é a materialidade do gesto ou do movimento em si, mas a sua significação. Segundo o autor, é a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social em plano pessoal.

Ao tratar da significação das coisas, das palavras e gestos, Pino (2000) preleciona que aquilo que é significativo para o outro torna-se significativo para o indivíduo, em um movimento conjunto de relações intersubjetivas que possibilita a internalização da linguagem. A linguagem e a comunicação, então, desenvolvem-se nas relações com os outros, no compartilhamento de significados, sendo estes apropriados de fora (da cultura) para dentro, do outro para si. Conforme Vigotski (2001), a criança não escolhe os significados; estes lhe são dados no processo de comunicação com os adultos.

O contexto educacional tem o papel de orientar o desenvolvimento da linguagem e propiciar a participação ativa da criança nas relações e produções humanas, o que requer a criação e uso de instrumentos semióticos (sistemas de signos), os quais direcionam as ações do indivíduo. Com o uso desses instrumentos, a relação imediata da criança com o meio passa a ser intencional, planejada, perspectivada e prospectiva. Condutas físicas e sensoriais são elevadas a complexos processos psíquicos, possibilitando a constituição da consciência (DAINEZ E FREITAS, 2018).

Smolka et al. (2007) destacam que as apropriações que o homem faz do contexto sociocultural em que vive, por meio dos signos e das interações sociais, constituem sua consciência, identidade e individualidade, incluindo a visão de mundo, modos de agir, pensar, sentir, conhecer, relacionar-se com os outros, etc. Tais apropriações estão vinculadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. Logo, instrumentos e signos são mediadores da aprendizagem.

Quando discorre sobre a educação de crianças com surdocegueira, Vigotski (1997, p. 201, tradução nossa) é categórico ao afirmar que “a educação fundamental da criança surdocega consiste em ensiná-la a linguagem”, ou seja, ajudá-la a construir significados e sentidos sobre as coisas, sobre o mundo. Para o autor, o acesso à linguagem abre caminhos para a humanização da criança com surdocegueira, para seu alcance à cultura humana e participação ativa na vida coletiva, social. Em sua concepção, a deficiência constitui uma diversidade, e a pessoa com

deficiência pode desenvolver-se por diferentes vias e formas. Para isso, a ela precisam ser ofertados caminhos possíveis de desenvolvimento.

Os sistemas de comunicação utilizados no episódio descrito, compreendidos como instrumentos semióticos (signos criados para mediar a comunicação entre Vitor e seus parceiros de comunicação e entre ele e o mundo), que incluem os objetos de referência, a caixa de antecipação, o calendário, sinais isolados da língua de sinais, podem ser caminhos possíveis para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Esses instrumentos, na interação social, podem produzir significados e ganhar sentidos. Nesse processo, cabe ao outro orientar as ações e motivar a participação da criança nos diálogos e nas atividades, reconhecendo, interpretando e atribuindo significados aos sons, objetos, gestos, posturas, expressões corporais e faciais, condutas, sinais isolados da língua de sinais adaptados ao tato, etc. Nessa direção, Vitor pode ter a oportunidade de se apropriar da cultura, elaborar conhecimentos e formar sua consciência, ampliando a dimensão do sentido da vida. Esta é a chave para o redimensionamento da dimensão orgânica da deficiência em função psíquica superior.

Nas relações de ensino e na dinâmica interativa com a pessoa com surdocegueira, a heterogeneidade dos seus modos e meios de comunicação e desenvolvimento precisa ser considerada, respeitando-se suas condições sensoriais no acesso ao conhecimento e à cultura. Tais condições, quando levadas em conta, direcionam a eleição de diferentes recursos que, de fato, possam propiciar o acesso às informações. No caso de Vitor, objetos, gestos e sinais isolados da Libras adaptados ao tato são elementos que demandam seus canais sensoriais disponíveis, como o tato e a propriocepção.

A construção do calendário com os objetos concretos sempre marcava o início dos atendimentos de Vitor para a organização da rotina. No **T.1**, por meio de um gesto adaptado realizado com minhas mãos sob as deles, solicito que Vitor abra a caixa de antecipação. Sem muita demora, Vitor responde abrindo a caixa ativamente (atitude volitiva), demonstrando que compreende o que solicito. Na sequência, ele passa a entregar em minhas mãos cada um dos objetos de referência que estão na caixa. Assim, entrega-me primeiro a caneca, depois o tubo de cola e, em seguida, a escova de dentes.

Este comportamento não era comum. Normalmente, Vitor não tinha iniciativa e motivação de pegar a caixa de antecipação e os objetos de referência dentro dela, precisando ser ajudado para agir e organizar os objetos no calendário, o que nos fazia pensar sobre os sentidos que ele atribuía (ou não) àqueles recursos / instrumentos e sobre as formas de mediação instituídas.

Apesar de as atividades serem planejadas e organizadas em dada sequência, em uma rotina, é fundamental que escolhas sejam oportunizadas. Para isso, o mediador deve estar atento às ações e reações da criança e permitir que ela tome iniciativas. Esta atitude propicia a construção de sentidos na relação. Todavia, nos atendimentos, era possível observar que na organização marcada, rígida e previsível da rotina, as oportunidades que Vitor tinha de fazer escolhas eram restritas.

A postura diretiva do parceiro de comunicação, com as mãos sobre as de Vitor, guiando todos seus movimentos, influenciava sua participação ativa, inclusive na construção do calendário, cuja função é justamente possibilitar o diálogo, a interação, a negociação, a construção de sentidos. Desse modo, Vitor pouco ocupava o lugar de interlocutor na interação. Ademais, este fato dificultava a observação e avaliação das suas potencialidades.

Na sequência, no **T.3**, passo a ajuda-lo a compor o calendário, direcionando junto com ele os objetos para cada compartimento, conforme a rotina prevista. Por meio de movimentos coativos, com minhas mãos posicionadas sob as dele (dando liberdade a ele de me acompanhar ou não), busco dialogar não por meio de palavras, mas por meio de sinais táteis incluindo sinais isolados da língua de sinais²⁶ aliados aos objetos, com a intenção de favorecer a rememoração dos acontecimentos e atribuir sentido ao seu comportamento. Vitor permanece interessado no fluxo comunicativo, acompanhando por vontade própria os movimentos realizados de forma conjunta, com suas mãos sobre as minhas.

No que tange a ajudar Vitor, novamente destacamos o papel do outro no processo de mediação da comunicação e da aprendizagem. É importante que o outro (denominado aqui mediador ou parceiro de comunicação²⁷) busque desenvolver as ações junto com a criança para que ela possa ter a oportunidade de compreender o que se passa, como as coisas funcionam, para que servem e de onde elas vêm. No entanto, deve apoiá-la naquilo que é preciso sem suprimi-la das ações, sabendo o momento de ajudar e como ajudar, intervindo de forma consciente na zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (2001) identifica dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento real refere-se às funções ou capacidades que a criança já aprendeu e dominou, isto é, àquilo que ela já consegue realizar sozinha sem a assistência de alguém mais experiente. O desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer mediante o auxílio

²⁶ Alguns desses sinais isolados da língua de sinais já eram utilizados por Júlia como meio de comunicação no contexto das atividades, mas não de forma sistemática ainda.

²⁷ O termo mediador ou parceiro de comunicação diz respeito à pessoa que se relaciona com a criança com surdocegueira: familiar, amigo, educador, outro profissional, etc.

de outra pessoa. A distância entre aquilo que ela consegue fazer de forma autônoma e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros Vigotski (2001) chamou de zona de desenvolvimento proximal. Nesta, o que a criança realiza com assistência hoje ela realizará sozinha amanhã, ou seja, o desenvolvimento proximal transforma-se em desenvolvimento real diante do aprimoramento de funções.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de grande importância para a educação, pois no processo de aprendizado, o educador é responsável por criar e atuar esta zona, levando em consideração os conhecimentos prévios já adquiridos pela criança e os que estão em processo de formação. Sendo assim, os objetivos e estratégias de ensino devem orientar e motivar, de forma prospectiva, a elaboração do conhecimento e favorecer futuras conquistas da criança.

Dar tempo à criança para responder aos intentos do mediador (ou parceiro de comunicação) é essencial no fluxo interativo, como acontece no **T.1** e no **T.3** quando, respectivamente, *“faço um gesto que se refere ao movimento dos punhos e mãos empregados na ação de destravar estas alças. Espero.”* e quando *“faço uma adaptação do sinal levando em conta os movimentos normalmente realizados por Vitor ao batucar com as baquetas no tambor. Espero.”*

Reyes (2004) salienta que, na interação com a pessoa com surdocegueira, é preciso que o interlocutor respeite o ritmo de comunicação que, às vezes, é mais lento. Algumas vezes, é necessária a repetição do enunciado, como no **T.3**, quando Vitor demora para responder e o gesto ou o sinal é repetido a fim de retomar a informação. Isto favorece a concentração e evita que a informação seja mal interpretada ou perdida.

Ainda no **T.3**, solicito que Vitor pegue na caixa a baqueta referente à atividade na sala de música. Faço o sinal de “música” e de “pegar”, movimentando a mão na direção da caixa e ele me atende, apresentando-se como um indivíduo ativo na interlocução. Interajo com Júlia dizendo *Viu, Júlia?* para evidenciar as ações de Vitor.

Após dispormos todos os objetos no calendário, na exata sequência da rotina, atuo dando a Vitor a oportunidade de escolher algum objeto/atividade. Sigo repetindo o enunciado e aguardando uma possível resposta. Ele se mantém voluntariamente conectado comigo, com suas mãos sobre as minhas, parecendo interessado em nosso diálogo, até que decide pegar a baqueta no calendário. Neste momento, entendo que ele faz uma escolha. Este objeto faz menção justamente à primeira atividade da rotina, mas prefiro supor que ele faz uma escolha e não que está condicionado ao ritual estabelecido. Então, seguimos para a sala de música. Assim,

busco atribuir significado à sua ação e ao objeto (baqueta) utilizado como instrumento, mais uma vez aliando na interação um sinal da Libras, o sinal de “música”.

Maia, Araóz e Ikonmidis (2010, p.39) destacam que a criança começa a fazer escolhas e mostrar suas preferências desde pequena, mas a chance de fazer escolhas é justamente o que menos se oferece às crianças com surdocegueira, geralmente dizendo-se o que devem ou não fazer. Segundo as autoras, “fazer escolhas é o primeiro passo para se adquirir autonomia” e que “respeitar as escolhas dos outros é demonstração de respeito e dignidade”. Ikonmidis (2019) exprime que a oportunidade de fazer escolhas é essencial no processo comunicativo e envolve tomada de decisão e iniciativa. Almejando uma interação recíproca, o mediador deve comunicar, dar opção e aguardar a resposta da criança, ofertando troca de turnos. Não se deve atuar de forma que a criança simplesmente obedeça a ordens.

Conforme explicitado, os recursos (objetos de referência) e as estratégias (caixa de antecipação, sistema de calendário, movimentos coativos) utilizados na situação retratada visam à manifestação da linguagem, a partir da significação conferida pelo outro.

Ao tratarmos do uso de objetos de referência concretos como instrumentos, destacamos que, embora a representação ocorra pela associação do objeto à ação ou do objeto ao signo, o pensamento não se reduz à simples associações e representações, mas as mesmas podem ser um caminho inicial para o aprendizado de conceitos. Processos mediados por instrumentos, quando acontecem em práticas sociais significativas, podem favorecer a elaboração conceitual, que envolve a tomada de consciência dos significados das coisas, de forma dinâmica (VIGOTSKI, 2001).

Isto posto, o objeto concreto, inicialmente enquanto instrumento, quando no contexto de mediação social, pode carregar significados e sentidos, pode passar a ser utilizado de forma consciente, permitindo o estabelecimento de relações, ideias e vivências. Consequentemente, o objeto torna-se signo, podendo ser associado a outro signo, no caso, gestos ou sinais da Libras. De acordo com Cormedi (2011), nesse processo podem ser introduzidos signos orais (com a utilização de palavras), gestuais ou sinalizados. Segundo a autora, mesmo sinais isolados da língua de sinais, ainda não organizados em um sistema linguístico, podem, aos poucos, caminhar para o desenvolvimento da língua. Na mesma direção, Santos (2014) ressalta que uma forma de comunicação mais abstrata, mais independente do objeto concreto, como gestos e sinais da Libras, pode ser aliada nesse processo comunicativo.

Na visão de Cormedi (2011, p. 80), formas concretas de comunicação são as primeiras formas de signo, servindo de ponte entre a comunicação pré-simbólica e a simbólica. Essas,

“apesar de trazerem elementos concretos, quando carregam representações significando algo, referem-se ao plano simbólico e não ao plano instrumental”.

Nessa perspectiva, nos processos que envolvem a utilização de objetos de referência, os mesmos não devem ser simplesmente instrumentos externos utilizados em ações mecânicas, associativistas e condicionadas. O emprego dos objetos deve fazer parte de ações conscientes e planejadas por parte do mediador, pois a significação dos mesmos dá-se no contexto das práticas sociais, no compartilhamento de sentidos com o outro, que resulta na formação da consciência. Segundo Ikonmidis (2019), o planejamento é fundamental para o sucesso do programa educacional envolvendo todos esses sistemas e recursos, que devem ser específicos para cada criança, de acordo com suas necessidades e preferências. A utilização de sistemas de comunicação personalizados e acessíveis podem criar oportunidades e possibilidades de desenvolvimento.

Abordarmos as especificidades e possibilidades no processo de comunicação de Vitor no contexto da instituição especializada. Na esfera do ensino regular, como já esclarecido antes, não havia atenção voltada para aspectos da comunicação, interação social e aprendizagem de Vitor envolvendo recursos, estratégias, técnicas adequadas, o que impunha barreiras a sua inserção na linguagem (à construção de um mundo de significados e sentidos) na participação na rotina escolar e interação com seus pares. Na ocasião da pesquisa, Vitor relacionava-se apenas com Jade, que reconhecia que não sabia como agir e se comunicar com ele.

Sendo assim, a seguir apresentamos mais um episódio vivenciado no contexto da instituição especializada para prosseguirmos com a discussão sobre as possibilidades comunicativas e construção de significados e sentidos a partir do estabelecimento de relações interpessoais.

Episódio 3 – Preciso ir ao banheiro!

Estamos nós três na sala de música. O tempo da atividade acabou e Vitor seguirá para o momento do descanso.

T.1: Pesquisadora: *Acabou!* Falo e sinalizo ao mesmo tempo. Afastamos o tambor, encostando-o na parede. Ele fica sentado e quieto, sem reagir, parecendo compreender o fim da atividade. Logo, **começa a vocalizar**. É Júlia quem sai da sala com ele, guiando-o. Ao passar pela porta de vidro de correr, ela solicita a ele que feche a porta. Ela coloca as mãos de Vitor espalmadas na porta e inicia o movimento junto com ele, estando posicionada atrás dele.

T.2: Prof. Júlia: *É, Vi, agora acabou! Acabou a atividade de música!* Ela fala. Ele **continua vocalizando**, agora de forma mais intensa, demonstrando inquietação. Vitor se recusa a fechar a porta, vira o corpo e sai caminhando pelo espaço. Júlia, se posiciona atrás dele, coloca suas mãos sobre as dele e o conduz para a porta novamente a fim de ele terminar a ação, enquanto

fala: *Termina de fechar!* Ao tocar a porta, Vitor compreende e termina de fechar a porta sozinho. *Isso! Muito bem, Vi!* Ela fala.

T.3: Pesquisadora: *O que você quer mostrar? O que será que deu essa ansiedade nele?* Vitor está bastante agitado e continua **vocalizando**. Ele reage se deslocando pelo espaço de forma apressada, descontrolada. Estou tentando entender o que Vitor possa estar comunicando. Júlia o guia na direção da escada (a sala de música fica no segundo piso, então, ele tem que descer uma escada para retornar para a sala de atendimento).

T.4: Prof. Júlia: *Não sei. Eu acho que hoje ele não está legal igual ele estava semana passada, né?*

T.5: Pesquisadora: *O que será que ele está querendo? Será que ele quer comer?* Penso que ele pode estar com fome, pois sai de casa sem tomar café da manhã.

T.6: Prof. Júlia: *Esse nariz constipado dele.* Ele **continua vocalizando** de forma intensa. *Ele já chegou ruim.* Eles começam a descer a escada. Enquanto desce a escada, Vitor vocaliza de forma menos intensa. Eles seguem para a sala de atendimento a fim de voltar para o calendário onde ele deixa as baquetas e pega a referência do momento de descanso, que é o momento seguinte. Quando entra na sala, Júlia fica atrás dele e o guia até a cadeira para que ele se sente. Ao tocar a cadeira, ele se afasta, **empurrando Júlia**, recusando sentar-se. *Ele não quer sentar. Espera aí.* Ele anda ansioso pela sala e esbarra no mobiliário. Júlia se posiciona atrás dele segurando seus dois braços a fim de contê-lo para evitar que ele se machuque.

T.7: Pesquisadora: *Você viu? Ele está comunicando alguma coisa.*

T.8: Prof. Júlia: *Só que ele se joga, ó!* Ela tenta conter Vitor.

T.9: Pesquisadora: *Pergunta se é banheiro que ele quer. Será que é banheiro? Ele está tentando te mostrar alguma coisa.* Na sala, há um banheiro, mas Vitor nunca utilizou o mesmo, pois Júlia mudou recentemente a sala de atendimento. Portanto, ele ainda não conhece o espaço físico. Estando de frente para a porta do banheiro, ele **toca o batente e recusa-se a entrar**. Ele dá meia volta e empurra Júlia. Está bastante agitado. *Faz o seguinte: faz o sinal de banheiro e vamos levá-lo no banheiro lá de fora.* Este banheiro era o que ele usava anteriormente. **Júlia faz o sinal de “banheiro”** no antebraço dele com *mão sob mão*. Vitor imediatamente responde com mudança no seu comportamento. Ele se acalma e **segura no braço dela como quem espera ser guiado**. Eles estão bem próximos ainda do banheiro da sala de atendimento.

T.10: Prof. Júlia: *Quer tentar aqui?*

T.11: Pesquisadora: *Sim, ele está procurando o banheiro.* Dessa vez, **ele entra no banheiro com ela, sem resistir**, pois, confia nela e sabe que ela o compreendeu. **Ela o guia até o vaso sanitário e ele logo abaixa o calção** e se senta no vaso sanitário. *Ah, ele quer banheiro, Júlia! Ele está mostrando que quer usar o banheiro!!*

Sobre a dinâmica da interação social entre Júlia e Vitor, no **T.2** deste episódio, vale destacar que Vitor inicia vocalizações logo que a atividade encerra-se. Certamente, tais vocalizações já apresentam teor comunicativo, mas a princípio tendem a não ser valorizadas por serem de difícil interpretação. Conforme Amaral (2002), para que haja comunicação alguém precisa interpretar o que se está tentando dizer. Por isso, para Maia, Araóz e Ikonomidis (2010, p.39) é importante estar atento a qualquer reação e comportamento apresentado pela criança. O

mesmo transmite significados que necessitam ser compreendidos e significados pelo outro, demandando um mediador atento, observador e que conhece as formas de comunicação utilizadas pela criança.

No **T.2**, inquieto, Vitor tenta se esquivar da ação de fechar a porta, empreendendo locomoção por algum motivo que ainda não conhecemos. Júlia insiste para que ele feche a porta e busca sua participação ativa. Ela se posiciona atrás dele, em ressonância, com suas mãos sobre as dele, conduzindo-o por meio de movimentos corporais para que feche a porta.

No **T.3**, Vitor torna-se mais ansioso, continua vocalizando bastante e sai caminhando de forma desenfreada pelo espaço. Júlia e eu tentamos interpretar seu comportamento. Em princípio, penso que Vitor pode estar sentindo fome (**T.5**). Nos **T.4** e **T.6**, Júlia entende que sua agitação e incômodo estão relacionados às suas condições de saúde e de bem-estar, visto que Vitor vinha apresentando nariz congestionado. Os sentidos da enunciação de Vitor distinguem-se (não coincidem) para Júlia e para mim; a princípio, nenhum deles se aproxima das expectativas de Vitor (que na realidade deseja ir ao banheiro).

Transpor para Vitor os motivos de seus comportamentos não esperados ou desregulados era comum por parte de Júlia. Suas mudanças de comportamento eram, normalmente, atribuídas às suas condições de saúde (**T.4** e **T.6**), talvez pelas dificuldades de Júlia em interpretar suas intenções comunicativas. Quando questiono sobre os motivos do comportamento de Vitor, ela diz “*Não sei. Eu acho que hoje ele não está legal igual ele estava semana passada, né?*” “*Esse nariz constipado dele*”. Nessas situações, parece que pouco ela pode fazer por ele.

A não compreensão das possíveis não coincidências, das tensões, como produto das relações, provoca implicações na produção de sentidos, nas possibilidades de conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. De acordo com Smolka (2010), o reconhecimento das imagens, conceitos e sentidos que não coincidem (as não coincidências) na dinâmica da relação pode apontar para a possibilidade de encontro de coincidências, pois a significação é uma construção humana e pode ter uma infinidade de interpretações e diferentes sentidos, pode mostrar diferenças e tensões. A significação vai se configurando, estabelecendo-se e se convencionalizando de forma dialética na relação entre pessoas, dentre infinitas possibilidades.

Assim, quando no **T.9** suponho que Vitor possa estar querendo usar o banheiro, tal significação é produzida em parte pela história da nossa relação, pelas nossas vivências e sentidos construídos quando ocupávamos o lugar de usuário e mediadora na instituição e também pelas minhas tentativas de encontrar possíveis coincidências dentre as não coincidências na relação.

Ainda no **T.6**, ao entrar na sala de atendimento, ele se recusa a sentar, mantendo-se exaltado, enquanto se movimenta pela sala. Continuamos tentando entender/interpretar o comportamento de Vitor até que, no **T.9**, suspeitamos da sua intenção de ir ao banheiro. Ao ser conduzido ao banheiro da sala de atendimento, ele se recusa a entrar no mesmo. Atentamos para o detalhe de que Vitor não tem conhecimento da existência desse banheiro naquele espaço. No entanto, ele demonstra atenção ao ambiente, ao mundo exterior quando apoia as mãos nos batentes da porta e não entra no recinto desconhecido.

Este fato demonstra a relevância de haver atenção ao desenvolvimento da orientação e da mobilidade quando a criança for inserida em espaços diferentes para que possa (re)conhecer e atuar no ambiente de forma mais segura e assertiva. Na situação retratada, se Vitor soubesse da existência do banheiro no espaço, talvez tivesse conseguido solucionar seu “problema” mais rapidamente. A locomoção firma-se para ele uma forma de comunicação, de expressão de desejos e necessidades. Todavia, enfrenta impasses e ansiedade pelo fato de não conseguir se orientar e locomover de forma autônoma pelo espaço físico.

Quando Júlia realiza o sinal da Libras referente a “banheiro” no antebraço de Vitor, ela confere significado à intenção dele e ele claramente se acalma. Ele, então, segura no braço dela como quem espera ser conduzido. É possível observarmos a mudança da sua atitude e postural corporal. Neste momento, há interação entre eles, a partir do uso de um sinal da língua de sinais como signo, o qual, diante dos significados e sentidos construídos socialmente, favorece a comunicação.

Em relação à possibilidade de comunicação por meio de sinais táteis isolados da língua de sinais, tanto Luz quanto Júlia e Jade fizeram menção ao sinal de “banheiro”. Luz garante que Vitor atribui sentido a esse sinal, sempre utilizado por ela se comunicar com ele no contexto doméstico:

A água e outros alimentos, a gente tem trabalhado tentando mostrar objetos de referência para ele demonstrar o que ele quer, por exemplo: *estou com sede!* Isso ainda, talvez, demore um pouco mais de tempo para ele aprender. Mas, **o sinal de “banheiro” que a gente sempre faz, em casa, quando eu faço isso** (ela demonstra o sinal de “banheiro”), **se eu estou na sala e sinalizo, ele vai ao banheiro.** [...] os sinais, talvez para ele, no começo, cheguem sem muito significado, mas que ao longo do tempo, com muito estímulo, ele possa entender, assim como ele entende, hoje, que isso (ele faz o sinal de “banheiro”) **significa banheiro**, por exemplo. **Hoje ele entendeu que esse sinal é banheiro.** Amanhã, ele pode entender o significado de outros sinais. Então, eu acho que é um processo demorado, mas **eu acho que tem que ser esse o caminho.** [...] a minha única preocupação é essa: *como que a gente vai preparar o Vitor pra ele se comunicar com as pessoas?* (Luz, 11/09/2018).

As vivências de Vitor não foram propícias para o uso da língua e da linguagem, conforme suas possibilidades e características. No âmbito familiar, havia expectativa com o desenvolvimento da oralidade. No consultório de Joice, Vitor vivenciava situações de repetições e cobranças do “falar”. Na escola, sem acesso a caminhos alternativos possíveis e acessíveis de comunicação, Vitor também era submetido à oralidade. Na instituição, era considerada a possibilidade de desenvolvimento da linguagem tendo objetos, gestos e sinais isolados língua de sinais adaptados ao tato como signos acessíveis. Todavia, as condições disponibilizadas a Vitor para que, de fato, pudesse se desenvolver linguisticamente parecem ter sido consideravelmente restritas.

No entanto, tanto o episódio retratado quanto a narrativa da mãe de Vitor parecem dar indícios da possibilidade de ele atribuir sentido a signos linguísticos (ainda que isolados) da Libras adaptados ao tato. Por isso, ao discutirmos sobre a atribuição de sentido ao sinal de “banheiro” por Vitor, acreditamos viável abordarmos alguns aspectos da língua de sinais como um possível meio de comunicação para a pessoa com surdocegueira. Porém, no contexto desta pesquisa, consideramos Vitor como sujeito singular e específico, não o concebendo, especificamente, a partir da língua.

Diante da frustração com o não desenvolvimento da oralidade do filho, com o passar do tempo, Luz desenvolveu a convicção de que gestos e sinais isolados da Libras adaptados ao tato podem constituir-se em possíveis meios comunicação com ele. Inclusive, passou a frequentar um curso básico de Libras ofertado pela Instituição para aprender noções da língua de sinais.

Embora frequente com o filho a instituição especializada há cinco anos, Luz informa dificuldades na interação com Vitor por meios que não envolvam a fala. Ela ainda não conseguiu adotar práticas e modos de ação que envolvam, por exemplo, recursos e estratégias comunicativas envolvendo objetos de referência, sinais táteis, movimentos corporais, Libras adaptada ao tato, movimentos coativos, ressonância, técnica *mão sob mão* por não saber colocá-los em prática. Assim, na relação com Vitor, pedir, negociar, informar, comentar, mostrar, manter atenção compartilhada constituem grandes desafios para ela. Na ausência destes e outros elementos essenciais que fazem parte dos processos interativos, ela apresenta dificuldades em favorecer as aprendizagens de Vitor no cotidiano da vida.

Todavia, ao investigarmos como Vitor internalizou e aprendeu o significado do sinal de “banheiro”, ou seja, elaborou o conceito que esse signo carrega, observamos que foi na relação com Luz que esse gesto tornou-se signo. Na ocasião do desfralde, há pouco mais de dois anos, foi necessário que ele aprendesse a fazer uso do banheiro. No contexto doméstico, de forma sistemática e contextualizada, Luz empenhou-se em antecipar a condução de Vitor até o

banheiro empregando o sinal como meio de comunicação. Este fato reforça a importância do papel da família no processo de desenvolvimento da comunicação, bem como do contexto real de comunicação, do vínculo concreto com os fatos e experiências.

Na situação retratada no episódio *Preciso ir ao banheiro!*, quando Júlia comunica-se com Vitor por meio do sinal de “banheiro”, ele se acalma, coloca-se em posição de ser conduzido (pela atitude postural), demonstrando que interpreta a informação, que compreende o que Júlia comunica e que se sente compreendido por ela. Conforme Smolka e Dainez (2017), a comunicação simbólica possibilita o compartilhamento de ideias e intenções e propicia a autorregulação, as possibilidades de generalização e o planejamento de ações. Como já exposto, para Vigotski (2007), no processo comunicativo, ou seja, na relação com o outro, quando significados culturais são internalizados, a linguagem constitui-se.

Com base nisso, crianças com surdocegueira congênita devem ter acesso à comunicação em nível mais simbólico (à linguagem) precocemente de forma sistemática, planejada e consciente, respeitando-se as suas modalidades comunicativas, suas características e necessidades individuais.

Focalizando o processo de significação (internalização de significados) que ocorre na e pela linguagem, Vigotski (2001), ao discutir a vinculação entre pensamento e palavra, tomando a palavra como signo, salienta que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é indispensável à palavra, sendo nada mais que um conceito, um ato autêntico e indiscutível de pensamento, pois a palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2001) ordena três movimentos: fala exterior, fala egocêntrica e fala (discurso) interior. A fala exterior representa o início do desenvolvimento da linguagem, a própria interação verbal. A fala egocêntrica é uma etapa transitória na evolução da fala exterior (oral) para a fala ou discurso interior. Na etapa da fala egocêntrica, a criança está transformando formas sociais de comportamento em formas psíquicas internas, evoluindo o pensamento. Na fala (discurso) interior, o pensamento é intencional, puro de significados, a criança pensa sobre as palavras, em vez de pronunciá-las. A compreensão dos significados pressupõe um movimento do plano externo da linguagem para o plano interno. Já o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior. A vocalização é consequência da linguagem interior. Conforme esses pressupostos, o desenvolvimento da linguagem não é um processo automático e natural. A linguagem desenvolve-se nas relações com os outros, no compartilhamento de significados, sendo os significados apropriados de fora (da cultura) para dentro, do outro para si.

Ainda tratando da palavra como signo, uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. À discussão de significado Vigotski (2003) agrega a ideia de sentido. O significado é público, socialmente compartilhado, fixo, convencional. O significado está relacionado ao contexto e à função que dado objeto ou conceito possuem dentro da cultura de uma sociedade. O sentido é construído por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares, emergindo na consciência de cada um. O sentido de um signo predomina sobre seu significado e é construído no movimento de significação social.

Conforme Pino (2000), a significação, enquanto a própria linguagem, quando internalizada, constitui o indivíduo. Os significados apropriados formam os conceitos. Estes constituem a representação mental de objetos, eventos e pessoas, refletindo o próprio pensamento. Enquanto elementos semióticos, os conceitos não são estruturas prontas, acabadas ou isoladas, mas que constantemente produzem, mobilizam e transformam significados e sentidos culturais no funcionamento intersubjetivo entre pessoas. A formação de um conceito sempre envolve outros conceitos interligados e não ocorre por relações associativas ou pela percepção sensorial, mas pela possibilidade de generalização (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2001) faz distinção entre conceitos cotidianos e científicos, salientando que os mesmos se influenciam e se relacionam mutuamente. Os conceitos cotidianos ou espontâneos referem-se a experiências vividas no dia a dia da criança, de forma pouco sistematizada, na interação com adultos e com o ambiente não social. Os conceitos científicos modificam-se com o aprendizado escolar, na interação sistematizada entre adultos e criança, com a função de reconstruir e ampliar os conceitos cotidianos. É a combinação entre eles que propicia a formação de conceitos.

Estudando o papel da linguagem e da língua, Gesueli (2006) explica que a língua propicia os processos interativos, de significação na relação com o outro, o acesso à cultura, estando, por conseguinte, atrelada ao desenvolvimento da linguagem. No entanto, a linguagem não se restringe à língua, a uma única forma de comunicação. Gomes (2006) salienta que a linguagem, na realidade, deve ser interpretada como um sistema de elementos mediadores (gestos, sinais ou outros signos), podendo existir sem que implique, necessariamente, a existência de um conhecimento linguístico.

Laplane, Botega e Batista (2013), quando discorrem sobre o desenvolvimento da linguagem, aduzem que as emissões vocais, os balbucios, as vocalizações, os gritos, os olhares, a atenção a objetos, os sorrisos, movimentos e gestos do bebê consistem em comportamentos

que denotam comunicação. Estes se referem a habilidades comunicativas e sociais anteriores ao domínio da fala. As autoras destacam o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem.

A criança engaja-se na interação a partir da interpretação do adulto. É o adulto que interpreta os recursos disponíveis de comunicação da criança. Os sentidos estabelecem-se pelo tom de voz, ritmo, olhar, toque, sorriso e palavra. O adulto é sensível às intenções comunicativas da criança e tenta aproximar o seu nível linguístico do dela para que ela compreenda a sua fala. Para manter a conversação, a expressão do adulto articula-se com a expressão da criança. Quando a mãe usa a fala conhecida como *motherese* ou *manhês*, em português, ela não se preocupa com a produção da fala em si, com o modo de falar, mas com a comunicação e compreensão da criança. As características desse tipo de fala mostram-se importantes para o desenvolvimento da linguagem devido aos seus aspectos prosódicos e fonéticos que suscitam melhor percepção da fala e a atenção conjunta, que consiste no engajamento de criança e adulto na mesma situação interativa. A entonação, ritmo, simplificação, ênfase nas vogais, repetição de enunciados contribuem para o vínculo, para a comunicação e interação, para o diálogo e troca de turnos (LAPLANE, BOTEGA E BATISTA, 2013).

Desde o início da vida, a criança assume participação ativa no processo de desenvolvimento da linguagem. No entanto, sua participação depende do lugar e da participação do outro na interação. Para a emergência da linguagem, o sistema perceptual que torna a criança capaz de perceber sons e o sistema fonador que produz sons não são suficientes. Os diferentes tipos de interação com o ambiente social, as relações de afeto e o modo como a criança é constituída como falante e interlocutora são imprescindíveis (LAPLANE, BOTEGA E BATISTA, 2013).

Segundo Santana (2004), há uma concepção inatista que defende a existência de um período crítico para o desenvolvimento da linguagem, o qual está relacionado com a maturação do sistema nervoso em uma sucessão de etapas, visando delimitar quantitativamente o que é da ordem do social. Nessa perspectiva, a linguagem e a cognição atingiriam sua evolução máxima com a maturação biológica do cérebro por volta dos doze anos de idade. Sendo assim, após esse período crítico, haveria impossibilidade de se desenvolver a linguagem tardiamente, pois, após o período de maturação, o cérebro não teria mais plasticidade. Teoricamente, isto caberia a Vitor, visto seus quase doze anos de idade.

No entanto, o desenvolvimento da linguagem não depende apenas da maturação cerebral, como se o cérebro fosse um órgão estático, fixo e programado. É preciso levar em conta que os aspectos interativos, o contexto social e as práticas socioculturais estão diretamente

relacionados com a plasticidade cerebral e com a linguagem. Dessa forma, a plasticidade cerebral pode ser alterada; ela continua por toda a vida e o meio ambiente tem influência sobre ela (SANTANA, 2004).

As mudanças de ordem social e pessoal que se produzem no mundo humano não são medidas em quantidade, mas em qualidade. Cada criança, com suas diferenças individuais, passa por experiências de vida diferentes, em tempos diferentes, por interações com interlocutores diferentes e faz diferentes usos da linguagem. O desenvolvimento da linguagem, então, depende da riqueza do meio ambiente e das interações sociais vivenciadas pela criança, (SANTANA, 2004). Sendo assim, consideramos que, diante de condições e um contexto propício, independentemente do tempo e da idade, Vitor pode continuar em processo de desenvolvendo da linguagem. Para isso, vale ressaltar a importância das experiências sociais que, no caso de Vitor, levarão em consideração suas condições sensoriais.

Destacamos o valor atribuído à oralidade nos processos interativos na nossa sociedade. Porém, Reily (2004) evidencia que, mesmo uma criança que não fala pode estar no mundo da linguagem quando é interpretada pelo outro, num processo dialógico. Assim, em nosso estudo, não estamos discutindo a linguagem atrelada especificamente a códigos linguísticos. Estamos valorizando a interpretação, a significação (dos desejos, das expressões, das escolhas, dos gestos, das expressões corporais e faciais, dos movimentos, objetos de referência, sinais isolados da Libras) conferida pelo outro, na relação social, a fim de garantir a inserção de Vitor na linguagem. Passos (2007) também salienta que é a interpretação que coloca em movimento os elementos de um sistema mais simbólico de comunicação e que permite, dentre outros aspectos, o acesso à educação.

Normalmente, quando pensamos a respeito do domínio da língua como forma verbal de expressão humana, de manifestação da linguagem, pensamos logo na língua oral, ou seja, nas palavras, sejam elas escritas ou faladas. No entanto, esta não se constitui na única forma possível de comunicação. A língua de sinais é uma possibilidade. Segundo Vilela (2018), assim como a Língua Portuguesa, a língua de sinais manifesta-se por meio de signos verbais, apoiando-se nas palavras e nos verbos.

Segundo Reily (2004), a língua tem uma estrutura de regras convencionadas socialmente. Nas línguas oral-auditivas, existem as palavras (estruturas mínimas de significação). Nas línguas de sinais, existem os itens lexicais, que recebem o nome de sinais (GÓES e CAMPOS, 2014). Os sinais, assim como as palavras, são carregados de significados e sentidos que têm relação com o contexto, com os fatores sociais, históricos e culturais. Tanto a língua oral quanto a de sinais passam pelo mesmo processo de desenvolvimento da linguagem:

ambas se configuram na interação social, por meio dos significados e sentidos encerrados nos diferentes signos utilizados, a partir de vivências e uso da língua (exposição à língua).

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) desempenha todas as funções de uma língua. É considerada uma língua verdadeira, organizada linguisticamente com suas regras. Tem o mesmo estatuto e qualidades das línguas orais (palavras faladas); apenas é uma modalidade diferente de expressão e recepção. Os sinais são produzidos por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais num espaço de sinalização à frente do corpo. Podem expressar qualquer ideia e permitem abstrações tanto quanto as línguas orais (MOURA, 2014, p.15).

Conforme Matos (2012), a língua de sinais é reconhecida como a língua natural dos surdos, mas pode ser também utilizada pelas pessoas com surdocegueira. Como a Libras possui características essencialmente visuais e motoras, a pessoa com surdocegueira faz adaptações de seu uso de acordo com a potencialidade de sua visão. Assim, a Libras poderá se dar no espaço visual ou em campo visual reduzido, conforme sua necessidade, ou ainda ser adaptada ao tato.

Sobre a comunicação por meio de sinais isolados da Libras, Matos (2012, p.104) afirma que “os sinais de Libras, isolados, não se configuram como uma língua, mas sim como ícones que facilitam o processo comunicativo, mas que não substituem a língua de sinais”, da mesma forma que palavras isoladas não se configuram como uma língua.

Pensando especificamente na criança com surdocegueira congênita, sua possibilidade de acesso e desenvolvimento da língua (signos linguísticos), como já explicado, relaciona-se às condições sensoriais (presença de resíduos auditivos e/ou visuais). Na presença de resíduo auditivo funcional, ela pode ter a língua oral como possibilidade. Na presença de resíduo visual funcional, ela pode ter a língua de sinais como possibilidade. No caso de Vitor, que não possui resíduos visuais e/ou auditivos funcionais desde o nascimento, ele teria como possibilidade a língua de sinais na modalidade háptica (e não em campo visual), requerendo o tato aliado ao movimento corporal como forma de recepção de informações.

O acesso à língua de sinais tátil (incluindo os sinais isolados) na surdocegueira é um processo que pode se dar a partir do suporte de sistemas alternativos de comunicação e requer profissionais e mediadores aptos a favorecer o desenvolvimento da comunicação simbólica (da linguagem) em contextos interativos significativos que “movimentam” a linguagem (situações reais, cotidiana e interessantes para a criança). Mesmo sinais isolados da língua de sinais, ainda não organizados em um sistema linguístico, podem, aos poucos, caminhar para o desenvolvimento da língua, se aliados no processo de desenvolvimento da comunicação simbólica (MATOS, 2012; SANTOS, 2014).

Serpa (2004) destaca que a comunicação não acontece apenas no âmbito verbal; engloba também a modalidade discursiva não verbal, com conteúdo expressivo e compreensivo que faz parte do fenômeno comunicativo humano.

A linguagem não verbal (sons, gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais, etc.), normalmente é esquecida, e o não dito deixa de ser valorizado. Contudo, a linguagem não verbal também é reveladora, estando além das palavras, e somos marcados por ela. Dependendo do modo como o corpo é significado pelo outro nas relações sociais, ele torna-se um instrumento de comunicação. Se assim não fosse, o filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, não explicitaria tantas coisas em cada cena, como a inadequação de Carlitos com o trabalho, a rotina, a automação do sujeito.

A linguagem do corpo apresenta infinitas possibilidades de leitura e enriquece as relações interpessoais. Expressões como o olhar, o sorriso, as posturas e expressões corporais estão carregadas de significados, podendo ser “lidas” e interpretadas como manifestação de tristeza, alegria, raiva, medo, aborrecimento, ansiedade, defesa, ataque. O ritmo respiratório, um suspiro, olhos arregalados, a posição das sobrancelhas, uma inclinação do corpo ou a intensidade de um toque podem demonstrar angústia, insatisfação, surpresa, interesse, insegurança, aceitação. Assim sendo, tanto elementos verbais como não-verbais estão presentes na interação social, sendo aspectos importantes da comunicação. Mais uma vez lembramos Amaral (2002), que declara que, sempre que alguém interpreta o que se está tentando dizer, de alguma forma a comunicação e interação se estabelecem.

Luz, em sua narrativa, demonstra acreditar no potencial do filho para ampliar sua comunicação. Na fala dela: *como ele entende, hoje, que isso (ele faz o sinal de “banheiro”) significa banheiro, por exemplo. Hoje ele entendeu que esse sinal é banheiro. Amanhã, ele pode entender o significado de outros sinais.* Porém, sua concepção parece não coincidir com a concepção das profissionais, como podemos constatar com os dizeres da professora Júlia:

Acho que Vitor é **receptivo total**. Eu acho que **ele só recebe**. **Ele não faz sinais**, então, **quando eu faço sinais, não sei se ele entende**. **Algumas coisas eu acredito que ele entenda, sim**. O sinal de “banheiro” que a gente faz todo dia, não é possível, **eu acho que entende!** Mas, ele se comunica mais através dos gestos, no momento em que ele chora, que ele dá risada, que faz expressões faciais, eu acho que é através disso mesmo que ele se comunica. [...] **Um desafio** eu acho é ele utilizar a Libras tátil. **Eu não sei**, eu acho que, nossa, **se um dia, se ele fizer essa Libras tátil**, eu posso morrer! (Júlia, 25/09/19).

Situação parecida ocorre no contexto escolar, na concepção de Jade, a cuidadora:

Então, eu acho assim que sabe, é... no caso dele, que nem ele, que usa o implante coclear, se ele conseguisse ouvir, entender, conseguisse falar, eu acho que, sabe, a comunicação dele seria melhor. Ou então **se ele aceitasse mais, às vezes, os sinais que a gente dá para ele**, sabe. Se ele tivesse, digamos assim, se ele desse uma resposta para a gente, porque às **vezes a gente percebe que ele entende o sinal que você está fazendo para ele**, que nem o sinal do “banheiro”, do “não”, do “acabou”, **você percebe que ele entende esses sinais**, mas ele não te dá de volta e isso é um pouco frustrante. Porque **você dá o sinal para ele, mas ele não te dá nenhuma resposta se realmente entendeu ou não** (Jade, 14/09/18).

Nos relatos de Júlia e Jade, o desenvolvimento da comunicação simbólica envolvendo sinais isolados da Libras parece se dar de forma mecânica, espontânea (natural). Nas palavras de Júlia *se um dia, se ele fizer essa Libras tátil* e nas de Jade *você dá o sinal para ele, mas ele não te dá nenhuma resposta*. Trata-se de uma concepção de desenvolvimento humano como se Vitor fosse um mero receptor de sinais que construiria por si só os sentidos dos mesmos. No entanto, já expusemos que o desenvolvimento da linguagem, a construção de significados e sentidos, não é um processo automático e inato. Como já dito, a linguagem desenvolve-se nas relações com os outros, no compartilhamento de significados em práticas educativas.

Tanto para Júlia quanto para Jade, o fato de Vitor não se expressar sistematicamente por meio de sinais isolados da língua de sinais gera a crença que ele é passivo e não se comunica. Gera também a suposição de que ele não se constitui como um ser passível de aprender e compreender as informações que recebe por meio de gestos e sinais isolados da Libras. Assim, a forma como Vitor é concebido socialmente afeta a maneira como Júlia e Jade interagem e estabelecem vínculos com ele por meio desses meios de comunicação, como interpretam e significam seus comportamentos no processo comunicativo. Desse modo, o acesso de Vitor à gestos e sinais isolados da Libras em dados contextos tende a ser reduzido. Ademais, exige conhecimentos dos profissionais acerca da língua de sinais.

Smolka e Dainez (2017) evidenciam que no jogo de relações, não há o uso de uma forma convencional de linguagem, pela língua, podendo ocorrer mal-entendidos que afetam os modos de interação e participação de ambos os interlocutores. Algumas vezes, os adultos já estão repletos de pressupostos de impossibilidade de compreensão por parte da criança, então, deixam de interpretar suas outras formas comunicativas.

A nosso ver, a não expressão por meio de sinais não significa que Vitor não seja capaz de elaborar informações recebidas por sinais na interação com o outro. A elaboração de conceitos, a construção de sentidos dá-se na relação com o outro. Ao atribuir sentido aos gestos e sinais realizados pelo outro, Vitor está se comunicando e interagindo no mundo da linguagem, ainda que não se expresse por esses sinais. O episódio *Preciso ir ao banheiro!* retrata que a não

coincidência entre as formas de comunicação receptiva (por gestos e sinais) e expressiva de Vitor (expressões e movimentos corporais, expressões faciais, vocalizações, entre outras) não impede a construção de sentidos na relação.

É imprescindível que o profissional conheça e ofereça possibilidades de acesso às informações, considerando as especificidades de cada um, que saiba avaliar a aprendizagem quando a criança não responde verbalmente, assuma a responsabilidade de orientar o processo de desenvolvimento da criança, acredite no potencial da criança para poder auxiliá-la em seu desenvolvimento e servir de ponte para sua inserção na sociedade. Para isso, é importante que se qualifiquem profissionalmente. Diante disso, a mãe permanece com a dúvida: *como que a gente vai preparar o Vitor pra ele se comunicar com as pessoas?* Sua pergunta nos leva a refletir sobre a proposta de educação social de Vigotski, sobre os sentidos das intervenções que são desenvolvidas com Vitor (a configuração do trabalho) e sobre a sua real participação nas práticas sociais.

Sierra (2010) destaca que a educação social seria a educação atenta à vida objetiva, ao homem criador, ao homem humanizado pela atividade do trabalho, sendo esta uma manifestação da atividade prática humana. Segundo os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, é através das relações de trabalho que o homem atua sobre a natureza, gera seus meios de vida para sobreviver, satisfaz suas necessidades e produz conhecimentos. O trabalho reflete a experiência da humanidade, que é aprendida e transmitida, permitindo a continuidade do processo histórico e da existência humana. Em um movimento dialético, ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, de forma recíproca, é transformado por ela e pelo meio no qual se insere.

Para uma educação que humanize o homem pela atividade do trabalho, a mesma deve ser intencional e organizada. Nesse sentido, Rego (2014, p. 104) salienta que a atividade educativa “tem uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado” e construído historicamente. Para Vigotski (2003, p. 77), “a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; ainda não concordamos em deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida”.

Baseadas nas concepções de Vigotski (1997), Dainez e Freitas (2018) chamam a atenção para a importância de a educação especial ser focalizada na educação social, pautada na atividade laboral e orientada para a vida objetiva. As autoras tomam o trabalho como domínio em torno do qual o contexto educacional deve se organizar e se configurar “como instância de participação ativa e prospectiva da criança nas relações e produções humanas”

(p.147). O processo de trabalho requer a transformação da matéria natural em produto útil à vida humana (com função social), o que implica a criação e uso de instrumentos, os quais orientam a ação do indivíduo sobre o objeto. O trabalho é delineado por um objetivo em atividades coletivas, que cria novas necessidades sociais, exige vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção à tarefa e autorrealização da existência humana (sentido social do trabalho). O processo volitivo afeta o domínio da própria conduta, comportamento ou ação, promove a regulação dos processos psíquicos e a transformação e desenvolvimento da personalidade, abrindo possibilidades para o avanço do potencial humano.

Nesse sentido, as autoras indagam sobre tarefas educacionais meramente executivas, automatizadas e impostas, que excluem elementos coletivos e impossibilitam o envolvimento do indivíduo. Assim, perde-se o sentido social da atividade e o sujeito não se reconhece no produto da tarefa, ficando sem condições de se autoconduzir e dominar o desenvolvimento da atividade. A prática educativa, então, torna-se alienante e não forma o indivíduo pela atividade laboral transformadora, corrompendo o potencial de humanização e de desenvolvimento da personalidade. Este está ligado a ideias, valores, exigências e padrões de comportamento de ordem social (DAINEZ e FREITAS, 2018).

Na perspectiva da educação social laboral significativa e criadora, a criança com deficiência deve ser convocada a participar e colaborar nas atividades coletivas organizadas, com objetivo, sentido e valoração social para terem condições de desenvolver a linguagem, o pensamento, a consciência e a personalidade. O papel da educação consiste em criar essas condições. O conteúdo do ensino deve ter nexos com o presente, o passado e orientar para a vida futura da criança e para a vida social comum (DAINEZ e FREITAS, 2018).

A seguir, apresentamos o terceiro episódio, que retrata uma situação que mostra as (im)possibilidades do processo comunicativo perante a falta de domínio da linguagem e suas implicações nas emoções de Vitor.

Episódio 4 – E quando não nos entendemos?

Estou com Vitor no banheiro. Ele acabou de tomar lanche e é hora de escovar os dentes. Procuro a escova de dentes no armário. **Ele está tranquilo.** Quando abro a porta do armário, ele tenta fechá-la. Assim que encontramos a escova, ele logo fecha a porta do armário e **caminha na direção da porta, querendo sair do banheiro**, recusando-se a escovar os dentes. Entro na sua frente, faço o sinal de “calma”. **Ele me empurra e está com uma expressão facial de desgosto. Começa a vocalizar e a se mostrar muito angustiado.** Nesse momento de não coincidências de desejos e pensamentos (eu desejo ajuda-lo a escovar os dentes; ele claramente não quer escovar os dentes), apresento dificuldade em me comunicar com ele, negociar, em dizer que está tudo bem, que não vou forçá-lo.

Diante da situação, visando interagir **faço alguns sinais** como: “entendo escovar não quer”, “você não gosta entendo”. Vitor sai do banheiro. Estou com a escova na mão e imediatamente o interpelo querendo voltar ao banheiro junto com ele para guardarmos a escova no armário como sinal de que tudo bem, que ele não escovaria os dentes. Sinalizo “escova guardar”. Mas, de novo **o sinal de “guardar” não tem sentido para ele**. Diante de minha intenção, percebida por ele, de fazê-lo retornar ao banheiro, sua angústia se torna ainda maior. Ele começa a **gritar e chorar**. Para na porta do banheiro e **me empurra**. De novo, sai caminhando por um corredor. E eu mais uma vez me aproximo. Tento interagir. Minha intenção não é forçá-lo, mas talvez, ele pense que sim. **Ele me empurra** de novo e grita. Está bastante **agitado motoramente**. Entra na sala sensorial e caminha de forma desorientada. Sigo ao lado dele, tentando impedir que se machuque. Ele está emocionalmente descontrolado, **chorando e ofegante**. Vitor encontra um tatame e se senta ao chão. Espero. Ele começa a se aclamar. Me sento ao lado dele e pretendo continuar tentando investir na interação. Quando, com minhas mãos sob as dele, faço o sinal “escovar não”, ele estremece o corpo inteiro, sai se arrastando sentado pelo chão, se afastando de mim. Ele não quer interagir. Novamente dou espaço e tempo a ele (30 segundos mais ou menos). Decido mudar o discurso. Me agacho e, dessa vez, **faço os sinais “agora roupa trocar vamos”**, pois está no fim do atendimento e ele deve vestir a camiseta da escola. Nesse momento, Vitor definitivamente se **acalma e se levanta** parecendo compreender o que comunico. Então, retornamos para a sala de atendimento.

Como as famílias participam da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), a atividade de escovar os dentes surgiu diante de uma necessidade e a pedido da mãe de Vitor, sendo incorporada por Júlia como uma estratégia pedagógica, na qual a forma de instituir a interação e a comunicação seria fundamental. Segundo a mãe, o momento de escovar os dentes sempre foi um momento muito estressante, tanto para ele quanto para ela. Ela contou que não sabia como agir, como intervir nessa situação e que estava preocupada com o fato de Vitor já apresentar sérios problemas bucais resultantes da dificuldade de higienização bucal. Esse fato demonstra o papel da instituição em ouvir a família e considerar suas preocupações e necessidades, buscando agir de forma prática em situações reais do dia a dia com o objetivo de prover suporte e orientações.

Conforme os pressupostos de Vigotski (2001), o desenvolvimento humano possui uma natureza social e se caracteriza como um desenvolvimento cultural. Diante dessa concepção, podemos buscar compreender os modos de participação de Vitor na atividade proposta no referido episódio, a partir daquilo que ele apropria (significa, internaliza), das práticas cotidianas (socioculturais) que vivencia e que o constituem individualmente. Para isso, considerando as reações que apresenta, normalmente compreendidas pelos outros como inadequadas ou impróprias, discutiremos especificamente a respeito do domínio da linguagem,

abordando as (im)possibilidades de compartilhamento simbólico, e dos significados das emoções e das vivências.

Conforme o que vimos discutindo, o domínio da linguagem é uma construção social que significa a possibilidade de transitar no universo simbólico, de manipular os signos, os quais revelam as pretensões, anseios e necessidades dos seres históricos e sociais, de permitir ao indivíduo construir a sua identidade e singularidade e comunicar a sua consciência. De acordo com Pino (2000), a mediação semiótica (que envolve signos) torna possível a interpretação do funcionamento humano e a significação do mundo por meio da internalização de práticas culturais.

Quando não há o domínio da linguagem (mediação simbólica e elaboração conceitual), o pensamento não se torna sistematizado ou estruturado. As imagens e representações que possibilitam organizar e reconhecer o universo do qual fazemos parte tornam-se desconexas e sem sentido, e o indivíduo permanece nos limites da experiência imediata, apresentando dificuldade em interpretar a situação que vivencia. É o que observamos no episódio quando buscamos estabelecer interação com Vitor por meios (ações, gestos e sinais e condutas) que não fazem sentido para ele, sobre os quais ele ainda não elaborou conceitos.

Como explicado anteriormente, a formação de conceitos ocorre na interação do sujeito com o outro e com o ambiente histórico e cultural. A elaboração conceitual, como função psíquica superior, dá-se nas relações intersubjetivas, mediadas pela palavra oral, escrita, gestual, na qual os sujeitos são interativos, estando sempre na relação com o outro. Os signos constituem-se na relação; é o outro que atribui sentidos aos gestos, ações, olhares, vocalizações da criança, possibilitando o desenvolvimento da linguagem.

Considerando a situação do episódio, é possível notar a reação de Vitor à nossa intenção de que ele escove os dentes. Explicitamente, ele demonstra que a situação lhe é desagradável e desconfortável. A princípio, com base em orientações fonoaudiológicas, Júlia usou algumas estratégias para prepará-lo para escovar os dentes, utilizando palitos palatáveis, massagem facial, exploração tátil do creme dental e da escova e modelagem da ação de escovar dentes na sala de atendimento.

Logo, optamos por contextualizar a ação no banheiro, visando dar mais sentido à mesma, afinal, escovar os dentes sentado em uma cadeira, em frente a uma mesa, mergulhando a escova de dentes em um copo de água, não favorecia a relação com a situação real e a apropriação de conhecimento. Assim, sempre após o lanche, Vitor era conduzido ao banheiro para escovar os dentes, pelo menos tentar. Com isso, o comportamento de empenhar fuga do banheiro, de se agitar motoramente, vocalizar, gritar e até mesmo chorar era constante e intenso.

Vale ressaltar que a escova de dentes e o creme dental passaram a estar na caixa de referência e no calendário para que a situação fosse antecipada. Na construção do calendário, na interação entre Vitor e nós, aliados aos objetos concretos, sinais isolados da Libras e gestos adaptados eram utilizados a fim de antecipar as ações.

Diante do comportamento de Vitor, Júlia e eu conversamos e decidimos em nos empenhar para que Vitor pudesse ressignificar a situação. Assim, nossos modos de intervenção e mediação deveriam ser contextualizados e priorizar o diálogo e a negociação, com respeito às emoções de Vitor, visto seu papel ativo na interação e seu lugar de interlocutor.

Na situação retratada, estou na mediação e me expesso por gestos e sinais da Libras, buscando me comunicar com Vitor. Meu objetivo é propiciar que ele entenda o contexto de forma geral, sem obrigá-lo a escovar os dentes a todo custo. Então, sinalizo “entendo escovar não quer”, “guardar”, “você não gosta entendo”. No entanto, estes sinais não estão no seu repertório e não fazem nenhum sentido para ele nessa situação. Os mesmos constituem-se em signos com significados e conceitos para mim, mas não para ele. Dessa forma, não há compartilhamento de ideias, comunicação e interação entre nós. Na situação tensa permaneço sem conseguir me fazer entender, embora ele sim se faz entender.

Todavia, no final do episódio, quando mudo o discurso e sinalizo “agora roupa trocar vamos”, seu comportamento muda. Nesse momento, a comunicação e interação ocorre. Vitor reorganiza-se e autorregula. Estes sinais já eram meio de comunicação para ele e em outras situações, como na construção do calendário e na própria troca da camiseta, que era realizada duas vezes em cada atendimento (no começo e no final do mesmo). Assim, parecem ter sentido, mesmo fora do contexto da atividade. É possível a percepção do valor da comunicação simbólica na interpretação da realidade, no compartilhamento de intenções e no planejamento de ações, no pensar e imaginar algo que não está presente.

Há de se considerar que, diante da dupla limitação sensorial, sozinho, Vitor não percebe ou entende as ações e os comportamentos das pessoas no ambiente. Se não houver a intervenção de alguém que o ensine, mostre e explique, ele não se apropriará da cultura do seu grupo social. Em relação a escovar os dentes, por exemplo, provavelmente ele não tenha consciência da ação, da função, do como e do porquê escovar os dentes. Há também de se considerar a vivência de situações negativas e aversivas diante dos modos de intervenção das pessoas de seu convívio. As emoções de Vitor na situação do episódio chamam-nos a atenção para essas questões.

Quando estive na escola regular, pude observar a maneira como Jade conseguia lidar com a escovação dos dentes de Vitor diante da dificuldade em interagir com ele e ensinar sobre as coisas. Segue relato do diário de campo:

No banheiro, após o almoço, enquanto Vitor está sentado no vaso sanitário com as calças abaixadas, Jade começa a escovar seus dentes. Ela não antecipa a ação. Ela segura seu queixo e introduz a escova com creme dental em sua boca, realizando assim, a escovação de forma imposta. Vitor fica muito bravo e grita. Ele engole o creme dental (com flúor), pois não sabe cuspir. Nem mesmo faz uso da pia para repassar a boca. A ação começa e termina com ele sentado no vaso sanitário. Enfim, ele vivencia uma situação descontextualizada e aversiva (Diário de Campo, dia 17/08/18).

Com base nesses dados, podemos inferir que Vitor é constituído e marcado por relações que não lhe permitem negociar, que não reconhecem seu papel ativo na interação, como alguém que se posiciona, que se comunica. Assim, ele permanece à mercê e submetido às atitudes das pessoas. Suas vivências e a forma de condução da mediação, muitas vezes, não são propícias para que ele compreenda as coisas e, assim, desenvolva a linguagem. Tais condutas e modos de intervenção precisam ser repensados.

Conforme Smolka et. al (2007), as relações de ensino, as formas de mediar a aprendizagem e de se estabelecer relações interpessoais orientam, marcam, afetam e provocam o desenvolvimento, mediante possibilidades de ressignificações e de transformação das estruturas mentais dos indivíduos. As autoras referem-se às mediações de qualidade. De forma contraditória, podemos compreender que a falta de condições de aprendizagem e o estabelecimento de relações que subestimam o outro deterioram a (re)estruturação do comportamento, do pensamento e da emoção do indivíduo. Também afeta suas possibilidades de se tornar reflexivo, participativo e de desenvolver a linguagem e as funções psíquicas superiores.

Considerando que as experiências pessoais de Vitor repercutem nos sentidos que ele constrói e no que ele atribui às ações, mais uma vez, lembramos do termo *perezhivanie*, utilizado por Vigotski na busca por compreender as relações constitutivas entre indivíduo e meio/contexto. A *perezhivanie* trata de experiências que possibilitam a produção de sentidos, da realidade objetiva vivida pelo indivíduo que se torna subjetiva e que se reflete nas ações do sujeito. Smolka (2006) realça:

Perezhivanie, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretencimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida (SMOLKA, 2006, p. 107).

Observando a forma como Vitor age, reage, comporta-se e manifesta seus movimentos emocionais, expressados por indícios não verbais que incluem modificações corporais e alterações orgânicas (quando aumenta o ritmo respiratório e fica ofegante) na situação registrada, remetemo-nos à relação entre suas experiências vividas e os sentidos das suas emoções. Na análise de Magiolino (2014), a linguagem, a comunicação, o afeto, os gestos, os movimentos e as expressões corporais são manifestações dialógicas que ocorrem em uma trama de interlocução, com significados e sentidos. Por esse ângulo, o corpo de Vitor torna próprio o que para ele foi significado nas experiências sociais.

As elaborações de Vigotski (2004) sobre a análise da relação entre consciência humana e emoção revelam que esta relação é intrincada, com aspectos históricos e culturais. Com base em tais elaborações, Magiolino (2014) explica que a emoção humana é compreendida como função da personalidade. A personalidade é um sistema interfuncional e dinâmico que compreende as funções psíquicas superiores e seu funcionamento marcado pelo uso de signos. A produção de signos e o princípio da significação atuam na conversão de relações sociais em funções psicológicas. Desse modo, as condições e os modos de produção da significação afetam e marcam a constituição do psiquismo e os sentidos das emoções.

Como esses processos são dinâmicos e a personalidade não é fixa ou imutável, podem mudar de acordo com as posições sociais que os sujeitos ocupam. Assim, o psiquismo, incluindo as emoções, relaciona-se com as condições concretas de vida e com a existência dos sujeitos e com as formas de organização das relações humanas. Dito isso, as emoções e os sentimentos suscitados podem ser redimensionados a partir daquilo que se experencia na vida, nas relações sociais (MAGIOLINO, 2014).

Normalmente, emoções como angústia e raiva são consideradas negativas, inapropriadas. Portanto, precisam ser evitadas, controladas, eliminadas, tratadas, sanadas. Todavia, as emoções “negativas” são sentidas e precisam ser compreendidas a partir das possibilidades de transformação das mesmas nas experiências vividas, visto que são vinculadas a causas externas (MAGIOLINO, 2014).

Considerando que a expressão de suas emoções aponta para os sentidos atribuídos a ideias ou imagens em sua consciência, a nossa atitude (minha e de Júlia) na mediação com Vitor no momento de escovar os dentes poderia, a partir de outro modo de interação (respeitando e tentando ensinar), redimensionar suas emoções, abrindo possibilidades de ele transformar o que sentia, pensava e vivenciava. Esta era nossa intenção: buscar ressignificar as emoções nas relações sociais e nas experiências, para nesse movimento promover o desenvolvimento.

Comumente, as emoções e os comportamentos apresentados por Vitor, considerados inadequados, apesar de serem desaprovados, são consentidos socialmente, pois os adultos apresentam dificuldades em criar situações que propiciem o diálogo e em captar o significado das suas emoções e, portanto, criar situações que influenciem o redimensionamento das mesmas. Diante disso, as experiências de Vitor são afetadas. Exemplificando, se Vitor grita e se irrita para escovar seus dentes, as alternativas encontradas pelos adultos são: permitir que ele não faça a higiene bucal ou adotar atitudes impositivas e diretivas, escovando seus dentes por ele a qualquer custo. Em ambos os casos, tais relações distanciam Vitor do aprendizado, da participação ativa, consciente e volitiva nas ações, do diálogo e compartilhamento subjetivo.

Entendemos que, perante as experiências de Vitor, a não participação em situações práticas do dia a dia prejudica a formação de conceitos cotidianos, o que pode ter implicações para a aprendizagem. Estes conceitos precisam ser valorizados na história e no meio sociocultural da criança e são importantes para a formação de novos conceitos. Operando sobre as coisas, nomeando-as e construindo ideias sobre o mundo, a criança desenvolve o pensamento e diversas funções como a memória, a atenção, a lógica, a comparação, a diferenciação, entre outras.

Diante das discussões dos episódios, entendemos que as dinâmicas sociais, as vivências, a elaboração do pensamento, da linguagem e o acesso à cultura, muitas vezes não são aspectos privilegiados nas intervenções dirigidas a Vitor.

A seguir, o eixo III trata da importância do ensino da orientação e mobilidade para a atuação de Vitor em diferentes espaços e contextos e o desenvolvimento da linguagem.

3.3 Eixo III: O domínio do espaço como fonte de mobilização de funções psíquicas superiores

Neste estudo, enfatizamos que o acesso ao ambiente provê informações importantes que impactam nas possibilidades de comunicação, interação e na compreensão do mundo pela criança com surdocegueira. Sendo assim, destacamos a Orientação e Mobilidade (OM) como condição para que a criança possa atuar ativamente nos espaços, constituir-se como um ser autônomo e se desenvolver tanto social quanto culturalmente. Partindo dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, as funções (capacidades) espaciais, incluindo o manejo do espaço e as possíveis operações no ambiente da vida cotidiana, favorecem a apropriação de

conceitos e o repertório cultural, ou seja, a formação cultural das funções psíquicas superiores (RIO; ÁLVAREZ, 2013).

Nesse sentido, entendemos o aprendizado da OM como fonte complexa de funções psíquicas superiores, visto que mobiliza a elaboração de diversos conceitos relativos ao próprio corpo, ao espaço, às pessoas, aos objetos e aos acontecimentos e situações. Além disso, na medida em que envolve a familiarização, a compreensão e a comunicação com o mundo ao redor, o aprendizado da OM motiva o planejamento de ações e a atribuição de sentidos a diferentes contextos, favorecendo a constituição da consciência, do pensamento, da linguagem, da percepção, da memória, entre outras funções superiores. Segundo Gense (2004), a OM, conforme possibilita a obtenção de informações sobre o entorno, podendo propiciar a tomada de decisões e resultar em motivação, segurança e autonomia.

Com base nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural, já explicitamos no primeiro eixo que a autonomia da criança é socialmente construída e que, portanto, os modos de ensinar e aprender, as interações das quais ela participa podem influenciar a constituição de sua autonomia (no nível individual), a internalização de funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Assim, neste eixo, analisamos as possibilidades de Vitor constituir sua autonomia aprendendo com o outro sobre as informações disponíveis no ambiente. O ensino e condução das técnicas e das práticas de OM em processos interativos mediados pelo outro (profissional ou pessoa da família) e exercidos pela linguagem (que envolve ações, movimentos, gestos, etc.) são aspectos essenciais nesse processo.

O outro assume o papel de ir interpretando e significando as situações nas interações com o meio e com as pessoas, favorecendo a apropriação do conhecimento e a relação com vivências anteriores. Além de conhecer as práticas de OM e de dominar as formas de comunicação utilizadas pela criança, o outro acredita nas suas potencialidades, conhece sua história, respeita suas singularidades e identidade.

Considerando sua historicidade, devido à limitação da audição e ausência da visão e às suas condições de vida, Vitor foi uma criança que apresentou dificuldades para se locomover pelo espaço, assumindo por longas horas a postura ‘sentado ao chão’ no seu cotidiano. Perante este fato, ele parecia ter pouca curiosidade e motivação para acessar, descobrir e se relacionar com o ambiente, permanecendo grande parte do tempo ocioso, autoestimulando-se com alguns objetos sem função nas mãos.

Atualmente, Vitor locomove-se apresentando algumas dificuldades relativas aos aspectos psicomotores, principalmente no que diz respeito à coordenação motora e ao equilíbrio corporal, o que influencia sua marcha em diferentes tipos de terrenos. Sendo assim, em

ambientes externos, além de necessitar do outro para guiá-lo, muitas vezes ele precisa receber apoio físico para se locomover. Em ambientes internos e familiares (como sua casa e a instituição), a depender do contexto e das condições que lhe são oportunizadas, ele demonstra grande potencial para se orientar no espaço, memorizar percursos e se locomover com maior autonomia.

A seguir, apresentamos dois episódios. O primeiro revela o processo de construção da orientação espacial e locomoção por Vitor, os aspectos da comunicação e aprendizagem envolvidos nesse processo, inclusive na dinâmica da relação entre Júlia e eu. O segundo destaca os elementos que estiveram presentes nas relações de ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade, exibindo indícios do desenvolvimento de Vitor.

Episódio 5 – Conheço esse caminho!

Júlia já construiu o calendário com Vitor e é hora de ir para a sala de música. Aliado ao objeto, Júlia sinaliza “música”. Vitor se levanta e sai da sala. Ela se posiciona ao lado dele, dando-lhe o braço para guiá-lo. Ele aceita. Em uma das mãos, ela leva a baqueta, objeto de referência real da atividade. Nesse momento, conversamos sobre oportunizar que Vitor, em ambientes internos, se locomova de forma mais autônoma, pois está habituado a ser conduzido, perdendo oportunidades de perceber e refletir sobre suas ações no espaço.

T.1: Pesquisadora: *Tenta deixar ele vir. **Ele vocaliza.** Vamos dar oportunidade a ele de se locomover. Vamos ver.* Ela distancia seu corpo do dele e visando se orientar, Vitor toma a iniciativa de **tocar as paredes, o corrimão e uma porta.** *Olha que legal ele buscando compreender por onde passa, Júlia, você viu?* Vitor atravessa o pátio e vai na direção de uma parede (a única do pátio) que serve de referência espacial. Se seguir à sua direita, chegará ao refeitório. Se seguir à sua esquerda, poderá chegar à sala sensorial, à escada que dá acesso à sala de música (localizada no piso superior), a um banheiro e à varanda que leva ao parque. *Se ele precisar, você ensina a direção da sala de música, se precisar! Vamos observar.* Ao tocar a parede, Vitor **vira o corpo na direção do refeitório, mas logo retorna**, percebendo o trajeto e demonstrando sua intenção de não seguir por ele. Nesse momento, ao invés de continuar se guiando pela parede, ele **atravessa novamente o pátio indo na direção da rampa de acesso à entrada e saída da instituição.** Continuamos observando-o. Ao tocar o corrimão da rampa, primeiro do do lado direito e depois do lado esquerdo e ao perceber a inclinação da rampa, ele dá dois passos à frente, faz meia volta e retorna. *Está vendo, ele reconhece o espaço e entende que não está na hora de sair, de ir embora. Parece que ele não sabe como chegar até a sala de música. Mas ele tem orientação espacial! Acho que nesse momento, você pode ajudá-lo a se orientar. Retorna com ele até a parede (do pátio), mostra a direção da sala de música, “conversa” com ele para lembra-lo para onde vocês estão indo.*

T.2: Prof. Júlia: Está bem! Júlia o conduz até a parede, toca sua mão na mesma e vira seu corpo na direção da sala de música (à esquerda, desta vez) Vitor **agarra o braço dela. Eles se distanciam da parede. Ele passa a ser conduzido por ela.**

T.3: Pesquisadora: *Ele está te pedindo ajuda, mas mostra a parede de novo como ponto de referência para ele se orientar.* Júlia se posiciona atrás dele e com mão sobre mão, o faz tocar sua mão esquerda na parede. Nesse momento, ao dar três passos à frente, Vitor está em um corredor paralelo à rampa de entrada e saída, que, saindo do pátio, logo à sua esquerda dá acesso à escada (que leva ao piso superior) e, mais à frente, à varanda (que dá acesso ao parque). Antes de chegar à escada, enquanto guia-se pela parede à sua esquerda, Vitor **estica o braço** direito e toca o corrimão da rampa do outro lado do corredor. Esta rampa apresenta corrimão tanto de seu lado interno quanto externo. O lado de fora da rampa, com seu corrimão, compõe o corredor em que está Vitor. Então, ele passa a caminhar guiando-se pelo corrimão, portanto, não percebe a chegada na escada, passando reto por ela. Agora, Vitor está na direção do parque, um caminho que ele bem conhece. Nós o observamos.

Vamos esperar para ver se ele volta e procura pela sala de música. Vitor **continua caminhando na direção do parque, acessa a** varanda e Júlia entra na sua frente. Com as mãos nos ombros dele, ela gira seu corpo em 180°, dando meia volta, a fim de que ele retorne. Ele insiste em ir na direção do parque. *Comunique-se com ele, Júlia. “Diz” que agora vocês precisam ir para a sala de música. Tenta negociar, mostrar que você entendeu o que ele quer.* Ela faz o sinal de “música” e mais uma vez vira o corpo dele na direção oposta. Ele resiste e se vira na direção do parque. *Júlia, sabe o que ele está mostrando? Você sabe, né, que ele conhece esse caminho?*

T.4: Prof. Júlia: *Será?* Ela franze a testa, fazendo uma expressão de dúvida. Pela terceira vez, ela o faz retornar virando o corpo dele. Dessa vez, ela não permite que ele se volte na direção do parque de novo. Vitor vocaliza e agita o corpo.

T.5: Pesquisadora: *Sabe. Ele sabe que este é o caminho do parque e está bravo porque você está pedindo pra ele voltar.* Eles seguem de volta pelo corredor. Júlia o guia até a escada. Ao tocar o corrimão da escada, Vitor começa a subir.

Durante o processo de produção de dados, foi possível notar que, em seus deslocamentos pelos espaços internos da instituição, normalmente Vitor era conduzido por Júlia de forma passiva. Sendo assim, ele não acessava importantes pistas e pontos de referência espaciais que poderiam favorecer sua orientação, movimentação e participação mais autônoma no meio físico-espacial.

Como eu o conhecia previamente, sabia que era capaz de se encontrar no espaço e (re)conhecer os ambientes. Dentre suas formas de expressão, a locomoção mostrava-se importante, pois, quando desejava algo, algumas vezes, ele procedia levantando-se e dirigindo-se até o local onde poderia obter ou fazer o que queria. Por exemplo, na instituição, diante do desejo de ir ao parque, ele dirigia-se até o mesmo com certa autonomia. Em sua residência, ao sentir fome, dirigia-se até a cozinha e sentava-se à mesa, comunicando à sua mãe o desejo de comer. Diante de acontecimentos como esses, entendemos que a OM constitui-se em um meio

de expressão para Vitor. Logo, pode ser um importante instrumento de aprendizagem e de ampliação da comunicação.

Diante do exposto, algumas vezes, como no **T.1**, devido à possibilidade de dialogar com Júlia, intervia sugerindo a ela para apoiar Vitor em sua orientação e locomoção pelo espaço, a fim de possibilitar a ele estabelecer e aprimorar relações espaciais. Com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal, nesse processo é interessante a análise daquilo que ele já consegue fazer sozinho em termos de locomoção autônoma, avaliando suas potencialidades para que as intervenções possam atender suas necessidades. Por isso, pedia a Júlia que desse liberdade²⁸ a ele para se locomover. Ainda que a proximidade e o contato físico sejam necessários, não devem tirar as possibilidades da criança de participar ativamente do contexto, de formar e revelar intenções, de construir conhecimentos. Nesse sentido, não basta que o outro esteja ao lado da criança, em dados contextos; ele precisa ter intencionalidades de ensino para promover o desenvolvimento.

Ainda no **T.1**, quando Júlia distancia-se um pouco, dando espaço para Vitor locomover-se, ele reage tocando as paredes, o corrimão e a porta, revelando valer-se dessas referências espaciais táteis para perceber o ambiente e guiar-se por ele. Segundo Andreossi (2008), as pistas e os pontos de referência são de grande importância para a orientação e a movimentação do corpo no espaço. Por meio deles, a criança pode se encontrar no espaço e (re)conhecer o ambiente. As informações sensoriais que se percebem do meio são pistas de informação e envolvem, no caso de Vitor, o tato, o olfato e a cinestesia (consciência da posição e dos movimentos do corpo, abrangendo os músculos e as articulações). Já os pontos de referência espacial são fixos no ambiente.

Quando vai na direção do refeitório e retorna e quando se desloca na direção da rampa de saída/entrada e retorna, inferimos que, após a construção do calendário, antecipadamente Vitor sabe onde precisa chegar (na sala de música), que compreende a rotina instituída e que reconhece, ao menos em parte, o espaço físico. No entanto, apesar de revelar seu potencial para orientar-se no espaço, perde-se pelo caminho, sendo preciso que Júlia intervenha para auxiliá-lo.

No **T.2**, Júlia age conduzindo-o novamente para a parede do pátio, que serve de referência espacial, e guia-o para o lado correto desta vez, na direção da escada de acesso à sala de música. Vitor reage segurando no braço dela para ser conduzido, mostrando que precisa de

²⁸ Na concepção de Vigotski (1995), a liberdade é um produto do desenvolvimento, da consciência humana.

ajuda e, ao mesmo tempo, que se apropriou dos modos de agir de Júlia, que tende a guiá-lo de forma passiva.

Em seguida, no **T.3**, mais uma vez, sugiro que Júlia auxilie Vitor a se orientar, transformando a dinâmica da intervenção. Nesse caso, a atuação do outro envolve meios de comunicação e interação bem como conhecimentos sobre técnicas de OM para propiciar que Vitor envolva-se na situação, que aos poucos, familiarize-se ainda mais com o ambiente, desenvolva atenção e possa memorizar o percurso da sala onde participa da atividade de música (a nosso ver, assim como memorizou o percurso do parque).

Assim, voltamos a nos referir à configuração do papel do outro no processo de comunicação, interação e aprendizagem. Ao abordar o ensino de OM, Andreossi (2008) destaca que, nesse caso, o papel do adulto é informar a criança, de forma consistente e no modo de comunicação dela, sobre a posição dos objetos no espaço, ajudando-a a estabelecer relações espaciais por meio da locomoção, favorecendo a concretização de práticas sociais e o acesso à cultura. Nessa perspectiva, cabe ao outro instruir e apoiar a criança naquilo que ela precisa, não a suprimindo das ações. Mais uma vez fazemos referência ao “fazer com” e não “pela criança”, para que ela se sinta fazendo parte do mundo, participando do contexto de aprendizagem de forma ativa, podendo atribuir novos sentidos àquilo que vivencia e, com isso, desenvolver-se.

Alguns desses aspectos podem ser ilustrados na situação prática vivenciada no episódio quando a pesquisadora, na relação com Júlia, intervém com algumas falas: *Vamos dar oportunidade a ele de se locomover. Se ele precisar, você ensina a direção da sala de música / Acho que nesse momento, você pode ajudá-lo a se orientar. Retorna com ele até a parede (do pátio), mostra a direção da sala de música, “conversa” com ele para lembrá-lo para onde vocês estão indo / Ele está te pedindo ajuda, mas mostra a parede de novo como ponto de referência para ele se orientar / “Diz” que agora vocês precisam ir para a sala de música. Tenta negociar, mostrar que você entendeu o que ele quer.* Vale destacar que minhas sugestões, especificamente relativas à orientação e mobilidade, eram pautadas nas orientações da profissional especialista que atuava na instituição.

Ainda no **T.3**, talvez por dificuldades na comunicação, Vitor tenha perdido a concentração ou o interesse naquilo que pretendia fazer: chegar à sala de música, mudando sua intenção. Pode ser que, naquela circunstância, ao tentar ensiná-lo, nossa conduta não tenha feito sentido para ele. Ou ainda pode ser que ele estivesse fazendo uma opção: ir ao parque ao invés de ir para a sala de música. De qualquer modo, ele passa a se guiar pelo corrimão, colocando-se na direção do parque, e seu comportamento é intencional, embora fizesse algum tempo que

ele não mais frequentasse o parque, visto que as atividades neste espaço não estavam mais previstas no PEI.

Júlia intercede agindo no corpo de Vitor, fazendo-o dar meia volta e retornar, estando ele quase chegando ao parque. Este modo de agir instiga-nos a refletir sobre outras possibilidades de comunicação, envolvendo o uso de signos que, talvez, pudessem propiciar a interação entre Júlia e Vitor. Quem sabe se ela se comunicasse com ele buscando relembrar a proposta inicial prevista no calendário de ir à sala de música (utilizando, por exemplo, o objeto concreto da atividade – a baqueta – como pista de informação), se ela permitisse a ele expressar-se chegando até o parque, mostrasse a ele que entendeu seu desejo, ainda que fosse necessário ofertar uma resposta negativa ou uma alternativa, se ela investisse na comunicação por meio de gestos e sinais táteis isolados da língua de sinais, colocando em uso formas de comunicação mais sistematizadas que já faziam parte do repertório, Vitor pudesse vivenciar e significar a situação de outra maneira, tendo a oportunidade de compreender a não coincidência de intenções em outra dimensão, sem que lhe restasse somente obedecê-la. Afinal, todas as situações reais e contextualizadas que são vivenciadas, podem gerar oportunidades de comunicação e interação significativa. Tais possibilidades de internalização de significados, de produção de sentidos e mobilização de funções psíquicas superiores seriam possíveis se Júlia reconhecesse e interpretasse o que ele comunica.

Todavia, é possível contemplar que no fim do **T.3** e no **T.4** e **T.5**, na dinâmica interativa vivenciada, os sentidos da enunciação de Vitor distinguem-se para Júlia e para mim. Na minha visão, o objetivo de Vitor havia sido redirecionado. Ao perder-se, Vitor encontrou-se no trajeto do parque. Meu modo de compreendê-lo tem relação com experiências partilhadas enquanto vivenciávamos os papéis de usuário e mediadora. Diante da história da nossa relação, entendo que ele reconhece e atribui sentido ao trajeto do parque, pois balançar era na sua atividade preferida. Em outras circunstâncias, ele havia se dirigido até o parque com maior autonomia. Desse modo, valorizando a história da relação construída entre nós, defendo que, ao estar no trajeto do parque, Vitor é capaz de rememorar e relacionar vivências prévias. Não se trata de superestimar, mas de não subestimar suas potencialidades.

De forma contraditória, no **T.4** Júlia evidencia que compreende a expressão e intenção de Vitor como manifestação desprovida de intencionalidade. Segundo Smolka (2010), essa produção – tensa – de sentidos em espaços de não coincidências possibilita-nos pensar na dinâmica interconstitutiva das nossas dimensões individuais e na maneira como conduzimos as relações de ensino. Assim como as enunciações de Vitor, as nossas são produzidas de posições sociais, lugares e instâncias diferentes e inseridas no jogo de relações, intensificando os

sentidos, e se explicitam nas contradições das nossas experiências e conhecimentos. Nossos enunciados desencontrados dizem respeito à maneira como nos constituímos na trama das relações e das experiências históricas culturalmente partilhadas e nas nossas vivências profissionais. Desse modo, obviamente, Júlia e eu nos afetamos na relação com Vitor e interpretamos seus comportamentos de forma não unívoca. É certo que, diante disso, nossos gestos e movimentos significativos que se inscrevem na relação com Vitor, os quais não são dados naturalmente, também seriam (são) distintos.

Todavia, na dinâmica das relações envolvendo Júlia, Vitor e eu em diferentes posições na interação (pedagoga, usuário e pesquisadora), relações essas (in)tensas e produtoras de múltiplos sentidos entretecidos que, muitas vezes, não coincidiam, pudemos nos encontrar em lugares comuns, pudemos concretizar ações que favoreceram a aprendizagem e o desenvolvimento de Vitor. A seguir, apresentamos mais um episódio que revela indícios desse desenvolvimento, tendo o ensino da orientação e mobilidade como intervenção educativa.

Episódio 6 – Onde estão minhas bolachas?

A atividade na sala de música acabou. É momento de ir para o lanche. Júlia conduz Vitor até a sala de atendimento para trocar o objeto de referência das atividades no calendário. Então, eles devolvem a baqueta e pegam a caneca que Vitor utiliza para tomar leite. Júlia guia Vitor até o refeitório. Ele senta-se à mesa. Posiciono a câmera na janela para continuar nos filmando.

Júlia se locomove pelo espaço visando arrumar a mesa para o lanche. Perante a proximidade física, **ele percebe os deslocamentos dela no espaço pela movimentação do ar**, inclusive nota quando ela abre a porta do armário. Em dado momento, ele **estende o braço na direção de Júlia**, procurando por ela. Júlia não percebe seu movimento.

Saio do refeitório e vou até o pátio me encontrar com Luz para buscar o lanche de Vitor (o qual é trazido de casa). Retorno rápido e coloco o mesmo que está embrulhado sobre a mesa. Sem demora, com um de seus braços Vitor **faz um movimento de rastreio sobre a mesa**, procurando o que comer. Ao encontrar o lanche, **tenta desembrulhá-lo** do papel de alumínio com uma das mãos, mas logo desiste. Pega o lanche nas mãos e o **aproxima do nariz** valendo-se do olfato para identificar do que se trata. Em seguida, **arremessa-o no chão**, demonstrando desinteresse. Sento-me ao seu lado possibilitando a ele perceber meus movimentos corporais bem como a posição do meu corpo. Em seguida, ele reage voltando seu corpo na minha direção, **pega uma de minhas mãos e a leva para a mesa**. Com esta atitude, está me pedindo algo para comer que não seja o lanche arremessado ao chão.

T.1: Pesquisadora: *O que você quer, Vi?* Me aproximo mais um pouco e toco as mãos deles com as minha a fim da dar oportunidade a ele de se comunicar. Espero. Ele vocaliza e abaixa as mãos ao longo do corpo permanecendo quieto. *Você jogou o lanche no chão! Vamos pegar!* Coativamente estendemos o braço na direção do chão para pegar o lanche. *Põe aqui!* Pegamos e colocamos o lanche sobre a mesa de novo. Decido oferecer leite. *Você quer leite?* Com minha mão sob a dele, sinalizo “leite quer”, levando as nossas mãos até a jarra de leite. Vitor gosta

bastante de tomar leite. O achocolatado não está sobre a mesa e eu o convido a buscá-lo no armário da cozinha.

Vamos pegar no armário o achocolatado! Vem. Levanta! Sinalizo “pote chocolate pegar” “misturar leite”. Para me comunicar, faço **gestos indicativos, naturais e utilizo sinais isolados da Libras sempre por meio da técnica mão sob mão**. Sem demora, ele se levanta e me acompanha até o armário. Ele mesmo abre a porta e de forma coativa, procuramos e pegamos o pote de achocolatado. Voltamos para a mesa. Ele **toma a iniciativa de destampar o pote**, demonstrando compreender o processo de fazer as coisas. Então, juntos, preparamos o leite na sua caneca. Ele está tranquilo e participativo. Júlia está conosco à mesa e me apoia na dinâmica das ações.

Agora vamos esquentar no micro-ondas! Faço um **gesto adaptado** para micro-ondas. O convido para se levantar fazendo um gesto tátil em seu tronco. Ele se levanta, mas **toma a iniciativa de se dirigir**, de novo, **até o armário**. Ele **abre a porta do mesmo**, toca alguns utensílios e, em seguida, fecha a porta. Permito que ele aja, observando-o. Percebo que ele está querendo algo, mas **não decifro o que ele deseja**. Então, damos continuidade às nossas ações. **Vamos até o micro-ondas** e voltamos para a mesa com a caneca de leite morno. **Ele toma todo o leite** e eu decido oferecer o lanche, mais uma vez. Para mostrar que não quer, ele o **empurra, afastando-o do seu corpo**. Além disso, **balanceia a cabeça demonstrando certa ansiedade**. Respeito sua decisão. Permaneço quieta olhando para ele, tentando compreendê-lo, visto que, normalmente, ele comia o lanche trazido de casa. Sobre a mesa, não há outra opção do que comer para que eu possa oferecer a ele uma alternativa.

Nesse tempo, Vitor nos surpreende **levantando-se da cadeira e dirigindo-se até o armário novamente**. **Ele abre as portas**. *O que você está procurando?* Permito que ele aja. Ele **tateia as coisas dentro do armário e encontra o pote de bolacha**. Ele pega o pote em suas mãos e, em seguida, o entrega em minhas mãos. Retornamos à mesa. Estamos em pé. Coloco o pote sobre a mesa. **Ele procura, pega e tenta abrir o pote**. *Ah, você quer comer bolacha! Entendi*. Como não consegue destampá-lo, **ele pega a minha mão** e a dirige para o pote, **pedindo ajuda**. Faço um gesto adaptado com minhas mãos sob as dele, indicando a ação de destampar o pote. Assim que o abrimos de forma coativa, **ele logo coloca a mão dentro** e percebe que está vazio. Júlia pega um pacote fechado de bolacha no armário e me entrega. Me posiciono atrás de Vitor e passamos a agir em ressonância. Ele pega o pacote ainda fechado das minhas mãos e o **aproxima do nariz** a fim de acessar e interpretar informações olfativas. *Ah, é isso o que você quer, né?* Como Vitor ainda não possui destreza para abrir embalagens, eu o ajudo. Agimos juntos, mas ao mesmo tempo eu o convoco a participar da ação. Ele demonstra não ter paciência, pois deseja comer logo. Além disso, está habituado a ter tudo resolvido pelo outro. Assim que conseguimos abrir o pacote, rapidamente ele **pega uma bolacha e a coloca inteira na boca**. *Nossa, já pegou uma bolacha!* Sorrio e sinalizo “bolacha comer”. Vitor **se senta e, tranquilamente, come várias bolachas**. Lhe ofereço água, mas ele recusa.

Neste episódio, chamamos a atenção para a iniciativa inusitada de Vitor de se deslocar até o armário para, intencionalmente, procurar o pote de bolacha. Para explicar este acontecimento, salientamos que, normalmente, Júlia colocava sobre a mesa do lanche um pote

de bolachas doces que oferecia a Vitor após ele comer o lanche trazido de casa. Ele gostava bastante de comer essas bolachas. Por diversas vezes, buscando favorecer sua participação, nós o convocávamos para nos acompanhar até o armário para pegar coisas, como alguns utensílios, o pote de achocolatado para preparar o leite ou o pote de bolacha. Porém, especificamente neste dia, esquecemo-nos de pegar o pote de bolacha e colocá-lo na mesa.

No decorrer da pesquisa, Júlia e eu buscamos valorizar os aspectos da OM para que Vitor conhecesse melhor o meio onde estava inserido, que pudesse ter mais autonomia para agir e atuar no meio, fazer escolhas, pois se mostrava condicionado às ações dos adultos, que faziam praticamente tudo por ele, favorecendo comportamentos que denotavam passividade, falta de interesse e dependência. Em seus deslocamentos pelo espaço físico (por exemplo, indo até o armário, até o micro-ondas, até a geladeira), ao obter informações acerca do que ocorria nos diferentes ambientes, Vitor poderia aprender sobre as coisas, tornando-se mais participativo.

Nesse processo de convocá-lo, normalmente enfrentávamos seus comportamentos de recusa. Era comum ele ficar bravo, vocalizar, gritar e apresentar agitação corporal, pois arrumar a mesa para o lanche, abrir a geladeira para pegar o leite, esquentar o leite no micro-ondas, pegar o pote de achocolatado e de bolacha no armário, apesar de serem ações simples do dia a dia para nós, não eram para ele. Estas ações, a princípio, não faziam sentido para Vitor, pois ele não havia se apropriado delas no seu cotidiano.

Nesses momentos, Júlia e eu respeitávamos seus limites; contudo, diante de nossas intencionalidades, objetivos e compromisso, mantínhamos a consistência de nossas ações, convocando-o a se deslocar pelo ambiente. Nosso propósito era possibilitar que Vitor participasse mais ativamente das atividades e pudesse ter a oportunidade de compreender (interpretar) e significar os acontecimentos que vivenciava de outra maneira, engajando-se em processos interativos significativos. Assim, era necessário lidarmos com aspectos emocionais/afetivos para que ele fosse inserido na trama da vida, pudesse internalizar funções psíquicas superiores e se desenvolver culturalmente e intelectualmente.

Face à sua resistência, algumas vezes as situações tornavam-se inesperadas e desafiadoras, mas buscávamos contorná-las mantendo a calma e a perseverança, colocando sempre o desenvolvimento de Vitor no horizonte. Aliás, na concepção de Vigotski (1995), o desenvolvimento é dinâmico, com idas e vindas. Para ele, no desenvolvimento não importam apenas as mudanças progressivas, de maneira que qualquer desvio do esperado caracteriza uma interrupção. Ao contrário, essas ocorrências compõem o processo de transformação, porque o termo desenvolvimento, concebido como história e movimento, implica evolução, involução e, principalmente revolução.

Veresov e Fleer (2016) ressaltam que o desenvolvimento não é um processo linear, mas um processo complexo e contraditório. Tais contradições existem na forma de drama, enfrentamento e confrontação entre as pessoas. Segundo os autores, as confrontações que acontecem na vida do ser humano (os dramas vivenciados) resultam no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, que é única.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem não está apartada do desenvolvimento (a aprendizagem está à frente do desenvolvimento), para Vigotski (2006), esses processos não são coincidentes. No curso da aprendizagem, a criança vai desenvolvendo estruturas do pensamento (tomada de consciência) que podem, em algum momento, ser transferidas para determinadas situações. Ainda podemos dizer que os processos de significação (envolvendo signos) impulsionam, aos poucos, ao longo do tempo, mudanças psíquicas qualitativas (no nível individual) que culminam com a aprendizagem, guiando o desenvolvimento.

Por esse ângulo, o desenvolvimento não é imediato; ele se realiza por outros ritmos, tem sua própria lógica. O desenvolvimento é um processo de internalização, de promoção e reestruturação das funções psíquicas superiores que pode acontecer em períodos longos ou estáveis, passando por crises, rupturas e retrocessos entre um período e outro. Nas palavras de Vigotski (2006):

Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de virada, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético donde a passagem de um período a outro não se realiza pela via evolutiva, mas sim revolucionária (VIGOTSKI, 2006, p. 258).

O desenvolvimento dependente de aspectos orgânicos, afetivos e sociais imbricados nas vivências em diferentes contextos e, nesse sentido, os avanços podem não ser temporariamente (ou imediatamente) visíveis. Esse fundamento pode explicar a iniciativa inusitada, “repentina” de Vitor de se comportar indo até o armário em busca das bolachas de que tanto gosta. Seu comportamento é resultante de outras vivências no curso da aprendizagem em que Júlia e eu buscamos ressignificar algumas experiências.

Ao criarmos e incidirmos nas zonas de desenvolvimento proximal, que é um campo de possibilidades para a aprendizagem, as mediações socialmente assistidas (com a ajuda de alguém mais experiente para realizar ações que ainda ele não faz sozinho) possibilitaram a ele se apropriar, (trans)formar e instituir novas funções psicológicas superiores e, desse modo, reconstruir internamente uma atividade, fomentando autonomia para agir.

Para Vigotski (2006), o contexto social, que compreende tanto as relações sociais como os instrumentos semióticos, influencia a situação social de desenvolvimento e as mudanças na personalidade:

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante cada período. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem às crianças adquirir novas propriedades da personalidade já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006, p. 264).

Ressaltamos que o referido episódio aconteceu no último dia da produção de dados. A nosso ver, ele retrata o valor dos esforços em favorecer a participação de Vitor nas atividades. Apesar do pouco tempo da pesquisa, pudemos perceber algumas transformações, visto que Vitor estava mais interessado nos acontecimentos.

Ao recusar o lanche trazido de casa, Vitor buscou solucionar seu “problema”. Ele sabia o que queria (o pote de bolachas) e onde estava (no armário) aquilo que desejava. Sentiu-se seguro para agir. Nesse processo, mobilizou funções psíquicas superiores (memória, atenção voluntária, linguagem, entre outras), tendo a OM um papel relevante nesse processo.

O ensino da orientação e mobilidade oportuniza ao indivíduo voltar-se para o mundo exterior, interpretar e se apropriar daquilo que está no plano social e público e assim ser transformado, concebendo sua esfera particular, os sentidos do mundo ao seu redor. Propicia também a elaboração de conceitos, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da memória, atenção, a percepção e a consciência – funções psíquicas superiores; prepara para a vida, podendo possibilitar o redimensionamento da deficiência.

Nesse sentido, o ensino de técnicas de OM constitui-se em instrumentos que orientam as ações do indivíduo e podem favorecer a emergência da linguagem, expandindo a construção de sentidos, transformando a sua relação ativa com o meio e com as situações sociais nas quais está inserido. Nesse processo, a comunicação pode ser enriquecida dando lugar a novas descobertas e necessidades, produzindo conteúdo, motivando outras ações intencionais. Como podemos ver, o conhecimento do espaço refere-se a uma aprendizagem complexa.

Em sua pesquisa sobre os pré-requisitos para a orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita, Andreossi (2008, p.33) explica que perceber o corpo no espaço, “saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao local desejado” é fundamental para que a criança com surdocegueira possa acessar pessoas, interagir com o meio, construir conceitos, enfim, atuar no mundo de forma autônoma. De fato, sem conseguir se orientar no

espaço do refeitório, sem conhecer a existência do armário e que esse armário guarda/contém coisas, inclusive o pote de bolacha, Vitor, provavelmente, não disporia de condições e motivação para agir como agiu e permaneceria no estado de dependência do outro, como de costume.

Nos processos interativos na prática educacional, incluindo o ensino de OM, buscamos valorizar modos de comunicação com Vitor que contemplavam suas especificidades sensoriais (pelo movimento e pelo tato), como objetos concretos, movimentos, gestos e sinais isolados da Libras. Além disso, utilizamos abordagens como ressonância, movimentos coativos, técnica *mão sob mão* e técnicas de OM. Esses elementos visavam, na dinâmica da relação social, possibilitar o acesso e a significação das informações, além de possibilitar a participação de Vitor nas práticas/atividades.

Conforme Smolka (2010), esses instrumentos, técnicas, práticas e conhecimentos constituem o processo de significação, ou seja, de conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. Desse modo, o estatuto teórico dos instrumentos e recursos de mediação e as possíveis formas de participação dos envolvidos nessas práticas influenciam as condições e dimensões da produção de sentidos, da construção da linguagem, trazendo implicações para as relações de ensino e aprendizagem.

Mais uma vez, destacamos que Vitor é concebido por nós como um ser dotado de expressões, sentimentos, afetos, conhecimentos e que tem potencial para aprender e se desenvolver. Por meio de gestos, ações e expressões carregadas de sentidos, ele comunica suas intenções e desejos. Esses gestos, ao serem interpretados, afetam o outro e se convertem em meio de relação social, como podemos observar nos seguintes exemplos: *ele percebe os deslocamentos dela (de Júlia) no espaço pela movimentação do ar e estende o braço na direção de Júlia, procurando por ela / faz um movimento de rastreio sobre a mesa, procurando o que comer; arremessa o lanche no chão, demonstrando desinteresse / pega uma de minhas mãos e a leva para a mesa pedindo algo / para mostrar que não quer, ele empurra, afasta de seu corpo / balanceia a cabeça demonstrando certa ansiedade*, entre outras.

Algumas vezes, decifrar os desejos de Vitor não era fácil. Este fato é desvendado quando, em uma situação inusitada/inesperada, Vitor vai até o armário procurar bolacha e, apesar de eu entender que ele deseja algo, não consigo saber o que ele exatamente deseja. Este fato é revelado na minha narrativa: *permito que ele aja e percebo que ele está querendo algo, mas não decifro o que ele deseja*. Porém, ao permitir que ele aja e ao dar crédito aos seus intentos comunicativos, abro possibilidades para a construção de sentidos naquele contexto.

No jogo da interação social, a significação dos gestos, ações e expressões de Vitor é imprescindível na construção da comunicação: *Você jogou o lanche no chão! Vamos pegar! Coativamente estendemos o braço na direção do chão para pegar o lanche / Você quer leite? Com minha mão sob a dele, sinalizo “leite quer”, levando nossas mãos até a jarra de leite / Vamos pegar no armário o achocolatado! Vem. Levanta! Sinalizo “pote chocolate pegar” “misturar leite” / Agora vamos esquentar no micro-ondas! Faço um gesto adaptado para micro-ondas / Ah, é isso o que você quer, né? Como Vitor ainda não possui destreza para abrir embalagens, eu o ajudo. Agimos juntos / Nossa, já pegou uma bolacha! Sorrio e sinalizo “bolacha comer”*. As significações constituem-se (ou poderiam constituir-se) na base da formação de conceitos e da aprendizagem de Vitor.

Todos esses gestos e sinais – signos – produzidos na relação de ensino e aprendizagem (tanto meus quanto de Vitor), segundo Smolka (2010), são construções sociais que, na adversidade, condensam as possibilidades de significação e transformação de sentidos. Segundo a autora, um gesto é transformado pela relação social e se torna signo, redimensionando o organismo do indivíduo (as possibilidades do conhecimento humano), que passa a funcionar na esfera simbólica. Assim, a significação como meio/ modo de relação afeta e constitui as formas de sentir, pensar, falar, agir das pessoas em interação. As marcas da cultura vão se inscrevendo no corpo e na mente pela mediação do outro, pela interpretação dos movimentos, pela intervenção do adulto.

Nesse sentido, com base em Góes (2008), nosso estudo torna-se relevante, podendo instigar projeções de ações educativas mais assertivas e promissoras, de um trabalho com vinculação teórica que proporcione caminhos por vias que podem desencadear o desenvolvimento. Além disso, provoca reflexões sobre como o papel do outro pode se efetivar na relação com Vitor, pois sua história evidencia que as pessoas não conseguem dialogar com ele e possuem a crença de que ele não é capaz de compreender o que se passa. Desse modo, Vitor não é tomado como interlocutor, e suas manifestações, muitas vezes, são desconsideradas e silenciadas. A dinâmica das relações vivenciadas por ele, amiúde, restringe suas oportunidades de construir e aprimorar as funções psíquicas superiores, afetando a construção de sentidos e o desenvolvimento da linguagem nas diferentes esferas de sua vida.

O comportamento de Vitor (de ir até o armário buscar o pote de bolacha) que tanto nos inspirou pode parecer insignificante ou banal, mas não é para uma pessoa que, há 11 anos, em nome da sua condição biológica, vive em condições de existência e assujeitamento que o privam da participação na vida, do acesso e apropriação da cultura, mesmo em situações simples e cotidianas.

Indo de encontro a diversos pressupostos de impossibilidades já evidenciados neste texto, no episódio retratado, do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, ele revela seu potencial para atuar, interagir, refletir, apropriar-se e elaborar conhecimentos, construir sua autonomia diante das relações que estabelece com quem ensina, significando o mundo para ele, mediando a aprendizagem e a construção de sentidos pessoais.

Nessas relações, para que as ações sejam construídas e partilhadas, o educador precisa considerar que não há uma única forma de ensinar, levando em conta os modos singulares de participação da criança nas atividades e sua personalidade única. A utilização de estratégias, recursos e técnicas adequadas de comunicação e ensino é fundamental para garantir a (con)vivência, a produção de linguagem e o processo de aprendizagem.

Por fim, salientamos a importância de se favorecer a OM da criança com surdocegueira o mais cedo possível nos vários contextos e momentos da sua vida, como em casa e na escola, com a finalidade de propiciar o conhecimento e reconhecimento dos diferentes espaços, a interação com as pessoas, o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia. Os profissionais precisam estar aptos a atender às necessidades da criança, buscando atuar em conjunto com os especialistas em OM²⁹.

²⁹ Para atuar, Júlia tinha o apoio da especialista em OM da instituição que, algumas vezes, acompanhava o atendimento para instruí-la quanto às práticas possíveis a serem desenvolvidas.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM VITOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo geral analisar as (im)possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita, a partir da dinâmica das relações sociais estabelecidas entre ela, a pedagoga responsável pela condução do seu atendimento educacional e a pesquisadora no contexto de uma instituição especializada. Para isso, baseamos nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural.

Os objetivos específicos foram: 1. Investigar as condições e possibilidades de participação e interação social de Vitor a partir da percepção da família e de profissionais da área da saúde e da educação; 2. Investigar os modos de participação e interação social da criança no contexto educacional.

Para atender aos objetivos propostos, contextualizamos a surdocegueira, suas características, possibilidades comunicativas, recursos e estratégias de incentivo à comunicação e à importância da orientação e mobilidade. Em seguida, explicitamos os procedimentos metodológicos adotados, realizamos as análises do material empírico e apresentamos os resultados e suas discussões.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, proporcionando um maior aprofundamento na investigação. Mantivemos o foco na análise dos dados produzidos na instituição especializada; no entanto, buscamos compreender Vitor como um ser vinculado e fundado na realidade vivida, como um conjunto de relações sociais. A compreensão de que a situação social é crucial para o desenvolvimento fez-nos buscar compreender o modo como Vitor era visto e caracterizado pelas pessoas do seu convívio, as atividades que sua vida social demandava e como se davam seus modos de comunicação e interação em diferentes contextos na visão de Luz (mãe), Júlia (pedagoga da instituição), Jade (cuidadora da escola regular) e Joice (fonoaudióloga). Além disso, entendendo que a escola consiste em lugar propício para o desenvolvimento da linguagem em processos interativos e comunicativos, investigamos as (im)possibilidades comunicativas de Vitor no contexto do ensino regular.

Construímos ricos dados por meio das entrevistas narrativas, observando a produção de linguagem. As entrevistas narrativas como instrumento de pesquisa e de investigação social qualitativa permitiram-nos atentar para a relação entre vida e história: para a repercussão tanto das histórias na vida quanto da vida nas histórias. Toda a dimensão humana transbordada, os

significados dos acontecimentos vivenciados pelos entrevistados e sua relação com uma situação social ampla e complexa transformaram nossos olhares na busca por compreender como Vitor constitui-se como humano em meio à sociedade. Ao darmos ouvido às narrativas suscitadas na e pela vida das pessoas mais presentes em sua vida, estivemos diante de um universo de dados e da dificuldade em recortá-los e organizá-los nesta dissertação.

Os dados produzidos foram videogravados e registrados em diário de campo para que pudéssemos acompanhar o processo de investigação, visualizar as relações vividas, as manifestações por meio das falas, gestos, sentimentos, expressões e refletir criticamente sobre eles. Diante da análise, saímos do imediatismo, olhamos para a historicidade de Vitor e conseguimos traçar um panorama das circunstâncias comunicativas nas quais ele se inscrevia.

Tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, remetemo-nos a uma concepção de desenvolvimento da linguagem e constituição do sujeito como práticas sociais culturalmente determinadas. Tivemos em mente uma proposta educacional transformadora vinculada à realidade social do indivíduo e que visa ao alcance da formação de funções psíquicas superiores em ações partilhadas e vivências significativas.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, os aspectos e as condições sensoriais não são impeditivos do desenvolvimento e não devem limitar as ações dos profissionais, pois mostram e suscitam outros caminhos possíveis (alternativos) na realização das práticas sociais e educativas. A pluralidade e a diversidade dos modos de apropriação do conhecimento e participação são consideradas nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Conforme esse pressuposto, as especificidades da comunicação de Vitor não deveriam se tornar barreiras para sua participação social e aprendizagem.

Consoante Laplane (2018), entendemos que, de forma dialética, a partir de experiências comuns partilhadas nas esferas sociais, de vivências de papéis sociais em condições concretas da vida, Vitor pode ter oportunidades de incorporar novos sentidos e significados produzidos no contexto e assim configurar-se individualmente, redimensionar suas funções psíquicas superiores e suas possibilidades de expressão implicadas no ato de (con)viver. Vitor precisa ser visto e perceber-se, primeiro como membro da sociedade, depois como indivíduo, sendo os processos comunicativos imprescindíveis nesse movimento.

Historicamente, Vitor foi compreendido, principalmente, do ponto de vista de um ser “não falante”. Frente à concepção clínico-terapêutica, ele foi olhado sobre suas impossibilidades, perante o fato de não se comunicar pela via oral, sendo submetido à hegemonia da oralidade como forma de comunicação, em face do implante coclear. As

expectativas com o desenvolvimento da fala, que não ocorreu, influenciaram a abordagem educacional.

Diante do impacto do diagnóstico da deficiência do filho, Luz acreditou nos benefícios do implante coclear para o desenvolvimento da fala. Mas, ao mesmo tempo, buscou por atendimento especializado que propunha outros meios de comunicação para Vitor para além da oralidade, ou seja, ela buscou alternativas. Com o tempo, desenvolveu a convicção de que outros sistemas de comunicação (objetos, gestos, sinais isolados da Libras adaptados ao tato, entre outros) podiam ser efetivos, mas ainda apresentava grandes dificuldades em colocá-los em prática no dia a dia e em adotar modos de ação e de mediação que favoreçam a interação e a aprendizagem de Vitor. Ela acredita no potencial do filho e tem o desejo de se instruir para poder se comunicar mais com ele, levando-nos a pensar sobre programas de atendimento às famílias.

Cormedi (2011) afirma que os pais são os primeiros e principais parceiros comunicativos da criança. Ikonmidis (2009) e Cambruzzi (2007) observaram que as crianças com surdocegueira congênita só têm acesso a algum sistema de comunicação mais eficiente se a família recebe orientação e busca promover no lar condições e contextos diferentes para desenvolvê-los. A família necessita aprender a dialogar com a criança, aproveitar as atividades que ocorrem no dia a dia para torná-las significativas e adotar novos modos de interação.

Nesse sentido, o apoio à família é essencial e função primordial do atendimento especializado à criança com surdocegueira. Com base em Laplane, Botega e Batista (2013), os fatos relatados mostram que a família deve ser o alvo principal da intervenção para aprender a reformular suas percepções, adequar suas expectativas, apoiar a inserção da criança na interação e, dessa forma, ser agente no desenvolvimento da linguagem.

Com base em dados produzidos no âmbito da instituição especializada, discutimos possibilidades de acesso às informações por meio de sistemas de comunicação alternativa que envolvem diferentes recursos e estratégias, como objetos concretos, sistema de calendário, gestos, movimentos coativos, ressonância, técnica *mão sob mão*. Neste contexto, Vitor foi reconhecido e respeitado na sua diferença, não sendo suas possibilidades comunicativas restritas à oralidade como forma de expressão e recepção de informações. Os modos de comunicação instituídos levavam em consideração suas especificidades e características sensoriais e se mostraram favoráveis ao desenvolvimento da comunicação simbólica e da linguagem, na medida em que lhes eram atribuídos sentidos no processo de interação social. Alicerçados na mediação social realizada pelo outro, tais elementos veiculam significações e ampliam as possibilidades de interação.

Ademais, debatemos sobre possibilidades comunicativas na esfera simbólica por meio de sinais isolados da Libras, abrangendo a atribuição de sentidos pelo outro na relação social. Tratamos das não coincidências em situações conflituosas vivenciadas nas relações intersubjetivas que dificultavam a construção e o compartilhamento de sentidos.

Embora o processo de desnaturalização dos objetos não fosse realizado, indo da representação concreta para a direção da abstrata, Vitor demonstrou potencial para atribuir significados a sinais isolados da Libras na situação de produção e uso do sinal, tendo o contexto como fator determinante. Este fato remete-nos a Vigotski (2001) quando explica que o desenvolvimento não constitui um processo puramente evolutivo, que se processaria pela via de mudanças lentas e graduais, mas se caracteriza por rupturas e saltos qualitativos e mudanças essenciais nas próprias forças motrizes do processo.

Destacamos que, diante da inserção no campo de investigação, a pesquisadora não foi apenas uma observadora. Dialogou com Júlia e com Vitor, fazendo intervenções. Seu envolvimento emocional com o tema de investigação e o vínculo afetivo previamente estabelecido com Vitor, Luz, Júlia e com o trabalho desenvolvido na instituição, certamente influenciaram a interpretação dos dados. Este fato gerou angústias ao analisar os recortes e a condução da mediação e das atividades de forma crítica, diante das contradições que surgiam entre o campo teórico e o prático. O vínculo afetivo, fazendo parte da vida humana, é considerado fonte de influência no processo de investigação científica, e a aceitação desse envolvimento caracteriza a pesquisa qualitativa.

No decorrer do trabalho de campo, foi possível observar algumas transformações qualitativas diante das intervenções realizadas em conjunto com Júlia. Vitor passou a participar mais ativamente do lanche, colaborando com sua preparação, abrindo embalagens e potes, chegando a ter iniciativa de buscar bolacha no armário do refeitório. Passou a se locomover com mais intencionalidade e autonomia, dirigindo-se sozinho até a sala sensorial. Passou a levantar a roupa sozinho logo após usar o vaso sanitário. Antes, ele permanecia em estado de espera para que o outro realizasse a ação por ele. Passou a abrir a torneira, procurar pelo sabonete e pelo papel de secar as mãos no momento de higienizá-las, mostrando apropriação cultural nestas situações.

Tais atividades de vida diária, embora simples ou básicas, normalmente consideradas sem valor social, só são possíveis com o funcionamento de funções psíquicas. A participação de Vitor nelas revela que ele pode se desenvolver culturalmente e se apropriar das ações do outro quando este lhe ensina, interage efetivamente e partilha sentidos com ele. A Vitor precisam ser ensinadas ações simples, mas que envolvam funções psíquicas complexas e não

elementares, as quais podem ser a base para o desenvolvimento de outras funções. Nesse sentido, propostas educacionais precisam dar crédito à viabilidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, perante o oferecimento de condições de aprendizagem que não permaneçam estacionadas no básico, mas que sejam motivadoras, contextualizadas e que promovam o avanço do desenvolvimento.

Segundo Sierra (2010), os eventos domésticos e cotidianos envolvendo o aprendizado da função social dos objetos e o desenvolvimento de habilidades de autocuidado fazem parte de uma etapa importante do programa educacional da criança com surdocegueira. Nesse processo, o desenvolvimento da comunicação é essencial rumo à significação dos conceitos cotidianos, apropriação de outros conceitos e formação da consciência. Programas de atendimentos à família para orientar e apoiar os pais o quanto antes são fundamentais para que a criança possa aprender sobre os conceitos cotidianos, fazendo as coisas, participando do dia a dia.

Assim, as mudanças observadas nos comportamentos de Vitor tiveram relação com a forma de conduzirmos o trabalho, de o solicitarmos socialmente. Estivemos atentas aos nossos modos de agir, demos a ele tempo para responder, possibilidades de escolher, repetimos o enunciado, investimos na atenção conjunta, orientamos suas ações. Na mediação, convocávamo-lo para participar ativamente das atividades, mantivemo-nos atentas no jogo das relações, às suas reações e às possibilidades de construção conjunta de sentidos, realizando as ações junto com ele e não por ele, ensinando-o com intencionalidade por meio de gestos de significação e atuando em zonas de desenvolvimento proximal.

Percebemos que a maneira de conduzir a mediação social possibilita ou não que ele inicie e mantenha interações sociais, podendo ou não expandir suas possibilidades comunicativas, ações e participação nas atividades. Observamos que, quando Vitor tinha espaço para atuar e agir como interlocutor ativo na interação, ele se colocava como tal. Ele expressou-se, interessou-se pela comunicação, deu o turno na conversação buscando por nossas mãos, engajou-se na interação a partir da nossa interpretação, atendeu a solicitações simples, antecipou situações, buscou solucionar “problemas”, demonstrando mobilização de funções psíquicas superiores.

Em relação à orientação e mobilidade, estas mostraram-se de extrema importância para que Vitor pudesse acessar e atuar no ambiente e revelar intenções, na medida em que oportunizamos a ele se locomover pelo espaço com mais autonomia e condições de orientação. Como as atividades eram realizadas em diferentes salas da instituição, em seus deslocamentos pelos espaços Vitor teve oportunidades de (re)conhecer o que havia e acontecia neles. Mostrou-

se interessado no ambiente, valendo-se dos toques com as mãos em paredes internas, portas e pilares, que serviam de pontos de referências espaciais, para se orientar e locomover. Em diversas ocasiões, mesmo sem tocar pontos de referência espaciais, seguia na direção correta dos espaços a serem alcançados, evidenciando que planeja mentalmente suas ações.

Identificamos serem imprescindíveis no processo de comunicação com Vitor a atenção às suas manifestações, a observação, o reconhecimento e a interpretação das suas mais sutis intenções comunicativas, envolvendo movimentos, expressões corporais e faciais, vocalizações, comportamentos, etc. bem como o oferecimento de respostas adequadas (significações) para suas expressões, o que nem sempre se constitui em tarefa fácil.

Considerando que as expressões de Vitor podem ser transformadas pela relação social e se tornar signo, redimensionando suas possibilidades de comunicação, conhecimento e desenvolvimento, evidenciamos que, em algumas situações, Júlia apresentava dificuldades em interpretar e atribuir significados às suas intenções, ações e comportamentos, o que afetava a construção de sentidos e o processo de internalização de funções psíquicas superiores na relação entre eles. Além disso, ela concebia Vitor como um interlocutor passivo, incapaz de interpretar grande parte das informações recebidas pelos diferentes sistemas de comunicação (objetos, gestos e sinais táteis, etc.), visto que ele não apresentava respostas sistemáticas por ela esperadas, o que a levava, muitas vezes, a menosprezar suas manifestações comunicativas. Suas práticas baseavam-se em concepções de desenvolvimento e deficiência centradas principalmente nos aspectos biológicos do sujeito (no impedimento biológico), no inatismo das funções, considerando de pouca relevância as condições materiais, sociais, culturais e educacionais para o desenvolvimento humano.

Apesar de todo seu empenho, Júlia não tinha certezas sobre o trabalho que vinha realizando com Vitor e sobre os potenciais dele. Suas baixas expectativas em relação ao desenvolvimento de Vitor afetavam os modos de interlocução, o uso e a produção da linguagem e o planejamento das práticas. A nosso ver, as ações de Júlia denotavam o modo como historicamente as pessoas com deficiência foram se constituindo pelo viés médico-pedagógico, com ênfase em uma expectativa de limites e impossibilidades. Aliado a isso, ela não tinha formação específica em surdocegueira e estava se formando no âmbito da prática profissional.

Processos de qualificação profissional em surdocegueira ainda são restritos. No entanto, a instituição aposta no compartilhamento de experiências, na interlocução e atuação conjunta entre profissionais de diferentes áreas e na formação de grupos de estudos, a fim de prover atendimento de qualidade à população com surdocegueira. Além disso, investe na promoção de workshops, palestras e cursos de curta duração para instruir sua equipe, outros profissionais e

a população em geral. Aliás, abriu suas portas para a realização da pesquisa, entendendo a importância dela para possíveis melhorias no atendimento e permitiu as intervenções da pesquisadora.

Atuando com indivíduos com surdocegueira congênita, é imprescindível que o profissional instrumentalize-se para que possa atuar como agente mediador entre a criança e o mundo, para que seja capaz de colocar em prática sistemas de comunicação personalizados e acessíveis de modo a contemplar as peculiaridades da criança. Sua atuação exige desprendimento, perseverança, paciência, motivação, reflexão sobre a prática, transformação de conhecimentos, flexibilidade, confiança nas suas potencialidades e nas potencialidades da criança. Ele acredita no potencial humano diante de condições favoráveis e adequadas de desenvolvimento e busca tais condições. Uma base teórica sólida e fundamentos básicos que norteiem e sustentem o trabalho são essenciais.

Nossa pesquisa não se constituiu apenas num espaço de compreensão da realidade, mas também de possibilidade de formação e de intervenção. Tais intervenções não foram impostas ou monológicas, foram construções coletivas pautadas no diálogo com Júlia.

Durante os atendimentos na instituição, diante das necessidades e dos questionamentos que surgiam, das não coincidências nos processos de interpretação e significação, dos nossos enunciados desconstruídos, das contradições que inevitavelmente se tornavam visíveis na orientação das nossas ações, sobretudo em face da abertura para o diálogo, Júlia e eu pudemos ponderar sobre aspectos do trabalho e compartilhar experiências. É importante destacarmos a disponibilidade de Júlia em permitir a minha aproximação e em debater sobre seu trabalho.

Ademais, fizemos três reuniões para discutirmos o que vivenciávamos nos atendimentos. Outras não foram possíveis no decorrer da pesquisa, pois ela não dispunha de tempo disponível em sua grade de horário. No entanto, após a finalização do trabalho de campo e depois de o material videogravado ser devidamente arquivado e organizado, fizemos mais duas reuniões na instituição, as quais duraram quatro horas cada uma, para a visualização e discussão de parte dos dados produzidos. Juntas, pudemos observar e analisar de forma crítica nossos modos de agir e interagir com Vitor, nossas inferências, comportamentos e discursos.

Dessa forma, refletimos sobre modos de conceber o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem, modos de participação na prática social (relações de ensino são relações humanas, portanto, sociais), modos de aprender e conhecer, conforme a perspectiva histórico-cultural. Refletimos sobre formas de mediação social na condução do ensino, ou seja, modos de fazer, propor e ensinar, incluindo o que é “dito” ou não “dito”, observado, mostrado, respondido (SMOLKA et al., 2007), mobilizando pensamentos, atitudes

volitivas, intencionalidades, a compreensão e a significação do que é vivenciado, a construção conjunta de sentidos. Pensamos sobre o modo de utilização do sistema de calendário e dos objetos concretos de referência reais e tangíveis, pois o uso desses instrumentos está articulado às condições e práticas que se estabelecem e se impõem na medida em que pretendem a construção (ou não) de significados, ou seja, a formação das funções psíquicas superiores.

Obviamente não pudemos nos aprofundar nas discussões devido ao pouco tempo disponível para a realização da pesquisa; entretanto, em uma perspectiva dialética, Júlia e eu olhamos para a nossa prática profissional, afetamo-nos e tivemos oportunidades de aprender e nos desenvolver pessoal e profissionalmente. As reflexões suscitadas no processo da pesquisa, de certo modo, influenciaram os dados produzidos. Embora nossos olhares não estivessem voltados para o processo de ressignificação profissional, talvez esta seja uma possibilidade para estudos futuros.

Diante dos nossos propósitos de compreender como se davam os relacionamentos interpessoais de Vitor nas relações de ensino e aprendizagem, frente às especificidades da sua comunicação, encontramos na concretude do cotidiano escolar muitos descompassos e desafios perante as condições sociais vigentes.

Identificamos uma situação complexa e dificuldades de diversas ordens (administrativas, técnicas, atitudinais) presentes no processo de inclusão educacional do aluno. Os dados levaram-nos a refletir sobre o contexto da educação inclusiva perante as circunstâncias e variáveis presentes no contexto escolar, as quais repercutiam nas condições de aprendizagem disponibilizadas a Vitor e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

Vitor estava presente na escola, mas em situação de invisibilidade, visto que não tinha acesso ao ensino comum nem ao AEE ofertado pela rede de ensino, o que vai de encontro às prerrogativas legais que garantem o direito à educação, por meio da matrícula no ensino comum e do acesso ao AEE, levando-nos a refletir sobre os sentidos da presença de Vitor na escola. Nela, ele não participava das atividades escolares como os outros alunos, e o lugar ocupado por ele era a biblioteca da escola. Vitor não tinha consciência da presença dos outros no espaço, o que implicava, de certo modo, situações de isolamento social onde deveriam existir possibilidades de interação e interlocução.

Vitor ficava sob a responsabilidade de Jade, a cuidadora, uma profissional com boas intenções, afetiva e dedicada, mas sem formação profissional para estabelecer processos interativos significativos, propiciar a construção de um mundo de sentidos, no qual Vitor pudesse se apropriar de conhecimentos, transformar-se e constituir. Os sentimentos de pena derivados do impacto social causado pela deficiência levavam-na a adotar condutas pautadas

em intenções assistencialistas e condutas superprotetoras que geravam barreiras atitudinais, nem sempre intencionais ou percebidas por ela. Conforme Kassar (2013), Vitor é considerado incapaz pela estrutura social que o submete a abordagens assistenciais, sendo constituído pela forma como se relacionam com ele, pelas baixas expectativas socialmente construídas que desconsideram suas possibilidades de desenvolvimento e contribuem para a manutenção de seu estado socialmente dependente.

A equipe gestora da escola defendia a ideia de Vitor ser atendido em instituições especializadas e não no ensino regular. Diante disso, parecia não considerar que ele tivesse possibilidades de aprender estando junto dos outros alunos e de participar da vida em sociedade. Assim, a escola, enquanto espaço institucionalizado, revela seus valores inclusivos, a maneira como concebe o aluno e lida com a situação adotando atitudes de segregação. Na medida em que a inclusão educacional de Vitor e de outros alunos com deficiência não é pautada na aceitação da diferença e nas possibilidades de aprendizagem, as limitações são socialmente definidas pela própria escola.

Embora se espere que os centros de atendimento especializado viabilizem caminhos possíveis de desenvolvimento, proporcionando subsídios para que as pessoas com deficiência possam vivenciar experiências da forma mais autônoma possível - e, no caso da pessoa com surdocegueira, possa principalmente desenvolver a comunicação - seu papel é apoiar a inclusão do aluno com deficiência na educação comum. De acordo com Ikonmidis (2019), as associações e instituições especializadas não substituem o papel e a responsabilidade da escola na educação de alunos com surdocegueira.

Conforme o exposto, podemos visualizar o lugar que Vitor ocupa na trama das relações sociais (o lugar que lhe é concedido) no âmbito escolar, bem como no âmbito da realidade político-educacional brasileira. A escola não estava organizada e preparada para atender Vitor, mesmo ele frequentando-a já há seis anos. Nela, ele não tinha condições de desenvolver a comunicação e a autonomia na locomoção pelo espaço. Tais circunstâncias evidenciam a vulnerabilidade dos direitos à educação das pessoas com deficiência, que ainda são excluídas do sistema educacional, pois as escolas apresentam dificuldades para se adaptarem e garantirem condições de aprendizagem aos alunos.

Para Galery (2017, p. 52), as leis refletem a busca da autonomia e da cidadania, e acatá-las é “civilizar-se, é renunciar à violência contra um grupo minoritário em prol da convivência e da possibilidade de vida. É, ainda, aceitar a diversidade como potencial humano”. No entanto, as mesmas nem sempre são cumpridas. Diante disso, percebemos que as políticas públicas educacionais que buscam nortear o atendimento aos alunos com deficiência precisam ser

ressignificadas, pois o sistema educacional ainda compreende a deficiência a partir da anormalidade, o que reforça uma realidade excludente e assistencialista no seu processo educativo.

Leme (2015, p. 103) chama a atenção para o papel da escola no processo de inclusão de alunos com surdocegueira quando ressalta que “é importante que a escola tenha clareza de que todos são iguais em direitos e deveres, e que ela é o lócus para a superação de toda forma de exclusão e discriminação”, sendo sua obrigatoriedade “oferecer sanção as desigualdades por meio da aquisição de conhecimentos e da cultura”. Assim, entendemos que a escola tem a responsabilidade e o compromisso de desenvolver um trabalho que favoreça a participação social e a aprendizagem do aluno com deficiência. A escola precisa buscar alternativas diante dos contratempos que surgem no cotidiano escolar.

No entanto, o sistema educacional que acolhe Vitor, pela interpretação social da deficiência, ao invés de possibilitar a construção e transformação do conhecimento, impõe barreiras para a aprendizagem, tornando necessária a problematização da função da escola em situações que o aluno desvia-se do padrão esperado e da importância da educação para o aluno com deficiência.

Dentre os desafios enfrentados por alunos com surdocegueira matriculados no ensino regular, está a falta de profissionais devidamente preparados para favorecer o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da aprendizagem e a inclusão desses alunos, diante de suas singularidades e necessidades. Para acessar as informações do meio, relacionar-se com as pessoas e aprender, esses alunos beneficiam-se do apoio de um mediador profissional com formação específica em surdocegueira atuando junto à equipe escolar no processo de inclusão: o instrutor mediador.

Pensar na dinâmica da relação entre instituição, escola e instâncias clínico-terapêuticas visando à integração de saberes e à atuação conjunta com objetivos comuns, compreendendo o indivíduo no seu contexto de vida e na sua individualidade (como um ser único e integral), ainda se revela um grande desafio. Especificamente no caso de Vitor, de fato, constatamos impasses na atuação conjunta entre os profissionais que atuam no centro de atendimento especializado, os profissionais que atendem o aluno em meio à educação comum e a profissional da área da saúde. Percebemos que não há consenso entre eles sobre as reais possibilidades comunicativas de Vitor e metodologias e práticas que atendam às suas necessidades, o que repercute nas condições de desenvolvimento disponibilizadas a ele.

Vitor é um indivíduo específico e singular, mas social. Em nosso estudo, evidenciamos que o círculo social e as exigências sociais às quais ele é exposto são absolutamente restritas.

Conhecemos alguns modos como as pessoas interagem e se comunicam com Vitor e tivemos indícios de como ele vai se constituindo nas vivências orientadas pelo outro e pelas práticas desenvolvidas pelos profissionais, não apenas no contexto educacional especializado, mas também no contexto da escola regular e na instância clínica, sendo marcado pelos espaços sociais dos quais fazem parte, para além do familiar. Aliás, identificamos que ele foi submetido a práticas e condições de existência que pouco oportunizaram sua participação na sociedade, sua inserção na cultura e na vida.

Diante do exposto, entendemos que algumas concepções adotadas não só pelos profissionais, mas também pelas instituições educacionais, de atenção à saúde e pela conjuntura político-econômica, talvez necessitem ser repensadas com vistas a atender as demandas e as necessidades da pessoa com surdocegueira e a proporcionar um trabalho sólido em prol da inclusão socioeducacional, da vida coletiva.

Vitor é constituído socialmente, sobretudo pelas relações interpessoais e pelos modos de interlocução que estabelece com Luz, Júlia, Jade e Joice. Identificamos que, a depender do modo como é concebido, interpretado e significado pelo outro, as interações e intervenções podem ou não possibilitar sua aprendizagem, sua inserção na linguagem e seu desenvolvimento. Nesse sentido, Souza e Dainez (2016) destacam que:

Do ponto de vista da abordagem histórico-cultural, é possível deslocar o modelo médico de deficiência, que toma como ponto de partida a relação direta entre o defeito biológico e a impossibilidade de desenvolvimento, e destacar os processos educativos que se tornam condição de constituição do indivíduo. [...] As práticas sociais e educacionais sustentam as atividades psicológicas, de modo a criar possibilidades ou constrangimentos que alimentam o aprendizado da criança (SOUZA E DAINEZ, 2016, p.61).

Em nosso estudo, identificamos que Vitor é um ser comunicativo, responsivo e compreensivo diante de formas de mediação que lhe oportunizem interagir e mostrar algumas possibilidades para ele que, na sua historicidade, foi marcado pelas impossibilidades. A nosso ver, as oportunidades dadas a Vitor de se comunicar, interagir e desenvolver a linguagem em processos interativos significativos, por meio de caminhos e relações possíveis significam respeito a sua dignidade, e não sujeição a relações de poder e dominação, diante da posição social na qual é colocado.

Desse modo, observamos contradições, mas também possibilidades para a condição humana da surdocegueira. Percebemos que os fundamentos da perspectiva histórico-cultural indicam importantes soluções práticas. Diante da pluralidade de organização psíquica e da diversidade de vias para a constituição do sujeito, tais fundamentos mostram caminhos

possíveis para a superação da deficiência no plano social, com o oferecimento de condições de desenvolvimento e participação social.

Ainda que o presente estudo reflita um recorte da realidade dos sujeitos, ele gera dados e análises que suscitam reflexões e podem contribuir com o trabalho de outros profissionais que atuam com crianças com surdocegueira. Além disso, o estudo de um caso, embora não traga à tona a realidade de todos os sujeitos com surdocegueira congênita, pode deixar portas abertas para que outros dados sejam agregados, para novas perguntas e novas ideias em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015, 187f. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

ALMEIDA, W. G.; SOUZA, J. B. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. **Revista Sinalizar**. Goiânia, v. 2, n.1, p. 67-87, jan./jun. 2017.

ALPENDRE E. V.; AZEVEDO, H. J. S. de. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>. Acesso em 03/mai/19.

ANDRADE, A. F. de. **O outro lado do mundo: encontros entre surdocegueira e expressões artísticas**. 2016. 285f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2016.

ANDREOSSI, S. C. **Pré-requisitos para a orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita**. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

ANTUNHA, E. L. G.; SAMPAIO, P. Propriocepção: um conceito de vanguarda na área diagnóstica e terapêutica. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, Ano XXVIII, nº 02/08, jul/dez 2008, p. 278-283.

BERTOLA, V. C. B. **Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas**. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

BOAS, D. C. V. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 24(3): 407-414, dezembro, 2012.

BOAS, D. C. V. **Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação**. 2014, 188f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

BRASIL. Senado Federal. Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso: 14 ago. 2019.

CADER-NASCIMENTO F. A. A. Perfil e percepção do guia-intérprete educacional no âmbito da surdocegueira. **Anais da 34ª Edição de Reuniões Científicas da ANPED**, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

CAMARGO, E. A. A.; FREITAS, A. P. de. Relações de ensino e linguagem: reflexões a partir da análise microgenética. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n.2, p. 812-821, maio-ago. 2015.

CAMBRUZZI, R. de C. S. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**: construção de significados compartilhados. 2007, 79f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos: UFSCAR, 2007.

CAMBRUZZI, R. de C. S. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher**: um estudo de caso. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

CATRIB, A.M.F. et al. Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (Orgs.). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

CORMEDI, M. A. **Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita**. 2011, 402f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

COSTA, O. A.; TSUJI, R. K.; TANAMATI, L. F. Complicações do Implante Coclear e perspectivas futuras. In: BOÉCHAT, E. M. et al. **Tratado de Audiologia**. 2. ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2015.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014, 132f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

_____. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**. Campinas, 26(2), 2017, p. 1-10.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685/328>. Acesso: 06 dez. 2019.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

DIJK, V. Desarrollo de la comunicación. **Educación**, Arículo n. 23, Madri, Espanha, ONCE, 2000. Traduzido por Miriam Xavier de Oliveira: O Desenvolvimento da Comunicação. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12403993/o-desenvolvimento-da-comunicacao-associacao-educacional-para-> Acesso: 06 dez. 2019.

DUARTE et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, RS Ijuí, Unijuí, v. 2,n.7(jul./set.1987),p. 19-24.

FALKOSKI, F. C. Dados de matrículas de alunos com surdocegueira no Brasil. 2018. (no prelo).

FALKOSKI, F. C. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FARIAS, S. S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. 2015, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

FARIAS, S. S. P. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sandrasamarapiresfarias@gmail.com> em: 02 dez. 2019.

FIORIN, J. L. **Linguística? O que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FORCHETTI, D. **A História de Iago: o menino guerreiro no mundo da comunicação**. 2000. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

FRARE, R. B; ANJOS, D. D. dos; DAINÉZ, D. Mediação pedagógica e elaboração conceitual: processos de significação no contexto de ensino de matemática. IN: MASCIA, M.; ANJOS, D dos. SMOLKA, A.L.B. **Leituras de Vigotski**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. P. de. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREITAS, M. C. de; ARAÚJO, N. R. S. de. Relato de experiência com crianças surdas na escola pública: a importância estratégica da Língua de Sinais. **Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP-Brasil, 2019.** Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/662/345>. Acesso: 10 dez. 2019.

FREITAS, M. T. de A. Linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotsky. In: Vigotski e Bakhtin – **Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo, Ática, 1994.

GALERY, A. A lei na perspectiva da inclusão. In: **A escola para todos e para cada um**. GALERY, A. (Org). São Paulo: Summus, 2017.

GALVAO, D. L. **O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo**. 2017, 113f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

GALVÃO, N. de C. S. S. A comunicação da pessoa com surdocegueira na escola: desafios e possibilidades. **Anais da 34ª Edição de Reuniões Científicas da ANPED**, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 25.fev.2019.

GALVÃO, N. de C. S. S.; MIRANDA, T.G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, Marília, jan/mar. 2013.

GALVÃO, N. de C. S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

GENSE, J.; GENSE M. La importancia de las destrezas de orientación y movilidad para estudiantes sordo-ciegos. centro nacional de distribución de información sobre niños que son sordo-ciegos - Centro Nacional Helen Keller Programa Hilton/Perkins, **Escuela Perkins para Ciegos Instituto de Investigación de Enseñanza**. 2004. Disponível em: <http://documents.nationaldb.org/products/o&m-span.pdf>. Acesso: 09/12/2019.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GIACOMINI, L. **Análise de um programa: “passo a passo” orientação e mobilidade para pessoas surdocegas**, 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M.; BERSCH, R. A. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://alex.pro.br/fasc7.pdf>. Acesso: 09 dez. 2019.

GODOY, S. A. Convivendo e aprendendo com o surdocego - o professor PDE e os desafios na escola pública paranaense. **Produção didático pedagógica**. Londrina, 2011.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. de L. I. L. Aspectos da gramática da LIBRAS. In: Orgs. LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. **Edu FSCAR**, São Carlos, 2014.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GÓES, M. C. R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008

GOMES, P. Considerações sobre comunicação e linguagem na interação com crianças surdocegas. **Projeto Horizonte AHIMSA / Projeto Hilton Perkins**. Tradução: Miriam Xavier, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRAZIANO R. M., LEONE C.R. Problemas oftalmológicos mais frequentes e desenvolvimento visual do pré-termo extremo. **Jornal de Pediatria**, v. 81, nº1(supl), 2005, p. 95-100.

GRUPO BRASIL de apoio ao surdocego e ao deficiente múltiplo sensorial. Ata de reunião. Novembro, 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, mai.-ago. 2006, p. 201-210.

IKONIMIDIS, V. M. **Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira**. 2019, 308f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

IKONOMIDIS, V. M. **Estudo exploratório e descritivo sobre a inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística**. 2009, 23f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Educação Especial da Universidade Federal São Carlos. (UFSCAR). São Carlos: UFSCAR, 2009.

JONES, C. J. **Evaluation and educational programming of students with deafblindness and severe disabilities: sensorimotor stage**. 2nd ed. Published by CHARLES C THOMAS - PUBLISHER, LTD. Springfield, Illinois - U.S.A. 2002.

JORNADA, A. L. M. **Alterações auditivas em recém-nascidos prematuros expostos a antibióticos ototóxicos**. 2009. 73f. Dissertação (Mestrado em Pediatria). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90-113.

KASSAR, M. de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Mercado das Letras. 2013.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Tradução de J. Espínola Veiga. Edições Waldorf, 2001.

KELMAN, C. A; BRANCO, A. U. (2004) Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.10, n.1, jan.-abr. 2004, p. 93-106.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind? International Perspectives on Terminology. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. Tradução Grupo Brasil de apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, may-jun, 1995. p. 13.

LAPLANE, A. L. F. de. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 111-120, set./dez. 2018.

LAPLANE, A. L. F. de; BOTEGA, M. B. S.; BATISTA, C. G. Quando “nada” é “tudo”: percepções de pais X olhares de profissionais na aquisição da linguagem. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Mercado das Letras: Campinas, 2013.

LEDESMA, F. Teste do reflexo vermelho: quando deve ser aplicado e qual benefício oferece? **Arquivos Catarinenses de Medicina**. 2018 abr-jun; 47(2):204-211.

LEME, C. G. **O Papel do Instrutor Mediador e o Impacto da Tecnologia Assistiva Frente à Inclusão de Alunos com Surdocegueira**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Londrina: Universidade Norte do Paraná, 2015.

LUDWIG, A. C. W. Métodos de pesquisa em educação. **Educação em Revista**, v.14, n.2, Jul.-Dez. 2014, p.7-32.

MAGIOLINO, L. L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia & Sociedade**, 26 (n. spe. 2), 48-59. 2014.

MAIA, S. R. **A educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas**. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

MAIA, S. R. **Descobrendo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar**. 2011, 240f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

MAIA, S. R.; MESQUITA, S.R.S.H.; IKONOMIDIS, V. M. **O uso do passaporte da comunicação no desenvolvimento de interação e comunicação de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial**. São Paulo: Editora Grupo Brasil, 2011. E-book. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17142218-O-uso-do-passaporte-da-comunicacao-no-desenvolvimento-de-interacao-e-comunicacao-de-pessoas-com-surdocegueira-e-com-deficiencia-multipla-sensorial.html>. Acesso: 09 dez. 2019.

MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M.; IKONOMIDIS, V. M. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino**. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.

MARTINS, E.F.; IVANOV, N. Identificação das formas de comunicação em portadores de surdocegueira para planejamento da intervenção terapêutica. **Revista Acta Fisiátrica**, v.16, mar. 2009 (Versão Online). Disponível em: [1http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=116](http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=116). Acesso em 19/04/19.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

MATA, S. P. da. **Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira**. 2017, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE - Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. 2012, 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2012.

MILES, B. **Falar a linguagem das mãos para as mãos** - A Importância das Mãos para a Pessoa Surdocega. Tradução: Márcia Maurílio de Souza e Nairo Garcia Pinheiro. Projeto Horizonte AHIMSA / Projeto Hilton Perkins. Watertown, Mass, USA: 2000. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/senacsaopaulo/falando-a-linguagem-das-mos-para-as-mos>. Acesso: 06 dez. 2019.

MORET, A. L. M; COSTA, O. A. Conceituação e indicação do Implante Coclear. In: BOÉCHAT, E. M. et al. **Tratado de Audiologia**. 2. ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2015.

MOURA, M. C. de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. Edu FSCAR, São Carlos, 2014.

NICHOLAS, J. **Tactile cognition and tactile language acquisition** - an information processing approach. I.J. Dammeyer & A. Nielsen (red.), Kropslig og taktil sprogudvikling. (s. 45 -79). Danmark. Materialecenteret. 2013.

NICHOLAS, J. From active touch to tactile communication - What’s tactile cognition got to do with it? **Resource center for the deafblind and Haukeland University Hospital**, Bergen, Norway. The Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness, 2010.

NOGUER, B. A. et al. **Intervención educativa en el alumnado con sordoceguera**. Coleção Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa. Espanha: ONCE, 2017. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/intervencion-educativa-en-el-alumnado-con-sordoceguera/ensenanza-sordoceguera/22116>. Acesso: 06 dez. 2019.

PASSOS P. M. P. **A construção da subjetividade através da interação dialógica pela comunicação suplementar e alternativa**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, 2007.

PINO A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 741-756.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, nº 71, julho/2000.

_____. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PONTIN, B. R. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade.** 2014. 3f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação,** Editora Vozes, 25ª edição, 2014. Petrópolis, RJ.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e educação.** Campinas: Papyrus, 2004.

REYES, D. A. et al. **La sordoceguera.** Un análisis multidisciplinar. Primera edición. Madrid, ONCE, 2004. Disponível em: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3407>. Acesso: 06 dez. 2019.

RÍO P. del; ÁLVAREZ, A. El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas.** Mercado das Letras: Campinas, 2013.

SAITO, D. Y. T.; ZOBOLI, E. L. C. P.; SCHVEITZER, M. C.; MAEDA, S. T. Usuário, cliente ou paciente? Qual o termo mais utilizado pelos estudantes de enfermagem? **Texto Contexto Enferm**, 22(1), Jan-Mar 2013, p. 175-183.

SANTANA, A. P. Idade crítica para aquisição da linguagem. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 16(3): 343-354, dezembro, 2004.

SANTOS, N. J. M. dos. **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira.** 2014, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014.

SERPA, X. Comunicação para Pessoa Surdocega. **Projeto Horizonte AHIMSA / Projeto Hilton Perkins.** Tradução: Miriam Xavier de Oliveira, 2004. Revisão: Shirley R. Maia, 2005.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SIERRA, M. A. B. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da Psicologia histórico-cultural.** 2010, 180f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SILVA C. C. B. da; MOLERO, E. S. da S.; ROMAN, M. D. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**. vol.20 no.1 Maringá Jan./Apr. 2016.

SMOLKA, A. L. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições: Temas e tendências na perspectiva histórico-cultural.** Campinas, v.17, n.2(50), 99- 118, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630/11149>. Acesso: 10 dez. 2019.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, n.50, Campinas: Papirus, 2000.

SMOLKA, A. L. B.; DAINEZ, D. Itard e Vigotski: um diálogo possível? In: LEITE, L. B.; GALVÃO, I.; DAINEZ, D. **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard**: história e diálogos contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 101-123.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. dos S. As relações de ensino na escola. In: DATRINO, Leny Corrêa; MOGRABI, Sonia (Org.). **Temas em debate** - Multieducação. Rio de Janeiro: SMERJ, v. 1, 2007, p. 1-39.

SMOLKA, A. L. B.; FONTANA, R. A. C.; LAPLANE, A. L. F.; CRUZ, M. N. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Curitiba. v. 1, n. 1, p. 71-76, 1994.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Mercado das Letras. 2010.

SOARES, Carmem L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOUZA, F. F. de. Indagações e contradições sobre a ocupação do lugar de aluno com deficiência intelectual no cotidiano de uma escola de ensino fundamental pública de periferia. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 74-85, set./dez. 2018.

SOUZA, F. F. de.; DAINEZ, D. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago 2016.

SOUZA, F. F. de; SILVA, D. N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, out./dez. 2010.

SOUZA, M. M. O brincar e a mediação: reflexões sobre o brincar da criança surdocega pré-lingüística. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

VERESOV, N.; FLEER, M. **Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. Mind, Culture, and Activity**, DOI: 0.1080/10749039.2016.1186198 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>. Acesso: 10 dez. 19.

VILELA, E. G. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a Tecnologia Assistiva**. 2018, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2018.

VIÑAS, P. G. La educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In: REYES, D. (Orgs). **La Sordoceguera**: Un análisis multidisciplinar. 1ª ed. Madrid: ONCE,

2004. p. 309 – 362. Disponível em: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3407>. Acesso: 06 dez. 2019.

VINHA, M. P. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-70. (Vigotski, 1935/2010). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso: 10 dez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: L. S. **Vigotski**: Teoria e método em Psicologia (pp. 55-85). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1ª edição, 2001.

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

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V. Madri, Espanha: Editorial Pedagógica, 1997.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Científico-Técnica, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1934).

_____. **Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas III**. Madrid, España: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Vol IV. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017, 270f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

WATANABE, D. R.; MAIA, S. R. **Formação em Guia-Intérprete**. Projeto Pontes e Travessias. Promovido por AHIMSA: Associação Educacional para Múltipla Deficiência / Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial / ABRASC: Associação Brasileira de Surdocegos. São Paulo, 2012.

WERNER, J. **Saúde e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.