

ALUNO SURDOCEGO PRÉ-SIMBÓLICO: LINGUAGEM, LÍNGUA E ESCOLA

Fernanda Cristina Falkoski – Capacitar NH
fezinha_noia2@hotmail.com

Cátia de Azevedo Fronza – UNISINOS
catiafronza@gmail.com

RESUMO

O trabalho a ser apresentado resulta de contato com um aluno surdocego pré-simbólico, em uma escola da rede regular de ensino da região do Vale do Rio dos Sinos. Compreende-se que a linguagem é um dos requisitos fundamentais para estabelecer a comunicação entre as pessoas, que ela é própria dos seres humanos e pode ser manifestada de diversas formas. Justamente pelo importante papel da linguagem, ao se depararem com um aluno surdocego pré-simbólico incluído em uma classe regular de ensino, profissionais questionam-se sobre como pode se dar a apropriação da língua pela criança surdocega, que tem contato com o mundo somente pelo tato. A fim de melhor compreender esse contato, foi realizado um estudo cujo objetivo principal foi conhecer e acompanhar o processo de aquisição de linguagem da criança, promover a sua comunicação com outras pessoas e proporcionar meios para expressar sua capacidade de estabelecer relações e de produzir significados. Como metodologia para esse acompanhamento, foram estabelecidas algumas metas importantes como a organização de uma rotina, o uso de objetos de referência, a introdução de uma língua, neste caso a Libras tátil, bem como a adaptação das atividades desenvolvidas em sala de aula, sempre com o uso de materiais concretos. Alguns resultados foram alcançados durante a realização da pesquisa, como a compreensão dessa rotina pelo aluno e a significação de alguns objetos de referência. Esta comunicação, portanto, dedica-se a apresentar os resultados obtidos até então e partilhar impressões e inquietações diante de uma realidade que não faz parte da grande maioria dos contextos escolares, mas merece atenção, se for considerada a meta de uma educação para todos.

Palavras-chave: Educação. Linguagem. Surdocegueira.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por base o estudo, pesquisa e reflexão do tema surdocegueira de crianças pré-simbólicas. Embora tenha tido acesso a pouca bibliografia sobre surdocegueira, buscamos como base teórica os estudos sobre linguagem e surdocegueira, associados à prática pedagógica. Conforme as leis existentes e sabendo da presença de alunos incluídos em escolas regulares, mas sem o atendimento necessário e específico de que precisam, é fundamental o acesso à informação e a preparação dos profissionais para atender de modo qualificado os alunos surdocegos.

O objetivo do artigo é verificar as aprendizagens desse aluno surdocego em situações do cotidiano escolar, percebendo que formas de comunicação ele utiliza para transmitir mensagens a quem está à sua volta.

Como metodologia de trabalho, foram realizadas observações e interações com o sujeito em questão, também foram feitas conversas com a família e com a escola na qual a criança estava matriculada. Nas seções que seguem, trazemos uma breve reflexão teórica sobre os temas relevantes desse estudo, seguindo-se o detalhamento do estudo realizado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A LINGUAGEM

Tanto a língua, quanto a linguagem serão desenvolvidas pelo ser humano, se este for exposto a situações em que ambas estejam em evidência. Dessa forma, será possível a interação entre as pessoas. Fromkin e Rodman (1993, p. 4) afirmam que

Quando conhecemos uma língua, sabemos falar e somos compreendidos por todos os que conhecem essa língua. Isto significa que temos a capacidade de produzir sons portadores de certos significados e de compreender ou interpretar sons produzidos pelos outros. Os surdos produzem e compreendem linguagens de sinais tal como as pessoas que ouvem bem produzem e compreendem linguagens faladas.

Assim, torna-se fundamental que a criança seja exposta a um ambiente em que a linguagem e a língua estejam em evidência, para que essas capacidades possam ser desenvolvidas naturalmente. Isso acontece, por exemplo, quando a criança ainda não sabe falar ou não consegue reagir mediante algumas situações, mas as pessoas que estão à sua volta procuram interagir com ela. Interagindo com os adultos, a criança aprenderá as diversas possibilidades de usos e de significado de sua língua.

Quando a criança ainda não domina uma língua, usa diversos métodos para se comunicar com quem está a sua volta. Na maioria das vezes, cabe ao interlocutor compreender e até mesmo decifrar essa possível mensagem, ou então o que estão tentando lhe comunicar. Scarpa (2001, p. 215) afirma que,

Desde o nascimento, o bebê é mergulhado num universo significativo por seus interlocutores básicos, que atribuem significados e intenção às suas emissões vocais, gestos, direção do olhar. Até mesmo os diversos tipos de choro são “interpretados”, “significados” e “classificados” pelo adulto interlocutor.

O sistema linguístico será assimilado pela criança na medida em que ela for exposta a situações reais de comunicação. Como diz Scarpa (2001, p. 214),

[...] a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisito básico no desenvolvimento linguístico. [...] A fala a que a criança está exposta (*input*) é vista como importante fator de aprendizagem da linguagem.

Pode-se afirmar que existe uma relação entre linguagem e língua, pois é a linguagem que dá a base para a língua. Faria (1989, p. 8) apresenta uma consideração feita por Vygotsky sobre a relação entre pensamento e linguagem: “O significado das palavras se dá a partir da união entre pensamento e linguagem”. Assim, uma pessoa não pode ter e desenvolver a linguagem se não pensar, sem usar esse mecanismo.

A linguagem é independente da língua, mas a língua depende da linguagem. Há diversas formas para expressar a linguagem, podendo ser de modo verbal ou não-verbal. Elas variam de acordo com o público alvo, a localidade, a finalidade e as condições físicas. Torna-se necessário observar algumas prioridades desses dois tipos de linguagem, para que se tenha uma melhor compreensão de suas possibilidades de manifestação. No que diz respeito à linguagem verbal, Terra (1997, p. 12) diz que

É aquela cujos sinais utilizados para atos de comunicação são as palavras. A língua que você utiliza para atos de comunicação é linguagem verbal. A palavra **verbal** provém do latim *verbale*, que, por sua vez, provém do *verbu*, que significa palavra.

Assim, para ter uma linguagem verbal, é necessário o uso de uma língua, podendo ser representada através da escrita, da fala ou do sinal¹.

Outra forma de linguagem existente é a não-verbal, a qual, segundo Terra (1997, p. 12), “utiliza para atos de comunicação outros sinais que não as palavras”. É a linguagem que pode ser expressa através de desenhos, imagens, sinais de trânsito ou expressão corporal.

A língua de sinais não pode ser confundida com a linguagem não-verbal. De acordo com Quadros (1997, p. 46-47),

[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais, [...]. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda.

¹ Aqui, ao se falar em sinal, remete-se à Língua de Sinais.

Neste trabalho, adere-se à especificidade da língua de sinais tátil, que não apresenta estudos teóricos que explicitem seus conceitos, mas trazem-se algumas referências à prática (por meio de relatos, por exemplo). Uma vez que a Libras distingue da Libras Tátil, evidencia-se a diferença também entre o alfabeto datilológico, do alfabeto datilológico tátil. Isso também mostra a diversidade de formas de representação da comunicação.

Conforme Cader e Costa (2010, p. 60),

Há casos em que os sinais precisam ser digitados no próprio corpo da pessoa surda-cega, em área determinada pelo surdo-cego (geralmente na palma da mão). Outra forma de se ter acesso aos sinais consiste em manter as mãos do surdo-cego em cima das mãos do interlocutor, assim ele poderá perceber a articulação, o movimento, o local e a orientação da mão no espaço de sinalização.

Essas formas de representação são utilizadas com o surdocego quando ele já as domina, quando já consegue compreender seus significados. No momento em que se trabalha com um surdocego que está começando a desenvolver a língua e a linguagem, eles são realizados com a ajuda do interlocutor. Ou seja, o interlocutor deve segurar as mãos do surdocego e fazer o sinal com ele. Normalmente o interlocutor se posiciona atrás do surdocego, segura as mãos dele, organiza de acordo com a configuração de mão do sinal e, ajudando, faz o sinal. É feito dessa forma até o momento em que o surdocego não consegue sinalizar sozinho ou quando ele não conhece o sinal utilizado.

Há falta de dados e estudos a respeito da utilização da linguagem e de sua aplicação de como a Libras seria adquirida por um surdocego pré-simbólico². Seria o uso da língua de sinais tátil aconselhada? No entanto, essa não possui registro do método de uso no Brasil. Apenas os surdocegos ou então as pessoas que trabalham com eles têm o conhecimento e utilizam dessa modalidade: “É a Libras realizada na palma de uma das mãos de pessoas surdocegas por meio de um profissional identificado como guia-intérprete”, conforme o site <http://www.escoladegente.org.br/terminologia.php?initialLetter=L>. É fundamental, portanto, compreender como ocorre a aquisição da linguagem, o que pode influenciar nesse processo.

Segundo Faria (1989), o uso de objetos no trabalho com crianças é fundamental. Se for apresentado um objeto, e esse for explorado de diversas formas, com certeza a atividade proposta fará mais sentido para a criança. O sujeito precisa interagir com o objeto para que o compreenda e possa usá-lo em diversos contextos da comunicação.

² O conceito de surdocegueira e de pré-simbólico serão explicados na próxima seção.

2.2. A SURDOCEGUEIRA

Para a compreensão do que é a surdocegueira, torna-se importante o esclarecimento de alguns conceitos que envolvem essa deficiência. No que concerne à grafia da palavra, Mesquita e Maia (1995 apud LAGATI, 2010, p. 8) afirmam que

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além das causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicado e não aditivo.

Para que uma pessoa seja considerada surdocega, ela necessariamente não precisa ser nem totalmente surda, nem totalmente cega. Cader e Costa (2010) fazem referência a McInnes (1999), ao explicarem essa afirmação, pois, no momento em que o sentido da visão não é suficiente para compensar a falta de audição e quando a audição não é suficiente para compensar a falta de visão, essa pessoa já é considerada surdocega.

Esta é uma deficiência que pode nascer com a pessoa, considerada, então, pré-simbólica (ou pré-linguística), ou adquirida com o passar do tempo, considerada como pós-simbólica (ou pós-linguística). Em consequência disso, há pessoas que nasceram cegas e se tornaram surdas, pessoas que nasceram surdas e se tornaram cegas, pessoas que se tornaram surdocegas sem ter alguma deficiência ou pessoas que nasceram surdocegas.

Conforme Almeida (2008, p. 27), “A surdocegueira é uma deficiência singular com distintos graus de perdas visuais e auditivas. Na classificação das pessoas surdocegas não importa o tipo e a intensidade das perdas, mas sim a funcionalidade das mesmas”. Dessa maneira, outros fatores devem ser levados em consideração para estruturar o trabalho com o surdocego e não os níveis de perda.

2.2.1 O surdocego pré e pós-simbólico

A surdocegueira pode ser pré-simbólica (pré-linguística) ou pós-simbólica (pós-linguística). Tais distinções ocorrem em função do desenvolvimento da linguagem pelo sujeito. Almeida (2008) caracteriza a pessoa que nasce com surdocegueira ou a adquire antes de ter desenvolvida a linguagem e a língua como pré-simbólica. A pessoa que adquire a surdocegueira depois de ter desenvolvida a linguagem e a língua é considerada pós-simbólica.

Uma pergunta relevante que deve ser feita em relação aos conceitos pré-simbólico e pós-simbólico é até que ponto se consegue saber o que é conhecido/significativo para o

surdocego, classificando-o como pré ou pós-simbólico? Neste trabalho será dada mais atenção ao desenvolvimento e às características do surdocego pré-simbólico, pelo fato de o sujeito da pesquisa apresentar essas características. Assim, serão abordados aspectos relativos à linguagem, interação com o ambiente, rejeição ao toque e comportamento.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, Almeida (2008, p. 125) adverte que

É importante também definir as condições-limite, impostas pela surdocegueira, pois, se olharmos para o desenvolvimento da linguagem em condições tão atípicas, como a apresentada pela privação concomitante das condições funcionais da visão e da audição, observa-se que, nestas circunstâncias, o organismo perde a capacidade de “alcançar” os níveis normais de competência linguística, necessitando trilhar outros caminhos para se desenvolver e passar por processos de desenvolvimento peculiares a cada fase no desenvolvimento desse processo.

Ainda em relação à linguagem, fica evidente que, se essa for proporcionada através de situações de vida prática, será melhor desenvolvida. Segundo Almeida (2008), usar situações sociais favorece no processo de aprendizagem, pois parte do real para o concreto. Cader e Costa (2010, p. 42-43) defendem a ideia de que

[...] é necessário que a criança surda-cega seja estimulada com atividades que envolvam movimento, ação, manipulação e exploração das condições presentes no ambiente, tendo como base o vínculo afetivo estabelecido com o mediador. A viabilização da intervenção precisa ser organizada de forma que a criança se sinta segura na realização das atividades.

A criança surdocega apresenta dificuldades em interagir com o meio, com as pessoas, mas principalmente com objetos. Como a criança, normalmente, não possui a mesma linguagem que as pessoas com quem interage, não compreende as ações que acontecem, que são mediadas com ela. Em razão disso, Almeida (2008, p. 161) diz que “esse procedimento encontra restrições, pois a construção de um mundo de objetos permanentes e de um espaço exterior que os contém, constitui uma tarefa árdua para a criança surdocega”.

O ambiente é de extrema importância para o desenvolvimento de aprendizagens. Conforme Garcia (2008, p. 60), “Devemos organizar um ambiente em que o Surdocego possa estar ativo, promovendo ele próprio a aprendizagem, ou seja, um ambiente que convide a resposta”. Ainda em relação ao ambiente, Maia, Araóz e Ikonmidis (2010, p. 30) afirmam que “A criança surdocega independentemente de sua etiologia que apresenta perda total ou parcial da visão e da audição, geralmente apresenta dificuldades na hora de relacionar-se com

o meio, devido às limitações na compreensão do que está acontecendo e do que tentam dizer-lhe”. Cabe, assim, ao mediador facilitar essa interação com o ambiente.

Dessa maneira, Almeida (2008) também destaca o fato de que o surdocego rejeita o toque de pessoas ou objetos por não vê-los, pelo fato de não ser comunicado sobre o que irá acontecer. Assim, não consegue saber o que se aproxima, se poderá lhe causar algum mal. Por isso é fundamental que alguém de confiança do surdocego medie as interações e antecipe os fatos, para que essa rejeição não ocorra.

Muitas crianças surdocegas pré-simbólicas também apresentam um comportamento agressivo. Isso poderia ser causado pela falta de linguagem para a comunicação. Segundo Almeida (2008, p. 133), “A função da linguagem na comunicação é transmitir informação, pensamento e sentimento de uma pessoa para outra, fornecer os meios para que as pessoas controlem os comportamentos umas das outras”. No momento em que a linguagem não está bem desenvolvida, a criança não sabe como se expressar, por isso a maioria das crianças surdocegas costuma ter um comportamento um tanto diferente de outras crianças: são mais agressivas, ficam isoladas no seu canto.

No momento em que existe uma comunicação estabelecida entre o surdocego e o seu interlocutor, as situações de auto-agressão e de movimentos estereotipados, como se balançar para frente e para trás, diminuem, pois ele consegue compreender o que está acontecendo e se manter ocupado.

Ao falarmos sobre comunicação e aprendizagem, considerando a realidade de uma pessoa surdocega, o primeiro pensamento que vem à mente é se um surdocego é capaz de se comunicar. Conforme Bosco, Mesquita e Maia (2010, p. 10),

Sem os sistemas adequados de comunicação, o avanço nos estágios de desenvolvimento da linguagem pode levar mais tempo para ocorrer. Além disso, o progresso é mais lento, mas não necessariamente uma evidência de que a pessoa com surdocegueira tem um baixo potencial, mas sim lhe faltam os recursos de comunicação para responder significativamente ao meio ambiente.

Deve-se pensar, então, em oferecer possibilidades e adaptações para favorecer o desenvolvimento da pessoa surdocega, sempre ressaltando o que ela consegue e não dando ênfase ao que não consegue realizar. Muitas vezes são necessárias algumas mudanças no processo de ensino-aprendizagem de um surdocego, principalmente relacionadas ao ambiente e à comunicação.

Dessa forma, compreende-se que não basta apenas inserir esse aluno em uma escola, sem antes pensar e estruturar esse movimento. É necessário primeiro organizar o ambiente para que isso ocorra da melhor forma, tanto para o aluno, quanto para os profissionais que estarão atuando com ele.

Assim, para trabalhar com surdocego, deve-se estar disposto a enfrentar situações, se adaptar ao sujeito e favorecer ao máximo suas aprendizagens. Em relação a isso, Maia, Araóz e Ikonmidis (2010, p. 83) também ressaltam que

Vivenciar todas as propostas significativamente passo a passo, da mais simples a mais complexa, oferece à pessoa com surdocegueira e/ou à pessoa com deficiência múltipla sensorial, a oportunidade de participar do mundo. Eles necessitarão conviver com pessoas que estejam disponíveis a mediar essa vivência, auxiliando-os a conhecer e interpretar o que está a sua volta, aprendendo posturas, conceitos, habilidades, linguagem, comunicação, desenvolvendo sua auto confiança e identidade própria. O mundo exterior passará a ser constituído pelo estímulo dos sentidos e não recopiado de forma mecânica através das mãos do vidente.

Promover e estimular um método de comunicação a ser usado com o surdocego é fundamental. Não importa a forma a ser usada na comunicação, devem-se disponibilizar diversos meios para que a “escolha” seja feita pelo próprio surdocego. Em relação a essa afirmação, Almeida (2008, p. 188) diz que

Torna-se necessário, para a criança surdocega, que lhe seja proporcionado um sistema linguístico alternativo desde muito cedo, para que fomente os processos de internalização, em que se leva em consideração o papel crucial que o intercâmbio comunicativo e a mediação ocupam na aprendizagem dessas crianças.

Antes de iniciar a comunicação, é fundamental estabelecer uma relação de confiança, pois essa é a base da relação entre o surdocego e a pessoa que irá trabalhar com ele. A partir da confiança estabelecida, ocorrem as interações que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Quando não se tem essa confiança, o surdocego costuma rejeitar a pessoa, não permitindo o contato físico. Almeida (2008, p. 91) explica que “o tato é condição essencial para a comunicação com os surdocegos e sem essa modalidade é impossível estabelecer qualquer tipo de interação entre os interlocutores”. Portanto, compreende-se a importância de estabelecer a confiança, para que, conseqüentemente, o tato possa ser explorado a partir das interações.

É fundamental, então, expor a criança a diversas situações, para que sua aprendizagem ocorra. Quando se remete à comunicação com surdocegos pré-simbólicos, Almeida (2008, p. 164) explica que

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

Assim como os olhos, as mãos também podem ser usadas para conhecer objetos, lugares e pessoas, embora seja de forma mais lenta. Dessa forma, deve-se explorar ao máximo o que existe ao seu alcance.

Conforme Almeida (2008, p. 170), “essas interações teriam que ocorrer de forma específica, que é a linguagem gestual associada ao tato”, para que, assim, o surdocego possa começar a significar as situações que vivencia. Tratando sobre o aprendizado de sinais associado a situações práticas, Almeida (2008, p. 193) ainda afirma que, “Quando o uso das palavras e de outros elementos de um sistema de expressão linguística está sendo aprendido, ocorre um correspondente desenvolvimento de reações de mediação implícita”. Por exemplo, ensinar o sinal de “água” no momento em que a criança está tomando água, irá fazer com que ela associe aquela situação à necessidade de suprir a sede. Portanto, sempre que estiver com sede, fará aquele sinal para ser atendida.

O professor que irá atuar com o surdocego deve ter bem claro os objetivos que quer alcançar, para que possa organizar e planejar atividades, visando proporcionar aprendizagens significativas. Nessa direção, Garcia (2008, p. 61) afirma que “É essencial ensinarmos habilidades funcionais ao Surdocego. Ensiná-lo a preparar o café da manhã, tomar banho sozinho, ir ao banheiro são habilidades funcionais, pois estas fazem parte do seu dia a dia. Quanto mais funcional for o ensino, maior é a possibilidade de êxito, pois melhor compreende o seu significado”. Ou seja, não adianta, por exemplo, propor atividades de escrita para um surdocego que nem tem uma linguagem explicitada.

Conforme Maia, Araóz e Ikonomidis (2010, p. 45), o primeiro passo é “estabelecer uma rotina para que a criança não tenha ansiedade sobre o que vai acontecer quando está com esta “nova” pessoa (antecipação)”. Com essa rotina, o surdocego irá antecipar as situações que serão vivenciadas por ele. Depois de pensar na rotina, devem-se escolher objetos que serão usados para a antecipação.

Maia, Araóz e Ikonmidis (2010, p. 42) destacam ainda que, “através dos objetos de referência a criança aprende que um objeto pode representar uma ação, através destes objetos ela pode antecipar o que irá fazer”. O uso de objetos ocorre, por exemplo, no caso de representar o momento do banheiro, quando é usada uma toalha, pois, ao ir àquele espaço, a criança sempre lava as mãos. Assim, toda vez que lhe for apresentada a toalha, compreenderá que está no momento de ir ao banheiro.

Para realizar a escolha dos objetos de referência, Maia, Araóz e Ikonmidis (2010, p. 44) reforçam que é preciso “levar em conta o tamanho e o peso para facilidade de transporte, já que a criança deve levar o objeto em questão até o local onde será realizada a tarefa. Escolha um objeto que tenha significado para a criança”. Escolher objetos não é simplesmente pensar em algo que represente aquele espaço para um vidente, é fundamental levar em consideração que se trata de uma pessoa que não enxerga e não escuta. Esses objetos precisam fazer-lhe sentido.

Os objetos têm como função substituir pessoas, lugares, objetos ou atividades que são representadas por palavras para uma pessoa que escuta e vê. Conforme Bosco, Mesquita e Jurgens (1984), esses objetos podem ser utilizados com uma caixa de antecipação. Ou seja, eles são depositados dentro de uma caixa específica para cada aluno, e, antes de cada atividade, a criança pega essa caixa e “descobre” o que irá acontecer em seguida, antecipando a próxima ação ou evento que deve realizar.

A repetição é fundamental no trabalho com o surdocego: é necessário realizar as mesmas atividades diversas vezes até que ele realmente compreenda o estímulo. A memorização, neste caso, parece estar sendo trabalhada.

Após trazer à tona considerações teóricas sobre linguagem e o reflexões sobre o contexto da surdocegueira, trazemos informações sobre os dados de nosso estudo.

3. O cenário de estudo

Em 2011, foi matriculado um aluno com seis anos de idade, no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da região do Vale do Rio dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul. O ingresso desse sujeito fez com que a comunidade escolar e o próprio bairro repensassem seus conceitos sobre diferença, preconceito, igualdade e inclusão. Esse menino é o aluno surdocego pré-simbólico a que iremos nos referir no texto.

Nosso estudo volta-se para esse aluno e sua inserção na escola, considerando a mediação realizada pela primeira autora deste artigo.

O processo desta inserção foi composto por vários momentos específicos. Inicialmente, destacamos a chegada desse aluno na escola, sendo trazido num carrinho de bebê pela avó no primeiro dia de aula. Esta cena chocou muitas pessoas daquela comunidade, pois não haviam passado pela experiência de ter uma criança com uma deficiência múltipla na região. Naquele momento, a avó demonstrou o quanto estava interessada em fazer com que seu neto tivesse os mesmos direitos que as outras crianças e que não fosse tratado como diferente.

Há necessidade de falarmos também sobre o fato de a escola não estar preparada para receber um aluno tão peculiar, uma criança que necessita de tantos cuidados e de uma educação totalmente diferente da que se verifica no dia a dia escolar. Aquele ambiente não estava organizado para isso, mas a equipe diretiva, juntamente com a secretaria de educação, pensou em formas de trabalhar com esse aluno. Segundo Garcia (2008) fez referência anteriormente, é de extrema importância para a criança surdocega que o ambiente esteja organizado de forma prática, que a pessoa possa se locomover e que as aprendizagens ocorram sem muito esforço e dificuldades.

Também em relação a dificuldade de interação com as pessoas, Almeida (2008) acredita que se torna necessário favorecer um ambiente em que as pessoas estejam prontas para lidar com o sujeito surdocego. Sendo que no início dos atendimentos, a escola não contava com uma professora que possuísse conhecimento na área da surdocegueira, ou mesmo que conhecesse sobre surdez ou sobre cegueira e que estivesse com ele na escola. Naquele momento havia apenas um atendimento com alguns profissionais, ocorrendo uma vez por semana, em um núcleo de apoio pedagógico (NAP) do município.

Esse menino frequentava a sala regular com mais 21 alunos, ali contava com o auxílio contínuo de uma professora de apoio (uma estagiária estudante de pedagogia), além da professora titular da turma.

Ao chegar à escola, não caminhava, não gostava de ter contato com as pessoas, se mantinha quieto no seu lugar, beliscando quem estivesse ao seu redor, sempre que contrariado. Assim como Almeida (2008) afirma que pode ocorrer com o sujeito surdocego, rejeitar o toque de pessoas por não conhecê-las, por não saber quem são, por não ter havido a antecipação do que iria acontecer.

Portanto, o primeiro passo a ser dado era desenvolver ações direcionadas a necessidades como alimentar-se, locomover-se. Como essa professora que o auxiliava não tinha muito conhecimento para saber por onde começar, ela usou o seu instinto materno e se dedicou a oportunizar atividades motoras, mais ou menos como se faz com um bebê recém

nascido, pois, apesar de sua idade, ele não tinha os conhecimentos que a maioria das crianças em sua idade possui, por não ter dois sentidos importantes para essas aprendizagens e não ter recebido os estímulos necessários para poder se desenvolver, como por exemplo, não segurava nem a sua mamadeira ao se alimentar.

A criança que enxerga desenvolve diversas aprendizagens por ver outros, adultos ou crianças, agindo. Ou seja, a criança aprende como se come também por ver seus pais comerem, assim sabe que deve pegar o talher, colocar o alimento e levar até a boca. Uma criança que não possui o sentido da visão precisará que alguém lhe ensine como se faz isso, assim também ocorre quando deve saber o que está acontecendo, se não tiver o som associado ao movimento. Com o surdocego nem o som auxilia nesse processo, por isso é importante que lhe seja “mostrado” o que irá acontecer, ou seja, que se antecipe a ele o que será feito. Isso Bosco, Mesquita e Maia (2010) afirmam ser fundamental para a criança surdocega, a antecipação vem para auxiliar no desenvolvimento da pessoa, sendo que compreenderá as ações que irão seguir.

Para o surdocego, é importante essa antecipação porque ele não vê o que está acontecendo e nem ouve, portanto não consegue imaginar a ação seguinte do seu interlocutor.

Quando falamos em “antecipação”, estamos destacando a possibilidade de o Surdocego aprender a ligar um sinal ou objeto com uma reação ou tipo de comportamento. É uma condição essencial para aprender o geral e para a comunicação em particular, pois é extremamente raro para crianças surdocegas desenvolverem reflexos orientacionais e descobrir associações. (GARCIA, s/d, p. 86)

Assim, destaca-se aqui que, mesmo ele estando no primeiro ano do ensino fundamental, não se tinha a preocupação de fazer com que estivesse juntamente com a sua turma em todos os momentos, pois precisava primeiro se conhecer e saber quem era para poder estar com os outros. Precisava se desenvolver como pessoa para então poder se desenvolver dentro da sociedade.

Durante seis meses, esse foi o trabalho realizado. Mas, em agosto de 2011, uma professora tradutora/intérprete iniciou o trabalho com o aluno, a primeira autora do texto. Além de ter formação na área da surdez e da cegueira, a experiência já tida com alunos surdos na educação infantil facilitou um pouco o trabalho de iniciação à comunicação com esse menino.

Depois de conhecer o caso, o aluno, quais eram suas restrições, sua família, como era a organização em casa, quem o cuidava e a escola, precisou pensar sobre o que fazer com esse

aluno, como iniciar o processo de comunicação com alguém que não possuía uma língua, alguém que não conseguia nem caminhar sozinho.

Com todos esses questionamentos, foi decidido que o primeiro passo seria trabalhar com o desenvolvimento da locomoção, fazendo com que perdesse o medo de caminhar. Foi um processo muito difícil, pois ele queria estar no colo das pessoas e não no chão caminhando; isso pode ter relação com o fato de não saber que poderia caminhar. Foram lentos os passos, a insistência ao subir e descer escadas, pois aparentava ter medo. Mas, no caso de obstáculos, a professora foi estabelecendo uma comunicação através de movimentos nessa situação, que serão descritos em seguida. Outra insistência que se teve com ele foi o uso de sapatos, pois ele só queria andar com os pés no chão. De acordo com Maia, Araóz e Ikonomidis (2010) era necessário vivenciar cada situação ao máximo possível, com muita calma e procurando desenvolver bem as aprendizagens.

A primeira comunicação estabelecida foi o aviso de degraus ou obstáculos: ao se deparar com um degrau, a professora colocava sua perna na frente da perna do menino, para assim demonstrar que deveria ter cuidado, pois existia um obstáculo à frente. Assim, a orientação que era dada a quem o acompanhasse era que deveria sempre caminhar de mãos dadas com ele e devagar; ao chegar a frente a um obstáculo, a primeira ação era parar e, em seguida, demonstrar com o toque o que havia na frente. Pode-se dizer que, nas primeiras vezes, ele não compreendeu o que estava acontecendo, mas, depois de muita repetição e seguindo sempre o mesmo movimento, passou a entender que devia levantar as pernas. Constatamos isso, pois ele não caiu mais diante dos obstáculos e passou a fazer o movimento desejado pelos mediadores. Assim estava sendo iniciada a comunicação através do gesto, o que Almeida (2008) afirma ser necessário fazer, proporcionar as situações de vida diária de uma forma que as interações estabeleçam uma comunicação.

E assim foram sendo estabelecidos movimentos para demonstrar que havia objetos em sua frente, ou então pessoas. Para a identificação de pessoas, usamos objetos de uso pessoal. Por exemplo, a professora que trabalhava com ele diretamente usava um relógio: sempre que o recebia na porta pegava uma das mãos dele e tocava no relógio; assim ele reconhecia que era ela e estendia os braços para abraçá-la. Com a professora titular da turma, estabelecemos os anéis que ela usava para serem sua referência. É importante aqui ressaltar que esse objeto de referência não deveria ser trocado, caso isso acontecesse, deveria ser avisado o aluno, para que ele compreendesse o que aconteceria. Percebeu-se que, quando ele estava em contato com alguém, um adulto normalmente, com quem não estava acostumado, ficava nervoso e brabo, beliscando quem estivesse por perto, por estranhar aquela pessoa. Com as crianças da turma, o

contato dele era mais fácil, logo dava a mão e queria sair caminhando com os colegas, dificilmente rejeitava algum colega.

Foram desenvolvidas algumas atividades com a turma, juntamente com a professora titular, para que as crianças começassem a compreender quem era aquele colega diferente, porque ele não falava com ninguém, não participava das mesmas atividades que os outros, não entendia quando alguém falava com ele, entre outras particularidades. Depois desse trabalho, percebeu-se que a relação interpessoal melhorou muito, pois passaram a tratá-lo de forma diferente, sem excluí-lo. Antes, afastavam-se e ficavam com medo, mas, depois disso, davam a mão e caminhavam com ele, faziam carinho, ficavam super felizes quando ele chegava à sala de aula. Quando não ia para a escola todos perguntavam o porquê da falta do colega.

É importante aqui falar da angústia da avó, que cria o menino, de que seu neto possa ter oportunidades na vida, que ele não tenha que ficar a vida inteira dependendo de alguém pra tudo, que consiga comer sozinho, caminhar com o auxílio de alguém, e não ter que ser carregado no colo sempre, que possa estudar e ter um futuro melhor. Ao ver os progressos da criança na escola, ela se mostrou feliz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho sobre a linguagem e a surdocegueira, podemos dizer que muitas dúvidas foram levantadas, diversos questionamentos surgiram ao longo da prática realizada, assim como durante a pesquisa e a escrita do texto, e poucas foram as conclusões a que se chegou.

Refletir sobre as formas de ensino que podem ser utilizadas com alunos com deficiência faz com que se pense sobre o que acontece na prática, se a inclusão realmente faz ou não sentido para o sujeito. Incluir o aluno surdocego pré-simbólico em uma escola, ou em classe onde ele é o único aluno, favorecem ou não o seu desenvolvimento, foram alguns dos questionamentos que surgiram a partir do momento em que passamos a pensar sobre o assunto e com a interação com o sujeito.

É importante deixar claro que não somos contra a proposta da educação inclusiva, mas sim que ela deve ser pensada e analisada diante de cada caso específico. Também não quer dizer que todo surdocego pré-simbólico não deve estar em sala de aula regular com uma turma, mas cada caso é um caso, cada aluno possui uma história de vida, cada criança é única e deve ser vista conforme suas características.

Este trabalho, portanto, traz informações e aspectos em relação à educação de surdocegos, de extrema importância, necessários para embasar e orientar possíveis trabalhos com alunos com essa deficiência. Assim como, a partir dele, é possível perceber que são muito necessários os estudos e avanços nessa área. Poucos são os estudos e registros teóricos feitos na perspectiva da educação de surdocegos.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

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

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

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

FARIA, Anália Rodrigues de. **O pensamento e a linguagem segundo Piaget**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. **Introdução à linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

GARCIA, Alex. **Surdocegueira: empírica e científica**. 2008. Editor Pessoa Física. Registro na Biblioteca Nacional. Prefixo Editorial 908690.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SCARPA, Ester Mirian. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). v. 2. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.