

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília

**SIMARA PEREIRA DA MATA**

**PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS SOBRE A TRAJETÓRIA INICIAL DE  
COMUNICAÇÃO DE UM SUJEITO COM SURDOCEGUEIRA**

MARÍLIA

2017

SIMARA PEREIRA DA MATA

**PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS SOBRE A TRAJETÓRIA INICIAL DE  
COMUNICAÇÃO DE UM SUJEITO COM SURDOCEGUEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Exemplar apresentado para a Banca de Defesa.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira.

MARÍLIA

2017

Mata, Simara Pereira da.  
M425p Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de  
comunicação de um sujeito com surdocegueira / Simara  
Pereira da Mata. – Marília, 2017.  
106 f. ; 30 cm.

Orientador: Jáima Pinheiro de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e  
Ciências, 2017.  
Bibliografia: f. 87-95

1. Educação especial. 2. Cegos. 3. Surdos. 4.  
Deficientes – Meios de comunicação. I. Título.

CDD 616.8550028

SIMARA PEREIRA DA MATA

**PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS SOBRE A TRAJETÓRIA INICIAL DE  
COMUNICAÇÃO DE UM SUJEITO COM SURDOCEGUEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Exemplar apresentado para a Banca de Defesa.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.  
Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP, Marília

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eduardo José Manzini – UNESP, Marília

3º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Manoel Osmar Seabra Júnior – UNESP, Presidente Prudente

Marília, 09 de março de 2017.

*Aos profissionais de todas as áreas que se doam por  
inteiro na incrível missão de favorecer o  
desenvolvimento dos alunos público-alvo da  
Educação Especial e oferecer oportunidades de  
efetiva participação, em diferentes espaços sociais,  
respeitando e valorizando as diferenças.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por tudo que nela tenho.

Aos meus pais, Remildo e Maria José, pelos ensinamentos, amor e dedicação em minha formação, desde os primeiros passos.

Ao meu marido, Ednaldo, pelo companheirismo, paciência e carinho em todas as horas.

À minha irmã, Joseane, por estar sempre ao meu lado.

Ao meu cunhado, Márcio, pela força e apoio.

À minha orientadora, Jáima, pelas incansáveis orientações, incentivo e especialmente, por acreditar na educação e lutar para que esta seja de qualidade para tod@s.

À Walkiria, pela preciosa parceria e amizade.

À Karen, pela amizade e sempre gentil disponibilidade em ajudar.

Aos meus eternos alun@s, por me ensinarem a amar cada dia mais a arte de ser professora.

Aos profissionais da E. M. Professor Armando Grisi, por acreditarem e lutarem comigo por uma educação sempre especial.

Às amigas Tati, Helô, Rochele, Cléria, Priscilla e Paula, pelo apoio, incentivo e palavras de ânimo, nos momentos difíceis.

Ao Malta, pela amizade, confiança e suporte.

Aos professores Eduardo José Manzini, Débora Deliberato e Manoel Osmar Seabra Júnior, pelas inúmeras contribuições no decorrer da pesquisa, no Exame de Qualificação e na Banca de Defesa.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais* (DefSen) da UNESP/Marília, pelas oportunidades de discussões produtivas e crescimento.

Novamente e incansavelmente, a Deus, por me conceder a dádiva de ter uma parte muito especial de cada um de vocês em minha vida!

*As melhores e mais belas coisas do mundo não podem ser vistas ou tocadas. Elas devem ser sentidas com o coração.*

(Helen Keller)

## RESUMO

A linguagem e a comunicação em pessoas com surdocegueira pré-linguística são a base de todo o processo de desenvolvimento desses sujeitos e, sem dúvida, trata-se de uma das maiores dificuldades para os profissionais que os assistem. Dentro desse contexto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo descritivo, teve como objetivo identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira pré-linguística, aspectos da comunicação utilizados em contextos diferentes de atendimento. 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, Arte e uma agente educacional de uma escola de ensino regular. A pesquisa foi realizada nos locais de atuação profissional dos respectivos participantes, por meio de entrevista semiestruturada, tendo como apoio um roteiro. Os dados foram tratados a partir de análise de conteúdo, tendo como base a temática da comunicação. As categorias estabelecidas foram: primeiras tentativas de comunicação; desenvolvimento de conceitos; comunicação multimodal; linguagem receptiva; e linguagem expressiva. Inicialmente, foram apresentados os resultados sobre considerações gerais desses profissionais que auxiliaram na discussão. Posteriormente, foram expostos e discutidos os resultados das categorias, os quais indicaram que: as primeiras tentativas de comunicação dos profissionais com o sujeito aconteceram por intermédio do estabelecimento de vínculo, objetos de referência, tentativas de introdução de sinais isolados, insinuações táteis e dificuldades de interpretação de situações comunicativas. Em relação ao desenvolvimento de conceitos, as principais estratégias indicadas pelos participantes eram a antecipação da comunicação, através de objetos de referência, mas de uma forma que o sujeito “nomeasse” (gerasse função) tais objetos, por meio de uma abordagem de comunicação multimodal e, ainda, estratégias para desnaturalização de objetos. Na categoria de comunicação multimodal, os relatos apontaram o uso de possíveis resíduos auditivos, do olfato, tato e sentido gustativo, o emprego simultâneo e isolado dos sentidos proprioceptivos e cinestésicos e a introdução de aspectos da língua de sinais, como sinais isolados e adaptados. Referente à categoria de linguagem receptiva, foi possível observar perspectivas que revelaram respostas do sujeito diante de objetos de referência, ação com objeto, de pista tátil, instrução com movimento coativo e insinuação tátil padronizada. E, por fim, em relação à linguagem expressiva, os relatos evidenciaram a expressão do sujeito com surdocegueira, pela identificação de objeto, expressões faciais e corporais, vocalizações, gargalhadas e sorrisos, troca de materiais e objetos, recusa gestual e pedidos. Os dados obtidos permitiram concluir que, embora não se tenha priorizado uma introdução de um Sistema de Comunicação Alternativa ao longo do desenvolvimento de Mike, na perspectiva de todos os profissionais, houve indicadores de intenção comunicativa na linguagem. Isso mostra que, mesmo sem uma sistematização desse trabalho, os profissionais conseguiram introduzir aspectos fundamentais nesse desenvolvimento de linguagem, o que permite, a partir de agora, explorar aspectos de representação simbólica da linguagem do sujeito.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Surdocegueira. Comunicação Suplementar e Alternativa.



## ABSTRACT

Language and communication in people with pre-linguistic deafblindness are the basis of the entire development process of these subjects, and undoubtedly it is one of the greatest difficulties for the professionals who assist them. Within this context, this research, with a qualitative approach of the descriptive type, aimed to identify from the perspective of professionals who worked with one subject with pre-linguistic deafblindness, aspects of communication used in different contexts of services performed. Were part of this study, a pedagogue from a health specialty care center, a speech therapist from a horseback riding therapy center and teachers from the following areas and / or sectors of action: Specialized Educational Assistance, common class, Physical Education, Art and an educational agent of a regular school. The research was carried out in the places of professional performance of the respective participants, through a semi-structured interview, having as support a script. The data were treated based on content analysis, and had as a base the thematic of communication. The established categories were: first attempts at communication; development of concepts; multimodal communication; receptive language; and expressive language. Initially, the results were presented on the general considerations of these professionals that helped the discussion. Subsequently, the results of the categories were exposed and discussed, which indicated that: the professionals first attempts to communicate with the subject happened through a link established, reference objects, attempts to introduce isolated signals, tactical insinuations and difficulties of interpretation in communicative situations. In relation to the development of concepts, the main strategies indicated by the participants were for the anticipation of communication through reference objects, but in a way that the subject "named" (generated function) to such objects by means of a communication using a multimodal approach, and strategies for denaturing objects. In the category of multimodal communication, the reports indicated the use of possible auditory residues, smell, touch and sense of taste, the simultaneous and isolated use of the proprioceptive and kinesthetic senses and the introduction of sign language aspects, as isolated and adapted signals. Regarding the category of receptive language, it was possible to observe perspectives that indicated subjects' responses to reference objects, action with object, tactile clue, instruction with coactive movement and standard tactile insinuation. And finally, in relation to expressive language, the reports indicated the expression of the subject with deafblindness through object identification, facial and body expressions, vocalizations, laughs and smiles, exchange of materials and objects, gesture refusal and requests. The data obtained allowed to conclude that: although an introduction of an Alternative Communication System throughout Mike's development has not been prioritized, from the perspective of all the professionals, there are indicators of communicative intention in language. This shows that, even without a systematization of this work, professionals would have been able to introduce fundamental aspects in this language development, which allows, from now on, to explore aspects of symbolic representation of the language of the subject.

**Keywords:** Special Education. Deafblindness. Supplementary and Alternative Communication.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Fases de desenvolvimento da linguagem de Van Dijk conforme Cader-Nascimento e Costa (2010).....	26
<b>Quadro 2</b> – Exemplos de experiências e desenvolvimento de conceitos básicos com crianças com surdocegueira baseados em Miles e McLetchie (2008).....	29
<b>Quadro 3</b> – Dados de perfil dos participantes.....	40
<b>Quadro 4</b> – Categorias.....	45
<b>Quadro 5</b> – Relatos que transmitiram a ideia da comunicação como base para o desenvolvimento do sujeito.....	46
<b>Quadro 6</b> – Relatos sobre a relação entre os profissionais e a família de Mike.....	48
<b>Quadro 7</b> – Relatos sobre a articulação entre os profissionais.....	51
<b>Quadro 8</b> – Relatos que exemplificam a categoria “Primeiras tentativas de comunicação” ...	54
<b>Quadro 9</b> – Relatos que exemplificam a categoria “Desenvolvimento de conceitos”.....	58
<b>Quadro 10</b> – Relatos que exemplificam a categoria “Comunicação multimodal”.....	66
<b>Quadro 11</b> – Relatos que exemplificam a categoria “Linguagem receptiva”.....	72
<b>Quadro 12</b> – Relatos que exemplificam a categoria “Linguagem expressiva”.....	76

## ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSA	Comunicação Suplementar e/ou Alternativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IAEDB	International Association for the Education of the Deafblind
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PC	Paralisia Cerebral
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PVC	Policloreto de Vinila
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 LÍNGUA, LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA .....	19
2.1 Língua, linguagem e comunicação: aspectos gerais .....	19
2.2 Desenvolvimento da comunicação e da linguagem em pessoas com surdocegueira pré-linguística .....	24
3 OBJETIVO .....	36
4 MÉTODO .....	37
4.1 Caracterização do estudo .....	37
4.2 Contextualização do estudo .....	37
4.3 Participantes.....	40
4.4 Universo da pesquisa .....	42
4.5 Procedimentos de coleta .....	42
4.6 Procedimentos de análise dos dados.....	43
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
5.1 Considerações iniciais sobre os relatos dos profissionais.....	46
5.2 Categorias estabelecidas .....	53
5.2.1 Primeiras tentativas de comunicação.....	53
5.2.2 Desenvolvimento de conceitos .....	57
5.2.3 Comunicação multimodal.....	65
5.2.4 Linguagem receptiva .....	71
5.2.5 Linguagem expressiva.....	76
6 CONCLUSÃO .....	84
REFERÊNCIAS .....	87
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com profissionais (Pedagoga e Fonoaudióloga).....	96
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com profissionais (Professores).....	98
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com profissionais (Agente Educacional) .....	102
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) .....	105

## APRESENTAÇÃO

*Tudo o que amamos profundamente converte-se em parte de nós.*

*(Helen Keller)*

A Educação Especial esteve presente em minha vida desde o dia em que tomei a decisão de cursar Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília, mais de trezentos quilômetros de distância da minha cidade, onde havia um *campus* da mesma universidade e, também, o curso pretendido. Para alguns, essa decisão não fazia sentido, mas para mim, sim, pois havia um diferencial significativamente relevante para minha formação na UNESP de Marília: as habilitações em Educação Especial.

Optei pela área da deficiência auditiva/surdez e, desde então, há nove anos, atuo com essa população em classe comum, sala de recursos e, atualmente, no suporte pedagógico, no grupo gestor de uma escola. A atuação em sala de recursos requereu uma formação mais abrangente, de modo que me graduei em Fisioterapia e complementei a minha formação em Educação Especial, em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva, também pela UNESP de Marília.

Foi nesse curso de pós-graduação que me encontrei pela primeira vez, como pesquisadora, com a temática surdocegueira. Como trabalho de conclusão de curso, realizei um estudo que visava a discutir a percepção de professores da Educação Básica I acerca da inclusão de alunos com surdocegueira, constatando que apenas cinco, de vinte professores participantes de uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo, acreditavam na possibilidade de inclusão de um aluno com essa condição, na escola regular. Essa descrença estava entrelaçada à falta de condições materiais da escola e despreparo dos professores para atuação com um aluno com surdocegueira, visto que a maioria nunca havia tido contato com a temática, em sua formação inicial ou continuada (SILVA; VILLAS BOAS, 2012).

Na ocasião, para a elaboração do trabalho, fui conhecer uma instituição em São Paulo especializada no atendimento educacional a pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, a *Ahimsa*. Frequentei, durante uma semana, atendimentos de diferentes programas da instituição e abri os meus olhos para um mundo de possibilidades; todavia, até então, o interesse era apenas enquanto pesquisadora, pois, como professora, nunca havia atuado com um aluno

com surdocegueira e desconhecia a existência de um aluno na rede municipal com essa condição.

No entanto, um ano depois, chegou à escola a notícia de que receberíamos a matrícula de um aluno com surdocegueira total do tipo pré-linguístico, o qual nunca havia frequentado regularmente uma escola e sem apropriação de um sistema formal de comunicação.

Naquele momento, diante de uma situação na qual não sabia muito bem por onde começar, como propiciar uma condição adequada de aprendizagem, como avaliar as suas necessidades e como ser uma mediadora entre ele e o mundo, percebi que essa experiência provocava em mim inúmeros inquietamentos e, conseqüentemente, uma reconstituição dentro do que eu acreditava ser professora, que me levava a um mundo de desafios demasiadamente maiores do que eu poderia imaginar. Não se tratava apenas de buscar meios que favorecessem o seu desenvolvimento em uma relação bilateral, mas algo muito maior, um processo que envolvia a aprendizagem de outros alunos e de outros profissionais. A escola precisava, em uma relação de reciprocidade, partilhar e compartilhar do seu mundo, para que ele fosse “alguém” naquele grupo.

Essa experiência despertou-me questionamentos que extrapolaram os limites da sala de aula, em pensar que muitas outras crianças em situações semelhantes estariam fora da escola ou, “pior”, dentro da escola sem “estar” ali. Em acréscimo, quantos professores recebem alunos com deficiência, em suas salas, e não sabem o que fazer? Inúmeras são as pesquisas que apontam o que há de negativo em nossas escolas: falta de infraestrutura, professores despreparados, materiais inadequados, dentre tantos outros aspectos. No entanto, nesse cenário de dificuldades e necessidades, os alunos, especialmente e especificamente aqui, com surdocegueira, estão adentrando, de maneira que continuar a apontar os “erros”, somente, talvez não ajude a solucioná-los. Assim, eu acredito que este estudo pode, antes de mais nada, contribuir para que professores percebam que há possibilidades e que, independentemente da situação na qual o aluno se encontre, é preciso tentar. E tentar não significa que tudo sairá conforme o planejado, no tempo e no espaço desejado, mas implica acreditar que a escola é um lugar de conhecimento e o nosso papel, enquanto professor/a, é fazer com que o conhecimento chegue, indistintamente, a todos os alunos.

Assim, emergiu o tema deste estudo, o qual une dois aspectos observados como extremamente relevantes em minha prática: o estabelecimento da comunicação com um aluno em uma condição de ausência total concomitante da visão e da audição e a atuação dos

profissionais que, muitas vezes, em uma situação de total desconhecimento, buscam estratégias que potencializem o desenvolvimento do aluno.

## 1 INTRODUÇÃO

Embora pouco investigados em pesquisas científicas, alunos com deficiências mais complexas, como a surdocegueira, têm emergido nas escolas regulares (DUGNANI; BRAVO, 2009) e exigido, dessas instituições, reorganizações fundamentais – micro e macroestruturais – para um atendimento educacional direcionado para o aluno e suas potencialidades.

Godoy, Vitaliano e Fabri (2012), em um estudo com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para o atendimento de alunos com surdocegueira, constataram que, para esses profissionais, a comunicação era a principal dificuldade encontrada na atuação com esse público-alvo.

Em relação às questões conceituais e terminológicas, por muito tempo a surdocegueira foi escrita de maneira hifenizada – surdo-cegueira – sugerindo a sua classificação no conjunto das deficiências múltiplas. A implantação da grafia sem o hífen, reforçando o seu caráter de deficiência única, teve início em 1991, pela *International Association for the Education of the Deafblind* (IAEDB) (CORMEDI, 2011).

No Brasil, em concordância com o movimento mundial, pesquisadores e instituições especializadas adotaram a escrita sem o hífen, em defesa do caráter único da surdocegueira, o qual difere da somatória de duas deficiências. Dessa forma, ficam ainda mais ressaltadas as suas características únicas, que requerem atendimentos e apoios específicos (MAIA; ARAÓZ, 2001).

A maioria dos pesquisadores concorda que não são os índices quantitativos de perda que definem se uma pessoa tem surdocegueira ou não, mas, na verdade, as características individuais qualitativas, como a realidade funcional da comunicação e outras variáveis (McINNES, 1999; REYES, 2004; MAIA; ARAÓZ, 2001; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

Para Reyes (2004, p. 89, tradução nossa), é necessário observar como a combinação das perdas sensoriais interferem na vida do indivíduo, mais precisamente, em “[...] sua mobilidade, sua capacidade de aprendizagem, de relação e comunicação com os outros, seu nível de autonomia pessoal, sua capacidade de trabalhar etc.”<sup>1</sup>

Em geral, concorda-se que as associações desses comprometimentos, independentemente dos graus de privação, geram limitações nas respostas a estímulos externos,

---

<sup>1</sup> [...] su movilidad, su capacidad de aprendizaje, de relación y comunicación con los demás, su nivel de autonomía personal, su capacidad de trabajar, etc.



comunicação e interação social e, ainda, comprometimentos de caráter emocional, físico e educacional (McINNES, 1999; ARAÓZ, 1999; MAIA; GIACOMINI; ARAÓZ, 2009; REYES, 2004; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). A associação das privações em limiares mais altos, embora relativamente rara, como a surdocegueira total, acarreta maiores implicações (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

A surdocegueira pode ser classificada com base em diversos aspectos, como o período de aquisição, se congênita ou adquirida, o surgimento da primeira e da segunda limitação, do ponto de vista da perda sensorial, do ponto de vista linguístico, se adquirida antes ou depois da apropriação de uma língua – pré-linguística ou pós-linguística – e do ponto de vista do grau de funcionamento (LAGATI, 1995; McINNES; TREFFY, 1997; McINNES, 1999; CADER-NASCIMENTO, 2003; REYES, 2004; COSTA, 2014). Essas classificações, embora, como em qualquer outro tipo de classificação, sejam carregadas de implicações políticas e ideológicas, são profícuas, especialmente para a definição de programas, métodos, procedimentos de ensino e recursos adaptados para a educação e desenvolvimento (COSTA, 2014; CADER-NASCIMENTO, 2003).

A compreensão conceitual da surdocegueira e as suas diferentes formas de classificação são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente, para o estabelecimento da melhor forma de comunicação, conforme as características individuais e história de vida de cada um. Obviamente, o desenvolvimento e as formas de comunicação para um indivíduo que era surdo usuário de língua de sinais e ficou cego ou para um indivíduo que era cego usuário da língua oral e ficou surdo são bem diferentes, se comparados aos indivíduos com surdocegueira pré-linguística. As dificuldades para as pessoas que adquirem a surdocegueira antes da aquisição de uma língua, oral ou gesto-visual, como é o caso do sujeito abordado neste estudo, são demasiadamente maiores, sobretudo para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, já que a privação dos sentidos à distância que facilita o acesso e a interação gera barreiras adicionais (REYES, 2004).

Assim, percebe-se que a surdocegueira é uma condição de características heterogêneas, e a capacidade de aprendizagem está relacionada às possibilidades de intermediação com o ambiente em que está inserido. A sua forma de desenvolvimento é bastante peculiar e exige dos profissionais conhecimentos específicos e domínio do uso de recursos e estratégias adequadas, especialmente, para comunicação (AMARAL, 2002).

Cormedi (2011) enfatiza que as dificuldades de maior complexidade para uma pessoa com surdocegueira congênita seriam as de comunicação, desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem para uma pessoa com

surdocegueira total e congênita, especialmente, não ocorre de maneira natural, logo, essa aquisição precisará ser facilitada por interlocutores que disponham de outros meios diferentes da audição e da visão.

Na mesma linha, para Reyes (2004), pela dificuldade em aprenderem incidentalmente, sujeitos com surdocegueira pré-linguística com poucos resíduos auditivos e/ou visuais apresentam inúmeras limitações para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, de sorte que, em muitos casos, não as desenvolvem ou, se desenvolvem, é de forma muito elementar. A ausência dos sentidos receptores à distância prejudica a interação com outras pessoas e com o meio, fazendo com que o indivíduo viva em situação de isolamento, em um mundo aparentemente inconsciente.

Helen Keller (2008, p.124), referência de pessoa com surdocegueira que superou as imposições da deficiência, sobre essa questão da interação com o mundo e a sensação de isolamento, escreve:

É verdade que às vezes me sinto envolvida por uma sensação de isolamento, como um nevoeiro gélido, quando me sento sozinha e espero ante o portão fechado da vida. Além dele há luz, música e doce companhia; mas eu não posso entrar. O destino, cruel e silencioso, barra o caminho. De boa vontade eu questionaria seu decreto imperioso, pois meu coração ainda é indisciplinado e apaixonado; mas minha língua não emitirá as palavras amargas e fúteis que sobem aos meus lábios e recuam de novo para o coração como lágrimas derramadas. O silêncio cai imenso sobre minha alma. Então, chega a esperança com um sorriso e sussurra: “Há alegria no esquecimento de si mesmo”. Assim, tento fazer da luz nos olhos de outros o meu sol, a música nos ouvidos de outros minha sinfonia, o sorriso nos lábios de outros minha felicidade.

Sobre essa temática, Reyes (2004, p. 88), em referência à sua própria condição de pessoa com surdocegueira, oferece uma importante contribuição aos profissionais e demais pessoas que convivem com essa população: “[...] las personas sordociegas no estamos en condiciones de realizar, por nosotros solos, la hazaña de construir puentes que vayan desde los límites de nuestra percepción hasta el mundo exterior, sino que necesitamos el apoyo de todos.”

Sem dúvidas, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem são os maiores desafios para os pais e diferentes profissionais que atuam com sujeitos com surdocegueira pré-linguística; afinal, a comunicação será a chave para todo o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem. Inúmeras são as barreiras que impedem o acesso às experiências que envolvem a linguagem, a comunicação, a informação, a educação, a vida social, entre outras (MILES; McLETCHE, 2008; CORMEDI, 2011).

Sabe-se que a comunicação, enfoque principal deste estudo e um ponto crítico no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira, requer conhecimentos sólidos e específicos,

por parte dos profissionais que atuam com esse aluno, pois é preciso que o profissional saiba perceber e compreender todas as tentativas de comunicação, as quais, a depender do nível de funcionamento do sujeito, acontecerá de modo menos simbólico (AMARAL, 2002).

De acordo com Villas-Boas (2014), pouco se sabe sobre as formas de aprendizagem, atenção e comunicação de crianças com surdocegueira pré-linguística e deficiência múltipla sensorial; logo, conhecer as formas de comunicação desses sujeitos e as suas características é fundamental para o atendimento dos profissionais.

Nesse sentido, o problema deste estudo se traduz na seguinte pergunta: quais seriam as perspectivas de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira total pré-linguística, acerca de sua comunicação, em diferentes contextos de atendimento?

Sobre as pesquisas a propósito da temática surdocegueira, no Brasil, Glat, Omote e Pletsch (2014) destacam, em um estudo sobre a produção de conhecimento em Educação Especial, que, nas últimas três edições dos principais congressos brasileiros em Educação Especial, de 2008 a 2013, foram expostos apenas quatro textos sobre surdocegueira, de um total de 434 trabalhos analisados.

Araóz e Costa (2008), percebendo a escassez de pesquisas e publicações sobre surdocegueira, no Brasil, realizaram um estudo que visava a conhecer a situação de produção acadêmica em mestrado e doutorado, sobre a temática, tendo constatado que havia um número irrisório de teses e dissertações, na área. Foram encontradas, entre os anos de 1999 a 2005, nove dissertações e uma tese sobre surdocegueira, com uma lacuna entre os anos de 2000 a 2002, o que, segundo as autoras, indicaria a dificuldade da modalidade em se estabelecer como tema de pesquisa.

Atualmente, em um levantamento sobre teses e dissertações, nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e repositórios de Universidades do Brasil, de 2006 ao primeiro semestre de 2016, tendo em vista o período após a pesquisa das autoras Araóz e Costa (2008), foi encontrado um número de quinze dissertações e nove teses. Inferimos que não houve aumento significativo no número de produções sobre a temática surdocegueira, já que, embora apresente seis dissertações e oito teses a mais, o período considerado para a pesquisa foi mais longo.

Villas-Boas (2014), ao analisar os comportamentos de atenção e comunicação entre professora e crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla, em uma instituição de Educação Especial, ressalta a importância de parceiros significativos para situações

comunicativas, bem como a utilização de diferentes formas de comunicação, de acordo com as características individuais dos sujeitos. Destaca, ainda, a necessidade de pesquisas que abordem as habilidades de aprendizagem e comportamentos de atenção e de comunicação, pois tais conhecimentos são imprescindíveis para os professores e demais profissionais que atuam com pessoas com surdocegueira.

Assim, compreendemos que este estudo vem ao encontro das necessidades investigativas no campo da Educação Especial, visto que são poucas as pesquisas que abordam a temática da surdocegueira. Além disso, as investigações já realizadas sublinharam a importância e a necessidade de estudos que levem em conta aspectos do desenvolvimento da comunicação nesses sujeitos.

Por fim, considerando que, em relação à educação, a comunicação é fundamental para o desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem, e, no caso de alunos com surdocegueira, um desafio permanente (McLEITCHIE; RIGGIO, 2002), bem como que a prioridade no processo educacional das pessoas com surdocegueira deve ser a potencialização das habilidades comunicativas (REYES, 2004), este estudo tem como objetivo identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira pré-linguística, aspectos da comunicação utilizados em contextos diferentes de atendimento.

O trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: capítulo 1, denominado “Língua, linguagem, comunicação e a pessoa com surdocegueira”, no qual é apresentada uma revisão teórica acerca do tema; capítulo 2, método, em que é feito o delineamento metodológico da pesquisa; e por fim, no capítulo 3, no qual são expostos os resultados e é promovida a discussão. Em seguida, são feitas as considerações finais do estudo.

A seguir, será apresentado o primeiro capítulo, com considerações teóricas, inicialmente, gerais, a respeito do desenvolvimento da comunicação e linguagem, inclusive em situações nas quais há a necessidade de adoção de formas alternativas de comunicação. E, em seguida, essa temática será abordada especificamente em relação às pessoas em condição de surdocegueira pré-linguística.

## 2 LÍNGUA, LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

Neste capítulo, pretendemos abordar questões teóricas relativas à língua, ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem, incluindo casos nos quais há a necessidade de emprego de formas alternativas e/ou suplementares de comunicação. Tencionamos, ainda, apresentar um panorama sobre as pesquisas desenvolvidas que focalizam o desenvolvimento da comunicação e da linguagem em sujeitos com surdocegueira pré-linguística.

### 2.1 Língua, linguagem e comunicação: aspectos gerais

A comunicação entre os seres humanos ocorre desde muito cedo, antes mesmo da constituição da linguagem, por exemplo, quando o bebê expressa fome, dor, desconforto por meio de choros, balbucios e/ou expressões faciais. Essa comunicação, denominada por Vygotsky como pré-intelectual, funciona como uma forma de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, mas não transmite significados específicos passíveis de compreensão por interlocutores que partilham do mesmo sistema de signos (OLIVEIRA, 1993).

Disso, podemos inferir que, para partilhar significados específicos, os sujeitos que estão se comunicando precisam usar um mesmo sistema linguístico, construído socialmente pela sua cultura. Esse sistema linguístico, constituído de signos<sup>2</sup> comuns, é chamado de língua e é assim definido por Saussure (2004):

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (p. 17).

A língua, portanto, é um dos aspectos que identifica interlocutores de uma mesma cultura e, sem dúvida, é uma das formas principais de expressão da linguagem dos sujeitos dessa cultura.

A linguagem, por sua vez, é definida por Saussure (2004) como uma faculdade humana, a qual permite aos sujeitos produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua.

---

<sup>2</sup> Os signos são, de acordo com Saussure (2004), a união interdependente e inseparável do significado (conceito) com o significante (imagem acústica).

Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) concebeu a linguagem como o mais complexo sistema de signos criado pelo ser humano. Para ele, a linguagem permite a comunicação e a formação de conceitos. É nesse sentido que Saussure (2004) a colocou como faculdade humana, pois ela possibilita ao homem apropriar-se do conhecimento, da organização, da nomeação e da interpretação do mundo à sua volta.

É por isso que a interação social ajuda a dar sentido às formas pré-intelectuais da linguagem, como nos exemplos que citamos anteriormente (choro do bebê). Dessa maneira, a criança começa a se inserir no mundo simbólico de sua cultura, gradativamente, pelo contato com o seu grupo social e com os objetos culturais que o cercam. Aos poucos, os fatores sociais se sobrepõem aos biológicos, passando a constituir o seu comportamento e o desenvolvimento do seu pensamento. Conforme a criança aprende a utilizar a linguagem como instrumento do seu pensamento e como forma mais sofisticada de comunicação, estes (pensamento e linguagem), até então independentes, se associam (REGO, 2009).

A linguagem funciona, portanto, como um instrumento social com papel fundamental na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. Ela traz consigo a fonte do conhecimento da humanidade, que são os conceitos generalizados (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Para Vygotsky (1956), a linguagem tem início na comunicação da criança com as pessoas que convive. Essa espécie de comunicação, por meio das interações sociais, é, mais tarde, convertida em linguagem interior, a qual proporciona os meios fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Assim, linguagem não é apenas um sistema que permite a relação com o mundo exterior, mas uma forma de comunicação consigo mesmo, de tal modo que essa organização do conhecimento favorece, também, a constituição do próprio sujeito (VYGOTSKY, 2008).

Portanto, a linguagem, em suas diferentes formas de expressão – fala, língua de sinais, escrita convencional ou Braille – torna-se, igualmente, uma das diferentes formas de comunicação, já que esta pode acontecer por meio de gestos, expressões faciais, posturas, movimentos corporais, imagens, dentre outros (NUNES, 2003).

De acordo com Viñas (2004), a comunicação é o efeito pretendido pela interação social. Para que essa interação seja comunicativa, é preciso uma situação de interesse entre os interlocutores, de sorte que sejam atribuídos significados e sentidos às ações, e estas sejam compreendidas. Logo, a comunicação pressupõe a interação e a interpretação das ações do outro, para que os significados sejam compartilhados.

Com isso, a comunicação é receptiva e expressiva, que, respectivamente, se referem aos processos de receber, compreender e enviar uma mensagem a outra pessoa. Conforme já pontuamos, ela ocorre por meio da linguagem corporal, gestos, processos convencionados social e culturalmente, como a fala, escrita, sinais e símbolos (McINNES; TREFFY, 1997).

Para algumas pessoas, devido a diferentes fatores etiológicos, a comunicação pela fala, seja ela oral/auditiva, seja gesto/visual, não é possível. Nesses casos, existem outras formas de comunicação que podem substituir ou suplementar as funções da fala, as quais são chamadas Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) (NUNES, 2003).

A Comunicação Suplementar e/ou Alternativa faz parte dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), que englobam, além desse aspecto, adaptações, ferramentas e equipamentos especiais em diferentes áreas do desenvolvimento (motora: de acesso a computadores, de postura, dentre outros) que acionam a possibilidade de inclusão social e escolar (DELIBERATO, 2007; BRACCIALLI, 2007).

Para Nunes (2003), o símbolo – que é, na comunicação, tudo aquilo utilizado para representar o pensamento – pode ser, na Comunicação Alternativa, de ordem acústica, gráfica (bidimensional e/ou tridimensional), gestual ou por meio de expressão facial/corporal, movimento corporal/tátil, dentre outras.

Em relação ao processo de seleção e implementação dos recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa, Deliberato (2007) afirma que é imprescindível a avaliação das habilidades do sujeito não-falante, e isso envolve aspectos funcionais da visão e audição, habilidades motoras, formas já existentes de comunicação (gestos, olhares, movimentos, expressões, vocalizações, entre outras), pessoas com quem já existe a comunicação, rotina e interesses. Além disso, é fundamental a participação da família junto aos profissionais, para o levantamento das situações funcionais a serem priorizadas e a identificação dos vocabulários iniciais para comunicação. Isto é, o sujeito precisa se apropriar do Sistema de Comunicação, a fim de que seja possível o seu uso nas mais distintas situações de comunicação.

No desenvolvimento da Comunicação Alternativa em sujeitos não-falantes, ressalta Von Tetzchner et al. (2005), assim como, no desenvolvimento da linguagem convencional, não basta que seja aprendida a correspondência entre os signos, quer gráficos, quer manuais, mas que sejam compreendidos, de modo que esses signos possam ser usados para atingir diferentes significados e diferentes objetivos.

No entanto, esse desenvolvimento ocorre de maneira completamente diferente do desenvolvimento da comunicação por meio da língua oral para ouvintes ou gestual para surdos, imersos em suas respectivas comunidades. Crianças que necessitam de formas alternativas de

comunicação, geralmente, não dispõem de ambientes linguísticos favoráveis que contribuam para uma apropriação de maneira natural.

Para as crianças que estão desenvolvendo meios alternativos de comunicação, a situação é bem distinta. Com exceção das crianças com alterações de linguagem que aprendem a língua de sinais e se desenvolvem no seio da comunidade surda, os sistemas alternativos de comunicação não são formas naturais de comunicação das pessoas de uma comunidade que dependem do uso de tais sistemas. Para este grupo, o desenvolvimento da linguagem demanda primordialmente um processo de construção e planejamento. Não existe um ambiente linguístico natural de usuários competentes desta modalidade [...] (VON TETZCHNER et al., 2005).

Nessa perspectiva, um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da Comunicação Alternativa é a presença de adultos preparados e competentes para o uso da forma de comunicação da criança. No entanto, o que comumente ocorre, nas escolas, é que os professores e demais profissionais apresentam pouco domínio de sistemas alternativos de comunicação e, em muitos casos, nenhuma experiência com crianças não-falantes (VON TETZCHNER et al., 2005).

Em consonância com essa afirmação, Carnevale et al. (2013), em um estudo realizado com professores de crianças com Paralisia Cerebral (PC) usuárias de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa, constataram predomínio do desconhecimento acerca do uso e das possibilidades de recursos para comunicação do aluno não-falante, o que impede que este assumira uma posição ativa de participação dentro do contexto escolar.

Uma das possíveis soluções para esse problema seria a formação continuada do professor. Togashi e Walter (2016) analisaram as contribuições do uso da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa, no processo de escolarização inclusiva de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Um dos objetivos do trabalho foi verificar a eficácia e a continuidade da utilização de um sistema de comunicação alternativa após um curso de formação continuada sobre a temática. Os resultados sinalizaram a continuidade de uso do sistema mesmo após o encerramento do curso pelos professores. Indicaram ainda, que o emprego do sistema de comunicação alternativa como um facilitador para a comunicação do aluno, no contexto escolar, é um dos fatores primordiais para a inclusão.

A formação continuada do professor, para atuação com o seu aluno usuário de um sistema de comunicação alternativo, constituiu, de acordo com as autoras, um dos elementos essenciais para o aperfeiçoamento profissional, no contexto escolar (TOGASHI; WALTER, 2016).



Sabe-se que existem muitos desafios no processo de aquisição da linguagem dos sujeitos que precisam de um sistema alternativo de comunicação, especialmente voltados para a diferença em relação ao *input* (visual e gestual, dentre outros) de linguagem com que eles recebem as informações; a necessidade de uma comunicação multimodal e a desvinculação dessa linguagem de um sistema linguístico natural. Em relação a este último desafio, os interlocutores que favorecem esse sistema também se sentem desafiados, por não terem uma estrutura (forma, função e uso) a ser priorizada (DELIBERATO; NUNES; WALTER, 2014).

A comunicação multimodal ou multimodalidade, caracterizada pela combinação de diferentes formas de comunicação, de maneira simultânea ou sequencial, para veiculação de informações, é, de acordo com Nunes (2003), uma das características marcantes da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa.

Estudos apontam que a multimodalidade dentro do processo de desenvolvimento da comunicação e da linguagem de crianças com surdocegueira é bastante adotada, já que, com a privação dos sentidos receptores à distância, deve-se recorrer, potencialmente, a formas alternativas de comunicação, através dos sentidos remanescentes, a fim de que consigam estabelecer laços emocionais com o meio (REYES, 2004; MAIA; ARAÓZ, 2001). O tato, um sentido que requer proximidade física, é a principal via de acesso à informação por pessoas com surdocegueira, embora a recepção da informação seja mais lenta e mais difícil de ser organizada (BOVE; RIGGIO, 1995). Além do sistema tegumentar, deve-se explorar, visando à potencialização da comunicação e ao desenvolvimento da linguagem, os sistemas olfativo, gustativo, vestibular e proprioceptivo (MAIA; ARAÓZ, 2001; VIÑAS, 2004; REYES, 2004; COSTA, 2014; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003).

Assim, o processo de aprendizagem da comunicação, para as crianças com surdocegueira, exige apoio especializado e condições educacionais planejadas e de qualidade (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). Isso pode requerer, igualmente, uma concepção teórico-metodológica que proporcione esse ensino sistematizado, contudo, nem sempre são obtidos indicadores precisos sobre a apropriação linguística dessa criança.

Seguindo essa perspectiva, apresentaremos, a seguir, aspectos a respeito do desenvolvimento da comunicação e da linguagem em pessoas com surdocegueira pré-linguística.

## **2.2 Desenvolvimento da comunicação e da linguagem em pessoas com surdocegueira pré-linguística**

Para as crianças sem limitações sensoriais, o processo de aquisição da linguagem oral ocorre de forma natural, por meio da comunicação e da interação que é estabelecida pelos estímulos recebidos, especialmente dos sentidos receptores à distância, visão e audição. É importante destacar que, nesses casos, trata-se de um processo natural e espontâneo, ou seja, não são necessárias ações sistematizadas de ensino, para que a criança sem limitações sensoriais se comunique. Por outro lado, as crianças com surdocegueira, por não aprenderem incidentalmente, precisam ser ensinadas, o que para os outros acontece ouvindo e observando o que há a sua volta (McLETCHE; RIGGIO, 2002). Além disso, necessitam de muita motivação para entrar em contato com o mundo exterior, já que a surdocegueira afeta significativamente a comunicação e a habilidade em interagir com o meio (AMARAL, 2002; MASINI, 2002). Para elas, a interação e a comunicação devem acontecer pelos sentidos proximais e pelos resíduos visuais e/ou auditivos, se tiverem (VIÑAS, 2004).

Sobre essa questão, Vervloed et al. (2006) destacam que, no início da vida, como a interação corriqueira entre pais e filhos fica severamente afetada na ausência da visão e da audição, há um certo desgaste no adulto, ao tentar ler as respostas da criança, como se não fosse possível o estabelecimento de uma comunicação efetiva. De maneira geral, em crianças com alterações no desenvolvimento, sejam estas físicas, sejam mentais, sensoriais ou ainda globais, a interação pode ser dificultada em função de uma baixa frequência ou ausência de respostas, por parte da criança. Quando esta apresenta comportamentos preditivos, o adulto pode antecipar comportamentos futuros, a partir daqueles que foram manifestados e, nessa sequência, os sentimentos de eficácia dos interlocutores também são reforçados, no sentido de saberem decidir sobre suas intervenções (SCHERMANN, 2001). Porém, quando estes não conseguem interpretar os comportamentos comunicativos das crianças, pode ocorrer uma quebra na interação e, conseqüentemente, uma sensação de impotência e incompetência para lidar com a criança (OLIVEIRA; MARQUES, 2005). É inquestionável, nesse momento, um acompanhamento especializado que ajude os pais na construção de um ambiente favorável para o estabelecimento da comunicação.

Nessa perspectiva, concorda-se que o processo de comunicação da criança com surdocegueira se inicia com formas mais elementares, como toque, expressões e movimentos corporais, os quais são convertidos em formas mais abstratas e simbólicas, de maneira gradativa (COSTA, 2014).

De acordo com Costa (2014), as formas abstratas/simbólicas incluem a linguagem oral para crianças com resíduos auditivos; o tadooma, método que consiste na percepção das vibrações e movimentos dos órgãos fonoarticulatórios, por meio do tato; a língua de sinais táteis; a dactilologia na palma da mão; a língua de sinais em campo reduzido para pessoas com resíduos visuais; o sistema Braille; entre outros.

Nesse contexto, alguns autores citam, de maneira pontual, os principais aspectos a serem considerados, ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança com surdocegueira. Conforme Samaniego (2004), por exemplo, dentre as implicações da surdocegueira, os aspectos mais significativos são: a necessidade de aprender a desenvolver diferentes sistemas de comunicação que ajudem a compreender o meio e interagir com outras pessoas; a utilização do tato como principal fonte receptiva de informação e como modo de compensar a perda dos sentidos à distância; e a necessidade de atuação multidisciplinar entre diferentes áreas.

Especificamente sobre a comunicação, um ponto crucial é a observação do comportamento da criança com surdocegueira e suas ações comunicativas, a fim de que o adulto mantenha consistência em suas respostas e favoreça o estabelecimento da comunicação. Quanto maior o tempo de exposição da criança a situações atrativas de comunicação com parceiros eficientes, maiores serão as possibilidades de aquisição da linguagem (VIÑAS, 2004).

Van Dijk, pesquisador holandês, na década de 1960, tornou-se grande referência ao desenvolver estudos sobre uma abordagem coativa de aprendizagem da comunicação para surdocegos, a qual tem como fundamento o movimento corporal com e sem ajuda, a comunicação da criança com o ambiente e o desenvolvimento de estruturação e organização temporal. A abordagem é dividida em seis fases: nutrição, ressonância, movimento coativo, referência não-representativa, imitação e gesto natural. Essas fases têm como objetivo oferecer possibilidades de aprendizagem de um sistema de comunicação à criança com surdocegueira e favorecer a sua interação com o meio (VAN DIJK, 1968, 1983).

As fases de desenvolvimento da linguagem para a pessoa com surdocegueira pensadas e elaboradas por Van Dijk (1983) almejam principalmente ampliar as potencialidades de interação com o meio e oferecer possibilidades de desenvolvimento de comunicação não-verbal em níveis mais elaborados.

Cader-Nascimento e Costa (2010) descrevem cada uma dessas seis fases, articulando suas principais características à aplicação no campo educacional, as quais serão descritas resumidamente no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Fases de Desenvolvimento da Linguagem de Van Dijk, conforme Cader-Nascimento e Costa (2010)

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>
Nutrição	Tem como objetivo que a criança aceite e permita um mediador, cooperando com as atividades propostas. É uma fase de aproximação, a qual envolve apego, amor, afeto e confiança. O contato pode ser estabelecido por meio do contato direto ou de objetos de que a criança goste.
Ressonância	Tem como objetivo fazer com que a criança perceba o seu corpo e os seus movimentos como uma forma de comunicação, bem como a influência e o efeito dos seus movimentos no corpo de outra pessoa. Nessa fase, prioriza-se a interação corpo a corpo entre o mediador e a criança. Através do jogo de movimentos articulados entre o mediador e a criança, esta começa a perceber que uma atividade tem começo, meio e fim, e que, após o fim, pode-se iniciar uma nova atividade.
Movimento coativo	Conhecida também como “mão sobre mão”, tem como objetivo ampliar as possibilidades comunicativas da criança, por meio da exploração do espaço. As ações são realizadas em conjunto com a criança, e a distância entre ela e o mediador aumenta gradativamente, até que esteja realizando sozinha ou parcialmente sem ajuda.
Referência não-representativa	Tem por objetivo que a criança perceba a relação entre um objeto e uma atividade, sendo que o objetivo representa a atividade/ação. Pretende ainda, levar a criança a compreender símbolos indicativos de pessoas, ações, atividades e situações. Para introdução do objeto, faz-se necessária a sua apresentação – antecipação – sempre que for realizar a atividade/ação, até que a criança consiga antecipar o evento apenas pela referência. O objeto pode gradativamente passar por um processo de desnaturalização, tornando-o cada vez mais simbólico, abstrato e complexo.
Imitação	Essa fase visa a estimular a criança a imitar um determinado movimento/ação do mediador. É bem próxima da fase de movimento coativo; a diferença é que, na fase citada, o movimento é realizado concomitante entre a criança e o mediador e, na fase de imitação, a criança realiza o movimento sozinha, podendo reelaborá-lo, acrescentando ou modificando algo. Outra diferença é que, na fase do movimento coativo, a ação não evoca uma situação anterior e, na fase da imitação, há a evocação de uma situação já vivenciada.
Gesto natural	Nessa fase, a criança começa a criar os seus próprios gestos como forma de expressão para demonstrar desejos, vontades, sentimentos ou na identificação de pessoas, objetos, situações. Esta é uma fase que dá abertura para a aquisição de uma forma menos elementar da comunicação, pois a criança já é capaz de evocar uma situação vivenciada, através de símbolos abstratos e não com o objeto real.

Fonte: adaptado de Cader-Nascimento e Costa (2010).

De acordo com Van Dijk, Klomberg e Nelson (1997), o grande desafio consiste em despertar, na criança com surdocegueira, o interesse pelo ambiente e por outras pessoas. Os autores afirmam que algumas crianças com surdocegueira, embora não atinjam o desenvolvimento de uma linguagem estruturada por meio da fala oral ou da Língua de Sinais, desenvolvem formas alternativas de comunicação que lhes permitem expressar e ter acesso às diferentes informações. Para a aprendizagem da comunicação, considera-se primordial a participação de um ou mais mediadores (familiares ou profissionais), os quais ofereça(m) estímulos envolvendo os sentidos remanescentes, mediante a exploração cinestésica, tátil, gustativa e olfativa.

A abordagem coativa de Van Dijk (1968) parte do pressuposto de que as atividades propostas devem ser executadas em conjunto entre o mediador e a criança com surdocegueira, por meio de movimentos e ações simultâneas. Essa estratégia, que envolve a estimulação sensorial, inclui toques, estimulação de participação em brincadeiras, mobilidade e atividades

motoras conjuntas e o uso de uma variedade de símbolos da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa, realizada, na maioria das vezes, de maneira multimodal (CAMBRUZZI; COSTA, 2007).

De sorte a exemplificar casos de sucesso em relação à comunicação de sujeitos surdocegos, sem dúvida, o mais conhecido exemplo de compensação da surdocegueira e aquisição de comunicação e linguagem, bem como desenvolvimento acadêmico, é o de Helen Keller, surdocega aos sete anos de idade. Helen foi educada por Anne Sullivan, aluna egressa da escola *Perkins*, pois tinha deficiência visual, e o trabalho inicial, por influência do desenvolvimento de Laura Bridgeman<sup>3</sup>, consistia na soletração das palavras com o alfabeto dactilológico na palma da mão, associando a soletração ao objeto. No início, Helen, que demonstrava uma boa habilidade para repetição das letras, conforme soletradas pela professora, não compreendia a sua intenção, como podemos ver no trecho a seguir:

Não sabia que estava soletrando uma palavra ou mesmo que palavras existiam; eu simplesmente estava deixando meus dedos macaquearem uma imitação. Nos dias que se seguiram aprendi a soletrar desse modo incompreensível um grande número de palavras, entre elas alfinete, chapéu, xícara e alguns verbos, como sentar, levantar e andar. (KELLER, 2008, p. 20).

No entanto, depois de algumas semanas, Helen começou a compreender que tudo tinha um nome e a primeira palavra decifrada a despertou para o mundo da linguagem:

Fiquei imóvel, com toda a atenção fixada nos movimentos de seus dedos. De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido – o eletrizar de um pensamento que voltava; e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-a! (KELLER, 2008, p. 21).

Para ela, ser revelada ao mundo da linguagem significava libertar-se de uma prisão. Sem dúvida, a linguagem e as inúmeras possibilidades e formas de comunicação têm esse poder. Contudo, essa libertação pressupõe a existência de profissionais – parceiros de comunicação – que atuem como ponte entre o sujeito e o mundo. Os sentidos e significados que esses profissionais atribuem às ações comunicativas do sujeito com surdocegueira que necessitam de formas alternativas de comunicação interferem diretamente em suas oportunidades de acesso ao mundo exterior.

---

<sup>3</sup> Surdocega desde os dois anos de idade, tornou-se conhecida por desenvolver a linguagem e comunicar-se por meio da soletração do alfabeto dactilológico na palma da mão (KELLER, 2008).

Em razão da importância dessa valorização das situações de sentido para esses sujeitos, Viñas (1999) enfatiza a importância de experiências significativas, do modo mais natural possível, para a aprendizagem da comunicação pela criança com surdocegueira. Nesse contexto, a autora pontua quatro características comuns às crianças com surdocegueira pré-linguística que podem servir de parâmetro para a busca de estratégias e recursos que favoreçam o seu desenvolvimento, a saber: pouca discriminação do ambiente em que vive, desconhecimento da sequência temporal do que fez e do que irá fazer, desconhecimento do que há ao seu redor, dificuldade ou impossibilidade em formar ideias de coisas elementares que estão à sua volta, como pessoas e objetos.

Nesse sentido, Miles e McLetchie (2008) afirmam que, assim como as pessoas sem deficiência desenvolvem os conceitos – significados atribuídos – a partir de suas experiências, cada pessoa com surdocegueira irá construir os seus conceitos de acordo com as suas experiências. As autoras exemplificaram essa situação com um estudo no qual apresentam objetos diversos a pessoas com surdocegueira e estas relatam os seus conceitos, em função das experiências individuais: a neve, para uma delas, era sorvete, e uma folha com um pingo d'água, para outra, era uma lágrima.

Segundo Miles e McLetchie (2008), a mediação é fundamental para a aquisição dos conceitos pelas crianças com surdocegueira. A maneira como o mundo será mostrado e as experiências compartilhadas serão responsáveis pelo desenvolvimento de conceitos básicos, como a noção de ter uma casa, uma família, que o leite é um alimento, que é possível a participação em uma brincadeira, que as pessoas têm nomes, o que é sujo e limpo, que a água é utilizada para limpar, entre outras. Assim, reitera-se que conceitos básicos, desenvolvidos naturalmente pela maioria das pessoas, precisam ser ensinados às crianças com surdocegueira, por meio de uma experiência significativa, a fim de que ocorra apropriação linguística.

Miles e McLetchie (2008) dão alguns exemplos de experiências que resultam em desenvolvimento de conceitos para a criança com surdocegueira, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Exemplos de experiências e desenvolvimento de conceitos básicos para crianças com surdocegueira baseados em Miles e McLetchie (2008)

Experiência	Conceito
A criança realiza um movimento e alguém responde, replicando o movimento de forma coativa com ela.	Ela entende que o movimento é uma forma de comunicação/interação e que é divertido.
Mediador e criança tocam a colher, antes de comer; o mediador simula o uso da colher e a criança observa, por meio do tato, essa ação.	A criança entende que, quando lhe mostram a colher, é a hora de comer. Entende que os objetos e os gestos podem comunicar algo.
A criança participa de momentos de refeição com outras pessoas e vê, por meio do tato, que as pessoas estão mastigando.	A criança entende que todas as pessoas comem, mastigam e bebem. Entende que é divertido participar desses momentos de interação.

Fonte: Adaptado de Miles e McLetchie, 2008.

Uma estratégia sugerida pelas autoras para potencialização das oportunidades de desenvolvimento dos conceitos é que os mediadores – educadores ou familiares – realizem um exercício de pensar nas experiências que podem proporcionar à criança e quais seriam os conceitos desenvolvidos nessas experiências. Esse exercício pode ajudar a pensar em experiências significativas que contribuirão para o desenvolvimento de conceitos avaliados como necessários (MILES; McLETCHE, 2008).

Cader-Nascimento (2006) enfatiza a importância de uma abordagem transdisciplinar, no processo educacional das crianças com surdocegueira, e destaca o papel da família. Para ela, o sucesso da educação dessas crianças depende em grande proporção da família e de sua participação, apoiando e partilhando as situações de aprendizagem com os profissionais, em uma relação de parceria.

No entanto, o que ocorre normalmente é que as famílias das crianças com surdocegueira não têm conhecimento das possibilidades de aprendizagem da comunicação e tampouco dos recursos necessários para o desenvolvimento da linguagem (VERVLOED et al., 2006).

As formas de comunicação são diferenciadas e individualizadas, conforme as características de cada pessoa com surdocegueira, mas, para que haja sucesso, é essencial a presença de parceiros, familiares e/ou profissionais, os quais sejam sensíveis e receptivos aos indícios que a criança dá (COSTA, 2014).

Um aspecto de fundamental importância dentro no processo de desenvolvimento da linguagem para a pessoa com surdocegueira é a antecipação:

[...] valoriza-se o movimento com e sem apoio, a comunicação da criança com o ambiente, o desenvolvimento da estrutura e organização do tempo. *Busca-se evitar que os acontecimentos sejam sempre imprevisíveis para o surdocego.* (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 44, grifo nosso).

Os principais responsáveis pela antecipação, de acordo com Van Dijk, Klomberg e Nelson (1997), são os sentidos à distância. Nesse sentido, para a criança sem alteração sensorial,

a avaliação e a reação, mesmo não intencional, diante de uma nova situação baseiam-se nas inúmeras experiências e percepções já vivenciadas. Por exemplo, quando a mãe se aproxima do berço, antes mesmo de ser tocada, a criança demonstra com o seu corpo que espera que a mãe a tire do berço, pois, em situações positivas anteriores, foi isso que aconteceu.

Todavia, essa preparação para novos eventos, por meio da capacidade de antecipação, fica comprometida para as crianças com alterações sensoriais. Van Dijk, Klomberg e Nelson (1997) assinalam que uma possibilidade de amenizar o comprometimento da limitação dos sentidos receptores à distância seria a aproximação das informações, por exemplo, com a introdução de objetos de referência, compreendidos como símbolos, pela mãe que chega ao quarto, antecipando para a criança que ela será apanhada do berço (VAN DIJK; KLOMBERG; NELSON, 1997).

Associada à estratégia de antecipação, Van Dijk, Klomberg e Nelson (1997) defendem que a expressão motora pode ser a chave para a comunicação e desenvolvimento da linguagem. Essa ideia pode ser ilustrada da seguinte maneira: mãe e filho realizam coativamente o movimento de balançar, sempre que vão ao parque. No parque, posicionado no brinquedo após este parar de balançar, a criança faz com o seu corpo o movimento, demonstrando que quer continuar, a mãe dá significado à sua expressão motora e o auxilia na continuação da brincadeira. Em outro momento, fora do ambiente contextualizado do brinquedo, a criança repete o movimento com o corpo, de sorte que a mãe entende que ela quer balançar e a leva ao parque. Nesse momento, é possível perceber avanço no processo do desenvolvimento linguístico, pois a criança já consegue evocar algo, sem a necessidade do objeto real/concreto.

Cader-Nascimento (2003), balizada pela abordagem coativa de Van Dijk e pela perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, efetuou um estudo em uma escola pública de Educação Especial no Distrito Federal, tendo como sujeitos duas alunas surdocegas congênitas (surdez profunda e baixa visão). Participaram do estudo, também, a professora regente e familiares das alunas. A pesquisadora, durante um período de nove meses, realizou intervenções que tinham como objetivo criar novas competências e desenvolver novas possibilidades comportamentais na professora, em relação ao aporte teórico e prático para o atendimento das alunas; com os pais, quanto às possibilidades viáveis de comunicação com suas filhas; e com as alunas, para a aprendizagem de diferentes recursos comunicativos. O estudo teve três etapas: avaliação inicial, intervenção e avaliação final.

A avaliação inicial visou à identificação e caracterização das participantes, levantamento dos conhecimentos prévios das alunas com respeito à comunicação receptiva e expressiva, coordenação motora, orientação e mobilidade, conceito corporal, leitura e escrita,



funcionalidade visual e auditiva e conceitos de raciocínio lógico matemático. Na fase de intervenção, foram propostas atividades envolvendo as áreas da linguagem, socialização, cognição e orientação e mobilidade, através de atendimentos pela pesquisadora e professora, na escola, e com os pais, nas residências das alunas. As intervenções tiveram como base o ensino pelos seguintes procedimentos:

Demonstração contextual por meio de representação corporal total da situação[...]  
 Segmentação de palavras em unidades[...]  
 Repetição de brincadeiras[...]  
 Apresentação do registro alfabético[...]  
 Percepção tátil da produção do som[...]  
 Fixação do registro escrito[...]  
 Representação contextual, social e cultural do significado[...]  
 Fixação do registro escrito no plano horizontal[...]  
 Generalização e aplicação da aprendizagem[...]  
 Registro escrito em *Braille* [...] (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 60).

Na avaliação final do estudo, Cader-Nascimento (2003) apontou algumas considerações: alteração do comportamento da professora em relação ao desenvolvimento das alunas, com maior percepção das suas potencialidades. O que antes era compreendido unicamente como decorrência da deficiência, a não aprendizagem, passa a ser vista como corresponsabilidade de todos, em um complexo processo que envolve técnica de ensino, recursos para comunicação, adaptação de materiais, entre outros.

Nas famílias, a autora descreveu relatos que indicaram a percepção de outro lado em suas filhas: de potencialidade para o desenvolvimento. Como a professora, os pais passaram a ver os comportamentos e desempenho das filhas não apenas do ponto de vista biológico, mas das condições físicas e socioculturais dos diferentes contextos.

Nas alunas, observou-se, conforme Cader-Nascimento (2003), progresso nas competências comunicativas expressivas que, inicialmente, eram bastante elementares e, assim, evidências de que a abordagem coativa de Van Dijk seria eficaz, no processo de desenvolvimento da comunicação de crianças com surdocegueira pré-linguística.

Farias (2015) fez um estudo que teve como objetivo central a investigação de narrativas de dois alunos com surdocegueira congênita, um de escola particular e um de escola pública, sobre o processo educacional articulado com as garantias de direito da Educação Básica. O procedimento de coleta foi entrevista com os sujeitos, tendo como princípio a oportunidade de dar a voz aos sujeitos com surdocegueira.

Em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, um perdeu a audição aos quatro anos de idade. Como apresentava memória auditiva, a realização de implante coclear auxiliou no

desenvolvimento da língua oral. O segundo, surdocego congênito, era usuário de Libras tátil. Ambos utilizam com fluência o sistema de escrita e o sistema Braille.

Em seus resultados, a pesquisadora atribuiu o sucesso do desenvolvimento da comunicação nos dois participantes, prioritariamente, às famílias, que agiram como mediadores, desde muito cedo, para apropriação da comunicação. Farias (2015) concluiu que o impacto da descoberta da surdocegueira exigiu das famílias reorganizações imediatas, as quais incluíram a participação efetiva e direta no processo de escolarização dos filhos.

Em outra pesquisa, Cambruzi e Costa (2007) objetivaram avaliar os níveis de comunicação de uma aluna adolescente com surdocegueira, a partir da Matriz de Comunicação de Rowland, a fim de “[...] programar, fortalecer e implantar formas de comunicação.” (CAMBRUZI; COSTA, 2007, p.1). As autoras ressaltam que os estudos feitos sobre os níveis de comunicação de indivíduos com surdocegueira são referências para a elaboração de programas de intervenção para essa população.

Ademais, sobre aquisição da linguagem por surdocegos pré-linguísticos, Cormedi (2011) pesquisou a trajetória de dois sujeitos com essa condição, que se comunicavam com fluência por língua de sinais tátil, almejando identificar os fatores que facilitaram e possibilitaram a aquisição da linguagem por eles.

Os resultados evidenciaram aspectos facilitadores para a apropriação e consolidação da língua de sinais pelos sujeitos, como a identidade assumida como surdocego, o desenvolvimento das habilidades sensoriais e motoras, o contexto histórico familiar, educacional, social e cultural e a disposição de mediador, nas interações com os outros (CORMEDI, 2011).

Para Bruce et al. (2008), o uso intencional de gesto/vocalização/movimento constitui uma importante etapa do desenvolvimento da linguagem. Esse uso intencional depende dos significados que o adulto atribui à ação da criança, e um dos fatores mais importantes é o envolvimento do adulto com as experiências que envolvem movimento, impacto emocional com pessoas e objetos, emprego de atividades e objetos que são significativos para a criança, interações com o objeto (exploração), rotinas regulares, exploração de todos os sentidos e maximização da visão e audição (quando há resíduos).

Considerando a importância dessa ação para o desenvolvimento da linguagem, os autores efetuaram um estudo, com o objetivo de analisar como as crianças surdocegas passavam da fase pré-simbólica para a fase simbólica da comunicação. Para tanto, analisaram a quantidade de vezes que sete crianças com surdocegueira, com idade entre quatro e oito anos,

usavam gestos intencionais, em um determinado período, com seus professores em momentos de interação (BRUCE et al., 2008).

Os gestos intencionais mais utilizados foram: empurrar ou puxar a mão de uma pessoa ou um objeto, tocar uma pessoa ou objeto, alcançar com uma ou com as duas mãos, inclinar-se para uma pessoa (aproximar) e aplaudir. Observou-se que eram empregados gestos iguais para intenções comunicativas diferentes. As situações em que as crianças foram mais suscetíveis à comunicação intencional foram: ao participar de atividades de que realmente gostavam (brincadeiras); durante atividades de rotinas regulares (alimentação, por exemplo); ao interagir sozinho com um adulto (como apoio em atividades de grupo) (BRUCE et al., 2008).

Bruce et al. (2008) destacam que, quanto mais a criança agir intencionalmente, mais oportunidades o adulto tem de responder e estimular o desenvolvimento da comunicação. Os autores citam o caso de Colby, um exemplo contemporâneo de sucesso de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística, com respeito ao desenvolvimento da linguagem. Colby é cega e tem perda de audição, contudo, desde bebê foi estimulada a comunicar-se. Os pais e os professores estavam sempre atentos às suas insinuações e gestos, atribuindo significados às suas ações. Inicialmente, a comunicação ocorria com mais frequência nos momentos de alimentação, tido para Colby como um dos seus momentos preferidos, o que contribuía para a criação de um ambiente linguisticamente favorável (CASCELLA; BRUCE; TRIEF, 2015).

Na escola, Colby foi educada por intermédio de um programa de rotina com calendário de antecipação. Uma das dificuldades apresentadas por Colby e que é comum nas crianças com surdocegueira, nessa etapa, foi entender quando o objeto é o objeto real e quando é objeto de referência. Com o tempo, os objetos usados com Colby passaram a ser cada vez menores e desnaturalizados (mais distante da representação do objeto real). No processo de alfabetização, eram utilizadas placas com a representação dos objetos e a escrita em Braille. Posteriormente, foram retirados os objetos e ficou somente a escrita em Braille (BRUCE; RANDALL; BIRGE, 2008).

Todos os objetos introduzidos na escola eram enviados para casa, para que fossem explorados com a mãe. Esse processo auxiliou na aquisição de conceitos como “hoje” e “amanhã”. Foram adotados ainda alguns recursos, como caixa de histórias (caixas com objetos representativos de eventos ou personagens de histórias que possibilitem a compreensão do enredo) e livro de experiências reais (livro onde eram colocados objetos que caracterizavam situações especiais vividas por Colby; embaixo de cada objeto, havia a descrição em Braille). O processo de desenvolvimento da linguagem empregado com Colby contou com a utilização de objetos reais, os quais foram gradativamente desnaturalizados até a introdução de palavras

em Braille, que evoluíram para frases. Esse estudo de acompanhamento longitudinal de Colby sobre o seu desenvolvimento da linguagem foi balizado pela Matriz de Comunicação de Rowland, descrita a seguir (BRUCE; RANDALL; BIRGE, 2008).

A Matriz de Comunicação engloba dois aspectos principais: as razões pelas quais as pessoas se comunicam e os comportamentos usados para se comunicar. Entre as razões pelas quais as pessoas se comunicam, as principais são para rejeitar algo, obter algo, manter contato social e como fonte de informação (ROWLAND, 2011).

Rowland (2011) organizou a matriz em sete níveis:

- comportamento pré-intencional: a criança não tem controle sobre o seu comportamento, mas expressa seu estado geral e os pais interpretam os seus estados/necessidades;
- comportamento intencional: o comportamento é intencional, porém, não tem compreensão da ação/reação; os pais continuam respondendo ao comportamento de forma intuitiva, atribuindo-lhe sentido;
- comunicação não convencional: a criança utiliza um comportamento não simbólico, não usa símbolos, para expressar suas necessidades e desejos, vocalizações, gestos etc.;
- comunicação convencional: inclui comportamentos convencionais, dependendo da comunidade, como apontar, para dizer que quer algo ou responder/sinalizar que sim com a cabeça;
- símbolos concretos: uso de símbolos que são fisicamente parecidos com o real, como um cordão de sapato para indicar sapato, um zumbido para indicar uma abelha ou um gesto icônico, como tocar/bater numa cadeira, para indicar sentar;
- símbolos abstratos: a criança utiliza símbolos abstratos, como a fala, a Língua de Sinais, o Braille, a escrita, mas ainda um a um, não organizando uma sentença;
- linguagem: a criança organiza os símbolos abstratos de acordo com regras gramaticais, forma frases, entende que o significado pode mudar, dependendo da organização dos símbolos.

De modo geral, o objetivo da Matriz está centrado em ajudar familiares e profissionais a direcionar objetivos gerais (níveis) e específicos (comportamentos e mensagens comunicativas), a fim de aumentar as habilidades comunicativas da criança (ROWLAND, 2011).

Para Bruce, Randall e Birge (2008), os sete níveis de comunicação descritos por Rowland são importantes para a definição do trabalho a ser realizado, pois permitem uma avaliação contínua do desenvolvimento da linguagem da criança com deficiência.

Em suma, os estudos abordados neste capítulo indicam que o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, para a pessoa com surdocegueira pré-linguística, é um dos aspectos que mais merecem atenção. Pesquisadores como Van Dijk e Rowland desenvolveram métodos e instrumentos com o objetivo de favorecer o processo de desenvolvimento da comunicação e da linguagem, nessa população, e pesquisas mais recentes têm utilizado essas abordagens, por exemplo, traçando o perfil comunicativo dos sujeitos ou instrumentalizando mediadores (familiares ou profissionais).

Reiteramos que o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, em pessoas com surdocegueira pré-linguística, assim como em outras populações que necessitam de sistemas alternativos de comunicação, não ocorre de maneira natural, mas, de fato, através de estratégias específicas e programas de intervenção sistematizados (SAMANIEGO, 2004; VERVLOED et al., 2006; DELIBERATO, 2011). Esse processo de ensino e aprendizagem da comunicação pressupõe a atuação de profissionais qualificados para esse fim e, por se tratar de uma área de pesquisa pouco explorada, temos igualmente poucas produções e poucos profissionais com formação, os quais permitam uma condução desejada desse processo (REYES, 2004; SANTOS; EVARISTO, 2015).

Nesse sentido, este estudo vem ao encontro dessas necessidades, na área da Educação Especial e Inclusiva, com vistas a abordar um dos aspectos essenciais de intervenção com sujeitos surdocegos, a saber, o desenvolvimento da comunicação de um sujeito com surdocegueira pré-linguística, na perspectiva de profissionais que atuaram diretamente com ele.

### **3 OBJETIVO**

Identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira pré-linguística, aspectos da comunicação utilizados em diferentes contextos de atendimentos.

## 4 MÉTODO

Este capítulo tem como objetivo explicitar o delineamento metodológico da pesquisa,<sup>4</sup> a partir de sua contextualização e caracterização, participantes, procedimentos de coleta e de análise dos dados.

### 4.1 Caracterização do estudo

Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo descritivo. A pesquisa de abordagem qualitativa é caracterizada por Godoy (1995) como uma espécie de investigação que surge de questionamentos e focos amplos de interesse, nos quais os dados são apresentados de forma descritiva e pretendem atingir a compreensão de fenômenos, com base em diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Para Godoy (1995), a escolha pela abordagem qualitativa deve ser feita com o estabelecimento do problema e dos objetivos da pesquisa, ou seja, trata-se da maneira pela qual se aborda o problema de pesquisa. Pode ainda, de acordo com o autor, estar relacionada a diferentes fatores:

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar (GODOY, 1995, p. 63).

O estudo descritivo, de acordo com Triviños (1987), almeja descrever determinado fenômeno, e o foco principal está no desejo de conhecê-lo a fundo, portanto, exige do pesquisador o conhecimento acerca de inúmeras informações do que se pretende estudar.

### 4.2 Contextualização do estudo

Este estudo foi realizado com profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira total pré-linguística. Assim, consideramos relevante, inicialmente, a

---

<sup>4</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP – Campus de Marília, sob o número 49581215.0.0000.5406, com parecer nº 1.329.699, datado de 19 de novembro de 2015 (Anexo A).

apresentação desse sujeito, a fim de contextualizar todas as questões relacionadas ao delineamento do estudo. Para fins de preservação de identidade, o sujeito com surdocegueira será tratado neste estudo como Mike. Os dados aqui expostos para contextualização foram obtidos por meio de entrevista com a mãe.

De acordo com a mãe, Mike nasceu com aproximadamente 23/24 semanas, com 1,2kg e 36cm. Após o nascimento, foi encaminhado para Unidade de Terapia Intensiva (UTI) neonatal, permanecendo ali por três meses. A idade gestacional e o baixo peso, associados à oxigenoterapia,<sup>5</sup> teriam deixado como consequências a surdez severa/profunda e a retinopatia da prematuridade.<sup>6</sup>

O diagnóstico da deficiência visual, de acordo com as informações emitidas pela mãe, chegou para família quando Mike tinha cinco meses de vida e, em seguida, aproximadamente dois meses depois, o diagnóstico da surdez. Além da condição da surdocegueira, problemas constantes de saúde teriam marcado essa trajetória inicial de Mike e de sua família.

Com a suspeita de uma condição de deficiência, os médicos que assistiam Mike, em sua cidade natal, o encaminharam para maiores investigações e acompanhamentos em um hospital de referência em ocorrências de prematuridade de uma região metropolitana do interior do estado de São Paulo, distante cerca de 100 km da cidade de origem. Desse hospital, a família teria recebido o diagnóstico da retinopatia da prematuridade e o diagnóstico da surdez.

A mãe relatou que, nesse período, Mike apresentava sensibilidade à luz (resíduo visual) e os profissionais desse hospital teriam feito algumas orientações em relação à estimulação desse sentido.

Em virtude da distância, que dificultava o comparecimento, com regularidade, aos atendimentos e da necessidade de um acompanhamento mais próximo e frequente, a mãe relatou que Mike foi encaminhado para uma instituição<sup>7</sup> - Centro de Especialidades - da área da saúde, voltado para habilitação de crianças com deficiência física e sensorial, em sua cidade natal.

---

<sup>5</sup> Terapia que consiste na administração de oxigênio para corrigir ou atenuar a falta de oxigênio no sangue, como em caso de hipóxias em recém-nascidos prematuros (PIERANTONI; CABRAL, 2001). Alertamos para o fato de, atualmente, essa administração de oxigênio estar ocorrendo de maneira mais cautelosa, diminuindo os riscos que ela traz ao bebê (MOREIRA; LOPES, 2004).

<sup>6</sup> A retinopatia da prematuridade, uma das maiores causas de cegueira no mundo e a maior na América Latina (JORGE; MARCON; PUERTAS, 2015), é uma patologia que acomete a vascularização da retina em recém-nascidos pré-termos e resulta na perda parcial ou total da visão (TOMÉ et al., 2011). Atualmente, estima-se que, no Brasil, aproximadamente 16.000 bebês prematuros desenvolvam a doença anualmente, contudo, o diagnóstico e o tratamento precoce evitam/amenizam a progressão para a cegueira (SILVA et al., 2016).

<sup>7</sup> Essa instituição será denominada, neste estudo, “Centro de Especialidades”.



De acordo com a mãe, a partir do encaminhamento para o Centro de Especialidades, Mike passou a receber atendimentos com profissional da área de Pedagogia para estimulação precoce, especialmente na área da visão. No mesmo Centro, teria recebido atendimento fisioterapêutico em hidroterapia, participado de sessões de fonoaudiologia e, na área médica, recebido acompanhamento neurológico.

Quando Mike tinha aproximadamente dois anos de idade, a mãe informou que a família se mudou para outro estado, desligando-se, assim, dos atendimentos no Centro. Contudo, antes da mudança de estado, a mãe teria conseguido um contato que financiaria uma cirurgia de correção da retinopatia da prematuridade para Mike, fazendo com que a mesma retornasse um ano depois para o estado de São Paulo para a realização dessa cirurgia. A mãe ressaltou que, ao contrário do que esperavam, a cirurgia não foi bem-sucedida e Mike acabou ficando com perda total da visão.

A mãe relatou que, quando Mike tinha aproximadamente cinco anos de idade, voltaram em busca de atendimento no Centro de Especialidades, onde permaneceu até, aproximadamente, os dez anos de idade.

Após o desligamento dos atendimentos do Centro de Especialidades, a mãe informou que Mike passou a receber atendimentos específicos da área da saúde, em outra instituição<sup>8</sup> - Centro de Equoterapia – na qual era assistido por uma fonoaudióloga. Nesse programa, Mike teria permanecido aproximadamente dos 10 aos 12 anos de idade.

A mãe relatou que a condição de saúde de Mike, associada ao agravamento do refluxo gastroesofágico, impossibilitou a continuidade dos atendimentos no Centro de Equoterapia. Após o desligamento do programa de equoterapia, Mike deixou de receber, de acordo com a mãe, quaisquer tipos de atendimentos específicos da área da saúde, passando, posteriormente, apenas por médicos das áreas neurológicas e gastrointestinais, de forma esporádica, para manutenção de tratamento farmacológico.

No que concerne à vida escolar de Mike, de acordo com a mãe, a primeira experiência, como tentativa de adaptação, que Mike teve, em uma escola, foi com aproximadamente sete anos de idade, na Educação Infantil, onde teria frequentado aulas esporádicas por menos de um ano. No entanto, não havia sido formalizada a sua permanência nessa instituição. Outra experiência de adaptação teria acontecido em sala de recursos de uma escola de Ensino Fundamental, com atendimentos semanais, também sem formalização de matrícula, quando

---

<sup>8</sup> Essa instituição será denominada, neste estudo, “Centro de Equoterapia”.

Mike tinha aproximadamente 10 anos de idade. A primeira matrícula de Mike em uma escola<sup>9</sup> foi aos 12 anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental, onde permaneceu até o quinto ano.

Com base nesse contexto é que serão descritas as características dos participantes deste estudo, que são os profissionais que fizeram parte dessas experiências com Mike, nas áreas de Saúde e Educação.

### 4.3 Participantes

Participaram deste estudo sete profissionais que atuaram com Mike, nas três instituições em que ele foi atendido, formalmente, dos primeiros anos de vida até os 17: do Centro de Especialidades, do Programa de Equoterapia e da Escola Regular.

Apresentaremos, no Quadro 3, a caracterização desses profissionais participantes do estudo, por ordem sequencial de atendimento ao sujeito com surdocegueira. Para fins de preservação da identidade dos participantes, os nomes utilizados, ao longo de todo o texto, são todos fictícios.

Quadro 3 - Dados de perfil dos participantes

Identificação	Caracterização
Maria	<b>Formação:</b> magistério; Pedagogia com habilitação na área de deficiência visual e surdez; especialização em Educação Especial – Deficiência visual; e Terapia Ocupacional (não concluída). <b>Área de atuação:</b> pedagoga no Centro de Especialidades, em consultório particular e em um Centro de Apoio ao Surdocego. <b>Tempo de atuação na área:</b> mais de 20 anos. <b>Atuação com Mike:</b> profissional de referência durante o período em que Mike passou por atendimento no Centro de Especialidades, aproximadamente de um aos três anos de idade e, depois, dos cinco aos oito.
Beatriz	<b>Formação:</b> Fonoaudiologia; especialização em Linguagem; e mestrado em Linguagem. <b>Área de atuação:</b> fonoaudióloga em uma clínica e no Centro de Equoterapia. <b>Tempo de atuação na área:</b> 15 anos. <b>Atuação com Mike:</b> profissional de referência, durante o período em que Mike passou por atendimento no Centro de Equoterapia, aproximadamente dos oito aos doze anos de idade.
Cláudia	<b>Formação:</b> Magistério; Pedagogia; especialização em Educação Especial/Inclusiva; e especialização em Tradução/Interpretação de Libras. <b>Área de Atuação:</b> professora de Atendimento Educacional Especializado e Intérprete Educacional de Libras <b>Tempo de atuação na área:</b> 15 anos na educação em geral e 6 anos na Educação Especial. <b>Atuação com Mike:</b> intérprete educacional de Libras na sala que Mike frequentava e professora do AEE de Mike no terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola AG.
Heloá	<b>Formação:</b> Educação Física; Pedagogia; especialização em Psicopedagogia. <b>Área de atuação:</b> professora de Educação Física <b>Tempo de atuação na área:</b> 25 anos.

<sup>9</sup> Essa instituição será denominada, neste estudo, como “Escola AG”.

	<b>Atuação com Mike:</b> professora de Educação Física de Mike na escola regular do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola AG.
Michele	<b>Formação:</b> Magistério; Pedagogia; especialização em Gestão Escolar. <b>Área de atuação:</b> professora de Educação Básica. <b>Tempo de atuação na área:</b> 13 anos. <b>Atuação com Mike:</b> professora de classe comum de Mike, durante o quarto e o quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola AG.
Henrique	<b>Formação:</b> Letras; Pedagogia; Artes Visuais; especialização em Alfabetização. <b>Área de atuação:</b> professor de artes e português. <b>Tempo de atuação na área:</b> 8 anos. <b>Atuação com Mike:</b> professor de arte de Mike na escola regular, durante o terceiro e o quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola AG.
Giovana	<b>Formação:</b> Magistério. <b>Área de atuação:</b> agente educacional <sup>10</sup> . <b>Tempo de atuação na área:</b> 5 anos. <b>Atuação com Mike:</b> agente educacional de Mike, durante o quarto e o quinto ano do Ensino Fundamental, na escola AG.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O período de atuação dos profissionais com Mike não foi concomitante entre as instituições: do primeiro ano de vida aos oito anos de idade, Mike frequentou o Centro de Especialidades, dos oito aos 12 anos de idade, o Centro de Equoterapia, e, a partir dos 12 anos, a escola regular, onde permaneceu do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Com exceção de Maria, na ocasião do estudo, nenhum dos profissionais apresentava formação específica em nível superior, mesmo que em disciplinas isoladas na área da surdocegueira. Cláudia e Michele relataram a participação em um fórum específico da área.

Em relação à atuação profissional com sujeitos públicos-alvo da Educação Especial, Maria, Beatriz e Cláudia afirmaram já ter atuado com todos; Michele relatou ter atuado com pessoas com deficiência intelectual e deficiência auditiva/surdez; Heloá, com pessoas com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva/surdez e deficiência múltipla; Henrique, com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva/surdez, deficiência múltipla e Transtorno do Espectro do Autismo; Giovana, com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e deficiência auditiva/surdez.

Especificamente sobre a experiência de atendimento profissional com outras pessoas com surdocegueira, apenas Maria já havia atuado. Cláudia, Michele e Giovana informaram ter tido contato uma única vez com outras pessoas com essa condição, em uma atividade extracurricular realizada pela escola, de visita a uma instituição especializada no

<sup>10</sup> Agentes Educacionais no município onde o estudo foi realizado são profissionais que atuam com os estudantes público-alvo da Educação Especial e têm como função geral executar atividades relacionadas às práticas de estimulação, apoio, avaliação, registro, sob a supervisão e a orientação de docentes, do professor coordenador e do núcleo gestor da unidade educacional.

atendimento à pessoa com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial na cidade de São Paulo.

#### **4.4 Universo da pesquisa**

Considerando que a Escola AG foi a instituição onde Mike permaneceu a maior parte da sua trajetória de atendimentos, abordada neste estudo, e que cinco dos sete participantes eram profissionais dessa instituição, apresentaremos, com base no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma breve contextualização desse universo.

A Escola AG é uma instituição pública municipal de Ensino Fundamental de uma cidade situada na Região Centro-Leste do estado de São Paulo, localizada em um bairro periférico, distante seis quilômetros do centro da cidade. Atendia a aproximadamente 450 alunos do Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano, no período diurno, e a aproximadamente 200 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de primeira à oitava série, no período noturno.

Foi fundada em 1999 e, desde o ano de 2006, funciona como a escola de Ensino Fundamental I, polo de atendimento aos alunos com surdez usuários de Libras do município. Dessa população, atendia, na época da pesquisa, a 13 alunos surdos matriculados do primeiro ao quinto ano e, de acordo com o PPP, buscava a efetivação de uma proposta de Educação Inclusiva e Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa oral e/ou escrita).

Continha uma sala de recursos multifuncional para AEE, com funcionamento no período da manhã e no período da tarde, onde atuavam, divididas entre os dois períodos, três professoras. Além dos alunos com surdez e do aluno com surdocegueira, a escola atendia também, a alunos com deficiência auditiva, com deficiência múltipla, com deficiência intelectual e deficiência física.

A turma em que o aluno com surdocegueira estava matriculado era composta por mais 19 alunos: 13 ouvintes e seis surdos. Trabalhavam, na sala, uma professora, uma intérprete e uma agente educacional.

#### **4.5 Procedimentos de coleta**

O procedimento de coleta de dados adotado nesta investigação foi de entrevista semiestruturada, com um roteiro com perguntas abertas. Durante a realização da entrevista, houve alterações na ordem das perguntas e inclusão de questões complementares, visando a melhor entendimento do fenômeno estudado (MANZINI, 2012).

Após a elaboração, os roteiros, com o objetivo de adequação do instrumento de coleta, foram enviados para apreciação de juízes externos, reelaborados de acordo com as sugestões propostas e segunda apreciação desses juízes (MANZINI, 2004).

Participaram como juízes três profissionais da área da Educação Especial – duas pedagogas e uma fonoaudióloga – com experiência acadêmica na realização de entrevistas. Além dos roteiros, os juízes receberam uma breve descrição da pesquisa, almejando a adequação do roteiro em relação ao objetivo do estudo, da linguagem utilizada no roteiro, da forma e da sequência das perguntas, conforme orienta Manzini (2003).

Os roteiros (Apêndices A, B e C) continham questões abertas, organizadas da seguinte maneira: caracterização profissional com aspectos da formação e atuação do participante; início do trabalho com Mike, enfocando questões relativas ao primeiro contato, orientações recebidas e ações realizadas; questões ligadas ao desenvolvimento da comunicação no contexto dos atendimentos; e ainda questões que abordavam o envolvimento do profissional com a família de Mike e com outras instituições e/ou profissionais que também o assistiam; por fim, questões a respeito da avaliação do trabalho desenvolvido. Todas as questões tinham por objetivo coletar dados referentes às perspectivas dos profissionais sobre o desenvolvimento da comunicação de Mike, nos diferentes contextos de atendimentos.

As entrevistas, as quais duraram em média quarenta minutos cada uma, foram realizadas em dias previamente agendados com os participantes, em seus respectivos ambientes de trabalho: Maria, no Centro de Especialidades; Beatriz, em consultório próprio; e Cláudia, Michele, Heloá, Henrique e Giovana, na escola. Os áudios das entrevistas foram gravados e posteriormente transcritos, na íntegra.

#### 4.6 Tratamento e análise dos dados

Após a transcrição, na íntegra, os dados passaram por adequações e ajustes ortográficos (MANZINI, 2012, 2014), conforme exemplo a seguir:

É, a gente fazia sempre a terapia descalço porque a gente percebeu é::é, do corpo dele, a parte que tinha, que ele tinha mais assim, receptividade “*pra*” estímulos era o pé, o pé, o pescoço. Então a gente acabou fazendo muitas atividades em que ele pudesse explorar tanto animal, quanto o meio ambiente com a equo por essas vias. Então, ele andava descalço no cavalo, as vezes em pé. Eu sempre buscava trabalhar o equilíbrio “*tá*” e é logico, a comunicação[...] (BEATRIZ) – **Transcrição original.**

A gente fazia sempre a terapia descalço, porque a gente percebeu que do corpo dele a parte que tinha mais receptividade para estímulos era o pé e o pescoço. Assim, a gente

acabou fazendo muitas atividades em que ele pudesse explorar tanto o animal quanto o meio ambiente com a equoterapia por essas vias. Então, ele andava descalço no cavalo e às vezes em pé. Eu sempre buscava trabalhar o equilíbrio e é lógico, a comunicação [...] (BEATRIZ) – **Transcrição com ajustes e adequações.**

Os relatos dos profissionais na apresentação dos resultados, quando no corpo do texto, seguiram as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citação direta de autores, no entanto, com a utilização de itálico para as falas. Usamos, nas transcrições, os seguintes sinais: reticências entre colchetes, para indicar supressões no início, meio e/ou final dos trechos; parênteses, para observações e comentários feitos pela pesquisadora; e aspas, para os momentos nos quais o participante empregou a fala de outra pessoa em sua própria fala.

Após a transcrição, os dados foram tratados a partir de seu conteúdo, com base em Bardin (2011). Adotou-se como critério para seleção dos dados a temática “comunicação” e, em seguida, foram estabelecidos subtemas. Para Bardin (2011), o termo *análise de conteúdo* compreende

[u]m conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42).

Assim, para o processo de obtenção de temas, foram considerados, inicialmente, os relatos que indicavam as perspectivas dos profissionais, isoladas (um único participante) ou recorrentes (mais de um participante), sobre aspectos do desenvolvimento da comunicação, no sujeito com surdocegueira pré-linguística. Os relatos foram classificados em subtemas, em função dos aspectos emergidos nesse primeiro momento. Em seguida, esses subtemas foram agrupados e convertidos em cinco categorias.<sup>11</sup> No Quadro 4, a seguir, estão expostas as categorias e as suas respectivas descrições.

---

<sup>11</sup> Essas categorias e as suas respectivas classificações passaram por apreciação de dois juízes externos com formação na área de Educação Especial, em nível de Doutorado.

Quadro 4 - Categorias

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Primeiras tentativas de comunicação	Foram englobados os relatos dos profissionais que indicavam ações de rotina que tinham como objetivo estabelecer uma comunicação inicial com o sujeito. Foram levados em conta, ainda, relatos dos profissionais que evidenciavam a compreensão deles em relação aos comportamentos do sujeito (respostas), nessas primeiras interações.
Desenvolvimento de conceitos	Foram englobados os relatos dos profissionais que indicavam estratégias para favorecer o desenvolvimento de conceitos básicos de rotina (MILES; McLEITCHIE, 2008).
Comunicação multimodal	Foram englobados os relatos dos profissionais que apontavam o uso de vias remanescentes simultâneas ou isoladas, para favorecer o estabelecimento de uma comunicação. Foram considerados, ainda, relatos a propósito desse uso associado a um dos aspectos (sinais isolados) da Língua Brasileira de Sinais.
Linguagem receptiva	Foram englobados os relatos dos profissionais que indicavam uma perspectiva de compreensão do sujeito, diante do que o profissional estabeleceu para comunicação com ele.
Linguagem expressiva	Foram englobados os relatos dos profissionais que mostravam uma perspectiva de compreensão deles, diante do que o sujeito estabeleceu para se comunicar. Foram considerados, ainda, relatos desses profissionais que indicavam uma intenção comunicativa por parte do sujeito.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No próximo capítulo, Resultados e Discussão, os dados serão apresentados em quadros conforme as categorias e no corpo do texto, em momentos nos quais se verificou a necessidade de fornecer exemplos (excertos de relatos) que poderiam reforçar as inferências realizadas, de sorte a contribuir com a discussão desses dados.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, antecedendo as categorias definidas, faremos uma apresentação de aspectos gerais que surgiram nos relatos dos profissionais. Esses relatos auxiliam na contextualização dos dados considerados nas categorias e, portanto, podem subsidiar a discussão principal. Dentre esses aspectos, destacamos: a ideia da comunicação como base para o desenvolvimento do sujeito, a articulação entre os profissionais e a proximidade dos profissionais com a família de Mike.

Após essas considerações iniciais, serão enfatizados os relatos que exemplificam cada uma das categorias estabelecidas, com a seguinte ordem: primeiras tentativas de comunicação, desenvolvimento de conceitos, comunicação multimodal, linguagem receptiva e linguagem expressiva.

### 5.1 Considerações iniciais sobre os relatos dos profissionais

Observamos, de modo geral, que, para os participantes, o trabalho com o sujeito com surdocegueira deve ter como base a comunicação. A compreensão do mundo que o cerca seria o primeiro aspecto a ser levado em conta, no atendimento do sujeito com surdocegueira. Isso pode ser confirmado nos relatos dos participantes Maria, Beatriz e Henrique, reunidos no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Relatos que transmitiram a ideia da comunicação como base para o desenvolvimento do sujeito

<b>Participante</b>	<b>Exemplos de relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
Maria – Pedagoga do Centro de Especialidades	<i>[...] eu acho mais importante é que ele entenda o que está acontecendo, porque, quando ele consegue entender o que está acontecendo, é muito tranquilo para criança, para ela abrir a porta para entender outras coisas que a gente vê que seriam importantes para o desenvolvimento. Então, que ela consiga entender que “agora ou hoje eu vou em tal lugar”, “a minha casa é assim, eu vou chegar, vai acontecer isso”, essa antecipação da informação [...] Porque aí ele vem esperando “ah, eu vou lá naquela sala que tem isso, tem aquilo”, “vou com aquela moça, nós vamos fazer isto”, vem como uma outra perspectiva do trabalho.</i>	Compreensão do mundo que o cerca para o desenvolvimento de conceitos básicos.
Beatriz – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia	<i>[...] quando a gente falou da escola e tal, é porque eu via a possibilidade de ele ser totalmente independente no sentido assim, de poder circular dentro de casa sozinho, de entender o que é uma terapia, fazer uma terapia, de fazer algumas outras atividades que envolvam estimulação sensorial [...] explorar essas atividades no sentido de proporcionar outros tipos de desenvolvimento [...]</i>	Possibilidades de independência para atividades de rotina.



Henrique Professor de Arte	– <i>Eu acho que é a interação e a comunicação. Interagir bem, seja com o grupo e com os materiais também. Se ele conhece, sabe o que é, acho isso muito importante para todo o desenvolvimento dele.</i>	Interação e comunicação como bases importantes para o desenvolvimento do sujeito.
-------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses dados vêm ao encontro do que é considerado por Cader-Nascimento e Costa (2010) como pressuposto básico para o desenvolvimento. As autoras destacam que a aprendizagem da comunicação por crianças com surdocegueira pré-linguística é o suporte inicial de todo esse processo.

Na mesma perspectiva, Costa (2014) argumenta que todo o desenvolvimento da pessoa com surdocegueira pré-linguística fica condicionado, em grande proporção, às possibilidades de acesso ao mundo, para conhecer pessoas e ambientes e implementar meios de comunicação que ajudem a desempenhar outras funções. Esse acesso precisa ser mediado por profissionais que dominam uma série de conhecimentos a propósito das diferentes formas de comunicação da pessoa com surdocegueira (GALVÃO; MIRANDA, 2013).

Observamos, nos relatos apresentados, que a participante Beatriz indicou uma perspectiva de comunicação como base para o desenvolvimento da independência e autonomia.

Sobre esse aspecto, Souza (2003) assevera que o início precoce da Comunicação Suplementar e Alternativa pode favorecer o desenvolvimento global da pessoa não-falante, especialmente no nível de autonomia e integração sensorial. Para tanto, é importante que os profissionais tenham conhecimentos acerca do nível de comunicação do sujeito, de suas necessidades, do ambiente onde vive, de suas habilidades/limitações do ponto de vista sensorial, perceptivo, cognitivo e motor, tendo ainda conhecimentos sobre os recursos disponíveis para a implementação da comunicação e as vantagens e desvantagens do sistema pensado. Isso envolve o custo, a aceitação ou a resistência do sujeito e/ou da família e as possibilidades de seu acesso aos recursos elencados.

Desse modo, pensamos que alguns aspectos se tornam extremamente relevantes, no processo de desenvolvimento inicial da comunicação em sujeitos com surdocegueira pré-linguística: a organização dos atendimentos, associada à participação e comprometimento da família; o estabelecimento de uma parceria efetiva entre os profissionais e a família; e a atuação de diferentes profissionais.

Outro aspecto que pretendemos ressaltar, nessas considerações iniciais, refere-se à relação entre os profissionais e a família de Mike, conforme apontado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Relatos sobre a relação entre os profissionais e a família de Mike

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
Maria – Pedagoga do Centro de Especialidades	<p><i>[...] a gente tentou fazer intervenções dentro da casa [...] a gente tentava mostrar para mãe o quão bom ele era. Para ele ir a um lugar e conseguir entender para onde iam e o que iam fazer [...] para que ele não fosse de um lugar para outro sem dar informação de onde estavam indo.</i></p> <p><i>[...] para escolher os materiais de referências, dos atendimentos e das coisas que eles iriam fazer, a gente teve dificuldades. A mãe apresentava um pouco de resistência em relação a isso na época [...] mostrar as coisas antes de ir para um lugar [...]</i></p> <p><i>[...] mas não tinha uma frequência, faltava muito [...] várias coisas atrapalharam um pouco neste desenvolvimento de Mike.</i></p> <p><i>[...] a gente tentava explicar que, no Centro de Especialidades, não tinha como fazer um atendimento de rotina e o que a gente tinha necessidade com Mike é que ele tivesse um atendimento em que ele fosse todos os dias para ele conseguir entender [...]</i></p>	<p>Atendimento domiciliar.</p> <p>Orientações em relação à comunicação.</p> <p>Frequência, participação e desenvolvimento.</p>
Beatriz – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia	<p><i>[...] desde essa parte assim, da alimentação, da parte de mastigação até questões de desenvolvimento mesmo, como trabalhar a parte de comunicação, como brincar com ele. A gente estendia um lençol no chão, sentava e mostrava para ela como brincar, como pegar, como mostrar.</i></p> <p><i>Eram atendimentos semanais de mais ou menos 40/45 minutos [...] no início começou a ter um bom aproveitamento, mas depois começaram outros problemas de saúde e a mãe também não tinha um comprometimento bem legal para o tratamento.</i></p> <p><i>[...] depois a gente insistiu com a mãe sobre a questão da escola, que ele fosse só na sala de recursos que era duas ou três vezes na semana só de uma horinha, mas ainda era muito pouco, era muita coisa para fazer, até que ela entendeu que ele precisava realmente ir numa escola mesmo.</i></p>	<p>Orientações em relação à comunicação.</p> <p>Frequência, participação e desenvolvimento.</p>
Cláudia – Professora do AEE	<p><i>A comunicação que a gente tem com a família é por meio de um caderno, então, nesse caderno é registrado toda a rotina dele em palavras simples, porém, em alguns momentos, a gente detalha para que a mãe tenha consciência do que ele fez, o trabalho que foi realizado na escola, essa é a forma que a gente, por exemplo, de mostrar a rotina.</i></p>	<p>Articulação por meio de caderno de recados.</p>
Michele – Professora de classe comum	<p><i>O que a gente vê é que começa em casa e a escola complementa, eu sinto, na realidade, que é o inverso aqui, eu sinto que a escola começou com Mike e na casa não tem esse complemento.</i></p> <p><i>A mãe o ano passado ficou totalmente ausente por conta de motivos particulares dela, que a gente entende, esse ano ela já veio na escola e tem assim, esporadicamente, participado através de caderno de recado.</i></p> <p><i>Pensando desde o ano passado, eu vejo um grande avanço neste ano, neste primeiro trimestre, porque o ano passado</i></p>	<p>Falta de apoio da família para o trabalho desenvolvido na escola.</p> <p>Articulação por meio de caderno de recados.</p> <p>Frequência, participação e desenvolvimento.</p>

	<i>não teve muita evolução, por conta das ausências. Agora, esse ano com a assiduidade dele a gente já percebe muito avanço [...]</i>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os relatos apresentados no Quadro 6 indicam algumas perspectivas dos profissionais em relação à articulação entre eles e a família e, ainda, da participação e assiduidade desta, garantindo a frequência de Mike aos atendimentos. Para a participante Maria, a perspectiva do atendimento domiciliar apareceu como uma possibilidade para o desenvolvimento de Mike. Além disso, Maria e Beatriz, profissionais de instituições não escolares, relataram sobre o papel do profissional para além do atendimento ao sujeito, com foco para a orientação à família, inclusive para matrícula de Mike em uma escola, visando ao estabelecimento de atendimentos de rotina. Para Cláudia, essa perspectiva de articulação entre o profissional e a família poderia ocorrer por meio de compartilhamento das ações realizadas na escola.

Um dado bastante recorrente, nos relatos dos participantes, refere-se à participação da família para manutenção da assiduidade de Mike nos atendimentos. Sobre esse aspecto observamos que as perspectivas dos profissionais estiveram direcionadas à rotina e regularidade como fator relevante para o desenvolvimento da comunicação; além disso, essa falta de regularidade, atribuída aos problemas de saúde de Mike e questões de organização familiar tornaram-se barreiras para o seu desenvolvimento.

*[...] mas não tinha uma frequência, faltava muito [...] várias coisas atrapalharam um pouco neste desenvolvimento de Mike. (MARIA – Pedagoga do Centro de Especialidades).*

*[...] no início começou a ter um bom aproveitamento, mas depois [...]* (BEATRIZ – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia).

*[...] ano passado não teve muita evolução por conta das ausências [...]* (MICHELE – Professora de classe comum).

Para Samaniego (2004), aspectos primordiais para aprendizagem e desenvolvimento da comunicação para pessoas com surdocegueira, além do momento de início da intervenção, são a quantidade de interações significativas oferecidas à criança e a parceria entre profissionais e família.

Sobre o relato de Maria acerca de tentativas de atendimento domiciliar, Silva (2012) menciona que, no atendimento inicial, após a descoberta da surdocegueira, a família passa por um processo de reorganização que envolve aspectos emocionais e dinâmicas de tratamento,

sendo necessário que o profissional seja qualificado e busque soluções alternativas nas dificuldades da criança e da família, em seu ambiente natural.

Sabe-se que o processo de adaptação da família com a chegada de um membro com deficiência é, na maioria das vezes, demasiadamente complexo e exige reorganizações e disponibilidade emocional e física para acompanhamento aos atendimentos e dedicação, considerando o grau de dependência do sujeito com deficiência, bastante intensa (EUZÉBIO; RABINOVICH, 2006; SILVA, 2012).

Referindo-se à importância do estreito relacionamento entre família e profissionais, na trajetória de atendimento de crianças com surdocegueira, Ikonomidis (2010) ressalta que as visitas domiciliares dos profissionais podem favorecer a construção de um elo entre estes e a família, além de potencializar a realização de um trabalho em colaboração.

O relato da participante Cláudia, no excerto abaixo, dá indícios de uma perspectiva de participação da família como passiva em relação ao trabalho desenvolvido na escola:

*[...]em alguns momentos, a gente detalha para que a mãe tenha consciência do que ele fez, o trabalho que foi realizado na escola, essa é a forma que a gente tem, por exemplo, de mostrar a rotina (CLÁUDIA – Professora do AEE).*

Articulado ao relato de Cláudia, a participante Michele revela uma perspectiva de falta de apoio da família, ao inferir que o trabalho da escola, voltado para o desenvolvimento da comunicação do aluno, deve ser complementar ao iniciado em casa, como podemos observar no excerto a seguir:

*O que a gente vê é que começa em casa e a escola complementa, eu sinto na realidade que é o inverso aqui, eu sinto que a escola começou com Mike e na casa não tem esse complemento. (MICHELE – Professora de classe comum).*

Para Von Tetzchner (2012), é comum, no trabalho com crianças com deficiências mais complexas, os profissionais requererem muito da mãe e tomarem para si funções e responsabilidades que normalmente são da família. O autor assinala que é importante que o profissional conheça a situação familiar do sujeito com deficiência e tenha conhecimento das perspectivas da família em relação aos atendimentos profissionais e suas contribuições.

Araóz (2002, p. 58) destaca que a parceria entre os profissionais e a família deve ser total e, para que seja possível, “[...] é importante conseguir que os profissionais se coloquem no lugar dos pais e os pais se coloquem no lugar dos profissionais, numa empatia mútua.”

Na mesma linha, para Maia, Giacomini e Araóz (2009), a participação da família é imprescindível, ainda, para o desenvolvimento da aprendizagem de modo geral, já que a criança com surdocegueira aprende melhor, quando as suas atividades estão integradas à vida diária, em virtude das dificuldades de generalização de comportamentos.

Assim, observamos lacunas e barreiras no que concerne à parceria dos profissionais e da família, no processo de desenvolvimento inicial da comunicação do sujeito com surdocegueira abordado neste estudo, embora haja indícios de perspectivas da compreensão dos benefícios que essa articulação, se efetivada, ocasiona ao sujeito.

Na literatura específica de Comunicação Suplementar e Alternativa, Nunes, Delgado e Walter (2011) enfatizam que a participação da família não deve ser restrita apenas ao favorecimento do uso da Comunicação Suplementar e Alternativa, mas é essencial a aprendizagem da utilização dos recursos, a fim de que estes sejam integrados ao contexto dos atendimentos e ao contexto familiar.

Nessa perspectiva, Fabri (2011) enfatiza que a introdução da Comunicação Alternativa altera a dinâmica da comunicação estabelecida no contexto familiar, a qual, muitas vezes, é marcada por “adivinhações”, devido ao alto grau de sintonia com o sujeito não-falante. Os sinais, gestos, sons ou outras formas de comunicação adotadas no contexto familiar podem ser agregados ao uso sistematizado da comunicação alternativa pensada pelos profissionais, que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento linguístico do sujeito. Contudo, é preciso orientação à família, respeito e incentivo à sua participação ativa nesse processo (FABRI, 2011).

Além da articulação com a família, sem dúvida, é fundamental o trabalho multidisciplinar e, conseqüentemente, a articulação entre os profissionais que assistem o sujeito. Por isso, esse também foi um dos pontos que consideramos nessa análise inicial dos relatos.

No Quadro 7, a seguir, serão apresentados relatos dos participantes que apontam a existência ou não de parcerias profissionais, durante o período de atendimento a Mike.

Quadro 7 - Relatos sobre a articulação entre os profissionais

<b>Participantes</b>	<b>Exemplos de relatos</b>	<b>Ideias Subjacentes</b>
Maria – Pedagoga do Centro de Especialidades	<i>Comecei a trabalhar com ele, com a fonoaudióloga e a terapeuta ocupacional para a gente fazer as caixinhas de referências para ajudar ele se organizar [...]</i>  <i>A fonoaudióloga foi para Adefav fazer um estágio lá, ficou lá um tempo, para poder ver de que maneira iria fazer a introdução da comunicação[...]</i>	Atuação colaborativa dentro da instituição.  Parcerias externas.

Beatriz – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia	<i>Não tinha contato com profissionais de outra instituição, porque, na época, o Mike só fazia lá na equoterapia, a gente tentou no Centro de Habilitação, mas logo ele deixou os atendimentos.</i>	Parcerias externas.
Cláudia – Professora do AEE	<i>[...] é conjunto, a do regular, a coordenação pedagógica, a gente tem o apoio da direção da escola também, a equipe toda se envolve [...]</i>	Atuação colaborativa dentro da instituição.
Michele – Professora de classe comum	<i>É um trabalho de parceria, eu e a Cláudia, por exemplo [...]</i> <i>todos estão ali envolvidos neste trabalho.</i>  <i>Eu como professora não tenho nenhum tipo de acompanhamento ou parceria de outra instituição [...]</i>	Atuação colaborativa dentro da instituição. Parcerias externas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos perspectivas de uma possível atuação entre diferentes áreas (pedagogia, fonoaudiologia e terapia ocupacional), relatada por Maria, dentro da instituição (Centro de Especialidades). A mesma participante aludiu a uma situação de busca por apoio em instituição especializada; Beatriz mencionou uma tentativa de articulação com o Centro de Especialidades; e Michele e Cláudia assinalaram parcerias apenas entre os profissionais da educação, dentro da escola.

Desse modo, inferimos que os atendimentos, embora demonstrem possíveis atuações colaborativas, foram realizados isoladamente, em cada instituição.

Sobre esse aspecto, Samaniego (2004) enfatiza os benefícios de uma intervenção multidisciplinar, a partir das necessidades específicas do sujeito com surdocegueira pré-linguística, como de desenvolvimento social, de utilização dos resíduos sensoriais, de melhor desenvolvimento da autonomia, de acesso à informação, entre outros.

Nessa direção, Araújo, Deliberato e Bracialli (2009) afirmam que a multidisciplinaridade é capital para introdução e consolidação dos sistemas alternativos de comunicação. Em um programa de atendimento à pessoa com surdocegueira, voltado, especialmente, ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem, os conhecimentos específicos das diferentes áreas dos profissionais envolvidos possibilitam resultados mais satisfatórios do que quando realizado de forma isolada (CAMBRUZZI; COSTA, 2013).

Os profissionais precisam construir redes de apoio que contribuam para o conhecimento e análise das necessidades e potencialidades do sujeito com surdocegueira e os sistemas de comunicação. A atuação colaborativa e multidisciplinar entre os profissionais possibilita a ampliação das ações e reduz as barreiras para o estabelecimento da comunicação (GALVÃO; MIRANDA, 2013).

Especificamente sobre os profissionais da escola regular que não relataram contato com os profissionais de outras áreas, Deliberato (2015) sublinha que essa articulação é fundamental, no contexto da escola inclusiva, para preverem ações conjuntas, não só direcionadas a

adaptações físicas, mas para as adequações específicas, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Da mesma maneira, Maia, Giacomini e Araóz (2009) ressaltam que um dos aspectos a ser priorizado na elaboração e realização de um programa educacional para crianças com surdocegueira é o desenvolvimento de uma abordagem em equipe colaborativa, na qual os profissionais e demais envolvidos partilham de objetivos comuns.

Não só na área de surdocegueira, mas, de forma geral, a atuação em Educação Especial e Inclusiva exige a colaboração entre áreas e entre serviços. Porém, apesar de isso ser preconizado há muito tempo e, mais recentemente, ser abordado claramente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), continua sendo muito raro na prática e, por isso, muitos pesquisadores reforçam essa necessidade nas mais distintas áreas de atuação (VILARONGA; MENDES, 2014; FIORINI, 2015).

Após essas considerações iniciais dos relatos dos profissionais, serão expostos e discutidos os dados específicos em relação a cada categoria estabelecida, na tentativa de responder ao objetivo principal de nosso estudo.

## **5.2 Categorias estabelecidas**

### **5.2.1 Primeiras tentativas de comunicação**

Os resultados das primeiras tentativas de interação são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da comunicação (McINNIS; TREFFY, 1997). Assim, os sujeitos com surdocegueira pré-lingüística dependerão da mediação dos profissionais, para potencializar as suas ações comunicativas, sobretudo no começo dessas interações sociais. Os interlocutores terão, dentre outras, a função de observar quais os sinais de comunicação nos quais os sujeitos se baseiam para obter informações do mundo que o cerca, bem como para expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e interesses (TURIANSKY; BOVE, 1991).

Serão apresentados, no Quadro 8, a seguir, relatos dos profissionais que indicaram ações de rotina que tinham como objetivo estabelecer uma comunicação inicial com o sujeito com surdocegueira e, ainda, relatos que mostravam a compreensão desses profissionais com respeito aos comportamentos do sujeito (respostas), nessas primeiras interações.

Quadro 8 - Relatos que exemplificam a categoria “Primeiras tentativas de comunicação”

Participante	Exemplos de relatos	Ideias subjacentes
Maria – Pedagoga do Centro de Especialidades	<i>[...] a gente tentou várias coisas, a gente tentou sinalizar [...] começamos a fazer alguma comunicação por sinais isolados, pelo menos coisas que faziam parte da rotina dele [...] como ir ao banheiro, hora de comer, coisas assim que fazem parte da rotina da casa [...]</i>	Comunicação inicial com sinais isolados para atividades de rotina.
Beatriz – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia	<i>[...] como trabalhar a parte de comunicação, como brincar com ele. Então, a gente estendia um lençol no chão, sentava e mostrava para ela como brincar, como pegar, como mostrar [...] eu sentava e fazia com a mãe do lado para ela ver e pedia para ela fazer com ele em casa.</i>  <i>[...] fazia algum trabalho em solo, eu levava alguns massageadores [...] até mesmo para descobrir as áreas do corpo que ele, que ele tinha maior receptividade.</i>  <i>[...] a gente fazia sempre a terapia descalço, porque a gente percebeu do corpo dele a parte que tinha mais receptividade para estímulos era o pé, o pescoço, então, a gente acabou fazendo muitas atividades em que ele pudesse explorar tanto animal quanto o meio ambiente com a equoterapia por essas vias. Então, ele andava descalço no cavalo, às vezes em pé, eu sempre buscava trabalhar o equilíbrio, e é lógico, a comunicação. Mas, era assim, era mais para ele entender o principal que iria acontecer, era essa parte da comunicação, então, ele se aproximava do cavalo sempre no chão, para ele entender que o cavalo era alto, que era o pé do cavalo, todo o corpo do animal, se preparar para estímulo que ele iria receber [...]</i>	Avaliação inicial por vias proprioceptivas e cinestésicas.
Cláudia – Professora do AEE	<i>Quando nós o recebemos, percebemos que ele não possuía nenhum tipo de comunicação, então, a comunicação estabelecida juntamente com a professora de sala regular e monitora naquele momento foi de iniciar esta comunicação multimodal com ele, então a Libras tátil, os gestos bem próximos, nas áreas que ele tem maior sensibilidade [...]</i>  <i>No primeiro dia, foi feito mais um trabalho de demonstrar carinho, de aproximação com a sala [...]</i>  <i>[...] no início, foi um pouco difícil, ele não aceitava o toque [...]</i>	Inexistência de habilidades comunicativas iniciais.  Introdução de comunicação multimodal.  Tentativas de estabelecimento de vínculo para comunicação.
Michele – Professora de classe comum	<i>No começo do trabalho, fui orientada pela professora da sala de recursos sobre o trabalho com ele, da rotina, do uso do calendário [...]</i>  <i>Em um primeiro momento, eu tentei me aproximar, com o toque, ficar próxima a ele. Nesses primeiros dias, ele não apresentava rejeição, estava calmo [...] nesse início, foi tranquilo, porque ele já estava adaptado na escola, já era aluno da escola.</i>	Estabelecimento inicial da comunicação por meio de calendário de antecipação.
Heloá – Professora de Educação Física	<i>[...] como ele não sabia se comunicar, ele gritava, ele tinha uns balanços diferenciados.</i>  <i>[...] eu não percebia se ele estava gostando ou não.</i>  <i>[...] de primeiro ele não dava, ele tinha muito costume de pegar aqui no braço, e eu chego e dou a mão, ele dá a mão, ele fica de mão dada comigo e isso ele não fazia também, então, eu percebo que isso está evoluindo nele. Para mim, é</i>	Inexistência de habilidades comunicativas iniciais.  Comunicação por meio de toque.  Estabelecimento inicial da comunicação por



	<p><i>uma forma de comunicação, porque ele só pegava no braço, agora não, ele já dá a mão para mim.</i></p> <p><i>Para começar, mostrar o toque como eu fiz com o apito, para ele conhecer quem é, mostrar qualquer sinal que esse professor está ali, então, duas vezes por semana vem com esse professor e, assim, tratar a criança com carinho, e não é toda vez que ele quer.</i></p>	meio de objeto pessoal de referência.
Henrique – Professor de Arte	<i>[...] tentei me aproximar dele, tentando fazer algum carinho para ele me reconhecer, porque, a partir dali, nós iríamos criar um vínculo [...]</i>	Tentativas de estabelecimento de vínculo para comunicação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As principais tentativas iniciais de comunicação, na perspectiva dos participantes deste estudo, foram baseadas em estabelecimento de vínculo e introdução de símbolos por vias diversas. Outro aspecto observado na perspectiva dos participantes, no contato inicial com o aluno com surdocegueira, foi a dificuldade para interpretar suas expressões (choros, gritos, dentre outras) como comunicação.

A perspectiva de estabelecimento de vínculo, desvelada pelos participantes Cláudia, Michele, Heloá e Henrique, vem ao encontro dos pressupostos de Van Dijk (1983), em sua abordagem coativa para o desenvolvimento da linguagem simbólica em crianças com surdocegueira pré-linguística. Nessa abordagem, o estabelecimento do vínculo seria a primeira fase, denominada nutrição, que consiste no desenvolvimento de um elo afetivo entre a criança e o adulto (VAN DIJK, 1983; CADER-NASCIMENTO, 2006; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010), o apego, amor e afeto constituem vínculos de confiança entre os envolvidos, criança e adultos, e motivação para o desenvolvimento da criança com surdocegueira, evitando o seu isolamento. Essa motivação e afetividade seriam a base para o desenvolvimento e aprendizagem, neste caso, aprendizagem da comunicação (CAMBRUZZI; COSTA, 2013).

Em relação à introdução de símbolos, a participante Maria relatou o uso de sinais isolados para atividades de rotina; Cláudia se referiu, além do uso de sinais, a estratégias de insinuações táteis; Michele, ao uso do calendário com objetos de referência; e Heloá, ao emprego de um objeto pessoal para identificação.

Para Cambruzzi e Costa (2013), o modo como o mundo será apresentado à pessoa com surdocegueira é muito peculiar, pois depende das características de cada sujeito. Geralmente, para surdocegos pré-linguísticos, a comunicação inicial é estabelecida por objetos concretos.

As participantes Beatriz e Cláudia destacaram a avaliação inicial das áreas de maior receptividade da informação como estratégia para o estabelecimento inicial da comunicação

com o sujeito com surdocegueira. Beatriz enfatizou a realização de atividades em solo com o uso de recursos, como massageadores, enquanto Cláudia, a utilização de insinuações táteis em áreas de maior sensibilidade.

A massagem, apontada pela participante Beatriz como uma estratégia de avaliação, foi considerada pelos pesquisadores Bradley e Snow (2006) uma das maneiras possíveis para o estabelecimento de um vínculo afetivo e, conseqüentemente, a comunicação. Para esses pesquisadores, a massagem pode ser uma estratégia para aproximação da criança com surdocegueira. No entanto, nem sempre a aceitação é rápida, tampouco as respostas. Mas, com o tempo, a criança pode começar a desenvolver hábitos de comunicação e de reconhecimento do seu corpo (BRADLEY; SNOW, 2006).

Embora, nesse período, Mike não utilizasse um sistema linguístico para comunicação, o estímulo e a avaliação das áreas de melhor recepção da informação são fundamentais, especialmente para o caso de ele vir a desenvolver um sistema de comunicação háptica.<sup>12</sup> Maia et al. (2003) observaram em pessoas com surdocegueira, as quais desenvolveram o uso dessa forma de comunicação, que as regiões de maiores respostas eram as costas, testa e braço e que o uso da comunicação háptica trazia bons resultados. Contudo, pensamos ser relevante destacar que a comunicação háptica tem sido usada majoritariamente por pessoas com surdocegueira pós-linguística e/ou com domínio de um sistema linguístico (Libras tátil ou Tadoma<sup>13</sup>).

Sobre a questão da rejeição ao toque, a participante Cláudia descreveu a existência de dificuldades nesse período inicial, já que Mike apresentava pouca aceitação a uma aproximação tátil. Serpa (2002) assinala que essa rejeição à interação, especialmente em ser tocado, faz parte de um processo, o qual frequentemente cumpre a seguinte ordem: aceitação da interação com o outro sem realização de nenhuma ação; cooperação de forma passiva com o adulto em uma ação; e, por fim, interação na ação, respondendo por meio de movimento corporal e/ou expressão facial, como um sorriso (SERPA, 2002).

Outro aspecto destacado nessa categoria foi a dificuldade de percepção dos profissionais em relação às ações comunicativas de Mike, nas interações iniciais. Para as participantes Cláudia e Heloá, nesse período, o sujeito não apresentava comunicação, embora ambas explicitem características do sujeito que sugerem ações comunicativas, como “rejeição ao

---

<sup>12</sup> De acordo com Cader-Nascimento e Faulstich (2016, p. 4), “[...] o *input* da modalidade tátil (sistema háptico) consiste na mudança do sistema de transmissão do ouvido e da visão para a pele e pela cinestesia.”

<sup>13</sup> “O Tadoma é uma técnica que viabiliza o desenvolvimento da percepção do som em cegos e percepção da vibração em surdocegos; produção da fala em cegos e surdocegos que percebem os movimentos de articulação da fala.” (CADER-NASCIMENTO; FAULSTICH, 2016, p. 6).

toque”, “gritos” e “balanços diferenciados”. A participante Heloá complementa, afirmando que ela “não percebia se ele estava gostando ou não”.

Um dos pontos essenciais da comunicação é a atribuição de sentido, pelo interlocutor, às ações do comunicador. Logo, a falta de conhecimento acerca das formas de comunicação empregadas pelo sujeito ou até mesmo o não estabelecimento de vínculo por ambos podem gerar, no interlocutor, a percepção de não existência de ações comunicativas (SOTO; SOLOMON-RICE, 2012).

Em outras palavras, a comunicação refere-se a comportamentos sinalizadores decorrentes da interação entre duas pessoas ou mais, com a criação de significados para esses comportamentos (NUNES, 2003). Logo, é possível inferir que, para as participantes Cláudia e Heloá, nesse período de contato inicial, talvez por não conhecerem o sujeito, não era possível atribuir significados aos seus comportamentos, percebendo-os, então, como comportamentos não comunicadores.

Para Viñas (2004), a resposta do interlocutor está diretamente ligada ao desenvolvimento da comunicação para a criança com surdocegueira. Se, diante de uma ação, o interlocutor reage conforme o esperado, o sujeito volta a agir da mesma forma em outras situações, esperando que a resposta se repita; todavia, se a reação não for a esperada, é possível que o processo de interação seja interrompido por um comportamento passivo, por exemplo.

### 5.2.2 Desenvolvimento de conceitos

Para Miles e McLetchie (2008), o desenvolvimento de conceitos em crianças com surdocegueira, diferentemente das crianças sem essa condição, exige mediação para experiências que lhes permitam conhecer e dar significado ao mundo. Esses conceitos podem ser aprendidos durante todo o dia, em atividades de rotina, e estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da linguagem (aspectos semânticos e pragmáticos).

Assim, nessa categoria, foram englobados os relatos dos profissionais que indicaram estratégias para favorecer o desenvolvimento de conceitos básicos de rotina.

Quadro 9 - Relatos que exemplificam a categoria “Desenvolvimento de conceitos”

Participante	Exemplos de relatos	Ideias Subjacentes
Maria – Pedagoga do Centro de Especialidades	<p><i>Para escolher os materiais de referência dos atendimentos, das coisas que eles iam fazer, a gente teve até dificuldade com isso em relação à mãe, porque ela tinha um pouco de resistência para isso na época, ela não queria saber de mostrar as coisas antes de ir para um lugar [...]</i></p> <p><i>Então, com as crianças, não só com Mike, mas como outras crianças surdocegas que eu tive experiência, o que mais ajudou a acalmar e entender foi quando a gente conseguia estipular esta antecipação, comunicação.</i></p>	<p>Uso de objetos de referência.</p> <p>Estratégia de antecipação.</p>
Beatriz – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia	<p><i>[...] era mais para ele entender o principal que iria acontecer, era essa parte da comunicação, então, ele se aproximava do cavalo sempre no chão, para ele entender que o cavalo era alto, que era o pé do cavalo, todo o corpo do animal, se preparar para o estímulo que ele iria receber, porque às vezes ele chegava com muita estereotipia, então, se eu de repente colocasse ele em cima do cavalo e ele permanecesse com estereotipia, o risco seria muito grande. Eu percebi que, se eu fizesse essa preparação para ele entender onde estava, me conhecer, conhecer que ele iria subir no animal, ele subia, ele ficava certinho, retinho, aproveitando.</i></p> <p><i>[...] com objetos concretos, então eu pedia para mãe também, que assim, como era um ônibus da prefeitura que levava, então, já preparar desde a saída de casa para entrar no ônibus, para descer lá. Tudo com objetos concretos, sempre agachava, ele colocava a mão no meu rosto, conversava com ele, eu fazia o movimento do cavalo para falar “nós vamos chegar no animal”, levava ele até o animal, chegava lá, ele punha a mão no animal, depois eu fazia “isso é um cavalo”, punha de novo “está vendo, é um cavalo”.</i></p>	<p>Estratégia de antecipação.</p> <p>Uso de objetos de referência.</p>
Cláudia – Professora do AEE	<p><i>[...] ele já vai para o calendário, geralmente de manhã ele come uma fruta, então, ele toca a fruta réplica no calendário, a maçã, por exemplo, ele toca, faz o sinal junto com a monitora bem próximo à sua boca.</i></p> <p><i>[...] a gente mostra primeiro a verdadeira, ele sente tanto a textura quanto o cheiro, e a gente distancia da sua mão para ele procurar sozinho pegar e levar a boca, quando ele pega a falsa, já deixa e procura a verdadeira. Esse trabalho é para relacionar o objeto falso ao verdadeiro, pois é o falso que utilizamos no calendário para, quando ele tocar, já entender que virá para o refeitório comer maçã.</i></p> <p><i>[...] voltando para sala, ele faz novamente o sinal, abre a porta, vai até o calendário, onde é mostrado novamente a maçã e realizado o sinal de ACABAR e é mostrada a próxima atividade.</i></p> <p><i>[...] no calendário é mostrado um pedaço de cano PVC que é o mesmo material da sua pré-bengala [...]</i></p> <p><i>[...] se ele vai trabalhar com o caderno, no calendário a gente tem um pedaço de folha de sulfite e algumas letras móveis [...]</i></p> <p><i>[...] antes da realização é antecipado todos os materiais que serão utilizados, cola, barbante, areia etc. Quando termina a atividade,</i></p>	<p>Estratégias de antecipação.</p> <p>Estratégias para desnaturalização<sup>14</sup> dos objetos.</p>

<sup>14</sup> Desnaturalização refere-se ao processo gradativo de transformação de gesto natural em um sinal padronizado, ficando cada vez mais distante do objeto concreto (VAN DIJK, 1983).

	<p>vai novamente até o calendário, onde é mostrada uma torneira para dizer que ele vai lavar a mão [...] no banheiro também tem a placa de referência com um rolinho de papel higiênico.</p> <p>[...] informa que ele vai para o recreio, tocando uma colher que também fica no calendário [...]</p> <p>[...] este ano a gente introduziu com ele o cardápio tátil, então, após a volta do banheiro de lavar as mãos e a gente mostrar no calendário que acabou esta atividade ele recebe na mesa uma amostra dos alimentos que ele vai comer no refeitório.</p> <p>[...] em seguida ele vai para higiene bucal, mostrado também no calendário, no banheiro ele tem um avental com alguns objetos como a pasta de dente, a escova [...]</p> <p>[...] agora será a educação física, o objeto de referência é uma bola [...]</p> <p>[...] hora de ir embora, para ir embora, mostramos um pedaço de tecido, material parecido com o material da sua mochila [...]</p>	
Heloá – Professora de Educação Física	<p>[...] a gente ensina diversidade de bola, então, se vou dar a queimada, eu mostro a bola, mostro que é uma bola mais molinha e aí eles fazem a queimada, se eu for dar basquete, eu mostro a bola de basquete, então, tento mostrar para ele a diferença de tamanhos, tamanhos das bolas, o peso [...]</p> <p>Na hora que ele chega na quadra, eu tenho um apito, então, eu já mostro para ele que sou eu pelo apito, aí ele me reconhece, eu ensinei esse sinal para ele. Não sei se ele sabe que sou eu (risadas), mas eu mostro. Toda vez que eu encosto nele, eu já mostro meu apito, então, ele já sabe que sou eu que estou ali, esse é meu sinal com ele.</p>	<p>Estratégias de antecipação.</p> <p>Estratégias de identificação pessoal.</p>
Henrique – Professor de Arte	<p>[...] antes de começar uma atividade, sempre explorar o material que será utilizado, para ele saber que ele vai ter acesso, que que ele vai fazer [...]</p>	<p>Estratégias de antecipação.</p>
Giovana – Agente Educativa	<p>[...] tem uma placa, que está escrito “sala”, a gente faz o tato. Ele já faz o sinal de estudar e vai com a mão na maçaneta [...]</p> <p>[...] quando acaba, eu faço ele passar a mão no prato vazio e faço com ele o sinal de acabou [...]</p> <p>A gente volta para a sala, a gente começa a ver aquele caderno com nome, que tem a letra dele, que depois tem as partes do corpo, a gente faz nele, faz na boneca, sabe? Vai fazendo todo esse procedimento nele, mostro nele, mostro na boneca, às vezes eu pego até em mim, assim, eu pego a mão dele. Mostrar cabelo, que meu cabelo é comprido, coloco a mão no cabelo dele, coloco a mão na cabecinha da boneca.</p> <p>Na rotina também, eu mostro de novo a rotina para ele, que nós estamos indo para o banheiro, a gente vem para o banheiro, eu sinalizo na porta do banheiro, faço o sinal do banheiro para ele. A gente entra, logo eu já coloco o avental nele, já mostro para ele que aqui está a escova, o creme, o pente, a toalha, shampoo, já vou mostrando para ele e a gente já começa a fazer a higiene [...]</p> <p>[...] na hora de ir embora também, a gente encerra, a gente faz a rotina de novo, mostra tudo que foi passado, faz o sinal que acabou [...]</p>	<p>Estratégia com uso de comunicação multimodal.</p> <p>Estratégias de antecipação.</p> <p>Estratégias de identificação pessoal.</p>

	<p><i>No banheiro, tem lá a escova de dente, tem uma torneira que nós pegamos, uma torneira velha, eu faço ele girar aquela torneira, pegar, sentir, para comer é uma colher, água também, água também ofereço. Ahh! (tom de surpresa) Toda hora de atividade, esqueci de comentar, na atividade também, às vezes o copo fica ali em cima, eu coloco o copo perto dele para ele tocar [...]</i></p> <p><i>Eu coloco a mão dele em mim assim (demonstrando a ação), para ele saber que eu estou aqui, deixo ele pegar muito no meu cabelo [...]</i></p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Verificamos que as perspectivas dos participantes, nessa categoria, estiveram relacionadas à compreensão e à utilização de estratégias para antecipação de eventos; desnaturalização de símbolos, passando do concreto para o mais simbólico, por meio de associações; estratégias para identificação pessoal e de ambientes; e estratégias de exploração e comparação de objetos.

De acordo com Miles e McLetchie (2008), os profissionais precisam oferecer condições para que a criança explore o ambiente e aja de forma espontânea, enriquecendo suas percepções e favorecendo manifestações expressivas, ampliando, assim, a sua comunicação e seus conhecimentos. Desse modo, o ambiente que cerca a criança vai se preenchendo por aquilo que ela conhece e que tem significado para ela: objetos e suas funções; cheiro de um suco que lhe agrada; o colar da mãe; o tapete de uma sala; a folha de uma árvore, entre outros.

Perspectivas dos participantes que foram ao encontro dos pressupostos de Miles e McLetchie (2008) podem ser observadas nos excertos abaixo:

*[...] a gente mostra primeiro a verdadeira, ele sente tanto a textura quanto o cheiro [...]*

*[...] um pedaço de cano PVC que é o mesmo material da sua pré-bengala [...]*  
(CLÁUDIA – Professora do AEE).

*[...] eu tenho um apito, então, eu já mostro para ele que sou eu pelo apito [...]*  
(HELOÁ – Professora de Educação Física).

*[...] tem uma torneira que nós pegamos, uma torneira velha, eu faço ele girar aquela torneira, pegar, sentir, para comer é uma colher, água também, água também ofereço. (GIOVANA – Agente Educacional).*

Dessa forma, notamos que os participantes relataram estratégias para a exploração do ambiente com objetos de uso cotidiano, como a torneira e a pré-bengala, estratégias que favorecem a comunicação, através de objetos e seus significados, como o apito da professora de Educação Física e o cheiro da fruta.

Na opinião de Cambruzzi e Costa (2013), a dificuldade que as pessoas com surdocegueira têm de antecipar os fatos pode tornar as experiências novas assustadoras,

conforme foi apresentado no relato de Beatriz. O fato de Mike montar o cavalo sem uma prévia preparação e compreensão do que seria realizado deixava-o agitado:

*[...] se eu de repente colocasse ele em cima do cavalo e ele permanecesse com estereotípias, o risco seria muito grande. Eu percebi que, se eu fizesse essa preparação para ele entender onde estava, me conhecer, conhecer que ele iria subir no animal, ele subia, ele ficava certinho, retinho, aproveitando.* (BEATRIZ – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia).

A antecipação é importante, pois, em uma situação não organizada, a probabilidade de participação da pessoa com surdocegueira fica bastante reduzida; ademais, proporciona segurança, ajuda a motivar, entrar em contato com o mundo e evita a ansiedade (BLAHA; MOSS, 1997; CAMBRUZZI; COSTA, 2013).

Para Turiansky e Bove (1991), a antecipação pode ocorrer como reação a sinais situacionais, reação aos sinais manuais<sup>15</sup> e reação aos meios de comunicação. Reações a sinais situacionais resultam do estabelecimento e manutenção de rotinas e lugares utilizados de forma constante, como, por exemplo, refeitório para se alimentar, sala de aula para realizar atividade manual e quadra para atividade física. A consistência na rotina e no uso dos espaços contribui para a compreensão do espaço físico e o desenvolvimento do conceito do que será realizado ali.

E, por fim, antecipação em reações aos meios de comunicação que podem ser evocadas por meio da apresentação sequencial ou individual de objetos. Essa antecipação pode ser para caracterizar pessoas, caracterizar animais e coisas e para caracterizar atividades e ações (TURIANSKY; BOVE, 1991). Nos relatos das participantes Beatriz, Giovana e Heloá, ao permitir a exploração tátil de Mike em seus rostos e cabelos, ao mostrar um objeto típico, como o apito, ao tocar o cavalo, há uma indicação de diversas formas de objetos de referência para antecipação, no contexto escolar.

Sobre esse aspecto, Bradley e Snow (2006) enfatizam que é essencial que seja oferecido à pessoa com surdocegueira a possibilidade de discriminação de pessoas; para tanto, é preciso tempo para que o sujeito possa explorar os cabelos e traços do rosto, por exemplo, assim como algumas pistas de uso frequente, como o apito da participante Heloá, podem ajudar na identificação.

Ademais, quanto à antecipação para reações sobre meios de comunicação para caracterização de animais, usando movimento, temos os relatos da participante Beatriz, que

---

<sup>15</sup> A reação aos sinais manuais refere-se à associação simultânea de um sinal com a resposta, por meio de comportamentos previsíveis (TURIANSKY; BOVE, 1991), por exemplo, dar um toque na perna para levantar-se ou se sentar.

simulava a marcha do cavalo e, para caracterizar atividades e ações, diversos relatos da participante Cláudia, exemplificados nos excertos abaixo:

*[...] é para relacionar o objeto falso ao verdadeiro, pois é o falso que utilizamos no calendário, para quando ele tocar já entender que virá para o refeitório comer maçã.*

*[...] no calendário é mostrado um pedaço de cano PVC, que é o mesmo material da sua pré-bengala [...]*

*[...] se ele vai trabalhar com o caderno, no calendário a gente tem um pedaço de folha de sulfite [...]*

*[...] vai novamente até o calendário, onde é mostrada uma torneira para dizer que ele vai lavar a mão [...]*

*[...] informa que ele vai para o recreio tocando uma colher que também fica no calendário [...]*

*[...] educação física, o objeto de referência é uma bola [...]*

*[...] para ir embora, mostramos um pedaço de tecido, material parecido com o material da sua mochila [...]* (CLÁUDIA – Professora do AEE).

Esses relatos desvelam perspectivas de objetos de referências utilizados para o desenvolvimento de conceitos com Mike, ora reais, ora simbólicos; em alguns momentos, os participantes mencionaram estratégias para desnaturalização desses objetos, quando Cláudia explicou, por exemplo, que usava um pedaço de tecido semelhante ao da bolsa para representá-la ou um pedaço de material em *polyvinyl chloride* (PVC<sup>16</sup>) para simbolizar o uso da pré-bengala.<sup>17</sup>

De acordo com Turiansky e Bove (1991), normalmente as crianças com surdocegueira conseguem com facilidade associar um objeto representativo, real ou simbólico, com as atividades. No entanto, é importante que esses objetos, em suas formas mais abstratas, como as miniaturas, por exemplo, tenham muita semelhança com o objeto real e, ainda, que estes sejam apresentados inicialmente com os objetos reais, para facilitar a associação. Assim, inferimos que a estratégia citada pela participante Cláudia vem ao encontro desse pressuposto, em um processo de desnaturalização – passando do real para o simbólico – e de descontextualização, já que o objeto simbólico passará a ser empregado fora do contexto natural, que seria o refeitório.

<sup>16</sup> *Polyvinyl chloride*, em português “policloreto de vinila”, é um tipo de plástico utilizado comumente em setores da construção civil para confecção de alguns materiais, como tubos hidráulicos (DICIO, 2017).

<sup>17</sup> Recurso adotado para início de treinamento de percursos para pessoas com surdocegueira (FOY; KIRCHNER; WOPLE, 1991).



*[...] a gente mostra primeiro a verdadeira, ele sente tanto a textura quanto o cheiro e a gente distancia da sua mão, para ele procurar sozinho, pegar e levar à boca, quando ele pega a falsa, já deixa e procura a verdadeira. Esse trabalho é para relacionar o objeto falso ao verdadeiro, pois é o falso que utilizamos no calendário, para quando ele tocar já entender que virá para o refeitório comer maçã. (CLÁUDIA – Professora do AEE).*

A realização do gesto concomitante ao uso do objeto concreto é sugerida por Van Dijk (1983), para que a criança faça associação tátil. Depois de a criança ter relacionado as duas formas, o gesto é realizado sem o objeto concreto. Posteriormente, é possível, pelo mesmo processo, atribuir aos gestos a forma de sinais, ampliando a possibilidade de parceiros de comunicação com a introdução de aspectos de um sistema linguístico (TURIANSKY; BOVE, 1991).

Nos excertos da participante Cláudia, transcritos anteriormente, observamos ainda perspectivas acerca do uso de um calendário de antecipação. De acordo com o relato da participante, no calendário são dispostos objetos de referência, reais ou simbólicos, para antecipação das atividades a serem realizadas na escola.

O sistema de calendário é, conforme Blaha e Moss (1997), uma das estratégias mais recomendadas para crianças com surdocegueira. Ele, além de ser importante para a rotina e o estabelecimento da comunicação, favorece o desenvolvimento de conceitos temporais básicos de passado, presente e futuro. Para a comunicação, o calendário possibilita o uso de objetos como pistas do que irá acontecer ou já aconteceu, fazendo com que a criança se expresse, realizando pedidos ou demonstrando rejeição por algo. No entanto, para o início do trabalho com calendário, é necessária clareza em relação aos objetivos de comunicação para o sujeito e o desenvolvimento de atividades com rotina, a fim de que seja possível a representação dessas atividades no calendário (BLAHA; MOSS, 1997).

Blaha e Moss (1997) destacam que um objeto precisa ser conhecido (função) pela criança, na rotina, antes de servir de pista fora dela. Outro aspecto enfatizado pelos autores no uso do calendário é que este precisa ter uma forma de demonstrar o passado e destacar o presente. Sobre esse aspecto, os relatos das participantes Cláudia e Giovana demonstram a utilização do sinal de “acabou”, como é possível visualizar nos excertos expostos, a seguir. Contudo, é relevante enfatizar que não foram observadas, nos relatos, perspectivas de demonstração dos conceitos de passado e presente, de maneira concreta, no calendário.

*[...] é mostrado novamente a maçã e realizado o sinal de acabar. (CLÁUDIA – Professora do AEE).*

*[...] quando acaba, eu faço ele passar a mão no prato vazio e faço com ele o sinal de acabou [...]* (GIOVANA – Agente Educacional).

Outro dado percebido nos relatos apresentados nessa categoria de desenvolvimento de conceito refere-se ao trabalho de reconhecimento corporal, abordado por Giovana, com o emprego de uma boneca, o próprio corpo e o corpo de Mike. Isso aparece também nos relatos de Beatriz, onde está a observação do corpo do cavalo associado ao corpo de Mike e ao corpo da profissional.

*[...] mostro nele, mostro na boneca, às vezes eu pego até em mim, assim, eu pego a mão dele. Mostrar cabelo, que meu cabelo é comprido, coloco a mão no cabelo dele, coloco a mão na cabecinha da boneca.* (GIOVANA – Agente Educacional).

*[...] eu fazia o movimento do cavalo para falar “nós vamos chegar no animal”, levava ele até o animal, chegava lá, ele punha a mão no animal, depois eu fazia “isso é um cavalo”, punha de novo, “está vendo, é um cavalo”.*

*[...] ele se aproximava do cavalo sempre no chão, para ele entender que o cavalo era alto, que era o pé do cavalo, todo o corpo do animal [...]* (BEATRIZ – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia).

Quanto a esse aspecto, Van Dijk (1983) denomina a forma como a criança indica e organiza as partes do corpo, como braços, pernas e cabeça, de referência não-representativa. A função inicial da referência não-representativa seria a criação da imagem corporal e, posteriormente, o desenvolvimento de uma representação simbólica própria.

As participantes Cláudia e Giovana aludiram, ainda, a estratégias de antecipação com a utilização de placas de referência para ambientes:

*[...] banheiro também tem a placa de referência com um rolinho de papel higiênico [...]* (CLÁUDIA – Professora do AEE/Intérprete).

*[...] tem uma placa, que está escrito “sala”, a gente faz o tato. Ele já faz o sinal de estudar e vai com a mão na maçaneta [...]* (GIOVANA – Agente Educacional).

Observamos, nos relatos de Maria e Beatriz, a perspectiva de benefício com o uso de objetos de referência significativos do contexto doméstico do sujeito, embora Maria ressalte dificuldades no uso desses objetos, em decorrência da articulação do trabalho com a família.

*Para escolher os materiais de referência dos atendimentos, das coisas que eles iam fazer, a gente teve até dificuldade com isso em relação à mãe, porque ela tinha um pouco de resistência para isso, na época, ela não queria saber de mostrar as coisas antes de ir para um lugar [...]* (MARIA – Pedagoga do Centro de Especialidades).

*[...]então eu pedia para mãe também, que assim, como era um ônibus da prefeitura que levava, então, já preparar desde a saída de casa para entrar no ônibus, para descer lá.* (BEATRIZ – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia).

Quanto a isso, Turiansky e Bove (1991) salientam ser importante que, no início do desenvolvimento da comunicação, sejam utilizados objetos familiares. Dessa forma, o enfoque estará no desenvolvimento dos conceitos e não na pura nomeação.

Sobre esse aspecto, Cormedi (2012) enfatiza, referindo-se à introdução da comunicação com objetos de referência, que o primeiro significado ensinado à criança com surdocegueira, nesse processo, é a função do objeto, logo, o nome será a própria função.

De modo geral, as perspectivas desveladas nas falas dos profissionais reiteram o que McLetchie e Riggio (2002) elencaram como habilidades para o desenvolvimento de conceitos concretos e abstratos para crianças com surdocegueira pré-linguística, a saber: participar de experiências reais e significativas, como aprender sobre animais com animais de verdade; explorar e experimentar objetos comuns, como talheres, utensílios domésticos, portas, entre outros; receber modelo tátil sobre o uso funcional dos objetos, posicionando, por exemplo, a mão sobre a mão do profissional, a fim de aprender a comer com o talher, abrir uma torneira ou abrir uma porta; e ter oportunidades para compreensão e expressão de conceitos mais abstratos, como, por exemplo, com o uso do calendário para aprender sobre o tempo ou determinado objeto/gesto para expressar um sentimento.

### 5.2.3 Comunicação multimodal

A integração dos diferentes caminhos sensoriais é uma possibilidade de criação de oportunidades para as crianças com surdocegueira pré-linguística (TURIANSKY; BOVE, 1991). Assim, nessa categoria, foram englobados os relatos dos profissionais, conforme o Quadro 10, a seguir, que explicitaram o uso de vias remanescentes simultâneas ou isoladas, para favorecer o estabelecimento de uma comunicação. Foram considerados, ainda, relatos que apontaram esse uso, associado a um dos aspectos (sinais isolados<sup>18</sup>) da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

---

<sup>18</sup> De acordo com Cormedi (2012), sinais isolados funcionam como palavras isoladas; embora não estejam organizados conforme a estrutura linguística da língua de sinais, conseguem, de forma contextualizada, expressar o significado do todo.

Quadro 10 - Relatos que exemplificam a categoria “Comunicação multimodal”

Participante	Exemplos de Relatos	Ideias subjacentes
Beatriz – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia	<p><i>[...] lá na equoterapia, a gente tem muitos estímulos, e vira e mexe a gente tinha trator por lá, e quando o trator passava, eu percebia que ele percebia a presença de som. Então, talvez, se a gente conseguisse explorar alguns sons mais intensos, talvez a gente conseguisse resgatar um pouquinho algum resíduo auditivo naquela época [...]</i></p> <p><i>[...] em várias sessões, eu percebia que, quando tinha caminhão, que às vezes o caminhão passava bem, bem perto, bem alto, ou o trator, eu sentia que ele mudava um pouco o comportamento [...]</i></p> <p><i>[...] não procurava o som, lógico, mas, se ele estava em algum momento no cavalo, ele mudava, então eu sentia que ele tinha percebido o som, que poderia ser só o peso, porque mexia o chão também, o trator ou o caminhão, então, poderia ser só pela vibração do chão, como poderia ser do próprio som [...]</i></p> <p><i>[...] essa questão do trator, do caminhão, eu percebi que a perda auditiva não era total, não sei se era em uma orelha, se era nas duas. A gente percebeu isso, em vários momentos quando ele estava mais calminho que dava para fazer algum tipo de trabalho. Então, eu acredito realmente que a perda auditiva não seja profunda nos dois ouvidos, algum deve ter um pouco [...]</i></p> <p><i>[...] a gente foi fazendo dessa forma, trabalhamos também um pouco a alimentação com o animal, também foi um trabalho bem legal de comunicação, que o feno do cavalo é uma coisa legal, então, a gente deixava ele cheirar, ele tocar, ele passava a mão, dava para o cavalo comer cenoura, maçã. A gente trabalhava a questão dos cheiros dos alimentos, uma nomeação assim, mais por objeto concreto, era isso, tudo bem vinculado ao contexto do animal, que é a proposta da equoterapia.</i></p>	<p>Utilização de possíveis resíduos auditivos.</p> <p>Utilização simultânea do sentido olfativo e tátil.</p>
Cláudia – Professora do AEE	<p><i>[...] ela (monitora) faz as letras do nome em alfabeto dactilológico na mão dele, posiciona os dedos dele [...]</i></p> <p><i>[...] na locomoção, indicamos os trajetos, virar para esquerda ou para direita, com toques no ombro.</i></p> <p><i>O sinal de maçã é distante do corpo, então, nós fizemos uma adaptação para ele. Nós realizamos o sinal bem próximo à sua boca. E a gente colocou cheiros nas duas frutas que ele mais usa, que é banana e a maçã.</i></p> <p><i>As atividades para ele são pensadas mais relacionadas com o tato, o sentido olfativo e gustativo [...] utilizamos muita textura diferente nas atividades dele, misturando a textura e o olfato.</i></p> <p><i>Em uma experiência com a sala toda sobre os cinco sentidos, utilizamos garrafas com cheiros diferentes [...]</i></p> <p><i>[...] só que, ao invés de fazer o sinal de recreio ou intervalo, é dado um toquinho na barriga para ele saber que ele vai comer [...]</i></p> <p><i>[...] se é, por exemplo, arroz, feijão e carne, ele vai tocar o arroz não cozido, depois ele vai sentir a diferença do arroz cozido, tanto no tato quanto no paladar [...] e faz o sinal coativo também, para</i></p>	<p>Introdução de aspectos da Língua de Sinais com o alfabeto dactilológico.</p> <p>Utilização do sentido proprioceptivo e tátil.</p> <p>Introdução de aspectos da Língua de Sinais com adaptação de sinais isolados associada ao sentido olfativo.</p> <p>Utilização do sentido olfativo e tátil.</p> <p>Utilização do sentido olfativo de maneira isolada.</p> <p>Utilização dos sentidos tátil, olfativo e gustativo de maneira associada.</p>

	<p><i>o feijão a mesma coisa, para a carne a gente tentou aproximar com outros materiais e sempre associamos com o sabor.</i></p> <p><i>[...] ele tem que procurar os objetos de higiene no avental, fazer todo o processo, a monitora vai fazendo os sinais e ajudando pegando o objeto [...]</i></p> <p><i>[...] fazemos juntos o sinal de casa na hora de ir embora [...]</i></p> <p><i>[...] queremos que ele se locomova pela sala e ele vai andando, reconhecendo os amigos pelo toque, pelo cheiro [...]</i></p>	<p>Utilização de aspectos da Língua de Sinais por meio de sinais coativos.</p> <p>Utilização dos sentidos tátil e olfativo para reconhecimento de pessoas.</p>
Michele – Professora de classe comum	<p><i>Quando a gente vai fazer o cardápio tátil, ele toca no prato, toca no talher, exploramos tanto o paladar quanto o aroma.</i></p> <p><i>No cardápio e em atividades que vai usar essência ou até mesmo som, ele corresponde, se a gente está com um chocalho bem próximo ele vira, ele sorri [...]</i></p>	<p>Utilização dos sentidos tátil, olfativo e gustativo de maneira associada.</p> <p>Utilização de possíveis resíduos auditivos.</p>
Heloá – Professora de Educação Física	<p><i>[...] fui orientada que, quando quisesse que sentasse, toque na perna, ele vai sentar, tocar no braço para ele virar para o lado direito, braço esquerdo [...]</i></p> <p><i>[...] encostar o braço para ele perceber que tem que caminhar do meu lado, para mostrar o movimento, tocando o corpo, meu corpo no dele, encostando bem meu corpo no dele para fazer a marcha mais certinha, porque ele marcha com os pés virados para o lado de fora, a gente quer alinhar isso, então, eu encosto bem meu joelho nas pernas dele, então a gente vai marchando junto [...]</i></p> <p><i>[...] se eu vou trabalhar basquete, vou jogar a bola de basquete para ele, vou rodar a bola de basquete no corpo dele, do lado para o outro, passo uma mão, então a bola, vou trabalhar vôlei, vou trabalhar com ele a bola de vôlei, é assim que eu faço com ele.</i></p> <p><i>Mostro o movimento antes, de perna, tocando, que tem que abaixar, que tem que levantar. Ele tocando na minha perna e depois eu tocando na perna dele [...] na cama elástica, no começo, pulávamos juntos, agora, eu seguro pelo lado de fora, só dou a mão e ele ajuda com o movimento</i></p>	<p>Utilização do sentido proprioceptivo e tátil.</p> <p>Utilização do sentido cinestésico.</p> <p>Utilização dos sentidos proprioceptivo e cinestésico.</p>
Henrique – Professor de Arte	<p><i>Por exemplo, em relação a sentar, dar um toque nas pernas, para levantar também [...]</i></p> <p><i>Sobre o trabalho com as cores, a turma toda estava explorando e pintando com as cores quentes e frias, para ele, fizemos adaptações com essências, para associar a cor com diferentes essências. Nas cores frias, era um cheiro mais ameno, mais tranquilo; nas cores quentes, era um cheiro mais forte. Ele gosta, foi assim, bem bacana, que ele gostou de sentir os diferentes cheiros. Teve um que ele acabou, eu não lembro qual, mas que ele segurou, ficou um tempinho com ele nas mãos.</i></p>	<p>Utilização do sentido proprioceptivo e tátil.</p> <p>Utilização do sentido olfativo.</p>
Giovana – Agente Educativa	<p><i>[...] eu pego na mão dele, chego aqui no portão, eu coloco a mochila nas costas com ele e já faço o sinal de estudar.</i></p> <p><i>Ele entra, eu toco no ombro dele aqui (aponta para o seu ombro), e aí ele já tira a mochila, tem dia que eu consigo... que ele fica com a mochila ali na mão, mas tem dia que ele solta.</i></p> <p><i>Descemos para o refeitório para comer uma maçã, por exemplo, então, a gente faz o sinal de maçã ali na sala, mostra a rotina,</i></p>	<p>Utilização de aspectos da Língua de Sinais por meio de sinais coativos.</p> <p>Utilização do sentido proprioceptivo e tátil.</p>

	<p><i>apresenta a rotina ali toda para ele, pego a maçã e vai para o refeitório comer a maçã. Ele senta ali no refeitório, eu apresento a maçã de novo para ele, a maçã inteira, faço ele manusear a maçã, rodo, mostro que tem o cabinho embaixo, tem o negocinho em cima, embaixo, o cabinho em cima, cheira [...]</i></p> <p><i>Me comunico com ele com toques no ombro, na perna, e ficar às vezes por detrás, quando quero fazer algum movimento com ele, por exemplo, para ele agachar, eu vou deitando meu corpo com ele, agachando com ele.</i></p>	<p>Utilização dos sentidos proprioceptivo e cinestésico.</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De maneira geral, observamos que as perspectivas dos participantes, nessa categoria, estiveram relacionadas à combinação nas formas de antecipação das atividades e/ou ações por meio da utilização de diferentes vias sensoriais. As participantes Beatriz e Michele apontaram percepção de possibilidade de uso de um sentido distal, a audição, mas sem indícios de uso funcional. Os sentidos gustativos e olfativos estiveram presentes na maior parte dos relatos, enquanto o proprioceptivo e o cinestésico, em menor proporção. Há relatos que revelaram tentativas de associação entre objetos concretos e sinais, buscando assim uma comunicação em um nível menos elementar.

Corroborando os dados apresentados de perspectivas de emprego de todos os sentidos para o desenvolvimento da comunicação, Maia, Giacomini e Araóz (2009) destacam que as experiências táteis são formas de adquirir informações sobre o mundo; a utilização do canal olfativo auxilia na interpretação do meio e na atribuição de significados; o olfato e o paladar ajudam a compreender melhor o mundo, especialmente por ser o olfato um sentido de recepção da informação à distância; e, por fim, o uso dos sentidos cinestésico e proprioceptivo favorecem a organização corporal e os movimentos.

Especificamente no caso de Mike, os relatos de Beatriz e Michele pareceram ressaltar a possibilidade de um resíduo auditivo.<sup>19</sup> Quanto a essa questão, Amaral (2002) afirma que o uso da audição residual é muito importante para a criança com surdocegueira complementar as informações recebidas pelos outros sentidos. A autora defende que o papel do profissional, aludindo especificamente ao professor, é fornecer todos os meios possíveis de estímulos sensoriais, tornando-os significativos e integrando-os aos outros sentidos; sublinha que o conhecimento das formas de potencialização do uso dos resíduos auditivos deve ser considerado, na formação dos profissionais que atuam com pessoas com surdocegueira (AMARAL, 2002). Sem esse conhecimento, uma poderosa via sensorial de entrada da

<sup>19</sup> Nos registros do sujeito, não foram encontrados exames audiológicos e, nos relatos da mãe usados para contextualização do caso, não foram observadas quaisquer referências à possibilidade de existência de resíduos auditivos.

informação pode não ser utilizada adequadamente, não favorecendo, assim, o desenvolvimento da criança.

Notamos, ainda, nos relatos dos participantes, perspectivas positivas em relação às formas alternativas de comunicação envolvendo o uso dos sistemas gustativo, olfativo, cinestésico, proprioceptivo e tátil:

*[...] então a gente deixava ele cheirar, ele tocar, ele passava a mão [...]* (BEATRIZ – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia).

*[...] indicamos os trajetos, virar para esquerda ou para direita, com toques no ombro. As atividades para ele são pensadas mais relacionadas com o tato, o sentido olfativo e gustativo [...]*

*[...] utilizamos garrafas com cheiros diferentes [...]*

*[...] é dado um toquinho na barriga para ele saber que ele vai comer [...]*

*[...] tanto no tato quanto no paladar [...]*

*[...] reconhecendo os amigos pelo toque, pelo cheiro [...]* (CLÁUDIA – Professora do AEE).

*[...] ele toca no prato, toca no talher, exploramos tanto o paladar quanto o aroma.* (MICHELE – Professora de classe comum).

*[...] encostar o braço para ele perceber que tem que caminhar do meu lado [...]*

*[...] vou rodar a bola de basquete no corpo dele [...]*

*[...] em relação a sentar, dar um toque nas pernas, para levantar também [...]* (HELOÁ – Professora de Educação Física).

*Nas cores frias, era um cheiro mais ameno, mais tranquilo; nas cores quentes, era um cheiro mais forte.* (HENRIQUE – Professor de Arte).

*[...] ele manusear a maçã, rodo, mostro que tem o cabinho embaixo, tem o negocinho em cima, embaixo, o cabinho em cima, cheira [...]* (GIOVANA – Agente Educacional).

De maneira enfática, pesquisadores sustentam ser primordial, na trajetória inicial do desenvolvimento da comunicação e da linguagem para crianças com surdocegueira, o uso de todas as formas possíveis e recursos para comunicação, já que somente a fala ou a língua de sinais, mesmo quando há resíduos funcionais, em muitos casos, não é suficiente (CADERNASCIMENTO; COSTA, 2003; TURIANSKY; BOVE, 1991). No entanto, é importante atentar para o desafio de facilitar na criança com surdocegueira o desenvolvimento da linguagem e aquisição de uma língua, geralmente a língua de sinais<sup>20</sup> (CORMEDI, 2012).

Para Cormedi (2012, p.180), a utilização de todas as formas possíveis de comunicação – objetos de referência, gestos e sinais isolados – tem como objetivo “[...] possibilitar que

<sup>20</sup> Para muitas pessoas com surdocegueira, devido à ausência ou redução de percepção visual, a língua de sinais não será realizada no espaço, mas na mão (CORMEDI, 2012).

surdocegos possam fazer simbolizações e representações e, se possível, apoderar-se de uma língua.”

Quanto ao emprego da língua de sinais, os participantes mencionaram, em alguns momentos, a introdução de sinais isolados da Língua Brasileira de Sinais:

*[...] ela (monitora) faz as letras do nome em alfabeto dactilológico na mão dele, posiciona os dedos dele [...]  
O sinal de maçã é distante do corpo, então, nós fizemos uma adaptação para ele.  
[...] fazemos juntos o sinal de casa na hora de ir embora [...]* (CLÁUDIA – Professora do AEE).

*[...] eu coloco a mochila nas costas com ele e já faço o sinal de estudar.* (GIOVANA – Agente Educacional).

Sobre esse aspecto, Almeida (2008) e Cader-Nascimento e Costa (2003) realizaram estudos que demonstram possibilidades de apropriação da língua de sinais.

Almeida (2008) descreve a trajetória da comunicação de “J” que, de acordo com a autora, começou a perceber e estabelecer relação entre sinal e significado, a partir da persistência da mãe. Aos cinco anos de idade, aprendeu o significado do primeiro sinal “água”, após a mãe por diversas vezes, durante o banho, jogar água em seu corpo e fazer o sinal de forma coativa. Em outro momento, apresentou o mesmo sinal, ao oferecer água para tomar (ALMEIDA, 2008).

Cader-Nascimento e Costa (2003) tratam dessa apropriação, no contexto escolar. As autoras discutem o desenvolvimento linguístico de uma aluna com surdocegueira que manifestava vontade de ir ao banheiro, posicionando-se na sala de aula e abaixando a calça. A profissional que a acompanhava passou a observar os movimentos que antecediam essa ação e, nesse momento, realizava o sinal de banheiro, no braço da aluna, e a guiava ao banheiro. No banheiro, repetiam o sinal de forma coativa e contextualizada e, em seguida, a incentivava a fazê-lo sozinha.

Associando os dados com os estudos descritos, notamos que alguns aspectos são importantes para que o sujeito com surdocegueira consiga se apropriar de um signo: que a sua introdução e utilização sejam significativas, portanto, contextualizadas; que sejam efetuadas sempre da mesma forma, deixando, por exemplo, o sujeito perceber a realização do sinal pelo interlocutor e depois ser ajudado a fazê-lo; e que o sujeito seja estimulado a realizar o sinal de maneira independente.



Ainda nessa perspectiva da utilização dos sentidos remanescentes para o estabelecimento da comunicação, a participante Heloá referiu-se a formas que abordam o sistema tátil e proprioceptivo:

*Mostro o movimento antes, de perna, tocando, que tem que abaixar, que tem que levantar. Ele tocando na minha perna e depois eu tocando na perna dele [...] na cama elástica, no começo, pulávamos juntos, agora eu seguro pelo lado de fora, só dou a mão e ele ajuda com o movimento. (HELOÁ – Professora de Educação Física).*

Os dados apresentados pela participante assemelham-se às indicações de uso de movimentos coativos, descrito por Van Dijk (1968).

Envolvendo igualmente os sentidos tátil e proprioceptivo, a participante Heloá citou algumas estratégias:

*[...] encostar o braço para ele perceber que tem que caminhar do meu lado, para mostrar o movimento, tocando o corpo, meu corpo no dele, encostando bem meu corpo no dele, para fazer a marcha mais certinha, porque ele marcha com os pés virados para o lado de fora, a gente quer alinhar isso, então, eu encosto bem meu joelho nas pernas dele, então, a gente vai marchando junto [...] (HELOÁ – Professora de Educação Física).*

Nessa perspectiva, Turiansky e Bove (1991) salientam que movimentos do corpo inteiro são eficazes para o fornecimento de modelos mais completos para imitação.

Ainda sobre a utilização do corpo e dos movimentos, como relatado pela participante Heloá, Andreossi (2012), referindo-se à construção da consciência corporal em crianças com surdocegueira, enfatiza que atividades lúdicas facilitam o desenvolvimento dessa consciência e a compreensão do seu corpo e dos movimentos executados por suas diferentes partes. De acordo com o autor, este é um dos desafios para os profissionais, já que, em virtude das limitações visuais e auditivas, as habilidades de imitação dos padrões de movimentos são comprometidas.

#### 5.2.4 Linguagem Receptiva

A recepção da informação pela criança com surdocegueira demanda mais tempo, se comparada à de uma criança ouvinte ou surda usuárias de um sistema linguístico oral/auditivo ou gesto/visual. O interlocutor deve aguardar que a criança processe e responda, “[...] mediante a negociação dos significados presentes no contexto interativo.” (CADER-NASCIMENTO, 2006).

Desse modo, foram englobados nessa categoria e apresentados no Quadro 11 os relatos dos profissionais que demonstraram uma perspectiva de compreensão do sujeito, diante do que o profissional estabeleceu para comunicação com ele.

Quadro 11 - Relatos que exemplificam a categoria “Linguagem Receptiva”

Participante	Exemplos de relatos	Ideias Subjacentes
Maria – Pedagoga do Centro de Especialidades	<p><i>[...] quando a gente montou um grupo com três crianças com surdocegueira, das atividades das três crianças, o Mike era o que mais entendia o que a gente fazia. A gente tinha dois materiais de referência da atividade que a gente ia executar, ele conseguia entender a atividade com começo, meio e fim, era o único deles que conseguia fazer isso.</i></p> <p><i>Não é porque ele estava repetindo só uma ação, mas porque ele consegue entender.</i></p> <p><i>A gente dava alguma coisa que era para ele encaixar e ele, uma vez que a gente fazia, ele já conseguia entender como era.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de objetos de referência.</p> <p>Resposta do sujeito diante de uma ação com objeto.</p>
Cláudia – Professora do AEE	<p><i>Eu acho que, na questão da alimentação, ele já chegou a responder. A gente mostrou duas, uma fruta real e uma fruta não real, e eu percebi que ele me mostrou a verdadeira e soube pegá-la [...] em atividades em sala de aula, ele já chegou a demonstrar que tinha compreendido que era para manipular os objetos.</i></p> <p><i>Na porta da sala de aula tem uma placa de referência, assim que ele toca a placa, é realizado o sinal de estudar e isto ele tem feito sozinho, não é necessário mais a monitora fazer junto. E ele já abre a maçaneta e entra.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de objetos de referência.</p> <p>Resposta do sujeito diante de uma pista tátil.</p>
Michele – Professora de classe comum	<p><i>Eu acho que ele me entende, mesmo quando ele fica um pouco alterado, às vezes ele joga a pré-bengala, eu abaixo com ele, faço com que ele pegue e ele aceita [...]</i></p> <p><i>O toque na perna que é para ele sentar, ele percebe. Também entende quando é para ir para o refeitório comer.</i></p> <p><i>Algum sinal que ele já faz, da referência da sala, faz o toque da plaquinha dele, inicia o sinal.</i></p> <p><i>Quando ele pega no cano de PVC no calendário, eu já percebo que ele sabe que ele vai ter o apoio da pré-bengala.</i></p> <p><i>Do toque na perna para sentar ele já sabe e no refeitório ele já chega e já reconhece o ambiente.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de uma instrução por meio de movimento coativo.</p> <p>Resposta do sujeito diante de uma insinuação tátil padronizada.</p> <p>Resposta do sujeito diante de um objeto de referência não simbólico.</p>
Heloá – Professora de Educação Física	<p><i>Quando eu dou a bola assim para ele, ele não joga ainda para mim, mas ele segura, ele não segurava, ele empurrava, agora não, agora ele já segura, sabe?... e eu vejo que ele assim, ele mordida a bola, agora ele já não, agora ele já segura e fica, ele não fazia isso no começo.</i></p> <p><i>Quando eu dou esses toques, no braço, na perna: vamos sentar agora que a gente vai fazer uma atividade, todos os alunos sentados, eu toco na perna, ele senta. Então ele entendeu, às vezes eu falo para caminhar, se eu toco no ombro dele ele, sabe que a gente vai andar, então esses são os pontos que eu pego com ele.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de uma instrução com objeto.</p> <p>Resposta do sujeito diante de uma insinuação tátil padronizada.</p>

Henrique Professor de Arte	– <i>Um dia que ele estava em pé andando pela classe, aí eu peguei nas mãos dele, para levá-lo até o lugar para a gente começar a atividade, foi com areia naquele dia, e aí eu dei um toque nas pernas e ele acabou sentando.</i>	Resposta do sujeito diante de uma insinuação tátil padronizada.
Giovana Agente Educativa	– <i>Eu acho que ele já sabe que é o transporte da escola, porque ele já senta, cruza as perninhas ali, já se posiciona assim.</i>  <i>[...] depois dou aquele toque nele (realiza toque na barriga), ele pega e come o restante.</i>  <i>[...] dou a batidinha na perna dele e ele levanta [...]</i>  <i>[...] na perua, eu faço o mesmo procedimento, eu toco no ombro dele, ele tira a mochila [...]</i>  <i>Eu acho legal a hora que ele chega na sala, ele já sabe que ele vai tocar ali, que eu coloco a mão dele ali, ele já responde, é um meio dele entender e responder. E já leva a mão na maçaneta, que ele sabe que ele tem que fazer o sinal.</i>  <i>[...] às vezes, eu apresento o copo ali para ele, mostro que o copo está ali do lado dele, se ele está com sede, ele já pega o copo e vira [...]</i>	Resposta diante de uma situação de rotina.  Resposta do sujeito diante de uma insinuação tátil padronizada.  Resposta do sujeito diante de uma pista tátil.  Resposta do sujeito diante de um objeto de referência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que os participantes sublinharam muitas perspectivas de compreensão do comportamento do sujeito como forma de recepção da informação. É importante frisar que essa compreensão está fundamentada na interpretação do interlocutor/emissor (NUNES, 2003). Além disso, é preciso enfatizar que, sem o contexto dessa situação comunicativa, não seria possível inferir sobre essa compreensão. Isso se aproxima muito da perspectiva pragmática da linguagem, que tem como pressuposto fundamental analisar o funcionamento da linguagem, nos seus mais distintos contextos comunicativos, sem desconsiderar o conjunto de regras que explicam o uso intencional dessa linguagem (ABBEDUTO; BENSON, 1996; CRAIG, 1998; DIMCOVIC; TOBIN, 1995).

Essa perspectiva pragmática se apropriou do conceito de “atos de fala” da Filosofia da Linguagem, conceito proposto por Austin (1998) e desenvolvido por Searle (1987). Segundo Austin (1998), a concepção de atos de fala indica a ideia de que “[...] dizer algo é fazer algo, e que ao dizer algo fazemos algo e inclui que porque dizemos algo fazemos algo.” (p. 138). A evolução desse conceito resultou em inúmeros trabalhos de análise pragmática da linguagem, especialmente no contexto fonoaudiológico para investigações da comunicação de criança sem oralidade (LOPES-HERRERA; HAGE, 2008; FERNANDES, 1996b).

Observamos que os participantes indicaram perspectivas de compreensão do comportamento do sujeito como forma de recepção da informação, compreensão fundamentada também na interpretação do interlocutor/emissor (NUNES, 2003). Além disso, é preciso

ênfatizar que, sem o contexto dessas ações comunicativas, não é possível inferir sobre essa compreensão.

A participante Cláudia revelou percepção da compreensão do aluno, diante de uma informação, quando este conseguiu identificar um objeto verdadeiro, distinguindo-o de uma réplica, assim como quando Mike explorou objetos, conforme objetivos da atividade.

De acordo com Maria, essa compreensão ocorria por meio da imitação: o profissional realizava a atividade (demonstrava) e, em seguida, Mike também o fazia, respondendo ao objetivo proposto.

Para Vervloed et al. (2006), a imitação, a qual é considerada um dos aspectos básicos da aprendizagem, muitas vezes não se desenvolve em crianças com surdocegueira pré-linguística, por não conseguirem perceber o modelo do adulto. Logo, isso requer a adoção de estratégias diferenciadas, como o uso do corpo e dos movimentos.

Sobre a imitação, Serpa (2002, p.2) assinala:

O interesse das crianças deve estar baseado na interação física através do estabelecimento de rotinas de jogo, onde seja possível a imitação de comportamentos com ou sem intenção.

Deve-se permitir à criança escolher tantas vezes como lhe seja possível, a imitação de ações específicas dentro de um contexto determinado; esta conduta pode ser considerada como um sinal.

Notamos igualmente que as participantes Cláudia, Michele e Giovana indicaram perspectivas de linguagem receptiva, com relatos que envolvem a compreensão de Mike em identificar uma ação (virar a maçaneta), que precede uma inicial (tocar uma placa de referência) e relacionar essa pista tátil a um sinal, como exemplificado nos excertos abaixo:

*Na porta da sala de aula tem uma placa de referência, assim que ele toca a placa, é realizado o sinal de estudar e isto ele tem feito sozinho, não é necessário mais a monitora fazer junto. E ele já abre a maçaneta e entra. (CLÁUDIA – Professora do AEE).*

*Algum sinal que ele já faz, da referência da sala, faz o toque da plaquinha dele, inicia o sinal. (MICHELE – Professora de classe comum).*

*Eu acho legal a hora que ele chega na sala, ele já sabe que ele vai tocar ali, que eu coloco a mão dele ali, ele já responde, é um meio dele entender e responder. E já leva a mão na maçaneta, que ele sabe que ele tem que fazer o sinal. (GIOVANA – Agente Educacional).*

A associação do objeto ao sinal, como verificado nos relatos dos participantes da escola regular, na qual Mike toca na pista de identificação (placa na porta da sala) e, em seguida,

realiza o sinal, pode ser uma forma de facilitação da mediação por signos,<sup>21</sup> já que gradativamente é possível passar de objetos concretos para representações (CORMEDI, 2012).

Os relatos apresentados evidenciaram que, no contexto no qual a situação comunicativa ocorreu, os interlocutores interpretaram que Mike mostrou compreensão das atividades a serem realizadas, das ações dos outros e de pedidos desses interlocutores. Isso é extremamente importante, para inferirmos sobre a intencionalidade de Mike, pois a intenção comunicativa é um dos principais indicadores do início de uma apropriação linguística, ou seja, de inscrição desse sujeito em um nível simbólico da linguagem (VYGOTSKY, 1956, 1998, 2008).

Especificamente sobre as formas de comunicação receptiva, Cader-Nascimento (2006) descreve que, na criança com surdocegueira em fase pré-linguística, geralmente ocorrem por pistas de contexto natural, como o cheiro de um ambiente (chegar ao refeitório e procurar lugar para sentar); pistas táteis, que são estímulos no corpo da criança para passar mensagens específicas (toque para comer, sentar-se, levantar-se, virar); e objetos de referência, os quais podem representar pessoas, lugares ou atividades (placa da sala e faz o sinal, atividades).

Desse modo, observamos que as perspectivas dos participantes quanto às formas de comunicação receptiva de Mike, nos contextos de atendimento, coincidem com as elencadas por Cader-Nascimento (2006).

Um aspecto que consideramos relevante nos relatos dos participantes refere-se à consistência dos dados apresentados pelos profissionais da escola regular – Cláudia, Michele, Heloá, Henrique e Giovana – em relação à compreensão das formas receptivas da informação pelo sujeito, permitindo inferir que os significados atribuídos aos comportamentos de Mike, bem como as formas usadas para a comunicação foram compartilhadas entre esse grupo. Contudo, não foi possível verificar o mesmo entre os profissionais da escola, a profissional do Centro de Especialidades e a do Centro de Equoterapia, embora, em alguns relatos, as estratégias utilizadas para comunicação sejam parecidas. Esse distanciamento com respeito à percepção dos comportamentos de comunicação receptiva de Mike pode ser devido ao período em que ele ficou em atendimento com os profissionais, que, de modo geral, não foi concomitante e, ainda, à frequência, a qual foi consideravelmente maior com os profissionais da escola, já que, nesta, o atendimento foi diário.

---

<sup>21</sup> Os signos são, de acordo com Saussure (2004), a união interdependente e inseparável do significado (conceito) com o significante (imagem acústica).

### 5.2.5 Linguagem Expressiva

Nessa categoria, foram englobados os relatos dos profissionais, conforme o Quadro 12, a seguir, os quais apontaram uma perspectiva de compreensão deles, diante do que o sujeito estabeleceu para se comunicar. Serão considerados, ainda, relatos desses profissionais que revelaram uma intenção comunicativa por parte do sujeito.

Quadro 12 - Relatos que exemplificam a categoria “Linguagem Expressiva”

Participante	Exemplos de relatos	Ideias Subjacentes
Maria – Pedagoga do Centro de Especialidades	<i>Ele entrava na minha sala e ia direto onde tinha a bola que ele gostava com guizo, então tinha algumas coisas que ele demonstrava.</i>	Expressão por identificação de objeto.
Beatriz – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia	<p><i>[...] a gente trabalhava essa parte, e ele gostava muito, na hora que ele punha a mão no cavalo que ele sabia que era do pelo, ele já abria um sorriso, você percebia que ele, que ele mudava.</i></p> <p><i>[...] por exemplo, ele rangia muito os dentes, quando estava no animal, não, era uma coisa assim, mas descia do cavalo, voltava a ranger, então, a gente percebia a melhora durante o atendimento, mas por vários motivos isso não tinha continuidade depois.</i></p> <p><i>[...] eu compreendia por que ele, ele se jogava do cavalo, então assim, a hora que ele não queria mais, ele já levantada a perninha para sair, porque como era sempre as atividades, tinha a montaria e tal, eu sentia já que ele não queria, a hora que ele levantava as pernas pra tentar descer, era a única forma, às vezes eu também, quando ele começava a se debater, que tinha momentos, às vezes que a gente andava no sol, então, assim, eu falava “acho que é o calor, ele não quer ficar aqui, vamos para sombra”, aí você via que ele acalmava de novo. Tinha muitos momentos que ele vocalizava muito, e a gente percebia pela entonação e pela intensidade, se aquele estímulo estava sendo positivo ou negativo, e também é para uma interpretação. Era assim que eu acabava fazendo uma leitura dessa, dessa comunicação.</i></p> <p><i>[...] ele começava “ahhhhhhh”, então, eu percebia pela intensidade, até pela entonação, se ele estava falando que aquilo estava sendo bom ou ruim. E você vê que ele mudava de entonação e de intensidade, então, eu acredito que era uma comunicação bem fiel.</i></p> <p><i>Se ele estava em cima do cavalo e começava a se debater, eu mudava de posição, eu saía do sol, ia para outro lugar, tentava fazer outra coisa e observava se ele tinha ou não melhorado, porque ele estava me dizendo que estava acontecendo alguma coisa que eu não sei o que é. Quando eu não conseguia descobrir, enfim, recorria à mãe [...]</i></p>	<p>Expressão facial.</p> <p>Expressão por movimento corporal.</p> <p>Expressão por vocalização.</p>

<p>Cláudia – Professora do AEE</p>	<p><i>Hoje a gente ainda faz a comunicação por meio de objetos, ele não consegue demonstrar para mim em Libras tátil, mas ele consegue mostrar que ele quer água, pegando no calendário o copo e levando à boca. Se ele não está satisfeito com o ambiente ele se agita, ele é capaz de pegar no nosso braço e mostrar que ele não quer mais ficar naquele local, que ele quer sair dali. Também se comunica com insinuações, objetos e o próprio corpo dele.</i></p> <p><i>Eu percebo que ele compreende principalmente em atividades mais recreativas, então, se a gente está tocando um tambor com ele, ele demonstra satisfação, então ele sorri, ele dá mais gargalhadas, é a forma que ele encontra para mostrar para mim que ele está gostando e está entendendo.</i></p> <p><i>Ele se comunica comigo no corpo a corpo e expressões, alguns gritos e a gente consegue identificar se é de tristeza, felicidade ou é de dor, a movimentação do corpo, se é mais forte, expressiva, se ele está satisfeito.</i></p> <p><i>Às vezes eu o compreendo, quando está com dor, por exemplo, às vezes fico em dúvida, mas geralmente na nossa rotina escolar eu acho que o compreendo.</i></p> <p><i>Na hora da alimentação, eu percebo a compreensão da comunicação, em atividades pedagógicas, mais quando é direcionada às artes, eu consigo perceber com mais facilidade.</i></p> <p><i>[...] por exemplo ele queria água, ele foi no calendário, pegou o copo e ficou calmo.</i></p> <p><i>Quando eu não entendo, eu vou tentando de todas as formas até chegar mais perto do que ele quer me dizer, então, coloco todos os objetos de referência bem próximos, para ele mostrar se quer água, se quer sair da sala, se quer ir para educação física, então, eu coloco os objetos referentes a tudo isso e vejo onde ele vai me dar um sinal de que ele quer, se ele quer ir ao banheiro.</i></p> <p><i>Ele não gosta da geleia que a gente usa para estimulação sensorial, então, já teve vezes de oferecer a geleia, ele se recusar e mudar o material e ele demonstrar que ele queria aquele material e não mais a geleia.</i></p> <p><i>[...] ele demonstrou o que ele gostava e o que ele não gostava. Quando não gostava, empurrava a garrafa.</i></p>	<p>Expressão com a utilização de objetos.</p> <p>Expressão por movimento corporal.</p> <p>Expressão facial.</p> <p>Expressão por meio de gargalhadas e sorrisos.</p> <p>Expressão por movimento corporal.</p> <p>Expressão com utilização de objeto.</p> <p>Expressão por meio de troca de materiais.</p> <p>Expressão por meio de recusa gestual.</p>
<p>Michele – Professora de classe comum</p>	<p><i>Hoje em dia, a gente percebe muito pela expressão facial quando ele está gostando, porque ele sorri muito e o mesmo acontece quando ele não gosta, porque ele fica com a cara séria.</i></p> <p><i>Ele se expressa pela expressão facial, quando ele está mais calmo, eu percebo que tem como exigir um pouco dele, tanto na parte de atividade mesmo, papel, pela expressão facial mesmo.</i></p> <p><i>Às vezes, a gente consegue acertar, mas nem sempre. Por exemplo, para saber se ele está com sede, a gente oferece o copo, a gente percebe, ou então do calor, tirar a roupa. Eu acho assim, tudo a gente tem que ficar muito atento, para perceber os sinais que ele vai dando para a gente.</i></p> <p><i>Quando não compreendo, eu vou tentando, vou por hipótese, acho que é isso, acho que é aquilo, vou tentando.</i></p>	<p>Expressão facial</p> <p>Expressão por movimento corporal.</p> <p>Expressão de pedidos.</p>

<p>Heloá – Professora de Educação Física</p>	<p><i>[...] agora eu já percebo que às vezes ele sorri, que ele gosta de estar ali, parece que na quadra ele está livre, né?... que ali eu tiro a bengala dele, então ele também, eu ando de mão dada, ando puxando na corda, então, acho que, que porque toda vez aqui no corredor, ele bate a bengala e sabe que ele não pode ir e lá na quadra não, lá eu acho que ele fica mais livre, ele gosta de lá, eu percebo que ele fica feliz lá.</i></p> <p><i>Ah ele sorri, né?... quando ele gosta, ele sorri [...]</i></p> <p><i>Quando ele não quer ou se ele quer sentar, quer ficar quieto, tem dia que ele não está bem sabe, aí ele fica, assim, não está a fim de fazer, então ele fica quieto [...]</i></p> <p><i>[...] assim, eu acho que ele gosta, porque ele sorri, como quando vai na corda, ele gosta, na cama elástica, ele adora, ele sorri, acho que está sendo satisfatório.</i></p>	<p>Expressão facial.</p> <p>Expressão por meio de recusa gestual.</p>
<p>Henrique – Professor de Arte</p>	<p><i>Às vezes, eu percebo assim, que ele, parece que ele está processando, entendendo, ou às vezes ele está muito agitado, ele acaba reagindo de uma forma, daquela forma dele, às vezes dá um grito, às vezes, né?... balança.</i></p> <p><i>Quando ele não quer realizar a atividade, percebo assim, com a monitora, então, ele solta a mão, aí eu vou tentar também, então ele não quer de jeito nenhum, ele solta a mão, a gente tem que pegar de novo.</i></p> <p><i>Um dia, sentado na carteira, nós trabalhamos com areia e ele, não sei se ele gostou da textura, ele deu um sorriso bem, uma gargalhada bem gostosa.</i></p>	<p>Expressão facial</p> <p>Expressão por movimento corporal.</p> <p>Expressão por vocalização.</p> <p>Expressão por meio de gargalhadas e sorrisos.</p> <p>Expressão por meio de recusa gestual.</p>
<p>Giovana – Agente Educacional</p>	<p><i>[...] tem dia que ele, ele faz, assim você vai atrás dele e faz, que eu faço aqui, assim, casa, escola, tem dia que ele não faz fica com o corpo muito enrijecido, não sei o porquê que ele faz isso [...]</i></p> <p><i>[...] eu toco na perna dele, às vezes ele não quer levantar [...] porque quer comer mais.</i></p> <p><i>[...] se ele tem vontade de beber água, ele vira o copo nele, assim ele fica procurando como se tivesse água, agora, se ele não quer, ele joga o copo longe.</i></p> <p><i>Quando ele está com fome, ele fica irritado, como no dia que nós fomos no passeio, chegou um momento dentro do ônibus que ele não parava sentado, ele levantava, parecia que ele queria descer [...] ele ficou muito nervoso, muito bravo. Na hora em que nós descemos no meio do caminho, andando, não tinha nem entrado no parque, a intérprete pegou um pedaço de pão e deu na mão dele. Ele automaticamente levou à na boca, começou a mastigar, então, já percebemos que ele foi se acalmando. Era um momento que ele estava com fome.</i></p> <p><i>Quando não compreendo, peço socorro, corro para a intérprete, ela me ajuda, porque ela convive mais tempo com ele, então, eu recorro a ela. Um dia que ele estava se jogando no chão, bravo, ele já tinha comido [...] não conseguia descobrir o que era, cheguei a levá-lo e ele cruzou as pernas como índio assim (demonstrou). Eu levantei ele e ele continuou daquele jeito, as pernas não foram para baixo, ficaram enrijecida, paradinha ali [...] não saía dali, daquele movimento, eu falei para ele, “vou chamar a intérprete” [...] a intérprete para ver o que estava</i></p>	<p>Expressão facial</p> <p>Expressão por movimento corporal.</p> <p>Expressão por meio de recusa gestual.</p> <p>Expressão por meio de troca de objetos.</p>



	<p><i>acontecendo, eu não estava entendendo ele. A intérprete veio, tocou nas pernas dele assim (demonstrou com dois toques na parte lateral da coxa), esticou as pernas dele e conseguiu colocá-lo em pé e foi com ele para a sala [...] chegou na sala, eu acho que naquele dia ele estava com sono, porque ele queria só deitar, ele queria ficar deitado só, ele andava e deitava, andava e deitava e não tinha ninguém que conseguisse deixar ele em pé, naquele dia eu acho que ele estava com sono, talvez não tenha dormido direito naquela noite. Ele precisou dormir um pouquinho, nós colocamos o colchão na sala [...]</i></p> <p><i>Eu percebo se ele está gostando ou não da atividade pela fisionomia do rosto, tem hora que ele dá umas risadas. Está sorrindo ali, quer dizer que está prazeroso, está com vontade, está gostando daquilo, está fazendo e está pegando, agora, tem hora que ele faz umas caretas assim de repulsa, tira a mão, ele tira o corpo todo.</i></p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Destacamos que um dos indicadores mais importantes e talvez mais representativos dos relatos foi a frequência de uma mesma interpretação para uma comunicação com Mike. Por mais que não possamos afirmar que existe apropriação de um sistema de comunicação, esses dados das categorias receptiva e expressiva evidenciam situações efetivas de comunicação entre Mike e seus interlocutores.

Os relatos dos participantes mostraram formas alternativas para expressão de Mike, tais como: respostas, solicitações, recusas, o próprio corpo e objetos. Por outro lado, essas formas de comunicação expressiva relatadas pelos participantes estiveram relacionadas prioritariamente às funções básicas de expressão para satisfação ou descontentamento e indicação de fome ou sede.

Esses relatos apontaram, ainda, perspectivas de compreensão das formas expressivas de comunicação de Mike associadas sobretudo à expressão facial ou corporal e, de modo secundário, à indicação de objetos e vocalizações, como exemplificado nos excertos abaixo:

*[...] ele já abria um sorriso [...]*  
*[...] ele rangia muito os dentes [...]*  
*[...] não queria mais, ele já levantada a perninha para sair [...]*  
*[...] momentos que ele vocalizava [...]*  
*[...] eu percebia pela intensidade, até pela entonação, se ele estava falando que aquilo estava sendo bom ou ruim [...]* (BEATRIZ – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia).

*[...] consegue mostrar que ele quer água, pegando no calendário o copo e levando à boca [...]*  
*Se ele não está satisfeito com o ambiente, ele se agita [...]*  
*[...] se comunica com insinuações, objetos e o próprio corpo dele.*  
*[...] ele demonstra satisfação, então ele sorri [...]*  
*[...] alguns gritos [...]*  
*Quando não gostava, empurrava a garrafa [...]* (CLÁUDIA – Professora do AEE).

*[...] está gostando, porque ele sorri muito [...]*

*[...] quando ele não gosta, porque ele fica com a cara séria [...]* (MICHELE – Professora de sala regular).

*Ah, ele sorri, né?... quando ele gosta, ele sorri [...]*  
*[...] não está a fim de fazer, então ele fica quieto [...]* (HELOÁ – Professora de Educação Física).

*[...] às vezes, dá um grito, às vezes, né?... balança.*  
*[...] ele deu um sorriso bem, uma gargalhada bem gostosa.* (HENRIQUE – Professor de Arte).

*Tem dia que ele não faz, fica com o corpo muito enrijecido.*  
*[...] se ele tem vontade de beber água, ele vira o copo nele.*  
*Quando ele está com fome, ele fica irritado.*  
*Eu percebo se ele está gostando ou não da atividade pela fisionomia do rosto, tem hora que ele dá umas risadas.* (GIOVANA – Agente Educacional).

Em relação à utilização de aspectos da Língua de Sinais como sinais isolados, os relatos dos participantes demonstraram a não uso da comunicação, nesse nível de apropriação linguística para o sujeito se expressar. Isso pode ser confirmado no excerto do relato da participante Cláudia:

*Hoje a gente ainda faz a comunicação por meio de objetos, ele não consegue demonstrar para mim em Libras tátil, mas ele consegue mostrar que ele quer água, pegando no calendário o copo e levando à boca. Se ele não está satisfeito com o ambiente, ele se agita, ele é capaz de pegar no nosso braço e mostrar que ele não quer mais ficar naquele local, que ele quer sair dali. Também se comunica com insinuações, objetos e o próprio corpo dele.* (CLÁUDIA – Professora do AEE).

Sobre esse aspecto, Cormedi (2012, p. 180) destaca o seguinte:

No entanto, alguns surdocegos congênitos podem não ser capazes de fazer uso da língua de sinais, pela dificuldade de compreender esse sistema linguístico. Nesses casos, serão ensinados os gestos e sinais da língua de sinais. Porém, há que se ressaltar o aspecto receptivo e expressivo dessa comunicação. Embora “recebam” a informação pela língua de sinais, ou por sinais isolados, não são capazes de expressar-se por esse sistema linguístico.

De acordo com a autora, pela dificuldade em aprender a fazer representações e associações, o que acontece em um processo natural para a maioria das pessoas, a criança com surdocegueira pré-linguística não consegue desenvolver por si só formas mais simbólicas, na comunicação, prevalecendo, assim, os movimentos corporais e os gestos naturais.

Corroborando os dados apresentados neste estudo, a partir das perspectivas dos participantes, as formas mais frequentes de expressão da criança com surdocegueira pré-linguística, segundo Cormedi (2012, p.173), são “[...] choro; riso e vocalizações aleatórias;

movimentos de olhos; puxar; empurrar; bater; chutar; jogar-se no chão; usar a mão do adulto para obter o que quer.”

A autora enfatiza, ainda, que o que dá funcionalidade à comunicação é a interpretação correta da intencionalidade dos comportamentos da criança com surdocegueira. Logo, é importante que, visando à transformação da comunicação para um nível mais simbólico com gestos e/ou língua de sinais, por exemplo, os profissionais podem introduzir pistas de informações que são “[...] instrumentos que essas crianças precisam para poder fazer uso de sua inteligência prática.” (CORMEDI, 2012, p. 174).

Sobre a utilização desses instrumentos como pistas<sup>22</sup> de informações, observamos, nos relatos dos participantes em relação à comunicação expressiva de Mike, pontos concernentes a ações intencionais para comunicação, quando o sujeito foi até o calendário, pegou o copo que representava “tomar água” e o levou à boca.

*[...] por exemplo, ele queria água, ele foi no calendário pegou o copo e ficou calmo.*  
(CLÁUDIA – Professora do AEE).

Ainda em relação a ações intencionais, apresentamos outros relatos que revelaram possíveis comportamentos de Mike, nesse nível de comunicação:

*Ele entrava na minha sala e ia direto onde tinha a bola que ele gostava com guizo, então, tinha algumas coisas que ele demonstrava.* (MARIA – Pedagoga do Centro de Especialidades).

*[...] ele demonstrou o que ele gostava e o que ele não gostava. Quando não gostava, empurrava a garrafa.* (CLÁUDIA – Professora do AEE).

*[...] se ele tem vontade de beber água, ele vira o copo nele, assim, ele fica procurando como se tivesse água, agora, se ele não quer, ele joga o copo longe.* (GIOVANA – Agente Educacional).

Outro ponto observado, pelos dados expostos nessa categoria, refere-se à compreensão dos profissionais diante de comportamentos expressivos do sujeito, nos quais não eram possíveis inferir significado. Nesses momentos, de modo geral, os participantes indicaram

---

<sup>22</sup> Utilizamos as categorias de pistas de informação elencadas por Saramago et al. (2004): pistas naturais ou de contexto – sons e cheiros que indicam o que irá acontecer –; de movimento – movimentos realizados com a criança que apontam o que irá acontecer –; táteis – toques realizados nas áreas relacionadas à ação a ser realizada –; de objetos – objetos de referência que representam um significado –; gestuais – gestos naturais ou codificados que podem ser adaptados, conforme o funcionamento da criança –; e de imagens – contornos de objetos, desenhos, fotografias ou símbolos gráficos.

realizar uma série de tentativas e/ou buscar auxílio com outras pessoas que poderiam interpretar tais comportamentos, como podemos notar nos excertos abaixo:

*Se ele estava em cima do cavalo e começava a se debater, eu mudava de posição, eu saía do sol, ia para outro lugar, tentava fazer outra coisa e observava se ele tinha ou não melhorado, porque ele estava me dizendo que estava acontecendo alguma coisa que eu não sei o que é. Quando eu não conseguia descobrir, enfim, recorria à mãe [...] (BEATRIZ – Fonoaudióloga do Centro de Equoterapia).*

*[...] quando eu não entendo, eu vou tentando de todas as formas, até chegar mais perto do que ele quer me dizer. (CLÁUDIA – Professora do AEE).*

*[...] quando não compreendo, eu vou tentando, vou por hipótese, acho que é isso, acho que é aquilo, vou tentando. (MICHELE – Professora de classe comum).*

*Quando não compreendo, peço socorro, corro para a intérprete, ela me ajuda, porque ela convive mais tempo com ele, então, eu recorro a ela. (GIOVANA – Agente Educacional).*

Sobre esse aspecto, Villas-Boas (2014) ressalta a importância de parceiros significativos de comunicação capazes de identificar, interpretar e responder aos comportamentos comunicativos da criança. Contudo, sabe-se que, para que haja consistência nas interpretações e respostas, é imprescindível a atuação colaborativa entre todos os profissionais que atendem à criança e à família.

No excerto extraído do relato da participante Giovana, a seguir, ficou evidente que a ausência de um parceiro significativo de comunicação poderia deixar passar uma oportunidade de dar significado ao comportamento de Mike:

*Um dia que ele estava se jogando no chão, bravo, ele já tinha comido [...] não conseguia descobrir o que era, cheguei a levá-lo e ele cruzou as pernas como índio assim (demonstrou). Eu levantei ele e ele continuou daquele jeito, as pernas não foram para baixo, ficaram enrijecida, paradinha ali [...] não saía dali, daquele movimento, eu falei para ele, vou chamar a intérprete [...] a intérprete para ver o que estava acontecendo, eu não estava entendendo ele. A intérprete veio, tocou nas pernas dele assim (demonstrou com dois toques na parte lateral da coxa), esticou as pernas dele e conseguiu colocá-lo em pé e foi com ele para sala [...] chegou na sala, eu acho que naquele dia ele estava com sono, porque ele queria só deitar, ele queria ficar deitado só, ele andava e deitava, andava e deitava e não tinha ninguém que conseguisse deixar ele em pé, naquele dia, eu acho que ele estava com sono, talvez não tenha dormido direito naquela noite. Ele precisou dormir um pouquinho, nós colocamos o colchão na sala [...] (GIOVANA – Agente Educacional).*

Nessa situação, seria possível a introdução de um símbolo, como um objeto significativo para o ato de dormir (o seu travesseiro, por exemplo), com o objetivo de motivar o sujeito a expressar o seu desejo de forma mais simbólica (ROWLAND; SCHWEIGERT, 1989).

De acordo com Rowland e Schweigert (1989), a introdução de símbolos deve sempre acontecer em um nível de representação em que o sujeito usuário de comunicação alternativa consiga entender. No caso de Mike, a partir dos relatos apresentados, inferimos que a introdução do objeto real seria a mais indicada. Os autores ressaltam, ainda, que os símbolos precisam ter explícita conexão com o que representam, para que sejam “tangíveis”<sup>23</sup> para o sujeito.

A fim de que o objeto seja utilizado como referência para uma determinada atividade, neste caso específico, para dormir, é importante que ele seja entregue ao sujeito todas as vezes antes da realização da atividade e, ainda, que seja estabelecida consistência no emprego do objeto, nos diversos contextos naturais, pelos diferentes parceiros de comunicação (SERPA, 2002).

Por fim, outro aspecto que identificamos como relevante nessa categoria de linguagem expressiva está relacionado ao excerto abaixo da participante Giovana:

*[...] eu toco na perna dele, às vezes ele não quer levantar, porque quer comer mais.*  
(GIOVANA – Agente Educacional).

Como podemos perceber, o relato de Giovana evidenciou uma ação comunicativa de Mike para solicitar mais comida. Sobre esse aspecto, Serpa (2002) entende ser essencial a estruturação de rotinas, para que, em uma atividade de alimentação, como a relatada por Giovana, seja possível estabelecer pausas, com o objetivo de que o sujeito solicite mais. Ao que parece, não houve uma pausa proposital na situação exemplificada pela participante, contudo, ela fez com que Mike expressasse seu desejo, por meio de resistência em se levantar.

De acordo com Serpa (2002), essa expressão pode acontecer de diferentes formas, como choro e mudança de tônus corporal, logo, é muito importante que o parceiro de comunicação do sujeito esteja atento aos seus sinais, ofereça respostas e estabeleça uma relação que sirva de base para o desenvolvimento da comunicação, em um ambiente ativo.

---

<sup>23</sup> De acordo com Rowland e Schweigert (1989), para que um símbolo seja considerado tangível, é necessário que ele seja de possível manipulação pelo usuário e seu parceiro de comunicação, que a relação entre o símbolo e sua representação seja explícita e que seja baseada na experiência do usuário.

## 6 CONCLUSÃO

*Enquanto isso, o desejo de me expressar crescia. Os poucos sinais que eu usava se tornavam cada vez menos adequados e meus fracassos em me fazer entender eram invariavelmente seguidos por explosões. Eu sentia como se mãos invisíveis me segurassem e fazia esforços frenéticos para me libertar. Eu lutava – não que lutar ajudasse as coisas, mas o espírito de resistência era forte em mim; geralmente irrompia em lágrimas e me sentia fisicamente exausta. Se por acaso mamãe estivesse por perto, eu me jogava em seus braços, infeliz demais para lembrar a causa da tempestade. Após certo tempo, a necessidade de algum modo de comunicação se tornou tão urgente que essas explosões ocorriam diariamente, às vezes de hora em hora.*

Helen Keller

Sabe-se que a comunicação é fundamental, ao longo de todo o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem de qualquer sujeito. No caso daqueles com surdocegueira, trata-se de um desafio permanente para os diferentes profissionais (McLETCHE; RIGGIO, 2002). Dentro desse contexto, este estudo teve como objetivo identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira pré-linguística, aspectos da comunicação utilizados em diferentes contextos de atendimentos.

Creemos que esse objetivo foi alcançado, na medida em que identificamos cinco categorias sobre aspectos da comunicação, nos relatos dos participantes, as quais indicaram conteúdos e ações sobre: primeiras tentativas de comunicação, desenvolvimento de conceitos, comunicação multimodal, linguagem receptiva e linguagem expressiva. Além disso, de forma complementar, identificamos perspectivas iniciais do trabalho dos profissionais com o sujeito com surdocegueira em relação à ideia da comunicação como base para o desenvolvimento, a articulação entre os profissionais e a proximidade dos profissionais com a família. Os resultados obtidos no estudo permitiram-nos considerar alguns pontos:

Primeiramente, que, ao longo do desenvolvimento, Mike não teve a introdução sistematizada de um sistema de comunicação alternativa, e a escola não recebeu nenhuma orientação em relação a isso. Mesmo os profissionais sinalizando que a comunicação é a base de todo o trabalho, quando o sujeito esteve em atendimento com diferentes profissionais, não houve uma introdução de um sistema de comunicação que pudesse favorecer seu desenvolvimento, de uma maneira geral, e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento escolar.

Isso pode ter dificultado ainda mais a sua adaptação na escola e o avanço de muitos aspectos de seu desenvolvimento, incluindo a linguagem.

Diante disso, é praticamente inevitável que a função comunicativa da linguagem não seja o foco da maior parte das relações estabelecidas com Mike, por esses profissionais. Isso mostra, por sua vez, que uma análise minuciosa da comunicação desse sujeito deve ser realizada e deve, fundamentalmente, levar em conta o contexto no qual ela ocorre e as intenções comunicativas. Embora não tenha sido o foco de nosso estudo, vislumbramos e destacamos, aqui, uma possibilidade para analisar e dar continuidade a um trabalho efetivo para esse desenvolvimento comunicativo, a saber: a perspectiva pragmática da linguagem (ABBEDUTO; BENSON, 1996; CRAIG, 1998; DIMCOVIC; TOBIN, 1995).

Outro ponto se refere às primeiras tentativas de comunicação entre os profissionais e o sujeito com surdocegueira, nos diferentes contextos de atendimento. Alguns profissionais tiveram dúvidas quanto à interpretação de seus possíveis gestos ou expressões comunicativas, o que fez com que essa comunicação fosse um pouco mais demorada, mesmo em situações de reações bastante simples (choro, gritos, dentre outras). Isso reforça inúmeras questões exaustivamente discutidas na literatura especializada, acerca da formação profissional necessária para lidar com situações específicas, como esta.

Em relação ao desenvolvimento de conceitos, os profissionais indicaram a utilização de diferentes estratégias para nomeação, no sentido de dar função aos objetos do contexto natural. Houve, também, tentativas de desnaturalização desses objetos visando, embora de forma não sistematizada, à apropriação de uma forma de comunicação alternativa simbólica pelo sujeito. Desse modo, os dados obtidos permitem-nos inferir que houve um trabalho voltado para o desenvolvimento da comunicação com Mike, apoiado, principalmente, pela comunicação multimodal com a utilização dos diferentes sentidos.

Especificamente sobre a escola, os dados possibilitaram concluir que, ainda que não se tenha priorizado uma introdução de um Sistema de Comunicação Alternativa, ao longo do desenvolvimento do sujeito com surdocegueira abordado neste estudo, na perspectiva de todos os profissionais, houve indicadores de intenção comunicativa em sua linguagem. Isso mostra que, mesmo sem uma sistematização desse trabalho, a escola conseguiu introduzir aspectos fundamentais nesse desenvolvimento de linguagem, o que auxilia, a partir deste ponto, explorar aspectos de representação simbólica da linguagem do sujeito.

De maneira geral, os relatos dos participantes demonstraram que, mesmo diante de inúmeras barreiras, como ausência de articulação entre os diferentes setores e profissionais; dificuldades de atuação ativa com a família, inclusive para manutenção de consistência nas

respostas às ações comunicativas do sujeito; e longo período de privação de atendimento de rotina e, conseqüentemente, não introdução de uma forma sistematizada de comunicação, os profissionais buscaram alternativas para o estabelecimento de uma comunicação, embora elementar.

Consideramos que o estudo trouxe contribuições para pesquisas voltadas para a área do desenvolvimento da comunicação e da linguagem em pessoas com surdocegueira pré-linguística e esperamos que essa contribuição se estenda a investigações futuras, tendo em vista a necessidade emergente de trabalhos que abordem essa temática, especialmente no contexto das escolas de ensino regular.

Sugerimos, ainda, para novas investigações, o desenvolvimento de um programa de instrumentalização de profissionais para o uso de um Sistema de Comunicação Alternativa para pessoas com surdocegueira pré-linguística de características semelhantes às de Mike. E, também, pesquisas que abordem a temática da atuação colaborativa e/ou multidisciplinar entre os profissionais de diferentes contextos, visando ao desenvolvimento do sujeito com surdocegueira pré-linguística, com atenção especial para a linguagem.



## REFERÊNCIAS

- ABBEDUTO, L.; BENSON, G. O desenvolvimento dos atos de fala em crianças normais e indivíduos com retardo mental. In: CHAPMAN, R. S. (Org.). *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ALMEIDA, C. A. F. *A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitiva-interacionista*. 2008. 337f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 121-144.
- ARAÓZ, S. M. M. *Experiências de pais de múltiplos deficientes Sensoriais: surdocegos: do diagnóstico à Educação Especial*. 1999. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ARAÓZ, S. M. M. A família e os surdocegos congênitos. In: MASINI, Elcie F. S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 57-58.
- ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. *Revista Educação Especial*, v. 21, n. 32, 2008. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-/index.php/educacaoespecial/article/view/102>. Acesso em: 12 maio 2016.
- ARAÚJO, R. C. T.; DELIBERATO, D.; BRACIALLI, L. M. P. A comunicação alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009. p. 275-284.
- AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLAHA, R. MOSS, K. Deixe-me consultar meu calendário. Tradução e adaptação de Shirley Rodrigues Maia. *Revista See/Hear*. Winter 1997. Disponível em: [www.tsbi.edu/outreach/seehear/arcluse](http://www.tsbi.edu/outreach/seehear/arcluse). Acesso em: 10 dez. 2016.
- BOVE, M.; RIGGIO, M. La comunicación pre-linguística con énfasis en la discapacidad severa In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOCEGOS, XI. Córdoba, Argentina. *Actas...* IADB, Córdoba, Argentina. 1995. p. 4.
- BRACIALLI, L. M. P. Tecnologia assistiva: perspectiva de qualidade de vida para pessoa com deficiência. In: VILARTA, R. et al. (Org.). *Qualidade de vida e novas tecnologias*. Campinas: Ipês, 2007. p. 105-114.
- BRADLEY, H.; SNOW, B. *Making Sense of the World*. Sense. Tradução de Rudenei Mariano Carpinteiro e Rodnaldo Mariano Carpinteiro. Wathertown, Mass., USA: Sense. The National Deafblind and Rubella Association. Perkins School for the Blind, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRUCE, S. et al. The Path to Symbolism. *Practice Perspectives - Highlighting Information on Deaf-Blindness*. National Consortium on Deaf-Blindness, n. 3, Aug. 2008. Disponível em: <http://www.drjanvandijk.org/downloads/Symbolism.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

BRUCE, S.; RANDALL, A.; BIRGE, B. Colby's growth to language and literacy: The achievements of a child who is congenitally deafblind. *Teaching Exceptional Children Plus*, v. 5, n. 2, Article 6, 2008. Disponível em: <http://escholarship.bc.edu/education/tecpus/vol5/iss2/art6>. Acesso em: 22 set. 2016.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. *Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e com a professora*. 2003. 250f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. 2003.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. *Saberes e Prática da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira e deficiência múltipla*. Educação Infantil. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas. *Temas psicol.* [online], v. 11, n. 2, p. 85-96, 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200002). Acesso em: 10 out. 2014.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação*. 3. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. v. 1. p.78.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; FAULSTICH, E. Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos. *Revista Moara*, edição 45, Estudos Linguísticos, jan. 2016.

CAMBRUZZI, R. C. S.; COSTA, M. P. R.. Análise dos níveis de comunicação do aluno com surdocegueira. *Temas em Psicologia*, v. 15, n. 2, p. 249-268, 2007.

CAMBRUZZI, R. C. S.; COSTA, M. P. R. Surdocegueira e aprendizagem. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII. Londrina. *Anais...* UEL: Londrina, 2013.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. *Rev. bras. educ. espec.* [online], v. 19, n. 2, p.243-256, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200008>. Acesso em: 14 nov. 2016.

CASCELLA, P. W.; BRUCE, S. M.; TRIEF, E. Sign Language, Speech, and Communication Repair Abilities by Children with Congenital Deafblindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v.109, n. 2, p.141-146, 2015.

CORMEDI, M. A. *Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita*. 2011. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORMEDI, M. A. Facilitando a comunicação da criança com surdocegueira congênita: a importância do mediador. In: SILVA, A. M. B. *Heldy meu nome: rompendo barreiras da comunicação*. São Paulo: Hagnos, 2012. p. 171-182.

COSTA, M. P. R. Surdocegueira. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTOS, R. M.; MANZINI, E. J. (Org.). *Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p.115-132.

CRAIG, H. K. Deficiências pragmáticas. In: FLETCHER, P (Org). *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. S. (Org.). *Núcleos de Ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. v. 1, p. 366-378.

DELIBERATO, D. Sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas habilidades expressivas de um aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 225-244, 2011.

DELIBERATO, D. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, J. E. (Org.). *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 11-22.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. D. P.; WALTER, C. C. F. Linguagem e Comunicação Alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.). *A escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais*. 1. ed. São Carlos: M & M, 2014. v. 1, p. 197-210.

DICIO – Dicionário de Português. Significado de PVC. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pvc/>. Acesso em: 08 fev. 2017.

DIMCOVIC, N.; TOBIN, M. J. The use of language in simple classification tasks by children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 89, n. 5, p. 448-459, 1995.

DUGNANI, K. C. B.; BRAVO, A. D. Análise de artigos em periódicos nacionais. In: COSTA, M. P. R. (Org.) *Múltipla Deficiência Pesquisa & Intervenção*. São Carlos: Pedro & João, 2009. p. 19-26.

EUZÉBIO, C. J. V.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo o cuidador familiar do paciente com seqüela de Acidente Vascular Encefálico. *Temas Psicol.*, p.63-79, 2006.

FABRI, M. H. A Comunicação Alternativa do Adulto com Paralisia Cerebral: uma reflexão sobre as questões da autonomia. In: NUNES, L. R. O. P. et al. *Compartilhando Experiências: Ampliando a Comunicação Alternativa*. 1. ed São Paulo: ABPEE, 2011. cap. 3, p. 29-41.

- FARIAS, S. S. P. *Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica*. 2015. 200 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- FERNANDES, F. D. M. *Aspectos funcionais de crianças com síndrome autística*. 1996. Tese (Doutorado) – FFLCH – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 1996a.
- FERNANDES, F. D. M. *Autismo infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico - aspectos funcionais da comunicação*. São Paulo: Lovise, 1996b.
- FIORINI, M. L. S. *Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando à inclusão*. 2015. 155f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- FOY, C. J.; KIRCHNER, L; WOPLE, L. The Connecticut precane. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. Pré-Boston Connecticut. Tradução para o espanhol de Graciela Ferioli. Pré-Bengala de Connecticut. Tradução para o português de Márcia Maurílio de Sousa. Revisão de Shirley Rodrigues Maia, Projeto Horizonte AHIMSA – Hilton Perkins, 1991. p.85-86.
- 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*, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, 2013.
- GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCHE, M. D. Análise Crítica da Produção do Conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2014. p. 25-44.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GODOY, S. A.; VITALIANO, C. R.; FABRI, R. T. *Percepções de professores especialistas da área da surdocegueira sobre a formação docente*. In: IX ANPED SUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), 29 jul/01 ago. 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: UCS, 2012.
- IKONOMIDIS, V. M. *Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística*. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- JORGE, E. C.; MARCON, A. R. C.; PUERTAS, N. A. Retinopatia da prematuridade no hospital da Faculdade de Medicina de Botucatu – UNESP. *Rev. Ciênc. Ext.*, v. 11, n. 3, p. 63-72, 2015.
- KELLER, H. *A história da minha vida: com suas cartas (1887 – 1901) e um relato suplementar sobre sua educação*. Tradução de Myriam Campello. Ed. revista. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind? International Perspectives on Terminology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Tradução do Grupo Brasil de apoio ao surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial, p. 13, May/Jun. 1995.

LOPES-HERRERA, S. A.; HAGE, S. R. V.. Princípios da intervenção com base comportamental em crianças sem linguagem oral. In: *Estimulação da linguagem: aspectos teóricos e práticos* [s.l: s.n.], 2008.

MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M. A Surdocegueira: saindo do escuro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 17, p. 1-3, 2001.

MAIA, S. R. et al. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Sharing Experiences – Building Possibilities, 2003, Mississauga. Sha *Deafblind Work Conference*, 13th, Mississauga: DbI, 2003.

MAIA, S. R.; GIACOMINI, L.; ARAÓZ, S. M. M. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: COSTA, M. P. R. (Org.) *Múltipla Deficiência Pesquisa & Intervenção*. São Carlos: Pedro & João, 2009. p. 49-64.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: USC, 2004.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso – NEMO*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. São Carlos, SP: UFSCar/ONEESP. 2014. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MASINI, E. F. S. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002. p.77-82.

McINNES, J. M. Deafblindness: a unique disability. In: McINNES, J. M. (Dir.). *A Guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press, 1999. p. 3-32.

McINNES, J. M.; TREFFY, J. A. *Deaf-blind infants and children: a development guide*. Toronto: University of Toronto Press, 1997.

McLETCHE, B. A. B; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002. p.145-166.

MILES, B.; McLETCHE, B. *Developing Concepts With Children Who Are Deaf-Blind*. February. The National Consortium on Deaf-Blindness. Helen Keller National Center Perkins School for the Blind Teaching Research. 2008. Disponível em: [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED531842/ERIC\\_ED531842\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED531842/ERIC_ED531842_djvu.txt). Acesso em: 15 jan. 2017.

MOREIRA, M. E. L.; LOPES, J. M. A. Ventilação mecânica no recém-nascido. In: MOREIRA, M. E. L.; LOPES, J. M. A.; CARVALHO, M. (Org.). *O recém-nascido de alto risco: teoria e prática do cuidar* [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wcgvd/pdf/moreira-9788575412374-08.pdf> Acesso em: 08 ago. 2016.

NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L. R. O. P.; DELGADO, S. M. M.; WALTER, C. C. F. O que dizem as famílias e os profissionais sobre a comunicação alternativa. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: Editora da ABPEE, 2011. p. 41-55.

OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 409-428, 2005.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PIERANTONI, L. M. M.; CABRAL, I. E. Conhecimentos essenciais no cuidado à criança em oxigenoterapia. *Rev. Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras*, v.1, n. 0, p. 17-24, jul. 2001.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REYES, D. A. La sordoceguera: una discapacidad singular. In: REYES, D. A. *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

ROWLAND, C. *Matriz de comunicação: especial para pais*. Tradução de Miriam Xavier Oliveira. 1. ed. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

ROWLAND, C.; SCHWEIGERT, P. *Partilhar ou não partilhar - gestos naturais convencionados na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais*. Traduzido por José Carlos N. Morais. 1989.

SAMANIEGO, P. S. Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona In: REYES, D. A. *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 169-206.

- SANTOS, K. S. S.; EVARISTO, F. L. Mapeamento da produção sobre surdocegueira no Brasil. In: COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. (Org). *Surdocegueira: estudos e reflexões*. São Carlos: Pedro & João, 2015.
- SARAMAGO, A. R. et al. *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio SócioEducativo. 2004.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SCHERMANN, L. Considerações sobre a interação mãe-criança e o nascimento pré-termo, *Temas em Psicologia da SBP*, v. 9, n. 1, p. 55-61, 2001.
- SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1987.
- SERPA, X. *Comunicación para Persona Sordociegas*. Bogotá – Colômbia: Instituto Nacional para Cegos, 2002. (Título em Português: *Comunicação para Pessoa Surdocega*. Tradução de Miriam Xavier de Oliveira. Revisão de Shirley Rodrigues Maia).
- SILVA, F. C. et al. Retinopatia da prematuridade: fatores de risco perinatais. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, Londrina, v. 37, n. 1, p. 3-14, 2016.
- SILVA, M. S. Intervenção Precoce. In: SILVA, A. M. B. *Heldy meu nome: rompendo barreiras da comunicação*. São Paulo: Hagnos, 2012. p. 165-169.
- SILVA, S. P.; VILLAS BOAS, D. C. Perspectivas de professores de salas regulares acerca da inclusão de alunos com surdocegueira. In: SEABRA JÚNIOR, M. O.; CASTRO, R. M. de (Org.). *Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- SOTO, G., Y SOLOMON-RICE, P. Relación entre experiencia, rehabilitación y desarrollo del lenguaje. In: SORO-CAMATS, E.; BASIL, C.; ROSELL, C. (Ed.). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2012. p. 99-116. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- SOUZA, V. L. V. de. Recursos alternativos para o desenvolvimento da comunicação. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 217-234.
- TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Rev. bras. educ. espec.* [online], v. 22, n. 3, p.351-366, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- TOME, V. A. V. et al. Estudo da retinopatia da prematuridade em um hospital universitário. *Arq. Bras. Oftalmol.* [online]. v.74, n. 4, p. 279-282, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-27492011000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492011000400010) Acesso em: 08 ago. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURIANSKY; BOVE, M. *Desarrollo de la comunicación*. Artículo nº 23. Educación. Traducción: Organización Nacional de Ciegos de España - ONCE, 1991.

VAN DIJK, J. Movement and communication with rubella children. Tradução: Dalva Rosa. Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos de Madrid: ONCE, 1968.

VAN DIJK, J. Desarrollo de la comunicación. Artículo nº 23, Educación. In: WRITER, J. *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes*. Tradução: Organización Nacional de Ciegos de España. Madrid: ONCE, 1983.

VAN DIJK, J. P. M.; KLOMBERG, M. J. M.; NELSON, C. Strategies in Deafblind Education Based on Neurological Principles. *Bulletin d'audiophonologie Annales Scientifiques de l'Université de Franche Comte*, p. 99-107, 1997. Disponível em: [https://www.drjanvandijk.org/downloads/strategies\\_in\\_deafblind\\_education.pdf](https://www.drjanvandijk.org/downloads/strategies_in_deafblind_education.pdf). Acesso em: 18 dez. 2016.

VERVLOED, M. P. J. et al. Interaction between the teacher and the congenitally deafblind child. *American Annals of the Deaf*, v. 151, n. 3, 2006. Disponível em: [https://www.drjanvandijk.org/downloads/Interaction\\_between\\_the\\_teacher\\_and\\_child.pdf](https://www.drjanvandijk.org/downloads/Interaction_between_the_teacher_and_child.pdf). Acesso em: 24 nov. 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. estud. pedagog. (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VILLAS-BOAS, D. C. *Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação*. 2014. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

VIÑAS, P. G. *La sordoceguera - Intervención Psicopedagógica*. Madrid: ONCE, 1999.

VIÑAS, P. G. La educación de personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In: VIÑAS, P. G.; REYES, D. (Org.). *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 309-362.

VON TEZCHNER, S. Desarrollo y pluridiscapacidad. In: SORO-CAMATS, E.; BASIL, C.; ROSELL, C. (Ed.). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2012. p.33-52. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>. Acesso em: 15 jan. 2017.

VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Rev. bras. educ. espec. [online]*. v.11, n.2, p.151-184, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000200002>. Acesso em: 15 jan. 2017.



VYGOTSKY, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Escritos escogidos de psicología*. Ed. a cargo de LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Moscou, 1956. p.438-452.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOSTKY, L. LURIA, A. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com profissionais (Pedagoga e Fonoaudióloga)**

### **Preâmbulo:**

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, com a minha orientadora, professora Jáima Pinheiro de Oliveira.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre o desenvolvimento da comunicação de Mike, durante a trajetória de atendimento com você.

Você poderia me fornecer uma entrevista sobre o assunto? Será necessário gravar a entrevista, para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada ética e independentemente das informações fornecidas. Você autoriza a gravação da conversa?

### **1 - Caracterização do profissional**

- 1.1 - Sua formação é em ....., não é?
- 1.2 - Quanto tempo de formação você possui?
- 1.3 - E quanto tempo de atuação?
- 1.4 - E, em Educação Especial e Inclusiva, você possui alguma formação complementar?
- 1.5 - Há quanto tempo você atua com sujeitos públicos-alvo da Educação Especial?
- 1.6 - Você tem alguma formação específica na área da surdocegueira?
- 1.7 - Além de Mike, já atuou com outras pessoas com surdocegueira?
- 1.8 – Com quais outras deficiências você atua ou atuou?

### **2 - Atendimento e Desenvolvimento de Mike**

#### **2.1 - Histórico do atendimento**

- 2.1.1 - Por quanto tempo você atendeu Mike?
- 2.1.2 - Qual a idade de Mike, nesse período?
- 2.1.3 - Onde eram realizados os atendimentos?
- 2.1.4 - Como eram organizados os seus atendimentos para Mike?
- 2.1.5 - Qual era a frequência desses atendimentos?
- 2.1.6 - O que se considerava para planejar o atendimento de Mike?
- 2.1.7 - Quais eram os principais objetivos com Mike?
- 2.1.8 - Quais as principais estratégias e recursos que foram utilizados nos atendimentos, para alcançar esses objetivos?
- 2.1.9 - Comente sobre o desempenho de Mike, durante os atendimentos:

2.1.10 - Os objetivos foram alcançados? Por quê?

## **2.2 - Desenvolvimento da comunicação e da linguagem**

2.2.1 - Em relação, especificamente, à linguagem, como era/é sua comunicação com ele?

2.2.2 - Mike compreendia/e o que você “falava”/fala”?

2.2.3 - Como ele reagia/e?

2.2.4 - Em que momentos você percebia/e que ele compreendia o que você “falou”/“fala” com ele? Dê exemplos:

2.2.5 - Como Mike se comunicava com você?

2.2.6 - Você o compreendia/e?

2.2.7 - Como você conseguia/e avaliar que você entendeu/e a informação dele? Dê exemplos:

2.2.8 - Diante da situação de não o compreender, o que você fazia?

2.2.9 - Você pode me dar um exemplo?

## **2.3 - Parceria com a família**

2.3.1 - A família recebia/e orientações, durante os atendimentos?

2.3.2 - Comente sobre essas orientações:

2.3.3 - Quais eram os principais objetivos com a família de Mike?

2.3.4 - Quais as principais estratégias utilizadas nos atendimentos, para alcançar esses objetivos?

2.3.5 - Você pode me dar um exemplo?

2.3.6 - Esses objetivos foram alcançados? Por quê?

2.3.7 - Como a família ajudava em relação ao desempenho de Mike, nos atendimentos?

## **2.4 - Parceria com outras instituições/profissionais**

2.4.1 - Houve diálogo entre você e profissionais de outras instituições que também acompanhavam o desenvolvimento de Mike?

2.4.2 - Comente sobre isso (quais profissionais, frequência e motivos dos diálogos):

## **2.5 - Avaliação**

2.5.1 - Você percebeu avanços no desenvolvimento de Mike, durante o período em que o atendeu?

2.5.2 - Se sim, quais foram os avanços?

2.5.3 - Dê exemplos de como percebeu esses avanços:

2.5.4 - Tem/teve alguma aquisição/desenvolvimento específica/o que te chamou a atenção?

Comente a respeito:

2.5.5 - O que você considera que contribuiu para essa aquisição/desenvolvimento?

2.5.6 - Se algum profissional de sua área estivesse recebendo um paciente semelhante ao Mike, quais as orientações que você transmitiria a esse profissional?

2.5.7 - Baseado nessa experiência com Mike, o que você considera primordial para o desenvolvimento de uma criança com surdocegueira de características semelhantes às de Mike?

3 - Você gostaria de falar mais alguma coisa?

4 - Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente, a fim de complementar as informações?

Obrigada

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com profissionais (Professores)**

### **Preâmbulo:**

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, com a minha orientadora, professora Jáima Pinheiro de Oliveira.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre o desenvolvimento da comunicação de Mike, durante a trajetória de atendimento com você.

Você poderia me fornecer uma entrevista sobre o assunto? Será necessário gravar a entrevista, para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independentemente das informações fornecidas. Você autoriza a gravação da conversa?

### **1 - Caracterização do profissional**

1.2 - Qual é a sua formação?

1.3 - E a sua área de atuação, qual é?

1.3 - Há quanto tempo atua na área?

1.5 - E em Educação Especial e Inclusiva, você possui alguma formação complementar?

1.6 - E na área da surdocegueira? Você tem alguma formação específica?

1.7 - Você já recebeu alguma informação e/ou orientação sobre surdocegueira? Quais?

1.9 - Além de Mike, já atuou com outras pessoas com surdocegueira?

1.10 - Já atuou com alunos com outras deficiências? Quais?

### **2 - Início do trabalho com Mike**

2.1 - Há quanto tempo você trabalha com Mike?

2.2 - Como você recebeu informação de que teria um aluno com surdocegueira, em sua sala?

2.3 - Qual foi a sua reação?

2.4 - Você recebeu alguma orientação?

2.5 - Quais orientações você recebeu?

2.6 - Quem lhe deu as orientações?

2.7 - No primeiro dia de aula do aluno, como você o recebeu?

2.8 - Como os colegas dele reagiram à presença de Mike?

2.9 - Qual foi a sua orientação para a turma, em relação a Mike?

2.10 - Descreva sobre a preparação das aulas:

2.11 - Você precisou mudar algo na estrutura das suas aulas? Comente a respeito:

2.12 - E Mike? Qual foi a reação dele, durante as primeiras aulas?

2.13 - De que maneira ele realiza as atividades propostas nas aulas? Dê exemplos:

### **3 - Desenvolvimento da comunicação e da linguagem**

3.1 - Você recebeu orientação sobre a maneira de se comunicar com Mike?

3.2 - Quais foram as orientações?

3.3 - Quem lhe forneceu essas orientações?

3.4 - Como é a sua comunicação com ele?

3.5 - O aluno Mike compreende o que você “fala”?

3.6 - Como ele reage?

3.7 - Em que momentos você percebe que ele compreendeu o que você “falou” com ele? Dê exemplos:

3.8 - Como o aluno Mike se comunica com você?

3.9 - Você o compreende?

3.10 - Como você consegue avaliar que você entendeu a informação dele? Dê exemplos:

3.11 - Diante da situação de não o compreender, o que você faz?

3.12 - Você pode me dar um exemplo?

3.13 - Se algum professor da área de (*área de formação da pessoa*) estivesse recebendo um aluno semelhante ao Mike, quais as orientações que você transmitiria a esse professor?

3.1.14 - Você pode descrever um dia do Mike na escola?

3.1.15 - Como a aula proporciona momentos de interação do aluno Mike com os amigos?

### **4 - Avaliação**

4.1 - Como você avalia o desenvolvimento geral de Mike, na escola?

4.2 - Você poderia me dar um exemplo de algo que Mike não fazia no início das aulas e agora é capaz de realizar, com ou sem ajuda?

4.3 - Dê um exemplo de algo que você percebe que Mike desenvolveu a independência aqui na escola:

4.4 - Quais aspectos você considera primordiais avaliar em um aluno com surdocegueira, no momento de ingresso na escola?

4.5 - Quais aspectos você considera primordiais, dentro do contexto da escola regular, para o desenvolvimento de um aluno com surdocegueira de características semelhantes às de Mike?

4.6 - Diante do currículo escolar, você considera que esse aluno consegue aprender? O quê?

4.7 - Quais as principais contribuições das aulas para Mike?

**5 - Parcerias**

5.1 - Há diálogo entre você e profissionais de outras instituições que também acompanham o desenvolvimento de Mike?

5.2 - Comente sobre isso (quais profissionais, frequência e motivos dos diálogos):

5.3 - E, na escola, como é feito o planejamento das aulas?

5.4 - Quem participa do planejamento?

5.5 - Como é a participação da família na vida de escolar de Mike?

6 - Você quer falar mais alguma coisa?

7 - Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente, a fim de complementar as informações?

Obrigada

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com profissionais (Agente Educacional)**

### **Preâmbulo:**

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, com a minha orientadora, professora Jáima Pinheiro de Oliveira.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre o desenvolvimento da comunicação de Mike, durante a trajetória de atendimento com você.

Você poderia me fornecer uma entrevista sobre o assunto? Será necessário gravar a entrevista, para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independentemente das informações fornecidas. Você autoriza a gravação da conversa?

### **1 - Caracterização do profissional**

- 1.1 - Qual é a sua formação e área de atuação?
- 2.1 - Há quanto tempo atua na área de Educação Especial?
- 2.2 - Há quanto tempo você atua com o aluno Mike?
- 2.3 - Além de Mike, já atuou com outras pessoas com surdocegueira?
- 2.4 - E com outras deficiências? Quais?
- 2.5 - Você já participou de alguma formação (formal ou informal) sobre surdocegueira?  
Comente a respeito:

### **2 - Início do trabalho com Mike**

- 2.1 - Como você recebeu a informação de que seria responsável por um aluno surdocego, na escola?
- 2.2 - Você recebeu alguma orientação para iniciar o trabalho?
- 2.3 - Quem lhe deu as orientações?
- 2.4 - Quais foram essas orientações?
- 2.5 - Descreva sobre como foi esse trabalho:
- 2.6 - Me conte um pouco sobre como foi receber Mike na escola:

### **3 - Rotina escolar**

#### **3.1 - Aspectos Gerais**

- 3.1.1 - Como é a sua rotina na escola com Mike?
- 3.1.2 - Qual é a sua função com o aluno, enquanto ele está na escola?



3.1.3 - Como acontece sua intervenção com o aluno, nos diferentes espaços da escola? Você poderia me dar exemplos?

### **3.2 - Comunicação**

3.2.1 - Você recebeu orientação sobre a maneira de se comunicar com Mike?

3.2.2 - Quais foram as orientações?

3.2.3 - Quem lhe forneceu estas orientações?

3.2.4 - Como é a sua comunicação com ele?

3.2.5 - O aluno Mike compreende o que você “fala”?

3.2.6 - Como ele reage?

3.2.7 - Em que momentos você percebe que ele compreendeu o que você “falou” com ele? Dê exemplos:

3.2.8 - Como o aluno Mike se comunica com você?

3.2.9 - Você o compreende?

3.2.10 - Como você consegue avaliar que você entendeu a informação dele? Dê exemplos:

3.2.11 - Diante da situação de não o compreender, o que você faz?

3.2.12 - Você pode me dar um exemplo?

3.2.13 - Se algum monitor estivesse recebendo um aluno semelhante ao Mike, quais as orientações que você transmitiria a esse monitor?

3.3.14 - Como você informa que vai a algum ambiente da escola com ele?

3.3.15 - Como você passa informação para ele, em relação ao trajeto (mudar de direção) ou obstáculos (cuidado!), enquanto ele se locomove?

3.3.16 - O aluno Mike compreende a informação?

3.3.17 - Como você percebe que ele compreendeu a informação dada? Dê exemplos:

### **4 - Avaliação**

4.1 - Como você avalia o desenvolvimento geral de Mike, na escola?

4.2 - Dê um exemplo de algo em que você percebe que Mike desenvolveu a independência aqui na escola:

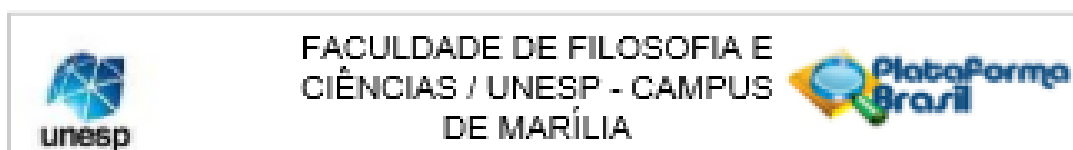
4.3 - Quais os aspectos que você considera que precisam ser trabalhados com Mike, na escola?

5 - Você quer falar mais alguma coisa?

6 - Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente, a fim de complementar as informações?

Obrigada

## ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



Continuação de Parecer: 1.321-009

### Recomendações:

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 18/11/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 468/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve **APROVAR** o projeto de pesquisa **O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO SURDOCEGO: ESTUDO DE CASO COM ÊNFASE EM HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO**

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_587876.pdf	15/10/2015 11:18:14		Aceito
Outros	autorizacao_instituicao.pdf	15/10/2015 11:17:30	Simara Pereira da Mata	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.doc	18/09/2015 21:09:43	Simara Pereira da Mata	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_pais_aluno_surdocego.doc	18/09/2015 21:09:31	Simara Pereira da Mata	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_colegas_de_classe.doc	18/09/2015 21:09:20	Simara Pereira da Mata	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_profissionais.doc	18/09/2015 21:07:35	Simara Pereira da Mata	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Simara.doc	18/09/2015 21:05:46	Simara Pereira da Mata	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	18/09/2015 21:02:16	Simara Pereira da Mata	Aceito

#### Situação do Parecer:

Endereço: Av. Hygino Maud Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)2402-1340

Município: MARÍLIA

CCP: 17.525-000

E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS  
DE MARÍLIA



Contribuição do Parecer: 1.323/008

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 19 de Novembro de 2015

---

**Assinado por:**  
**CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI**  
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Macedo Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)2402-1340

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

E-mail: [cap@marilia.unesp.br](mailto:cap@marilia.unesp.br)