

Falkoski, Fernanda Cristina

Caminhos e possibilidades para a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita: a importância da formação docente / Fernanda Cristina Falkoski -- 2023. 210f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria da Piedade Resende da Costa

Banca Examinadora: Fátima Elisabeth Denari, Maria

Amélia Almeida, Regiane da Silva Barbosa, Dra. Shirley

Rodrigues Maia

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Surdocegueira. 3.

Alfabetização. I. Falkoski, Fernanda Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

### **Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Fernanda Cristina Falkoski, realizada em 28/04/2023.

#### **Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Profa. Dra. Regiane da Silva Barbosa (UFBA)

Profa. Dra. Shirley Rodrigues Maia (USCS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES



CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM  
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Fernanda Cristina Falkoski

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa

São Carlos

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos para o Exame de Defesa como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Especial. Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientanda: Fernanda Cristina Falkoski

Orientadora: Professora Dra. Maria da Piedade Resende da Costa.

São Carlos

2023

## AGRADECIMENTOS

Agradecer... são tantas pessoas a agradecer que nem sei como começar. Primeiramente, preciso agradecer aos meus pais, Antônio e Terezinha Falkoski que, não somente no percurso do doutorado, mas ao longo de toda a minha vida estiveram presentes me apoiando e incentivando para que eu conseguisse realizar meus sonhos e alcançar meus objetivos na vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao Jairo Mauricio de Souza, meu namorado, uma pessoa muito especial e importante para mim, que com muita paciência me incentivou ao longo do mestrado e principalmente no doutorado. Por ter paciência, me apoiar em todas as decisões e escolhas que fiz ao longo do caminho, principalmente por aguentar em relação a distância necessária para a realização deste estudo. Agradeço por ser meu companheiro e nunca desistir de mim e da nossa relação. Também agradeço a sua mãe e minha sogra, Neiva Steiglader, por estar ao seu lado sempre.

Agradeço ao meu irmão, Jorge Falkoski e minha cunhada Cristina Machado, que permaneceram ao lado dos meus pais quando decidi mudar de estado para seguir nos estudos. Agradeço de coração aos meus padrinhos emprestados Carmen e Jorge Morschel, por estarem sempre ao meu lado me incentivando e apoiando. A minha prima Bruna Morschel, seu marido Ranieri e meu afilhado Thomas que mesmo distantes sempre estiveram presentes. Agradeço aos meus tios José Falkoski e Maria Falkoski, irmãos do meu pai que ao durante a minha trajetória, de alguma maneira sempre se colocaram à disposição em diferentes formas.

Preciso deixar registrado meu agradecimento a todos aqueles familiares que de alguma maneira influenciaram na minha caminhada, principalmente as tias avós e bisavô que por meio do exemplo de serem professores incentivaram a minha entrada na área da educação. Assim como, agradeço ao meu primo Rafael Gallas que de uma maneira especial e inconsciente incentivou e inspirou minha entrada na área da educação especial, ele por ser uma pessoa com deficiência que sempre teve em nossa família as mesmas oportunidades e possibilidades que todos os outros primos. Isso se deve é claro aos meus familiares que não faziam distinção entre todos nós.

Deixo um agradecimento especial a minha orientadora, professora doutora Maria da Piedade Resende da Costa por todo ensinamento e paciência que teve ao longo deste caminho para que eu me tornasse uma pesquisadora, pelas suas palavras e desafios que me fizeram crescer muito.

Agradeço à Shirley Maia que de professora, passou a ser minha colega de trabalho e amiga. Por todas as aprendizagens que têm me proporcionado, ao carinho e paciência diariamente. Também a sua filha Maria Maia que se tornou uma grande amiga.

Agradeço aos professores da banca, professora Dra. Shirley Rodrigues Maia, professora Dra. Regiane da Silva Barbosa, professora Dra. Fátima Elisabeth Denari e professora Dra. Maria Amélia Almeida que fizeram contribuições pertinentes na banca de qualificação e contribuíram na tese.

Agradeço às professoras que participaram das entrevistas e colaboraram para que meu trabalho pudesse se efetivar. Também agradeço aos meus colegas de doutorado, que em razão da pandemia só os conheci virtualmente. Bem como os professores com quem tive aula durante o doutorado, aprendi muito com eles e sou muito grata a isso.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho que se tornaram meus amigos e minha nova família em São Paulo. Em especial, Priscila Manzari, Giovanna Scordamaglio, Marcela Gonçalves, Francisca Oliveira, Patrícia Vasco, Joseli Lopes, Graça Santos, Thais Gregório, elas que com muita paciência seguiram me incentivando quando tudo parecia difícil demais ao longo dos anos em que moro em São Paulo. Aos amigos de São Paulo que se tornaram minha família nesta cidade, Lidiane Jacomini, Fabiana Maio, dona Lia, João, entre outros.

Agradeço à querida amiga Giovana Pilla, uma pessoa com surdocegueira que tem me ensinado tantas coisas ao longo da vida. Agradeço a todos os outros amigos com surdocegueira que me proporcionam muitas aprendizagens, Eulália Cordeiro, Carlos Jorge, Claudia Sofia Indalecio, Camila Indalecio, entre tantos outros.

Preciso agradecer aos pais e alunos da Ahimsa e do Grupo Brasil, além é claro de todos os profissionais com quem tenho aprendido muito diariamente, principalmente pela paciência ao longo dos dias que estive ausente e por todo o ensinamento que me proporcionaram.

Finalizo meus agradecimentos à pessoa que me inspirou na escolha no tema, mas que nem sabe disso, alguém que por muitos anos acompanho a distância e me motiva na área da alfabetização, Janinne Pires Farias, pessoa com surdocegueira congênita que se alfabetizou e se formou pedagoga, bem como sua mãe Sandra Samara Pires Farias que sempre se dispôs a conversar comigo sobre o assunto.

Minha gratidão a todos e a todas que de alguma maneira de fizeram presente e estiveram ao meu lado durante minha trajetória acadêmica, profissional e pessoais.

## RESUMO

A alfabetização da pessoa com surdocegueira congênita é um tema pouco abordado nacional e internacionalmente. Assim, esta pesquisa pretende, apresentar caminhos e possibilidades para a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita, bem como a importância da formação docente. Portanto, as questões são: a) Como se dá a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita no Brasil? e b) A formação de professores no Brasil auxilia na escolha dos métodos e estratégias a serem utilizados na alfabetização do aluno com surdocegueira congênita? Para respondê-las tem-se como objetivo geral identificar e conhecer os caminhos possíveis para a alfabetização do aluno com surdocegueira congênita em diferentes idades, a partir do relato de professores que atuam ou atuaram na área nos últimos 10 anos no Brasil. A pesquisa contou com a participação de 9 professores que já alfabetizaram ou estão alfabetizando alunos com surdocegueira congênita no Brasil. Como método, a pesquisa tem uma abordagem descritiva exploratória do tipo estudo de caso. O recrutamento dos participantes foi realizado por meio de um questionário exploratório. Na coleta de dados foram realizadas entrevistas cujo roteiro consta com perguntas distribuídas em blocos a fim de obter resultados sobre a situação dos professores no que diz respeito: a sua formação; o que fez ou está fazendo para alfabetizar o aluno com surdocegueira congênita; quais recursos utilizou ou está fazendo uso nesse momento; qual o método preferido ou utilizado; descrição da aplicação do método utilizado; entre outras informações básicas sobre o procedimento que utilizou ou está usando. Para os dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo da Bardin, tendo sido identificadas 10 categorias de análise. Nos resultados, destaca-se a importância da formação inicial e continuada em relação à alfabetização e à surdocegueira para uma intervenção exitosa com os alunos, bem como essa formação pedagógica ser em serviço. Os dados da pesquisa apontam principalmente, que a alfabetização é possível para a pessoa com surdocegueira congênita, desde que o professor esteja preparado para isso.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Surdocegueira congênita; Alfabetização; Formação continuada

## ABSTRACT

The literacy of congenital Deafblind person is a little addressed topic that is little addressed nationally and internationally. This research intends to present paths and possibilities for the literacy of congenital Deafblind person, as well as the importance of teacher education. Therefore, the questions are: a) How does the literacy congenital Deafblind person happen in Brazil? and b) Does teacher education in Brazil support the choice of methodologies and strategies to be used in the literacy of congenital Deafblind students? To answer those questions the general objective is to identify and knowledge the possible ways for the literacy of congenital Deafblind students of different ages, from the report of experienced teachers who worked or have been working in the field in the last 10 years in Brazil. The research count on the participation of 9 teachers who had or has been literate congenital Deafblind students in Brazil. The methodology applied on this research is a descriptive exploratory approach, case study type. The participants were recruited through an exploratory questionnaire. In order to collect data, interviews were conducted, with the script that the questions were distributed in blocks to extract results on the follow situations: The teachers training; what they have done or are doing to literate the congenital Deafblind students; what resources they have or are using actually; which method is preferred or used; description of the methodology applied; others basic information about the procedure you have used or are using. Bardin content analysis was used for the data collected, and 10 categories of analysis were identified. In the results, we highlight the importance of initial and continuing education in relation to the literacy and Deafblindness for a successful intervention with students, and this pedagogical training being on job training. The research data mainly indicate that literacy is possible for the congenital deafblind person as long the teacher is prepared for it.

**Key:** Special Education; congenital Deafblindness; Literacy; Continuing education



## **Lista de Abreviaturas**

ABEDEV – Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – American Sign Language

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

FUMAS – Fundação Municipal Annie Sullivan

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS – Tradutora/intérprete de Libras

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Lista de Figuras

Figura 1 - Espaço de sinalização .....	63
Figura 2 - Orientação da mão .....	64
Figura 3 - Alfabeto em Língua Brasileira de Sinais (Libras) .....	65
Figura 4 – Língua Gestual Portuguesa (LGP) .....	66
Figura 5 – American Sing Language (ASL).....	66
Figura 6 – British Sing Language (BSL).....	67
Figura 7 – Escrita em língua de sinais (SignWriting) .....	68
Figura 8 – Composição da cela Braille.....	87
Figura 9 – Alfabeto Braille.....	88

## Lista da Quadros

Quadro 1 - Mapa de Comunicação Receptiva .....	57
Quadro 2 - Mapa de Comunicação Expressiva .....	60
Quadro 3 – Troca bidirecional de informações entre a sensação, a percepção e a cognição tátil. .....	78
Quadro 4 – Seção 1.....	106
Quadro 5 – Seção 2.....	107
Quadro 6 – Seção 3.....	107
Quadro 7 – Seção 4.....	108
Quadro 8 – Seção 5.....	109
Quadro 9 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na primeira etapa .....	111
Quadro 10 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na segunda etapa .....	113
Quadro 11 – Estratégias de escrita e ações a serem utilizadas com a criança na segunda etapa .....	114
Quadro 12 – Estratégias de compreensão e ações a serem utilizadas com a criança na segunda etapa.....	115
Quadro 13 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na terceira etapa .....	118
Quadro 14 – Estratégias de escrita e ações a serem utilizadas com a criança na terceira etapa .....	120
Quadro 15 – Estratégias de vocabulário e ações a serem utilizadas com a criança na terceira etapa.....	121

Quadro 16 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na quarta etapa .....	123
Quadro 17 – Estratégias de aumento de fluência e ações a serem utilizadas com a criança na quarta etapa.....	124
Quadro 18 – Caracterização dos participantes .....	144
Quadro 19 – Respostas à primeira pergunta.....	146
Quadro 20 – Respostas à segunda pergunta .....	148
Quadro 21 – Respostas à terceira pergunta .....	151
Quadro 22 – Respostas à quarta pergunta .....	155
Quadro 23 – Respostas para a quinta e sexta perguntas .....	161
Quadro 24 – Classificação da surdocegueira.....	166
Quadro 25 – Comunicação dos alunos .....	167
Quadro 26 – Respostas a sétima, oitava e nona perguntas .....	168
Quadro 27 – Respostas à primeira pergunta.....	177
Quadro 28 – Respostas à segunda pergunta .....	178
Quadro 29 – Etapa de alfabetização .....	182
Quadro 30 – Respostas as terceira e quarta perguntas.....	183
Quadro 31 – Respostas à quinta pergunta .....	186

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	15
<i>Descobrimo-me professora e pesquisadora: minha inserção em diferentes contextos .....</i>	<i>15</i>
1 INTRODUÇÃO.....	20
AS LENTES PELAS QUAIS ESTA PESQUISA SE CONSTITUIU .....	20
2 SURDOCEGUEIRA: UM UNIVERSO A SER DESVENDADO .....	23
2.1 HISTÓRICO DA SURDOCEGUEIRA NO BRASIL: O COMEÇO .....	26
2.2 AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL.....	27
<b>2.3 A SURDOCEGUEIRA NA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>29</b>
2.4 DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES .....	29
2.5 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE.....	32
3 REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY: CONTRIBUIÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA .....	36
3.1 FORMAÇÃO DE CONCEITOS, GENERALIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO .....	39
3.2 O PAPEL DA LINGUAGEM.....	43
3.3 RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL – ZDP.....	45
4 BASE DA ABORDAGEM COM A CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA .....	48
4.1 PRINCÍPIOS E FASES DA ABORDAGEM .....	48
4.1.1 Afeto.....	49
4.1.2 Ressonância.....	50
4.1.3 Movimento Coativo.....	51

4.1.4 Referência não Representativa .....	52
4.1.5 Imitação Diferida.....	52
4.1.6 Gestos Naturais.....	53
4.2 COMUNICAÇÃO: EXPRESSIVA E RECEPTIVA .....	54
4.2.1 Comunicação Receptiva .....	54
4.2.2 Comunicação Expressiva.....	58
4.3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS E A MODALIDADE TÁTIL.....	62
4.4 INTERAÇÃO SOCIAL.....	70
5. TOQUE: POSSIBILIDADE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA .....	73
5.1 GESTALT .....	74
5.2 FUNÇÃO DO TATO .....	75
5.3 SENSACÃO, PERCEPÇÃO E COGNIÇÃO: PENSANDO NESSAS FUNÇÕES DE MANEIRA TÁTIL.....	78
5.4 SENTIDO DA VISÃO E APRENDIZAGEM DO BRAILLE .....	85
6 ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS NA SURDOCEGUEIRA .....	90
6.1 MÉTODOS E METODOLOGIAS.....	92
6.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E AS RELAÇÕES COM OUTROS AUTORES.....	93
6.2.1 Níveis de escrita.....	94
<i>Nível Pré-Silábico</i> .....	95
<i>Nível Silábico</i> .....	96
<i>Nível Silábico-Alfabético</i> .....	97
<i>Nível Alfabético</i> .....	98

6.2.2 Desenvolvimento da leitura e a relação com a escrita.....	99
<i>Compreensão de letra, número e sinais de pontuação.....</i>	100
<i>Escrita e desenho.....</i>	101
6.3 UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NA SURDOCEGUEIRA .....	105
6.3.1 Pré-alfabetização .....	110
6.3.2 Alfabetização emergente precoce.....	112
6.3.3 Alfabetização emergente .....	117
6.3.4 Alfabetização.....	123
7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	126
7.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA .....	128
7.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE .....	129
7.3 FORMAÇÕES NA SURDOCEGUEIRA: INSTRUTOR MEDIADOR.....	131
8 MÉTODO .....	137
8.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	138
8.2 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	139
8.3 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS.....	140
8.4 INSTRUMENTOS .....	140
8.5 PROCEDIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	141
9 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	143
9.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES, FORMAÇÃO ESPECÍFICA E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	143
<i>Categoria 1: Caracterização dos participantes .....</i>	144
9.2 COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	146

<i>Categoria 2: O conceito de surdocegueira</i> .....	146
<i>Categoria 3: Abordagem Coativa de Van Dijk</i> .....	148
<i>Categoria 4: Comunicação receptiva e expressiva</i> .....	154
<i>Categoria 5: Contexto social do aluno e tipo de surdocegueira</i> .....	161
<i>Categoria 6: Prática com o aluno com surdocegueira, comunicação entre o professor e o aluno e material/método/estratégia utilizados</i> .....	168
9.3 ALFABETIZAÇÃO .....	176
<i>Categoria 7: Alfabetização de alunos com surdocegueira congênita</i> .....	177
<i>Categoria 8: Recursos e estratégias utilizados</i> .....	178
<i>Categoria 9: Método utilizado</i> .....	183
<i>Categoria 10: Idade da alfabetização</i> .....	186
10 CONCLUSÕES .....	189
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	191
APÊNDICES .....	201
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO.....	201
APÊNDICE II – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....	203
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	205
APÊNDICE IV – TERMO DE USO DE IMAGEM.....	208
APÊNDICE V – PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES .....	209



## APRESENTAÇÃO

### *Descobrimo-me professora e pesquisadora: minha inserção em diferentes contextos*

Iniciei a caminhada na educação muito cedo, com 14 anos ingressava no ensino médio a nível normal, antigo magistério. Desde o primeiro dia de estudo já dizia à minha família que eu queria ser uma professora diferente, queria fazer a diferença na vida das pessoas com quem eu trabalharia. Com apenas 16 anos comecei no meu primeiro trabalho em uma escola de educação infantil e já me encontrava na função de professora auxiliar de classe. Na verdade, segundo relato dos meus pais, desde criança eles sabiam que eu seria professora, pois na falta de crianças, eu ensinava as bonecas.

Mas voltando as minhas primeiras experiências na área da educação, inicialmente, em 2005, eu auxiliava alunos de berçário, a pré-escola, atuando em diferentes situações do dia a dia. No ano seguinte, fui convidada a trabalhar no colégio onde eu estudava, pois, o atendimento oferecido lá era do maternal 1 ao ensino técnico. E assim, ingressei em uma turma de maternal 1 onde começaram as primeiras vivências nesse universo da pessoa com deficiência, mas naquele momento eu ainda não tinha contato diário com a deficiência, somente nos momentos coletivos.

No final daquele ano (2006), veio a surpresa, no ano seguinte (2007) eu estaria diariamente em uma turma com uma aluna com Síndrome de Down. Na época ela tinha cinco anos e me desafiava constantemente. Foi assim que iniciei a busca por formações na área da educação especial/inclusiva e ingressei no primeiro curso que tratava sobre a Síndrome de Down e seus desafios. Tanto a vivência com a aluna, quanto a formação, me proporcionaram tantas experiências que seguem comigo até hoje.

No segundo semestre de 2007 eu estava finalizando o magistério e precisava fazer o estágio para concluir minha formação, uma professora da segunda série, como era chamado na época entrou em licença maternidade e surgiu uma vaga para que eu pudesse realizar meu estágio no mesmo colégio. Enquanto eu atuava com aquela turma, que contava com uma aluna com hiperatividade iniciei um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), como extensão universitária, pois a língua me chamava atenção, mesmo sem ter tido contato com pessoas com surdez.

No ano seguinte à minha formatura no magistério, 2008, fui chamada para assumir uma classe especial de alunos com surdez, naquele momento ainda existiam as classes especiais dentro de escolas regulares. Assim, minha turma era formada somente por alunos com surdez. Era chegado o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e complementados pela formação de extensão.

Pensava eu então – ingenuamente, com apenas 18 anos – que três níveis de Libras (180 horas) bastariam para dar aula a alunos com surdez. Contudo, no meu primeiro contato com os alunos, posso dizer que me senti como Helen Keller, tateando em busca de um caminho. Jamais me esquecerei do primeiro dia de aula, pois, eu lembrava apenas dois sinais – “oi” e “calma” –, além do alfabeto datilológico. Usei esses sinais muitas vezes até adquirir certa fluência na língua. Os alunos, com muita paciência, me ensinaram a língua de sinais na prática e não como a aprendemos em cursos com palavras soltas. Essa nova forma de comunicação me cativou a estudar mais sobre a língua, e por esse motivo, na graduação, optei pelo curso de Letras – Português; na intenção de compreender melhor a aquisição de uma língua, suas regras e tantos outros conhecimentos que o curso me proporcionaria.

Trabalhei durante alguns anos (2008-2010) em uma escola de educação infantil, onde estavam matriculados três alunos com surdez – um menino e uma menina, ambos com dois anos de idade, e outro menino de três anos. Essa experiência me proporcionou momentos e atividades desafiadores por meio da língua de sinais. Tinha eu a tarefa de auxiliar no desenvolvimento da linguagem e em busca do uso da língua com aquelas crianças. Sentindo falta de mais teoria e prática, cursei uma formação a respeito de metodologias para o ensino de Libras, assim consegui entender um pouco melhor como poderia seguir o trabalho com as crianças.

No outro turno eu tinha uma turma de primeiro ano, no qual contava com uma aluna com síndrome de down que me fez repensar o universo da pessoa com deficiência. Muitas vezes com ela fui posta à prova, seja por ela me testar, seja a escola que não acreditava nela ou então pela família que me achava muito nova para ter uma turma grande sozinha e estar alfabetizando-os e dando atenção a menina.

Enquanto ainda estava como professora desses alunos, uma tarde da semana eu ia para outra escola e permanecia como intérprete de Libras dos alunos maiores que ficavam com professores de projeto enquanto a professora titular tinha sua hora atividade. Novamente, fui desafiada a algo que eu não me sentia preparada, fato este que me levou à formação e à atuação como tradutora/intérprete de Libras (TILS).

Ao longo de um ano e meio, enquanto percorria a formação em TILS, tive o primeiro contato com o a surdocegueira, sem imaginar que essa seria a área na qual eu dedicaria toda a formação acadêmica e profissional também. Fiquei surpresa, perplexa e desafiada a entender como eram ensinadas essas pessoas, pois no estado do Rio Grande do Sul, onde nasci, estudei até o mestrado e trabalhei, essa área praticamente não “existia”, uso aspas, pois sempre existiu, mas o que não se tinha era informações sobre. E assim, surgiu uma vontade de experimentar o diferente, buscar por desafios, e senti que esse poderia ser um bom caminho a ser trilhado. A partir disso, comecei a buscar estudos e pesquisas sobre a surdocegueira.

No início e durante muito tempo, eu imaginava a surdocegueira como a união de duas deficiências. Mas aos poucos, fui constituindo conceitos e compreendendo a diferença entre pensar esse sujeito como uma pessoa com surdocegueira, uma condição única, e pensá-lo como alguém com surdez mais cegueira ou com deficiência visual mais auditiva.

A partir das experiências que eu já tinha, busquei outros conhecimentos sobre o assunto. Então, por intermédio de uma colega de trabalho, soube que no município onde eu morava havia um menino com essa condição. Na época, ele tinha seis anos de idade e estava matriculado em uma escola próxima à minha casa. Solicitei à secretaria de educação autorização para realizar um estágio não obrigatório junto a ele, na escola. E em 2010 esse foi meu primeiro contato com uma pessoa com surdocegueira, para além dos filmes ou livros.

Depois disso, conheci alguns adultos que me auxiliaram muito nesse processo inicial, principalmente para compreender o que era mais urgente e necessário no trabalho com o menino. Ao buscar formação na área encontrei poucas opções. Havia apenas algumas no Estado de São Paulo, mas nenhuma no Rio Grande do Sul, onde eu morava. Talvez por desconhecimento do tema por parte dos professores ou por falta de pessoas com formação específica para esse tipo de atuação. Naquele momento, sem ter condições financeiras de buscar por formações presenciais, segui lendo muito e tentando entender melhor a área. Em 2011 segui com o menino com surdocegueira, pude trabalhar em uma escola para pessoas com surdez atuando na oficina de leitura e jardinagem.

No ano de 2012, tive a oportunidade de trabalhar com uma menina de cinco anos com cegueira. Na época, ela estava sendo iniciada no Sistema Braille. Assim, pude observá-la no dia a dia, propor atividades e brincadeiras para desenvolver sua linguagem e prepará-la para no ano seguinte iniciar o processo de alfabetização. Durante o primeiro semestre, permaneci acompanhando a menina, mas em seguida fui convidada a trocar de escola e trabalhar com um menino com surdocegueira por síndrome de CHARGE de 12 anos, matriculado em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Essa experiência eu descrevi em meu trabalho de conclusão

de curso da graduação, no qual busquei analisar percepções e aprendizagens desse sujeito no ambiente escolar.

De 2013 a 2015 meu envolvimento com a surdocegueira seguiu apenas nos finais de semana quando eu conseguia estar com o primeiro menino com surdocegueira com quem trabalhei, mas tive a oportunidade de ter contato com pessoas com outras deficiências, o que enriqueceu ainda mais minha formação, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2015 trabalhei com um aluno com surdez e autismo e novamente, o objetivo era desenvolver a língua, pois ele tinha 12 anos e não usava Libras ou comunicação alternativa. Nesse momento decidi tentar o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pois eu queria seguir pesquisando na área da surdocegueira e queria estar em contato efetivo com pessoas nessa condição.

Paralelamente participei da formação de Guia-intérprete oferecida pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial e iniciei os estudos no mestrado. Minha pesquisa versou sobre a comunicação da criança com surdocegueira congênita, na qual acompanhei duas crianças e suas professoras, buscando perceber como se dava a comunicação e pensando em possibilidades de auxiliá-los nesse desenvolvimento. Foi um ano de contato com muitas pessoas com surdocegueira adquirida e estudiosos e pesquisadores da área.

Em 2016 fiz o curso de instrutor mediador também no Grupo Brasil, conheci uma judoca com surdocegueira adquirida no Rio Grande do Sul e iniciamos a caminhada de disseminar informações sobre a área no nosso estado. Quando finalizei o mestrado em 2017 fui convidada a atuar em um projeto que visava a alfabetização de crianças e jovens com deficiência, sendo que realizava atendimentos semanais com eles, mas tinha um dia na semana para visitar suas escolas, acompanhar a aula e pensar junto com seus professores algumas possibilidades de aprendizagem. Dentre as deficiências destaco: surdez, deficiência auditiva, distúrbio do processamento auditivo, cegueira, baixa visão, síndrome de Down, deficiência intelectual, autismo. Muitas das experiências que tive com esses alunos seguem sendo colocadas em prática. Pude ficar apenas um semestre nesse projeto, pois outro projeto estava iniciando e precisavam que eu fosse auxiliar.

O projeto “Despertar” era uma iniciativa do município que buscava realizar um trabalho de alfabetização com os alunos do 4º ao 9º ano que não haviam se alfabetizado no momento certo. Assim, quatro professoras foram escolhidas para realizar o atendimento, por polos, três dias na semana no contraturno. O objetivo era pensar somente nos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas logo percebemos que muitos deles tinham outros comprometimentos e isso estava influenciando sua aprendizagem.

Nos dois anos seguintes voltei para sala de aula e trabalhei com alunos de primeira e terceiro ano, sempre tendo alunos com deficiência em sala de aula e trabalhando com a alfabetização. Sempre estive envolvida com a surdocegueira congênita e adquirida, no contato com pessoas com a deficiência, estudando e pesquisando, dando aula em pós-graduação e oferecendo orientação às famílias.

Quando chegou o segundo semestre de 2019 decidi que estava no momento de seguir para o doutorado e tentar entender a alfabetização para a pessoa com surdocegueira congênita. Durante muitos anos vivenciei esse momento com pessoas com e sem deficiência, mas nunca com uma pessoa com surdocegueira congênita. Me senti desafiada e motivada a mergulhar nesse universo e tentar descobrir o que e como poderia ser feito.

E assim, em 2020 ingressei no doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), agora em outro estado. Foi preciso que eu mudasse para São Carlos para iniciar os estudos e em 2021 realizei o grande sonho que tinha desde 2015 quando conheci pessoalmente a Ahimsa, tinha o sonho de trabalhar nesta instituição. Assim, surgiu a oportunidade de assumir como coordenadora pedagógica e estar diariamente em contato com as crianças, jovens e adultos com surdocegueira, tentando colocar em prática o que durante anos estudei e vivenciei em outras situações, mas pensando em como aplicar na área. Além disso, a possibilidade de atuar nas formações de guia-intérprete, instrutor mediador e outras tantas que estar nessa instituição tenho vivenciado.

Talvez minha trajetória tenha sido extensa de maneira escrita, mas com certeza foi intensa sendo vivida. São muitos anos de vivências que me constituem como professora e pesquisado na educação. Exercendo diferentes funções: professora, pesquisadora, intérprete de Libras, guia-intérprete e instrutora-mediadora. Não podia deixar de citar um pouco dos meus passos ao longo desses anos, pois são essas experiências que me fazem pensar e ver a educação da pessoa com surdocegueira com outras lentes.

## 1 INTRODUÇÃO

### AS LENTES PELAS QUAIS ESTA PESQUISA SE CONSTITUIU

Devido à preocupação com o tema alfabetização em geral e especificamente da pessoa com surdocegueira, em particular a congênita, foi realizada uma busca por referenciais (nacional e internacional) e observou-se a escassez de pesquisas sobre o referido tema. Foi constatado, também, a carência de registros acadêmicos que possam subsidiar o trabalho do docente e das instituições de ensino que atendam essa população, principalmente no que diz respeito a esse tema.

No Brasil, tem-se um texto escrito como relato de experiência no livro “Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino”, mas não foi realizada uma pesquisa científica que pudesse oferecer dados e informações que subsidiem o trabalho pedagógico. Os achados internacionais serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

Deve-se destacar, dessa forma, que essa pesquisa se constitui de um entendimento sobre os seguintes assuntos: surdocegueira; a teoria histórico-cultural de Vigotsky; a abordagem coativa de Van Dijk; o toque, tendo a Gestalt e o Sistema Braille como possibilidades; a alfabetização e a formação de professores. Ou seja, a partir disso será proposto a identificação e conhecimento dos caminhos possíveis que levem à alfabetização da criança com surdocegueira congênita em diferentes idades a partir do relato feito por professores de diferentes estados brasileiros que tenham atuado ou atuem na área.

Esta pesquisa pretende apresentar dados sobre o tema pouco abordado nacional e internacionalmente: a alfabetização da pessoa com surdocegueira congênita. Tendo como diferencial pensar essa alfabetização em diferentes idades, isto porque não se limitou a uma determinada faixa etária, mas mais abrangente, podendo ser de seis a 17 anos. Busca-se, também, apresentar os dados referentes a pesquisa dos caminhos que possam ser percorridos pelos alunos com surdocegueira congênita que estejam em idades mais avançadas e ainda não estejam alfabetizados.

Portanto, busca-se discutir os resultados encontrados sobre a situação atual dos professores no que diz respeito: a sua formação; o que fez ou está fazendo para alfabetizar o aluno com surdocegueira congênita; quais recursos utilizou ou está fazendo uso nesse

momento; qual o método preferido ou utilizado; descrição da aplicação do método utilizado; entre outras informações básicas sobre o procedimento que utilizou ou está usando.

Assim, essa pesquisa se justifica pela relevância científica na área do ensino para alunos com surdocegueira no que se refere à busca de embasamento para os caminhos e possibilidades da alfabetização e pela relevância social ao proporcionar, com os resultados, ao aluno com surdocegueira congênita alfabetizado a ampliação de possibilidades de para inclusão na sociedade.

Como questões norteadoras desta pesquisa tem-se:

- Como se dá a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita no Brasil?
- A formação de professores no Brasil auxilia na escolha dos métodos e estratégias a serem utilizados na alfabetização do aluno com surdocegueira congênita?

Para responder estas perguntas, foram estabelecidos alguns objetivos, divididos em geral e específicos. Como objetivo geral se tem: Identificar e conhecer os caminhos e possibilidades para a alfabetização do aluno com surdocegueira congênita em diferentes idades, por meio do relato de professores que atuam ou atuaram na área nos últimos 10 anos no Brasil.

A fim de alcançar o objetivo geral, foram formulados os objetivos específicos:

- Descrever possibilidades de acontecer a alfabetização na surdocegueira congênita;
- Identificar a formação de professores que já alfabetizaram alunos com surdocegueira congênita e os procedimentos usados;
- Descrever os recursos e estratégias utilizados para a alfabetização dos alunos com surdocegueira congênita;
- Descrever/pontuar as possíveis diferenças existentes na alfabetização na surdocegueira congênita de acordo com a idade da pessoa;
- Compreender a relação entre a formação de professores e a escolha do método a ser utilizado na alfabetização do aluno com surdocegueira congênita.

O texto está dividido em 10 seções da seguinte forma: a primeira seção é a introdução. A segunda aborda a surdocegueira com um breve histórico, definições e classificação, bem como a classificação internacional de doenças e de funcionalidade.

Na terceira será tratada da teoria histórico-cultural de Vigotsky com a formação de conceitos, generalização e categorização; o papel da linguagem e da mediação, assim com a aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

A quarta traz a abordagem coativa de Van Dijk, discorrendo sobre os princípios e fases da abordagem, comunicação expressiva e receptiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a modalidade tátil, finalizando com o que se entende por interação social.

Na quinta são apresentados conceitos que envolvem o toque, tendo como base a teoria da Gestalt, discutindo sobre a função do tato; também serão discutidos a sensação, a percepção e a cognição, e como pensá-las de maneira tátil; finalizando com o braille.

A sexta seção retrata a alfabetização com seus métodos e metodologias, a psicogênese da língua escrita, aquisição da leitura e da escrita, letramento, recursos e estratégias de alfabetização. Também serão apresentados alguns conceitos envolvendo os estudos na área da surdocegueira que se tem pelo mundo enquanto pré-alfabetização, alfabetização emergente precoce, alfabetização emergente e alfabetização.

Na sétima seção será discutida a formação de professores, pensando na formação inicial e continuada, o Atendimento Educacional Especializado e a formação de instrutor mediador.

A oitava seção apresenta: o método a ser utilizado na pesquisa, os participantes, o contexto da pesquisa, equipamentos e recursos, instrumentos, coleta de dados e análise de dados.

Na nona seção são apresentados os resultados e discussões. E a décima seção apresenta as considerações a que se chegou até o momento.



## 2 SURDOCEGUEIRA: UM UNIVERSO A SER DESVENDADO

No Brasil, ainda é difícil ter ideia precisa sobre o quantitativo de pessoas com surdocegueira, principalmente aquelas que não estão matriculadas em instituições de ensino. Atualmente, tem-se duas maneiras de obter dados a respeito da população com deficiência: o Censo Escolar da Educação Básica feito pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é um órgão do Ministério da Educação e o Censo Demográfico feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Censo Escolar tem como objetivo coletar dados e informações desde a educação básica à profissional. Eles se referem a todas as modalidades de ensino e esferas educacionais. Pode-se encontrar esses dados desde 1996, sendo divulgados anualmente<sup>1</sup>.

Já o Censo Demográfico teve suas coletas iniciadas em 1872 e passou por mudanças até se constituir como está atualmente e ser vinculado ao Ministério da Economia. Este censo foi realizado em 1872, 1890, 1900, 1920, 1940 a 1980, 1991, 2000, 2010 e 2022, deveria ter acontecido em 2020<sup>2</sup>, mas foi adiado em razão da pandemia do Coronavírus (COVID-19).<sup>3</sup>

Esses dois censos são os responsáveis por obter diferentes dados a respeito das pessoas no Brasil, dentre as informações, pode-se, ou melhor, dever-se-ia encontrar a surdocegueira. O Censo Escolar inseriu o campo “surdocegueira” em 2005 (FARIAS, 2015). Já o Censo Demográfico não apresenta este campo. Sendo, portanto, difícil obter elementos precisos sobre essa população. Aliado a outros fatores como, falta de conhecimento da deficiência por parte de quem preenche ambos os censos e, não saber ou não ter assumido a identidade de pessoa com surdocegueira por parte de quem responde, quando é o caso.

Este reconhecimento tardio trouxe consequências, tais como: 1) ausência de informações sobre como realizar intervenções pedagógicas específicas para os alunos com surdocegueira (congenita ou adquirida) em sala de aula; 2) realização tardia de pesquisas voltadas para essa população; 3) escassez de recursos financeiros; 4) escassez na formação de

---

<sup>1</sup> Dados obtidos a partir de [<https://www.gov.br/inep/pt-br>]

<sup>2</sup> Dados obtidos a partir de [<https://www.ibge.gov.br>]

<sup>3</sup> Em 2019 casos de pneumonia começaram a surgir em Wuhan na China e logo se confirmou tratar-se de uma infecção aguda respiratória que tinha como causa um novo coronavírus, o COVID-19. A contaminação causada pelo Coronavírus (CoVs) se espalhou rapidamente por diversos países do mundo trazendo muitas consequências para a sociedade em diferentes aspectos da vida e consequente denominação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, no ano seguinte, esse vírus se espalhou pelo mundo inteiro e com ele consequências desastrosas como muitas mortes, sequelas, isolamento social e outras ações necessárias para conter e diminuir a transmissão.

recursos humanos; 5) ausência de informações sobre as técnicas, métodos, materiais instrucionais, publicações específicas, entre outras. (MAIA, 2004; Galvão, 2010).

Watanabe (2017), em sua pesquisa de mestrado, apresenta o estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015. A autora menciona, inicialmente, a trajetória internacional da surdocegueira. O primeiro movimento em relação à educação da pessoa com surdocegueira se deu em 1700 na França. Buscar por referências científicas que contenham a história da educação de pessoas com surdocegueira no mundo é um tanto difícil, porém, em sites organizados por instituições e organizações internacionais que realizam trabalhos na área são uma importante fonte de consulta. Dessa maneira, pode-se obter dados no site da Surdocegueira Escócia<sup>4</sup> sobre a primeira pessoa com surdocegueira que tem registro, David Gilbert Tate, nascido em 1794 foi atendido pelo Dr. Sam Hibbert em Edimburgo em 1819.

Wardrop (1813) conta a história de James Mitchell, um garoto de 14 anos com quem trabalhou em Londres buscando auxiliar na recuperação de sua visão, ele não demonstrava visão e audição convencionais, apenas um pouco de luz e alguns sons muito fortes, porém, em relação ao tato, ele utilizava seus dedos quando eram objetos grandes e quando pequenos, ele recorria ao uso dos dentes e ponta da língua. Sendo que em outros momentos ele usava o olfato para reconhecer o que estava por perto. A comida era selecionada por Mitchell pelo olfato, pois antes de levar a boca ele cheirava com atenção.

Talvez a característica mais marcante da mente do menino fosse sua avidez e curiosidade em conhecer os diferentes objetos ao seu redor. Quando uma pessoa entrava na sala onde ele estava, no momento em que sabia de sua presença, ele se aproximava dele sem medo, tocava-o por inteiro e cheirava-o com avidez. Ele mostrou a mesma curiosidade, ao se familiarizar com tudo dentro da esfera de sua observação, e tinha o hábito diário de explorar os objetos ao redor da residência de seu pai. Ele havia se familiarizado com todas as partes minúsculas da casa e móveis, as dependências e vários dos campos adjacentes e os vários utensílios agrícolas. (WARDROP, 1813, p.14). [tradução nossa]<sup>5</sup>

Por volta de 1810, o jovem menino deixa Londres e volta para casa. Na Escócia, o professor Dugald Stewart passa a se dedicar ao trabalho de educar Mitchell (WARDROP, 1813).

<sup>4</sup> Disponível em: <https://dbscotland.org.uk/a-history-of-deafblindness-in-scotland/> Acesso em: 28 jan. 2023

<sup>5</sup> Original: Perhaps the most striking feature of the Boy's mind, was his avidity and curiosity to become acquainted with the different objects around him. When a person came into the room where he was, the moment he knew of his presence, he fearlessly went up to him, and touched him all over and smelled him with eagerness. He showed the same inquisitiveness, in becoming acquainted with every thing within the sphere of his observation, and was daily in the habit of exploring the objects around his father's abode. He had become familiar with all the most minute parts of the house and furniture, the out-houses, and several of the adjacent fields and the various farming utensils.

Outra personagem importante da história da surdocegueira e que não pode ser esquecida é Julia Bruce, nascida em 1807 nos Estados Unidos. A menina ficou surdocega aos quatro anos de idade em razão de uma doença chamada tifo. Em razão disso perdeu a visão e a audição concomitantemente, e assim, começou a utilizar o tato e olfato para se orientar e locomover pela casa. (WAIT, 2014).

Julia foi ensinada a manipular letras de madeira e alfinetes em uma almofada para produzir palavras e aprendeu a associar palavras a objetos. Mas parece ter havido pouca tentativa nas décadas de 1820 e 1830 de levar seu treinamento intelectual além desse ponto. A explicação usual nas fontes sobreviventes pode ser resumida na crença predominante de que um treinamento adicional não traria a ela nenhum benefício apreciável. (WAIT, 2014, s/p). [tradução nossa].<sup>6</sup>

Em 1841, o Dr. Samuel Gridlev Howe passou a se dedicar ao trabalho com pessoas com surdocegueira, além de Bruce, ele trabalhou com Laura Bridgman e Oliver Caswell. O professor buscou maneiras de tornar a comunicação possível para essas três pessoas, com Bruce não obteve sucesso, Caswell que aprendeu a usar o alfabeto manual, ler e escrever. Assim como Bridgman que desenvolveu uma comunicação por meio das letras em relevo e alfabeto manual de uma mão. (WAIT, 2014).

Após isso temos os relatos de Hellen Keller, história e trajetória já muito conhecidos, porém, durante muito tempo somente ela apareceu em pesquisas e publicações da área, tendo sido esquecido ou deixado de lado e história e o progresso vivenciado pelos percussores da surdocegueira.

Pode-se perceber que a educação da pessoa com surdocegueira iniciou muito cedo nos Estados Unidos. Em seguida, em 1860, a França também passou a se dedicar à área. (WATANABE, 2017). Essas informações são relativas à educação da pessoa com surdocegueira, mas não se pode esquecer a história da *Deafblind International* (DbI) que é uma importante organização na área que teve seu pré-início, como costuma ser mencionado, em 1950. No começo foram organizados encontros envolvendo alguns países e escolas como, *Conover Hall* no Reino Unido, a escola para cegos em *Hannover*, Alemanha, o *Institute for Defectology* em Moscou, *St. Michielsgestel* na Holanda, *Perkins Schools for the Blind* nos EUA e várias escolas dos países nórdicos.

---

<sup>6</sup> Original: Julia was taught to manipulate wooden letters and pins on a cushion to produce words, and she learned to associate words with objects. But there seems to have been little attempt made in the 1820's and 1830's to carry her intellectual training beyond that point. The usual explanation in the surviving sources can be summed up in the prevailing belief that further training would yield her no appreciable benefit.

Porém, a primeira conferência mundial aconteceu em 1980 e foi organizada pela Alemanha, mais precisamente *Bildungszentrum fur Taubblinde* em Hanover. Nesse encontro, pessoas de diversos lugares do mundo se encontraram com a finalidade de discutir a surdocegueira, focando na educação de crianças com surdocegueira. Naquele momento, tinha-se o registro de mais ou menos 250 crianças com surdocegueira sendo atendidas em 11 países no mundo. Após essa conferência, outras formas organizadas seguindo um intervalo de aproximadamente quatro anos.

Posteriormente, o foco das conferências se ampliou para além da educação, mas que seriam abordados assuntos envolvendo desde a infância até a idade adulta, bem como poderiam participar pessoas que não fossem somente ligadas a educação, mas outras áreas. Ao longo dos anos a DbI passou por diversas modificações até assumir a organização atual.

Com base no exposto acima, percebe a importância e necessidade de entrar no universo da surdocegueira para conhecer, pesquisar e registrar a história da área, bem como a possibilidade de educação dessas pessoas.

## 2.1 HISTÓRICO DA SURDOCEGUEIRA NO BRASIL: O COMEÇO

Dias (2012) aponta que o primeiro trabalho brasileiro realizado na área da surdocegueira se deu pela pedagoga Nice Tonhozi de Saraiva de São Paulo que em 1953 teve a oportunidade de conhecer pessoalmente Helen Keller em sua visita ao Brasil, de acordo com ela, “muito nos impressionou pela sua extraordinária figura que, apesar de tão limitada, venceu todos os obstáculos, adquirindo uma vasta cultura, tornando-se o símbolo de luta em benefício dos cegos e surdos-cegos” (ABEDEV, 1977, p.137).

O citado relato foi retirado dos anais do 1º Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual<sup>7</sup> ocorrido em São Paulo, em 1977. Sendo, a partir do registro deste encontro, possível resgatar informações sobre o início do trabalho realizado no Brasil. De acordo com as palavras do presidente da Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais (ABEDEV), “Nice Tonhozi de Saraiva – Terá certamente seu nome inscrito na história da Educação Brasileira, porque foi ela quem abriu todos os caminhos e sofreu todas as agruras dos primeiros momentos daqueles que por um ideal, sacrificaram-se em favor dos seus semelhantes”. (ABEDEV, 1977, p.04). Destaca-se que em junho de 1961, a professora

---

<sup>7</sup> Durante alguns anos essa foi a nomenclatura utilizada para se referir à pessoa com surdocegueira.

Nice recebeu o certificado do curso de Especialização em Educação de Surdocegos pela *Perkins School*, em Massachusetts nos Estados Unidos.

Quando voltou ao Brasil ela conseguiu recursos financeiros para criar um setor de Educação de Deficientes Audiovisuais na Fundação para o Livro do Cego no Brasil. A primeira classe especial para pessoas com surdocegueira existiu durante um ano e meio com duas alunas, sendo extinta em novembro de 1963. Neste momento, já tinham outras três professoras que haviam recebido formação na área e estavam trabalhando juntas. Mas somente Thereza Tavares seguiu com dona Nice, após essas mudanças. Em 1964 foi criado o Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audiovisuais junto ao estado de São Paulo (ABEDEV, 1977). Em 1968 foi criada a “Primeira Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais – ERDAV” em São Caetano do Sul, São Paulo que anos mais tarde tornou-se Fundação Municipal Annie Sullivan (FUMAS).

Em 1970 Neusa Basseto foi escolhida para fazer o curso nos Estados Unidos e assim, no seu retorno se juntar à área no Brasil e assumir a ERDAV na saída de dona Nice. Em 1975 e 1976 a professora Dalvanise de Farias Duarte recebeu formação no Brasil para atuar junto a surdocegueira. Pode-se afirmar que estas foram as precursoras da surdocegueira no Brasil, claro que tiveram outras profissionais envolvidas, mas Nice, Neusa e Dalvanise se destacaram.

## 2.2 AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL

Em 1977, foi criada a Escola de Educação Especial Anne Sullivan em São Caetano do Sul no estado de São Paulo, esta instituição iniciou seus trabalhos com o apoio da dona Nice e da professora Neusa Basseto. Mais tarde foram criadas outras instituições que seguem em atendimento à pessoa com surdocegueira. Destaca-se a “Associação para Deficientes da Áudio – Visão - ADEFVAV – São Paulo – criada em Outubro de 1983, por profissionais. "AHIMSA"<sup>8</sup> Associação Educacional para Múltipla Deficiência – São Paulo criada em Março de 1991, por profissionais e pais” (MAIA, 2004, p.22).

Em Maio de 1997 – Ocorreu a Fundação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, criado pelas instituições que atendem os surdocegos, Associação de Pais e Associação de Surdocegos, que tem por missão: “A conscientização, informação, ampliação de serviços e políticas públicas de

---

<sup>8</sup> Palavra de origem sânscrito que tem o significado de não violência.

atendimento nas áreas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer em todo território nacional” (MAIA, 2004, p.24).

Destacam-se alguns nomes de profissionais que fizeram parte dessa jornada. Na criação da ADEFNAV estão: Shirley Rodrigues Maia, Dalvanise de Farias Duarte, Ana Maria de Barros Silva, Maria Aparecida Cormedi, entre outros. Na AHIMSA: Shirley Rodrigues Maia, Dalvanise de Farias Duarte, Regina Maria de Jesus Floter, Alice Otilia Floter, Dalva Rosa Watanabe, Maria Izabel dos Santos, entre outros. E do Grupo Brasil: Shirley Rodrigues Maia, Dalvanise de Farias Duarte, Vula Maria Ikonomidis, Regina Maria de Jesus Floter, Ana Maria de Barros Silva, Maria Aparecida Cormedi, Laura Lebre Monteiro Ancillotto, Maria Inês Petersen, Susana Maria Mana Araóz, entre outros.

Watanabe (2017) menciona a trajetória da surdocegueira a partir de 1991, destaca-se a fundação do Centro de Treinamento e Reabilitação da Audição (Centrau) no Paraná. Em 1992, outros municípios passaram a se dedicar a surdocegueira em São Paulo e em Santa Catarina. Sendo que, somente em 1994 foi criado um serviço de reabilitação para pessoas com surdocegueira no Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro.

Até então, a educação se detinha mais ao atendimento da pessoa com surdocegueira, mas em 1997 a área da saúde passou a oferecer serviços também. Tendo assim a reabilitação visual e intervenção precoce como foco de atuação no Setor de Baixa Visão do Departamento de Oftalmologia da Santa Casa de Misericórdia em São Paulo. (WATANABE, 2017).

Atualmente, seguem realizando atendimento e pesquisas na área algumas instituições em diferentes estados brasileiros. Destaca-se em São Paulo a Ahimsa, o Grupo Brasil e a Adefav que, por estarem a bastante tempo no campo da surdocegueira, são referência no trabalho realizado.

De acordo com Galvão (2010), a surdocegueira apareceu em documentos oficiais no Brasil somente em 2000. Sendo apresentados: conceito, etiologia e propostas de intervenção pedagógica sobre a deficiência. A primeira publicação com o termo foi a coleção Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006).

Watanabe (2017, p.36) explica que somente em 2000 que o Ministério da Educação (MEC) reconheceu a surdocegueira como uma área necessária de atenção. Foram feitas algumas publicações a partir desse momento visando a surdocegueira do ponto de vista da comunicação e práticas de inclusão. Segunda a autora, entre 2006 e 2008 foram realizadas parceiras “com a Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência e o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, a Formação de Multiplicadores

para subsidiar o atendimento às pessoas com surdocegueira”. A partir disso começaram a surgir mais formações visando a garantia de serviços especializados para a pessoa com surdocegueira.

### 2.3 A SURDOCEGUEIRA NA UNIVERSIDADE

O caminho da surdocegueira na universidade também é algo recente no Brasil. Segundo Costa (2020), a primeira dissertação de mestrado que tratava sobre a surdocegueira foi defendida em 1999 por Susana Maria Mana de Araújo sob orientação da professora Eda Marconi Custódio na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), privada filantrópica, com o título “Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais: surdocegos”.

Ainda de acordo com Costa (2020), a primeira tese de doutorado defendida na área da surdocegueira foi em 2004 por Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento com orientação da professora Maria da Piedade Resende da Costa na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pública federal, tendo como título “Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora”.

Em relação aos eventos e encontros que tratavam sobre a surdocegueira, Costa (2020) destaca que em 2000 houve o Intercâmbio para Criação do I Curso *Latu Senso* na Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulado de “Formação de Educadores para Pessoas Portadoras de Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências”. Este curso foi coordenado pela Professora Dra. Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini. Já em 2002 no III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (III CBMEE) na Universidade de Londrina (UEL) foi ministrado um minicurso sobre surdocegueira por Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento e Maria da Piedade Resende da Costa

### 2.4 DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES

A definição de surdocegueira passou por várias mudanças ao longo dos anos. Sua grafia já foi escrita com hífen<sup>9</sup> (surdo-cego) quando se pensava ser a soma de duas deficiências (visual e auditiva) e hoje é escrita sem o hífen, pois, entende-se ser uma condição única.

---

<sup>9</sup> LAGATI, Salvatori. "Deaf- Blind" or DEAFBLIND- International Perspectives on Terminology, p. 306- Journal of Visual Impairment & Blindness- May-June- 1995 -Tradução Laura Lebre Ancilotto- Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

É possível perceber que ainda existe certa dificuldade de reconhecimento sobre uma pessoa com surdocegueira, pelo fato que a maioria das pessoas entendem haver apenas um tipo de surdocegueira, sem resíduos visuais ou auditivos, e acabam desconsiderando todas as outras possibilidades. Porém, sabe-se que a surdocegueira é uma deficiência com características peculiares, constatando-se ao longo dos anos várias definições internacionais traduzidas e algumas nacionais. Recentemente, os membros que constituem o Grupo Brasil, associação voltada para a população das pessoas com surdocegueira, após vários estudos elaboraram a seguinte definição:

A surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade. (GRUPO BRASIL, 2017, s/p).

Tem-se a divisão da surdocegueira em dois grupos: congênita e adquirida, podendo ou não apresentar a associação com outras deficiências. McInnes (1982), estudioso sobre a surdocegueira, foi quem primeiro a classificou quanto ao período de surgimento, tipos de perdas e funcionamento da comunicação.

A classificação quanto ao período de surgimento da surdocegueira, congênita e adquirida é muito importante, pois pode orientar os profissionais quanto as possibilidades de formas de comunicação e de acesso à informação. Denomina-se congênita, quando a pessoa nasce ou adquire a deficiência antes da aquisição de uma língua oral ou sinalizada. E, adquirida é aquela que ocorre quando, antes de seu aparecimento, a pessoa já era usuária de uma língua, oral ou sinalizada, e vai perdendo os sentidos totalmente ou em graus diferentes (MCINNES, 1982).

Ainda no que diz respeito à classificação da deficiência, independentemente de ser congênita ou adquirida, Cambuzzi (2007), entre outros, aponta a possibilidade de a pessoa apresentar a surdocegueira em quatro situações, a saber;

- a) surdocegueira sem resíduos visuais ou auditivos;
- b) surdez e baixa visão;
- c) deficiência auditiva e baixa visão; e
- d) deficiência auditiva e cegueira.

A partir dessas quatro classificações, compreende-se que para haver a surdocegueira é necessário ter baixa visão ou cegueira associada à deficiência auditiva ou surdez. Portanto,



existem várias possibilidades de apresentação da surdocegueira e mesmo que a pessoa tenha outras deficiências associadas mantem-se a definição de surdocegueira e não se altera para deficiência múltipla, como algumas pessoas acreditam ser. Esse pode ser um dos fatores prejudiciais no momento de preenchimento do Censo Escolar, pois o próprio sistema marca a opção deficiência múltipla quando mais de duas deficiências são assinaladas.

Quando acontece de no Censo Escolar aparecer “poucas” pessoas com a deficiência, entende-se não haver necessidade de políticas públicas ou pesquisas acerca da área. Mas sabe-se que na verdade o que acontece é uma falha no preenchimento e isso acarreta diversos problemas e impossibilita um maior investimento público no campo da surdocegueira.

Para entender sobre a surdocegueira observa-se dois pontos de vista: o médico que segue a Classificação Internacional de Doenças (CID) (2022) e o funcional, do campo da educação, que segue a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (2019). A CIF leva em consideração várias dimensões da vida do sujeito, tais como níveis de adaptação e participação social. Sendo que, no âmbito da educação a tendência é focar na funcionalidade da pessoa a partir da sua condição. Pode-se dizer que a “Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades<sup>10</sup> e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação da actividade ou restrição na participação” (LEITÃO, 2004, p. 7).

Em alguns países, CID e CIF têm sido usadas como complementares uma da outra, pois a primeira apresenta condições ou estados de saúde, já a segunda trás os aspectos de funcionalidade, que deveria e poderia ser utilizado no campo da saúde. Entretanto, no Brasil, a área médica pouco utiliza a CIF. Ainda não se tem um CID específico para a surdocegueira, ou seja, as pessoas com surdocegueira acabam tendo pelo menos algum CID de visão e algum CID de audição e não um único.

A respeito do assunto, há uma plataforma chamada *tesauro multilíngue DeCS/MeSH – Descritores em Ciências da Saúde/Medical Subject Headings* que foi criada pelo Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, também conhecido por seu nome original Biblioteca Regional de Medicina (BIREME – Biblioteca Regional de Medicina). Nesta plataforma podem ser consultadas diversas terminologias na área da saúde em diferentes línguas, dentre elas inglês, espanhol, português e francês. Nela é apresentado o termo “Transtorno da Surdocegueira” em português e “Deaf-Blind Disorders” em inglês. Há

---

<sup>10</sup> Conforme original.

um campo chamado “Nota de escopo” que vai trazer a seguinte definição: Ausência tanto de audição como de visão.

São apresentados os seguintes códigos em ordem hierárquica:

- C09.218.458.341.186.500
- C10.597.751.418.341.186.500
- C10.597.751.941.162.625
- C11.966.075.375
- C16.131.077.299
- C23.888.592.763.393.341.186.500
- C23.888.592.763.941.162.625

Mesmo havendo esse recurso que poderia oferecer um CID único às pessoas com surdocegueira, atualmente, não tem sido utilizado pelos médicos no Brasil, o que continua reforçando que a surdocegueira é a soma de duas deficiências e não uma deficiência única.

A partir dessa breve explanação a respeito da surdocegueira e suas intersecções, faz-se necessário seguir para a compreensão da mediação na aprendizagem para que a criança com surdocegueira possa se desenvolver nesse aspecto, tendo como base as reflexões da teoria histórico-cultural de Vigotsky.

## 2.5 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE

Conhecer a trajetória da surdocegueira internacional e nacionalmente, passando pelas definições e classificações que envolvem a área levanta outro aspecto necessário de ser discutido e apresentado: as pesquisas e produções científicas na área da surdocegueira.

Em uma pesquisa publicada por Santos e Evaristo (2015) é apresentado um quadro com a caracterização geral da produção no Brasil de 2003 a 2014, isso em relação a dissertações e teses. Destaca-se que o tema de pesquisa gira em torno de: linguagem, comunicação, caracterização, diretrizes, atividade de vida diária, acessibilidade, orientação e mobilidade, formação docente e guia-intérprete. Ou seja, nenhuma das publicações faz menção ao tema da alfabetização.

Pesquisas feitas após 2014 também não apresentam o assunto da alfabetização na surdocegueira de maneira sistematizadas, ou seja, como acontecem ou poderiam acontecer.

As produções contam com alguns exemplos de ações realizadas com e para a pessoa com surdocegueira que são nomeadas como sendo alfabetização.

Dessa maneira, faz-se necessário ampliar a procura, assim, ao buscar contribuições internacionais sobre o tema encontramos algumas referências. Dentre elas, pode-se citar McKenzie (2009) com seu trabalho “Apoios de alfabetização emergente para alunos surdocegos ou com deficiência visual e múltipla deficiência: um estudo de caso”<sup>11</sup> que enfatiza a importância de um ambiente repleto de recursos de alfabetização. A partir dessa exposição, a criança terá diversas possibilidades de aprender e vir a se alfabetizar.

Emerson e Bishop (2012) com o trabalho “Tecnologia de videofone e alunos com surdocegueira: um método para aumentar o acesso e a comunicação”<sup>12</sup> pesquisaram as possibilidades de uso da comunicação em relação ao uso de Tecnologia Assistiva auxiliando na alfabetização. Sendo que os participantes precisavam ter acuidade visual para usar um monitor e também usar a língua de sinais para se comunicar.

Essas duas pesquisas mencionadas e algumas outras são apresentadas por Bruce et al. (2016) em sua pesquisa “O estado da pesquisa em comunicação e alfabetização em surdocegueira”<sup>13</sup>. Os autores mencionam resultados encontrados a partir de estudos que envolvem a comunicação e a alfabetização na surdocegueira entre os anos 1990 e 2015.

Importante mencionar também a pesquisa de Christopher Brum realizada em 2016 com o título “Alfabetização apoiando o desenvolvimento da comunicação para crianças com surdocegueira congênita”<sup>14</sup>. Segundo o autor que cita as pesquisas de (Baker, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers & Browder, 2010), “Há pesquisas muito limitadas sobre instrução de alfabetização para essa população, e seu benefício potencial ainda é desconhecido, pois a pesquisa continua a surgir nessa área”<sup>15</sup> (BRUM, 2016, p.8). Ainda de acordo com, a falta de pesquisas e produções na área pode limitar a ação do professor visando a criação de contextos de aprendizagem significativas que levem à alfabetização.

Brum (2016) realizou sua pesquisa sobre alfabetização de alunos com surdocegueira congênita, para isso, contou com professores e seus alunos no estado da Califórnia. Foram

---

<sup>11</sup> Tradução nossa. Original: Emergent Literacy Supports for Students Who Are Deaf-Blind or Have Visual and Multiple Impairments: A Multiple-case Study

<sup>12</sup> Tradução nossa. Original: Videophone Technology and Students with Deaf-Blindness: A Method for Increasing Access and Communication

<sup>13</sup> Tradução nossa. Original: THE STATE OF RESEARCH ON COMMUNICATION AND LITERACY IN DEAFBLINDNESS

<sup>14</sup> Tradução nossa. Original: Literacy Supporting Communication Development for Children with Congenital Deafblindness

<sup>15</sup> Tradução nossa. Original: “There is very limited research on literacy instruction for this population, and its potential benefit is still unknown as research continues to emerge in this área”

selecionados três professores que atuavam com alunos com surdocegueira, assim, quatro alunos com surdocegueira que atendiam aos seguintes critérios: ter surdocegueira congênita, apresentar comportamento intencional de comunicação estando entre os níveis III e VI da Matriz de Comunicação de Rowland (1996); ter entre 4-18 anos. A partir dos dados oferecidos sobre os alunos, pode-se perceber que todos apresentam resíduos auditivos.

A forma de comunicação dos alunos era diversificada: palavra, gestos e sinais manuais, cartão com objeto e etiqueta em braille, vocalizações e cartões com o contorno do desenho. Muitas vezes o que se usava era uma comunicação total, ou seja, com todas as formas possíveis de serem entendidas pelo aluno, mas sempre tendo a fala junto. Discutindo especificamente da alfabetização, percebe-se que para esses professores ela se remete mais a um conhecimento de poucas palavras, o nome da pessoa, mas com o uso de objetos e escrita em braille. Como resultado final da pesquisa, observou-se que comunicação e alfabetização possuem uma conexão importante para as crianças com surdocegueira congênita, assim como, a visão que tinham de alfabetização era diferente. (BRUM, 2016).

Sua visão de alfabetização era mais liberal em comparação com a percepção tradicional de simplesmente ler e escrever texto, e incluiu o compartilhamento de uma variedade de formas de comunicação, incluindo sinal manual, objetos, fotografias e desenhos de linhas. Isso é consistente com a definição expandida de alfabetização para crianças com surdocegueira apresentada anteriormente como o processo social de troca de várias representações para a comunicação [...] a alfabetização não só tinha que incluir um componente comunicativo, mas também ser funcional e significativa para o indivíduo. (BRUM, 2016, p.125)<sup>16</sup>

Ainda segundo a pesquisa, a alfabetização convencional pode não contemplar o que os alunos com surdocegueira precisam e assim não apresentar benefícios. Outro fator da pesquisa diz respeito a formação a respeito da surdocegueira que cada professor tinha, todos mencionam a importância disso para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. (BRUM, 2016).

Luckner, Bruce e Ferrell (2016) publicaram o artigo “Um resumo das práticas baseadas em evidências de comunicação e alfabetização para alunos surdos ou com deficiência auditiva, deficientes visuais e surdocegos”<sup>17</sup>, no qual apresentam alguns aspectos

---

<sup>16</sup> Tradução nossa. Original: Their view of literacy was more liberal compared to the traditional perception of simply reading and writing text, and included sharing a variety of communication forms, including manual sign, objects, photographs and line-drawings. This is consistent with the expanded definition of literacy for children with deafblindness presented earlier as the social process of exchanging various representations for communication [...] literacy not only had to include a communicative component, but also be functional and meaningful to the individual.

<sup>17</sup> Tradução nossa. Original: A Summary of the Communication and Literacy Evidence-Based Practices for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, Visually Impaired, and Deafblind

da alfabetização para a surdocegueira. A pesquisa foi feita pelo Centro de Colaboração para Desenvolvimento, Responsabilidade e Reforma de Educadores Eficazes (CEEDAR) da Universidade da Flórida. Segundo os autores, a visão tradicional de alfabetização não se aplica aos alunos com surdocegueira congênita, pois o começo deve partir da estruturação da comunicação com atividades básicas de acordo com a necessidade de cada aluno, e assim, caminhar para a alfabetização muitas vezes usando a tecnologia como suporte.

Ao fazer busca de pesquisas sobre a alfabetização na surdocegueira na internet são encontrados diversos trabalhos que mencionam a surdocegueira e a alfabetização, porém, ao ler o material completo, percebe-se que na verdade nem sempre se referem mesmo a pessoa com surdocegueira, e menos ainda com surdocegueira congênita. Assim, conclui-se a escassez de materiais e pesquisas que tratem do tema em questão e a necessidade de compreender como acontece a alfabetização e divulgar de maneira sistematizada.

Para tanto se faz necessário entender alguns estudos que contribuíram para a fundamentar a aprendizagem da criança.

### **3 REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY: CONTRIBUIÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA**

Diversas foram as contribuições da teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotsky<sup>18</sup> para a sociedade. A fim de pensar sobre o desenvolvimento humano a partir das interações sociais e suas condições de vida, ele desenvolveu muitas pesquisas que ganharam repercussão, principalmente após a sua morte e que foram divulgadas por seus colegas, dentre eles Alexander Luria. Seus estudos versaram, principalmente, sobre: compensação, generalização, categorização, aquisição de conceitos a partir da interação da criança com o meio, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação, linguagem, atenção, memória, entre outros.

De acordo com Vigotsky (1995), a linguagem e o processo histórico-social influenciam o desenvolvimento da criança. Sendo que todos os aspectos de sua teoria têm como base a relação entre as pessoas e o ambiente. Inicialmente, destaca-se o conceito de deficiência primária e secundária.

Referimo-nos ao conceito de deficiência primária e secundária, que postula que a deficiência primária é a que resulta de natureza biológica: perda de visão, audição, lesão na criança com retardo mental etc.; e a deficiência secundária refere-se às consequências que a deficiência primária e a falta de uma educação adequada desde os primeiros momentos podem produzir no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKY, 1995, apresentação)<sup>19</sup>.

Muitas crianças apresentam uma deficiência primária, aquela orgânica, mas em razão de a família não ter conhecimento ou não saber onde procurar orientações que a auxilie e estimule, a criança acaba não tendo o que é necessário e pode desenvolver uma deficiência secundária, do social. Ou então, devido à pouca informação, condições precárias de vida e falta de contato com outras pessoas, a criança acaba desenvolvendo uma deficiência secundária, mesmo sem ter nada orgânico.

---

<sup>18</sup> Embora existam diferentes grafias do nome do autor, neste trabalho, todas foram padronizadas para Vigotsky.

<sup>19</sup> Tradução nossa. Original: Nos referimos al concepto de discapacidad primaria y secundaria, que postula que la discapacidad primaria es aquella que resulta de carácter biológico: pérdida de visión, audición, lesiones a niños con retraso mental, etc.; y la discapacidad secundaria se refiere a las consecuencias que la discapacidad primaria y la falta de educación adecuada desde los primeros momentos pueden tener en el desarrollo del niño.

Vigotsky (1995) trabalhou, por muito tempo, com pesquisas envolvendo crianças que apresentavam alguma deficiência e usou o conceito defectologia para se referir a elas, na época também chamado de defeito.

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode se limitar a determinar o grau e a gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, substituição, construção e equilíbrio no desenvolvimento e na vida. (VIGOTSKY, 1995, p.5)<sup>20</sup>.

As pesquisas de Vigotsky (1995) tinham como proposta trabalhar as potencialidades da criança e não focar nas dificuldades. De acordo com o autor, a maneira como as pessoas lidam com a deficiência e as dificuldades encontradas se referem ao termo compensação. Entende-se “A compensação, como reação da personalidade à deficiência, inicia novos processos indiretos, de desenvolvimento onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas”. (VIGOTSKY, 1995, p.8)<sup>21</sup>. Ou seja, quando há uma deficiência orgânica, busca-se compensar essa “falta” com os outros sentidos.

Dainez e Smolka (2014) realizaram uma pesquisa a respeito do entendimento do significado de compensação e explicam que algumas pessoas acreditam ser o dom de uma pessoa que nasce sem um dos sentidos e assim os outros se potencializam ocorrendo a compensação. Por exemplo, a pessoa que nasce com surdez teria sua perda auditiva compensada com os outros sentidos. Outras pessoas acreditam que isso se daria de maneira biológica, ou seja, naturalmente, assim, quando a pessoa nasce sem um dos sentidos, os outros seriam “aguçados”.

Para Vigotsky (1995) os dois pensamentos citados têm como foco a correção do defeito e seguem a ideia biológica da falta, pois se falta algo é necessário que seja compensado de alguma maneira. Para o autor, a educação pode possibilitar uma mudança nessa visão criando outras possibilidades de desenvolvimento e inserção da pessoa com deficiência na sociedade a partir das suas potencialidades (DAINEZ e SMOLKA, 2014). Por vezes, a criança com deficiência encontra somente na escola um local onde suas necessidades são atendidas.

---

<sup>20</sup> Tradução nossa. Original: El postulado central de la defectología contemporánea es el siguiente: todo defecto origina estímulos para la formación de compensaciones. Por ello, el estudio dinámico de los niños con discapacidad no puede limitarse a determinar el grado y severidad de la insuficiencia, sino que comprende también el control de los procesos de compensación, sustitución, construcción y equilibrio en el desarrollo y en la vida.

<sup>21</sup> Tradução nossa. Original: La compensación, como reacción de la personalidad a la deficiencia, inicia nuevos procesos indirectos de desarrollo donde reemplaza, superestructura y equilibra las funciones psíquicas.

[...] a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento objetivo, historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo; não de um indivíduo passivo, mas de um indivíduo que se torna “sujeito de suas ações” (SIERRA, 2010, p.77).

Ainda a respeito da compensação, Vigotsky (1995) usa a ideia de compensação social indicando a importância de a pessoa com deficiência estar na sociedade e interagir com outras pessoas e o ambiente valorizando seus conhecimentos. Nesse sentido, “a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p.1098). Deve-se levar em consideração a deficiência, pois por vezes pode ser necessária acessibilidade comunicacional, por exemplo, mas não a ter como empecilho e rótulo para a oferta de possibilidades.

Vigotsky (1995) também discute a supercompensação relacionando-a a compensação social. Assim, apresenta o exemplo de Hellen Keller, uma pessoa com surdocegueira congênita que se desenvolveu educacional e socialmente de maneira surpreendente tendo publicado diversos livros e realizado palestras pelo mundo.

Certamente nem sempre consigo distinguir meus próprios pensamentos dos que leio, porque o que leio se torna a própria substância e textura de minha mente. [...] minhas composições são construídas de minhas idéias cruas, incrustadas dos pensamentos mais brilhantes e das opiniões mais maduras dos autores que tenho lido. (KELLER, 2008, p. 67).

Keller (2008) trouxe esse relato a partir de questionamentos que surgiram com suas escritas e falas, pois algumas pessoas afirmavam ser plágio e não algo autoral dela. De acordo com Vigotsky (1995, p.40), “Ela demonstra claramente que o processo de supercompensação é determinado por duas forças: as demandas sociais impostas ao desenvolvimento e à educação, e as forças da psique como um todo”. Nesse caso, o ensino oferecido por Anne Sullivan, sua professora, potencializou o desenvolvimento de Keller a partir daquilo que ela conseguia e podia fazer, independentemente de sua deficiência.

A aprendizagem acontece e deve acontecer para todos, sendo necessário apenas oferecer acessibilidade com estratégias e métodos que a possibilitem. Sierra (2010) menciona o papel da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sobre elas, entende-se ser a capacidade ou propriedade da ação que dispõe o psiquismo no processo de



captação da realidade objetiva. Dividem-se em: funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores.

Sobre as primeiras, funções psicológicas elementares, pode-se dizer que são naturais e de origem biológica, elas “têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (VIGOTSKI, 2007, p.33). Já as funções psicológicas superiores são determinadas capacidades do psiquismo que se desenvolvem como produto da vida social e não biológica, “a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (VIGOTSKY, 2007, p.33).

[...] as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento. (LURIA, 2010a, p.26).

Dentro das funções psicológicas superiores temos: memória, atenção, percepção, pensamento, fala, vontade, emoção e formação de conceitos, cada uma delas desempenha um papel importante no desenvolvimento humano.

### 3.1 FORMAÇÃO DE CONCEITOS, GENERALIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

A formação de conceitos possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência. Sierra (2010, p.83) afirma que “para se alcançar a elaboração de conceitos é preciso que a linguagem verbal (oral, escrita, sinalizada, gestual) seja apropriada pelas pessoas com e sem deficiência”. Em outras palavras, os conceitos são adquiridos a partir das construções culturais vivenciadas pela pessoa e internalizadas ao longo do seu desenvolvimento, sendo ordenados e nomeados por palavras da língua deste grupo.

Um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. (VIGOTSKY, 2007, p.24).

A categorização e a generalização são aspectos fundamentais da formação de conceitos, pois organizam o pensamento e as informações sobre o que está ao redor. Por exemplo, compreender que uma mesa faz parte dos objetos que existe na casa e outros

espaços, mas que não faz parte de um contexto maior. Esse entendimento é a categorização, pois os objetos são organizados em categorias de palavras. Ou então, saber que existem diferentes tipos de mesa e que elas podem ser feitas com diversos materiais, mas que todas possuem o mesmo conceito: ser mesa. Isso diz respeito a generalização. Inserir uma palavra dentro de uma categoria é uma ação que as vezes se torna difícil, principalmente durante os estágios iniciais de aprendizagem.

Durante os primeiros estágios do desenvolvimento infantil, as palavras não são um fator de organização na maneira pela qual a criança classifica sua experiência. Não dispondo de um princípio lógico para agrupar os objetos, a criança pequena percebe cada objeto isoladamente. Durante o estágio seguinte de classificação, a criança começa a comparar objetos com base em um único atributo físico, tal como cor, forma ou tamanho. Mas ao fazer essas comparações, a criança rapidamente perde de vista o atributo que originalmente havia destacado como base para a seleção de objetos e o substitui por outro. Em consequência, frequentemente reúne em grupo ou cadeia de objetos que não reflete um conceito unificado. A estrutura lógica de tais agrupamentos, de fato, sugere frequentemente uma família na qual um indivíduo é incluído como “filho” de uma figura central, uma segunda como “esposa” e assim por diante. Esse tipo de estrutura de grupo pode ser detectado quando os objetos são incorporados a uma situação geral da qual cada um participa em uma base individual. (LURIA, 2010b, p.47).

Essa forma de fazer agrupamentos não tem como base necessariamente palavras que possam atribuir nomes as categorias, mas, é o que Luria (2010b, p.47) chama de “percepção gráfica funcional ou recordação das relações da vida real entre objetos”. O autor menciona os estudos de Vigotsky ao compreender que as pessoas demonstram mais facilidade em fazer os agrupamentos dos objetos a partir das relações estabelecidas entre eles em situações do dia a dia. Fato esse que acontece, principalmente, nos primeiros anos escolares da criança. Já em idades mais avançadas, elas começam a generalizar de acordo com as impressões que tem dos objetos, agrupando-os de maneira mais abstrata. Dessa maneira, “a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa” (LURIA, 2010b, p.51), chegando assim, as classes de palavras, isso acontece porque consegue pensar de maneira abstrata e não precisa mais recorrer ao concreto.

O pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico. Esta confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização. (LURIA, 2010b, p.48).

Luria (2010b) realizou experimentos acerca da classificação de objetos com um grupo de pessoas sem nenhuma e pouca escolarização. Ele chegou a algumas conclusões com as

respostas dos participantes após terem reunido os objetos de acordo com a função; e, afirma que “As palavras tinham, para essas pessoas, uma função inteiramente diferente da que tinham para pessoas instruídas. Não eram usadas para codificar os objetos em esquemas conceituais, mas para estabelecer as inter-relações entre as coisas” (LURIA, 2010b, p.52). A partir do momento no qual as pessoas começavam a ter escolarização, elas desenvolviam um pensamento abstrato e usavam a linguagem de maneira diferente.

Em vista disso, entende-se que “Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural” (LURIA, 2010b, p.52).<sup>22</sup> O ambiente no qual a pessoa está inserida e as oportunidades oferecidas vão influenciar sua aprendizagem, formação de conceitos, generalização e categorização que ocorrem por meio da abstração e da memória.

Vigotsky (2007) destaca a existência de dois tipos de memória: a natural e a mediada. A respeito da primeira, “Esse tipo de memória está muito próximo da percepção, uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. Do ponto de vista da estrutura, o processo todo caracteriza-se pela qualidade do imediatismo” (VIGOTSKY, 2007, p.32). Já a segunda, ocorre por meio do uso de signos, sendo, portanto, mediada a realização de tarefas.

Nas fases iniciais do desenvolvimento, a memória desempenha um papel importante para que todas as outras funções possam ser construídas. Quando pequena, a criança faz uso da memória para lembrar das coisas, tendo como base suas lembranças concretas em relação aos fatos, objetos ou pessoas. Assim, “a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo” (VIGOTSKY, 2007, p.49). Com o passar do tempo, essa lógica se inverte e enquanto a criança usa o pensar para lembrar, o adolescente usa o lembrar para pensar.

[...] a percepção das cores e das manchas coloridas é um processo mais primitivo ou elementar e anterior do que a percepção das estruturas, e que há um período na vida da criança no qual tudo o que ela percebe no mundo ao seu redor consiste em manchas de luz e cor arranjadas sem qualquer padrão ou estrutura particular. A medida que o tempo passa, porém, a criança começa a perceber vultos e formas, e esta capacidade torna-se uma das mais importantes, condições para o organismo [...]. (LURIA, 2010c, p.87).

Quanto menos idade a criança tiver, mais desorganizada e desestruturada parece ser sua percepção e estrutura de mundo. É com o passar dos anos que a atenção ordenada começa

---

<sup>22</sup> Mantido como no original.

a acontecer. Segundo Luria (2010c, p.91) “a atenção é marcada, acima de tudo, pela substituição do comportamento desorganizado e difuso por respostas organizadas e concentradas em estímulos específicos”. Ou seja, a atenção parte da percepção que temos sobre as coisas e o mundo. Sendo isso possível com as vivências, quanto mais exposta a situações de aprendizado for, mais habilidosa será sua percepção.

Luria (2010c, p.92) caracterizou dois estágios no desenvolvimento da percepção “um estágio caótico e difuso, e um estágio de percepções estruturadas, no qual o mundo exterior começa, pela primeira vez, a assumir contornos distintos para a criança”. Estes estágios vão sendo superados com o passar do tempo, inicialmente, a criança vê e percebe o mundo de maneira muito concreta e não consegue se dissociar disso. Porém, aos poucos e tendo contato com pessoas da sua família e da escola, ela vai aprendendo de maneira mais abstrata.

Com a construção de conceitos, a criança passa a internalizar as informações recebidas e fazer conexões com sentido. De acordo com Vigotsky (2007, p.57), “o processo de internalizar consiste numa série de transformações” e cada sujeito tem seu tempo para passar por essas transformações, isso ocorre quando a criança reconstrói internamente uma operação externa. O autor ainda explica que o processo de internalizar consiste em três tipos de transformações.

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.*
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* (VIGOTSKY, 2007, p.57-58). [Grifos do autor].

Assegura-se a necessidade de internalização por meio desses três processos apresentados. Vigotsky (2007, p.32) expõe que a memória surge “como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos”. Ela se constitui a partir dos conceitos formados sobre pessoas, objetos e ambientes. Ainda afirma que os conceitos “estão associados a uma série de exemplos e são construídos de maneira semelhante àquela pela qual representamos os nomes de classes de elementos” (VIGOTSKY, 2007, p.48). O adulto, ao emitir palavras ou fazer gestos para a criança, pode estar nomeando classes ou grupos de elementos visuais e indicando conceitos. Essas experiências serão registradas pela criança na memória e determinarão a estrutura do seu pensamento. No entanto, para que isso aconteça, é fundamental a existência de um vínculo entre a criança e o adulto, aquela pessoa que se coloca disponível para estar com ela.

Categorizar, generalizar, ter diferentes conceitos formados e usar a memória, são funções que precisam se aprendidas pela criança. Ela não nasce sabendo utilizar cada uma delas, mas poderá compreender seu significado e uso somente partir das situações que vivenciar. Mas, além dessas, outras capacidades também precisam ser desenvolvidas e utilizadas pela criança.

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKY, 2007, p.17-18).

E é nesse momento que as palavras e os signos começam a fazer sentido e poderão ser utilizados pela criança, sendo preciso que ela aprenda o uso e funcionamento da linguagem.

### 3.2 O PAPEL DA LINGUAGEM

A linguagem permite a comunicação e é base para o aprendizado. Segundo Luria (2010a, p.35) “a aquisição da linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”. Ela é uma possibilidade de expressão, é adquirida e desenvolvida por meio da interação social. Pode-se afirmar que, “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna e fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VIGOTSKY, 2010, p.114).

Conforme Luria (2001, p.27), “a linguagem é um complexo sistema de códigos formado no curso da história social” e tem a palavra como elemento principal. Esta por sua vez, designa as coisas e suas características, assim como nomeia pessoas, ações e objetos, por exemplo. Mas além disso, as palavras possuem a função de categorizar e generalizar estando dentro do campo do pensamento, pois podem ser utilizadas para referenciar não somente o que está presente, mas aquilo que está distante ou é abstrato.

Podemos dizer que existem diferentes tipos de linguagem e cada uma delas possui uma finalidade. Dentre elas estão, linguagem: oral, espaço-temporal, sonoro-musical, gestual-corporal, jogo simbólico, visual e verbal, da natureza, escrita e higiene (FILHO, 2013).

Sobre a produção da linguagem oral, Moll (1999, p.62) destaca que “Os sons produzidos pelos homens vão ganhando sentido no seu contexto, vão significando fatos importante nas relações estabelecidas”. A partir desses sons, vão surgindo as palavras. Os seres humanos nomeiam ações, objetos, pessoas, espaços, sensações, diferenciando-as umas das outras. Mas nem todas as pessoas vão utilizar a linguagem oral, no caso das pessoas com surdez elas podem desenvolver a linguagem visuo-espacial por meio da língua de sinais.

A respeito da aquisição dessa linguagem, o processo é muito próximo do que acontece nas línguas orais. Pois ambas possuem os mesmos estágios de aquisição: período pré-linguístico; estágio de uma palavra/sinal; estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

No período pré-linguístico, o balbucio ocorre com todos os bebês, pois as crianças com surdez também balbuciam (oralmente) até determinado período. No caso específico das crianças com surdez, existem duas formas de balbucio manual: balbucio silábico, com “combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais” e balbucio gesticulado, “não apresenta organização interna”. Em determinado momento começa a diferença entre os tipos de balbucio de acordo com a modalidade da língua utilizada (QUADROS, 1997, p.70).

O estágio de uma palavra ou um sinal começa mais ou menos em 12 meses e vai até mais ou menos dois anos de idade. Nas famílias de crianças com surdez filhas de pais com surdez esse estágio pode se antecipar para seis meses. Inicialmente, ambas, ouvintes e com surdez, fazem uso do apontamento para indicar coisas, porém ao chegar neste estágio essa ação começa a não estar mais presente (QUADROS, 1997).

O estágio das primeiras combinações inicia por volta de dois anos de idade. A criança costuma usar a seguinte ordem para elaborar suas frases: SV, VO e depois SVO (S = sujeito, V = verbo, O = objeto). Elas também podem apontar para o interlocutor querendo falar sobre si, no caso da língua de sinais ou então falar em terceira pessoa se referindo a si. Assim como, “os objetos são nomeados e referidos somente em situações do contexto imediato”, sem que seja possível retomá-los (QUADROS, 1997, p.73).

A respeito do estágio de múltiplas combinações, por volta de dois anos e meio e três anos ocorre um aumento de vocabulário. Algumas “crianças começam a usar o sistema pronominal não-presente [...] empilham os referentes não-presentes em um único ponto no espaço”, ou seja, sinalizar a mãe, o pai, o irmão, todos no mesmo local, sem distribuí-los em diferentes pontos do espaço. Já o domínio completo de recursos morfológicos da língua é adquirido por volta dos seis anos. (QUADROS, 1997, p.74).

Quando se pensa na linguagem oral ou sinalizada, a criança vai aprendendo a partir das situações que vivencia, já a linguagem escrita precisa ser ensinada. Principalmente, pois a escrita não é a transcrição da fala. Deve-se atentar ao fato que “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKY, 2007, p.125).

A respeito da relação entre linguagem oral e linguagem escrita, Vigotsky (2007, p.126) afirma que “Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. Esses sons somente designam o que está escrito e não transcervem as palavras. Quando pensamos na linguagem visuo-espacial que se dá por meio da língua de sinais, isso também acontece e com mais evidência, uma vez que, a pessoa utiliza duas línguas diferentes, uma para falar/sinalizar, a língua de sinais, e outra para escrever, a língua portuguesa.

### 3.3 RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL – ZDP

Vigotsky (2007) apresenta três posições teóricas sobre aprendizagem. De acordo com a primeira teoria, desenvolvimento e aprendizagem são tidos como processos independentes e o segundo não influencia o primeiro. Conforme a segunda teoria, todo aprendizado é desenvolvimento, assim, o primeiro seria a base para o segundo. Já a terceira, vai de encontro aos estudos da Gestalt e explica que “o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado” (VIGOTSKY, 2007, p.93).

Mas Vigotsky (2007) ainda apresenta outra relação que pode ser estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento, pois ao realizar pesquisas sobre o assunto ele concluiu que as aprendizagens começam no dia em que a criança nasce. Muitas vezes se esquece o fato de a criança chegar na escola já com conhecimentos que Vigotsky (2010) chama de pré-história da aprendizagem. É primordial atentar-se ao fato que “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKY, 2010, p.110). Porém, a aprendizagem que se produz antes da escola é diferente daquela que se constrói em sala de aula.

Desde o dia que nasce, a criança está aprendendo diferentes coisas em diversos contextos, tudo é aprendido. Alguns autores, dentre eles Koffka (1886) vão dividir o aprendizado em não-sistemizado e sistemizado. O primeiro seria aquele que acontece a todo o instante e em todo o lugar. O segundo poderia ser pensado como aquele que acontece na escola, por exemplo, que se dá com uma intenção prévia (VIGOTSKY, 2007).

Seguindo a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky (2007) apresenta outro conceito e o descreve como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP seria a combinação de dois níveis de desenvolvimento que vão ocasionar as aprendizagens. O primeiro nível chamado de desenvolvimento real, “é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*<sup>23</sup>” (VIGOTSKY, 2007, p.95-96). Quer dizer que, nesse nível são consideradas as ações e atividades que a criança consegue fazer sozinha, sem ajuda de outra pessoa. No momento em que a criança recebe ajuda ou orientação de outra pessoa para realizar a ação ou atividade acontece o desenvolvimento potencial. Assim, o autor chama de ZDP.

*[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p.97) [grifos do autor].*

Dessa forma, a ZDP apresenta as funções que ainda não estão amadurecidas pela criança, mas que estão em processo de maturação e desenvolvimento. Baseando-se nessa distância, o professor possui subsídios para pensar e organizar o trabalho com a criança tendo em vista o que ela já sabe fazer e aquilo que pode ser proporcionado com auxílio para que aprenda (VIGOTSKY, 2007).

O primeiro aprendizado a ser desenvolvido pela criança é o conhecimento de mundo. Saber que ela está no mundo e que existem diferentes coisas ao seu redor como nomenclaturas e funções que precisam ser aprendidas.

A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação com “você”. [...] A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.32).

---

<sup>23</sup> Grifos do autor.



Essa compreensão de mundo é uma parte crucial do desenvolvimento, saber que existe um “eu”, que existe um mundo e que esse “eu” faz parte dele. Segundo Leontiev (2010, p.121) “Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”.

Vigotsky (2007) traz os estudos e pesquisas da Gestalt<sup>24</sup> e menciona Kohler ao afirmar que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam<sup>25</sup>”. Nesse sentido, o ambiente social e a mediação realizada por quem está a sua volta influenciam diretamente no aprendizado.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VIGOTSKY, 2007, p.101).

Percebe-se a necessidade de oferecer diversas vivências para que as aprendizagens possam ocorrer e ter como base todos os sentidos disponíveis: visão, audição, tato, olfato, paladar, vestibular, propriocepção e cinestesia. Segundo Vigotsky (1995) a educação da pessoa com deficiência sensorial (visual ou auditiva) precisa seguir os mesmos princípios da educação de todas as outras no que diz respeito as interações sociais, pois é a partir do contato com outras pessoas que o desenvolvimento será possível.

Ainda segundo o autor, para as crianças com deficiência, compreende-se a necessidade de fazer uso do concreto para desenvolver o pensamento abstrato. Porém, isso pode ser estendido para todos, uma vez que, usando o concreto as aprendizagens se potencializam. A interação se torna peça-chave, pois “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKY, 2007, p.103).

A partir dos estudos da teoria histórico-cultural de Vigotsky e dos conceitos estabelecidos por ele, percebe-se a necessidade de compreender uma abordagem que pode ser utilizada com a criança com surdocegueira visando o seu desenvolvimento.

---

<sup>24</sup> Assunto que será abordado mais adiante.

<sup>25</sup> Grifos do autor.

## **4 BASE DA ABORDAGEM COM A CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA**

Jan Van Dijk teve uma carreira longa de professor, psicólogo e psiquiatra, sendo mais de 50 anos de experiência dedicados à área da surdocegueira. Foi o primeiro educador no Instituto de Surdos *Sint Michielgestel*, na Holanda, a trabalhar com crianças com surdocegueira em 1950. Trouxe muitas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação e avaliação desse público, principalmente, com crianças com síndrome de rubéola congênita, crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Publicou diversos trabalhos e livros.

Van Dijk realizou diversas pesquisas com crianças com surdocegueira congênita e após alguns anos descobriu que muitos dos testes e sistemas de desenvolvimento usados com elas tinham como base a criança típica, por isso não apresentavam resultados satisfatórios. Isso porque as crianças com surdocegueira eram expostas a experiências que não tinham como base suas formas de aprendizagem. De acordo com ele, “as crianças tinham muitas vezes maneiras originais de aprendizagem. Por exemplo, elas responderam a pequenos estímulos que vieram na forma de texturas, vibrações ou cheiros” (NELSON *et al.*, 2009, p.10).

Assim, Van Dijk percebeu que as crianças com deficiência sensorial precisam de situações e experiências envolvendo o movimento e o interesse demonstrado por elas, tendo por referência a maneira como elas apresentam seus desejos e emoções. Por isso, iniciou o trabalho estabelecendo a tomada de turnos, usou também a imitação dos movimentos realizados pela criança para que compreende a existência de um mundo exterior e que ela faz parte dele.

### **4.1 PRINCÍPIOS E FASES DA ABORDAGEM**

Em 1960, Van Dijk criou a abordagem coativa que segue sendo usada e trazendo muitos benefícios para a área. Tem como objetivo o estudo da aprendizagem da criança com surdocegueira. De acordo com o autor, essa aprendizagem pode acontecer por meio de seis fases, que são independentes e não seguem uma ordem específica, a saber: afeto, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação diferida e gestos naturais (DIJK, 2000). Serão discutidas a seguir.

#### 4.1.1 Afeto

Na fase do afeto, afirma-se ser quando “o amor, o afeto e uma estimulação prazerosa que se recebe de outra pessoa, formam a base de uma relação de confiança”, assim, o estabelecimento de um vínculo entre a criança com surdocegueira e outra pessoa (DIJK, 2000, p.1). Para que possa desenvolver a aprendizagem se faz necessário primeiro criar um vínculo de confiança com a pessoa que se está interagindo, sendo possível assim, desenvolver também as habilidades comunicativas.

De acordo com Van Dijk (2000) existem três orientações fundamentais para o estabelecimento dessa fase: 1 – que poucas pessoas trabalhem com a criança, assim ela poderá conhecer cada uma e as reconhecer; 2 – organizar uma rotina de atividades a ser seguida diariamente; e 3 – organizar os estímulos externos para que não sejam em excesso e ela possa distinguir e compreender o que está acontecendo. A criança precisa entender que quando está com uma pessoa ou em um espaço ela tem a opção de escolher permanecer ou sair.

Nessa fase, outro ponto fundamental é a antecipação, pois quando a criança reconhece o que virá na sequência e antecipa as ações, permanece envolvida e confia em quem está com ela. Assim, “O desenvolvimento das reações de antecipação envolve o desenvolvimento de hábitos” (DIJK, 2000, p.13), é preciso aprender que cada comportamento prevê determinadas ações, assim, saberá o que acontecerá na sequência. Criar estratégias para começar ou parar o estímulo costuma ser difícil para o adulto, pois é preciso observar como a criança se envolve em determinada situação e assim encontrar uma maneira de o fazer. Ainda segundo Van Dijk, quando há a organização de uma rotina com atividades estabelecidas, a criança pode antecipar e responder a: estímulos sensoriais, movimentos de corpo inteiro, dos membros, sinais situacionais, sinais manuais ou meios de comunicação.

Sobre a antecipação a estímulos sensoriais, podemos dizer que as reações podem acontecer a partir de sinais táteis leves quando o adulto toca com algo na criança e ela reage de acordo com o esperado. Por exemplo, ao tocar de leve com a mamadeira a criança abre a boca e tenta segurar. Ou então quando são apresentados estímulos prazerosos, podendo ser feita uma massagem na mão na criança, quando o adulto para, a criança logo mexe o braço ou faz algum som pedindo que a ação continue.

Dessa maneira, “Através da sistemática estimulação sensorial, o aluno recebe informação do meio ambiente (através da visão, da audição, do tato, do paladar, do olfato e do movimento) e aprende a atuar de acordo com essa informação através de reações motoras voluntárias” (DIJK, 2000, p.13). Para que isso aconteça, o adulto precisa dar tempo suficiente para a criança reagir voluntariamente a esses estímulos sensoriais. Às vezes é preciso que os

estímulos sejam mais intensos, com mais força e que seja disponibilizado mais tempo para a interação. Mas pode ser que eles se tornem não mais atrativos. A antecipação como reação a movimentos corporais completos e as outras formas de antecipação será contemplada na próxima fase a ser descrita.

#### **4.1.2 Ressonância**

A fase da ressonância, pressupõe o estabelecimento de um vínculo corporal. São introduzidas as formas de comunicação não verbal “habitualmente provocada por movimentos corporais completos, mas também pode ser causada por outras formas de estimulação sensorial” (DIJK, 2000, p.2). Dessa maneira, quando o vínculo estiver estabelecido, a criança e o adulto estão prontos para realizar diversas ações de forma conjunta, realizando corpo a corpo.

Retomando as formas de antecipação descritas na fase anterior, na antecipação como reação a movimentos corporais completos, “Os movimentos usados devem ser os que estão dentro das habilidades e repertório do aluno, e que ele goste” (DIJK, 2000, p.14). Também podem ser utilizados objetos para antecipar esses movimentos como: balanço ou rede. Cabe ao adulto escolher um movimento corporal completo que tenha sido usado na interação de afeto e tenha sido prazeroso para a criança. Assim, o adulto vai envolver a criança no movimento, pará-lo e esperar que ela demonstre querer continuá-lo.

Sobre a antecipação em reação aos movimentos das extremidades, pode-se dizer que eles também envolvem o início e o fim de estímulos. Por exemplo, exercícios de movimento de pernas são feitos de forma repetitiva, mas o adulto para e mostra de maneira tátil que a criança deve continuar. Esse tipo de estímulo ajuda no desenvolvimento do tônus muscular, além da capacidade de movimento das extremidades.

A antecipação como reação a sinais situacionais é “o resultado do estabelecimento e manutenção de rotinas diárias contínuas, e áreas de atividades também utilizadas de maneira uniforme [...] dentro do meio ambiente do aluno” (DIJK, 2000, p.15). Nesse tipo de antecipação, determinadas ações são realizadas sempre da mesma maneira, no mesmo lugar e com a mesma pessoa. Além de desenvolver a antecipação será trabalhada a interação social com as pessoas envolvidas na ação. Outro aspecto desenvolvido é a aquisição de conceitos relativos a tempo, ordem e espaço.

Para a antecipação como reação aos sinais manuais, pode-se afirmar que eles vão sendo desenvolvidos por meio da associação entre sinais e a intenção de comportamento previsível. Ou seja, o sinal de mostrar algo remete ao comportamento de pegar aquilo.

Também se tem a antecipação em reação aos meios de comunicação que “podem ser provocadas através da apresentação sequencial ou individual de objetos, fotos ou desenhos” (DIJK, 2000, p.15). Nesse tipo de antecipação, pode-se caracterizar pessoas, animais, objetos e atividades ou ações. Assim, ao associar um meio de comunicação à uma atividade, a criança consegue antecipar o que acontecerá sempre que o estímulo for apresentado.

Nesse momento são introduzidos os sistemas de calendários que possibilitarão a antecipação da sequência de atividades da rotina em casa ou na escola. As maneiras de usar o calendário são diversas, pode-se ter objetos, fotos ou desenhos, podem ainda estar dispostos em caixas, prateleiras, sacolas ou cartazes, por exemplo. Independente do material usado para representar a atividade, se faz necessário buscar aqueles que realmente possam ser associados pela criança à ação. Por exemplo, escolher um rolo de papel higiênico para representar o banheiro se a criança usa fraldas não seria a melhor escolha, mas sim usar a fralda ou o pacote de lenço umedecido que faz mais sentido, uma vez que, esses itens são utilizados naquele contexto com ela (DIJK, 2000).

#### **4.1.3 Movimento Coativo**

Sobre a fase do movimento coativo, pode-se dizer ser aquele que a criança realiza de forma paralela (ao lado de um companheiro ou adulto modelo) e os movimentos “são feitos simultaneamente, mas requerem uma separação física entre a criança e o modelo” (DIJK, 2000, p.2). Nesta fase, a criança está no nível de comunicação pré-linguística, pois percebe o comportamento esperado e compreende que deve fazer. Esses movimentos coativos envolvem: movimentos de corpo inteiro, movimentos do corpo que utilizem objetos, movimentos das extremidades ou movimentos das mãos.

Os movimentos de corpo inteiro “fornecem o modelo mais completo para duplicação do aluno” (DIJK, 2000, p.17), pois, podem ser aqueles nos quais a criança caminha ao lado do adulto para algum lugar ou quando realiza a ação ao lado do adulto. Sobre os movimentos de corpo utilizando objetos podemos pensá-los como promotores da independência da criança na realização de alguma atividade. Por vezes são mais significativos do que os apresentados anteriormente, pois envolvem um objeto e não só pessoas. Temos como exemplo desse movimento, a criança pegar objetos para serem guardados depois de uma atividade, mas com a orientação do adulto.

A respeito dos movimentos das extremidades podemos pensar na criança e no adulto fazendo um movimento de “oi” para outra pessoa ou então mostrando juntos algum objeto. Já os movimentos de mãos “podem facilitar a transição para o uso espontâneo dos gestos

naturais e sinais manuais” (DIJK, 2000, p.18), pois começam a ser utilizados sinais e gestos envolvendo as mãos a fim de possibilitar uma comunicação mais efetiva da criança.

#### **4.1.4 Referência não Representativa**

A fase de referência não representativa, seria “a forma como a criança indica e coloca as partes do corpo (braços, pernas, cabeça, etc.) em resposta a um modelo tridimensional (pessoa, boneca, figura de barro)” (DIJK, 2000, p.2). Afirma-se ser a fase responsável pelo estabelecimento da imagem corporal da criança. Podemos ter três comportamentos que as atividades realizadas nesta fase evocam: 1- reconhecer e indicar cada uma das partes do seu corpo de forma mais detalhada; 2 – usar determinados comportamentos para indicar alguma coisa; 3 – apresentar uma distância maior de tempo e espaço da criança para o referencial de comunicação.

Nesse momento, a criança compreende o seu corpo e se desenvolve quanto a representação simbólica de si, o adulto pode utilizar diferentes recursos e objetos para facilitar essa aprendizagem e consciência corporal.

#### **4.1.5 Imitação Diferida**

Em relação à fase de imitação diferida, a criança repete um modelo depois que ele foi produzido e está ausente. É importante que “as atividades de imitação sejam realizadas com objetos conhecidos, nos quais os componentes motores sejam óbvios e insiste que a criança participe destas atividades durante as ações contínuas da rotina diária” (DIJK, 2000, p.3). Nesta fase, se faz necessário disponibilizar para a criança um espaço de tempo entre apresentar um comportamento e esperar que ela repita.

Segundo Van Dijk (2002, p.18) “O desenvolvimento da imitação precede a obtenção das formas mais simbólicas de comunicação. Os alunos que podem imitar, podem aumentar por si mesmos seus vocabulários, de gestos ou verbais, através de interações com pessoas ou atividades em seu meio ambiente”. Inicialmente, o adulto incentiva a criança imitar movimentos que possuem só uma reação motora, mas com o passar do tempo, podem ser inseridas atividades envolvendo mais ações.

Infere-se que os sinais visuais são muito importantes enquanto a criança está desenvolvendo a habilidade de imitação, pois favorecem diferentes ações dela. Quando não são usados sinais visuais, a criança precisa lembrar a pista visual, auditiva ou tátil anterior para realizar a ação. Por exemplo, quando o adulto vai até o banheiro depois da refeição, leva

a escova e a pasta de dentes e, espera a criança. Logo, ela pega sua escova, coloca a pasta e inicia a escovação, usando para isso sinais visuais. Depois, sem o uso de sinais visuais, o adulto pode dizer, mostrar ou fazer com que a criança toque na escova e na pasta dente e esperar que ela vá até o banheiro e escove os dentes sozinha.

#### **4.1.6 Gestos Naturais**

A fase de gestos naturais “é uma representação motora da forma como a criança usa habitualmente um objeto ou participa de uma atividade”, estes gestos vão surgir com as experiências vivenciadas pela criança (DIJK, 2000, p.3). Nessa fase, ela pode se comunicar com quem está ao seu redor, pois a maneira como se expressa remete as ações que vai realizar, fazendo com que seja compreendida ou não. Destaca-se a importância da observação, principalmente, a maneira como a criança interage com o que está a sua volta, pois isso pode dar ideias sobre os gestos naturais usados por ela.

Van Dijk (DIJK, 2000, p.19) afirma que “Os gestos naturais funcionais desenvolvem-se mais facilmente através da integração dos movimentos coativos e a imitação no processo educacional”, pois o adulto faz um gesto de forma coativa com a criança e motiva ela a realiza-lo antes da ação ou atividade. No momento em que a criança demonstrar ser capaz de utilizar uma sequência de gestos naturais a partir de uma rotina, pode-se iniciar a desnaturalização e a descontextualização, para depois introduzir os sinais manuais.

A desnaturalização implica a transformação gradual do gesto natural em um sinal padronizado, através do uso sistemático de modelos e símbolos táteis. A descontextualização implica o desenvolvimento da antecipação e de imagens mentais por parte do estudante. Este processo permite ao estudante pedir os objetos e ações desejadas que se encontram fora do contexto natural (por exemplo, pedir comida quando tem fome, não somente quando a comida está visível). (DIJK, 2000, p.4).

Quando supera o uso desses dois conceitos, desnaturalização e descontextualização, a criança está apta a desenvolver um sistema de comunicação convencional e se relacionar com mais pessoas de forma eficaz. Nesse momento, “As palavras utilizadas, a entonação vocal e a expressão facial usadas, a maneira como a criança é abraçada ou tocada, os gestos e sinais manuais empregados, os objetos e atividades utilizados, são mensagens de comunicação” (DIJK, 2000, p.4). A criança poderá interpretar e oferecer respostas condizentes a essas mensagens se elas forem passadas de maneira a ser compreendida pelo adulto.

Pensar na comunicação de uma criança com surdocegueira é ter claro que ela pode acontecer de diferentes maneiras, para além daquelas convencionais. Por vezes o sistema oral,

escrito ou sinalizado não é suficiente, sendo preciso recorrer a formas de comunicação alternativa. Algumas vezes o adulto não percebe que a criança oferece respostas comunicativas, pois elas não se apresentam de maneira convencional.

A comunicação se dá a partir das interações com outras pessoas. Quando pensamos na criança com surdocegueira, cabe ao adulto, por meio da observação, “determinar quais sinais de comunicação ou quais combinações de sinais eles se baseiam para obter informações do mundo ao seu redor, e logo usar estes sinais para proporcionar ‘input’” (DIJK, 2000, p.5). Lembrando que cada criança é única e pode ter formas muito particulares de se expressar e receber as informações.

## 4.2 COMUNICAÇÃO: EXPRESSIVA E RECEPTIVA

As habilidades comunicativas precisam ser desenvolvidas e pensadas a partir da criança e do seu repertório de movimentos e reações, aos poucos podem ser incorporadas outras formas de comunicação mais convencionais. Dividimos essa comunicação em dois grupos: receptiva e expressiva.

### 4.2.1 Comunicação Receptiva

A comunicação receptiva “é o processo de receber e entender uma mensagem. Muitas vezes é difícil determinar como uma criança surda e cega recebe uma mensagem”<sup>26</sup> (WILSON, 1996, p.1). Assim, pode-se estabelecer algumas metas para essa comunicação: “a. entender e responder às expectativas em relação ao comportamento da pessoa; e, b. obter informação do mundo ao seu redor” (DIJK, 2000, p.6). Pensando na comunicação receptiva podemos ter quatro categorias: sinais táteis/cinéticos, sinais vocais/visuais, sinais ou modelos coativos e gestos naturais. Vamos abordar cada um deles.

A respeito dos sinais táteis/cinéticos podemos pensá-los como aqueles realizados com o próprio corpo da criança, tendo-o como ponto de referência. Por exemplo, quando a mãe ou adulto abraçam a criança e o movem levemente demonstrando sensação de segurança e prazer. “Este movimento harmonioso e cooperativo forma a base da comunicação receptiva, assim como, do desenvolvimento de um vínculo social primário entre o estudante e outra

---

<sup>26</sup> Tradução nossa e mantida a grafia “surda e cega” como no original. Original: es el proceso de recibir y comprender un mensaje. A menudo resulta difícil determinar cómo un niño que es sordo y ciego recibe un mensaje.



pessoa” (DIJK, 2000, p.6-7). Com o passar do tempo esses movimentos podem ser ampliados e, assim, utilizados sinais táteis mais consistentes para antecipar as ações que serão realizadas.

Os sinais vocais se referem a identificação de pessoas, podendo informar como elas estão emocionalmente devido às mudanças de entonação de voz, por exemplo. Já os sinais visuais trazem informações de diferentes maneiras, pois podem informar mudança de situação física, ir para outro lugar; sinais com relação à situação podem avisar o que acontecerá, como o momento do lanche, por exemplo; ou os sinais que relacionam objetos e indicam o momento de comer; bem como, os sinais manuais que podem indicar ações (DIJK, 2000).

Sobre os sinais ou modelos coativos, pode-se afirmar que eles acontecem entre a criança e a pessoa que se coloca disponível, assim como, oferecem modelos de comportamentos esperados pelo adulto. Acontece quando as ações são realizadas pelos dois ao mesmo tempo, sendo que esses movimentos proporcionam à criança conhecimentos sobre o que pode ser realizado pelo corpo do adulto, bem como, aquilo que ela pode fazer com o seu corpo. “Os movimentos coativos também incentivam o desenvolvimento das relações sociais e fomentam o desenvolvimento de um sentido da imagem do corpo por parte do aluno” (DIJK, 2000, p.7).

Já os gestos naturais “são uma série de gestos que formam uma pantomima sobre a maneira com que o aluno reage ao meio ambiente” (DIJK, 2000, p.8). São movimentos individuais e próprios de cada criança e se referem a maneira que ela compreende o que acontece. Não podem ser criados ou inventados, mas vão acontecer como comportamentos representativos e únicos.

Para que a comunicação receptiva faça sentido para a criança e ela reaja como o esperado, a primeira ação do adulto é avisar que está presente tocando no ombro ou na mão dela, deixando-a reconhecê-lo ao usar um objeto como anel, relógio, perfume ou cabelo. Sempre mostrar o que vai acontecer na sequência para que possa entender caso vá a algum lugar. Além disso, torna-se fundamental avisar que uma atividade terminou, fazendo um movimento ou sinal que indique o fim.


Muitas vezes a criança com surdocegueira apresenta dificuldades em compreender a maneira que deve responder às mensagens que chegam, assim precisa ficar claro, de modo que ela saiba: sempre que querem uma resposta dela, para isso, deixe suas mãos em contato com a criança e aguarde; quando recebe uma ordem e deve agir, por isso, dê dois toques no seu ombro; quando alguém fizer um comentário ou reforçar uma ideia, movimente o ombro da criança; e, se quiser que ela imite sua ação, bata duas vezes na sua mão. A partir dessa

organização já é possível que a criança, jovem ou adulto e você, mediador, estejam prontos para desenvolver a comunicação (WILSON, 1996).

A seguir será apresentado um Mapa de Comunicação Receptiva que foi adaptado de Wilson (1996) e Watanabe (2017). Esse mapa apresenta, inicialmente, formas mais concretas, mas também é importante usar a fala junto possibilitando o aumento da capacidade de receber informações por meio das expressões e dos sons. A intenção do material é auxiliar na organização do trabalho comunicacional a ser realizado com o aluno com surdocegueira congênita (WILSON, 1996).

O quadro 1 apresenta as palavras que indicam o sistema de comunicação junto com a explicação e exemplos de como cada um dos momentos pode acontecer para que o professor se sinta seguro no momento de preencher o mapa e usá-lo com o aluno.

Quadro 1 - Mapa de Comunicação Receptiva

COMUNICAÇÃO BÁSICA				COMUNICAÇÃO MAIS COMPLEXA
1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	4º MOMENTO	5º MOMENTO
<p><b>PISTAS DE CONTEXTO NATURAL:</b> são aquelas que acontecem ao longo da atividade ou da rotina. Ex.: <b>cheiro da alimentação:</b> comida; <b>barulho da água da torneira:</b> lavar as mãos</p>	<p><b>PISTAS DE OBJETOS:</b> pode ser um pedaço do objeto concreto ou ele próprio, iniciando sempre por aqueles mais usados nas atividades da rotina. Ex.: <b>pegar a toalha do banho:</b> banho; <b>escova de dente:</b> escovar os dentes; <b>uso de objetos em diferentes contextos.</b></p>	<p><b>PISTAS GESTUAIS:</b> são aqueles gestos feitos com a criança, pode-se incluir as expressões corporais Ex.: <b>balançar a cabeça para cima e para baixo:</b> indicando sim; <b>balançar a cabeça para os lados:</b> indicando não, para crianças com visão; <b>movimento negativo de cabeça associado ao toque no braço segurando a mão:</b> indicando não pode e mais devagar; <b>toque na perna:</b> indicando sentar.</p>	<p><b>OBJETOS TANGÍVEIS:</b> é o objeto em si, o objeto de referência utilizado na atividade ou ação que será realizada. Ex.: <b>touca:</b> significa a culinária</p>	<p><b>LÍNGUA DE SINAIS</b></p> <p><b>SINAIS VISUAIS:</b> sinais isolados ou frases em Libras visualmente</p> <p><b>SINAIS TÁTEIS:</b> sinais isolados ou frases em Libras tatilmente</p>
<p><b>PISTAS DE MOVIMENTO:</b> são aqueles usados com a criança durante uma atividade. Ex.: <b>levar a criança ao banheiro:</b> ir ao banheiro; <b>levar para a cama:</b> dormir; <b>levar a mão na cabeça:</b> lavar o cabelo</p>		<p><b>OBJETOS DESNATURALIZADOS:</b> é uma parte do objeto colado em alguma coisa – papel, madeira, plástico Ex.: <b>touca:</b> representando a culinária, mas colada em um cartão.</p>		
<p><b>PISTAS TÁTEIS:</b> são realizados toques na criança em áreas relacionadas com a mensagem a ser passada. Ex.: <b>dois toques no tórax:</b> indica que precisa abrir a boca para se alimentar</p>		<p><b>OBJETOS EM MINIATURAS</b></p> <p><b>DESENHO DE CONTORNO</b></p> <p><b>IMAGENS</b></p>	<p><b>FALA:</b> palavras ou frases, também acompanhar todas as outras formas descritas</p> <p><b>ESCRITA:</b> fichas com tinta</p> <p><b>BRAILLE:</b> fichas com a escrita em braille</p>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Wilson (1996, p.2-3) e Watanabe (2017).

Legenda para preenchimento:

Amarelo: para o presente, a situação comunicativa na qual a criança se encontra.

Vermelho: para o planejamento de um ano, com o que se pretende que a criança desenvolva em um ano de trabalho.

Azul: o que se espera para o seu futuro.

Fonte: Wilson (1996)

Importante planejar um programa a ser realizado com a criança levando em consideração as habilidades cognitivas, motoras, visuais e auditivas dela (WILSON, 1996b).

#### 4.2.2 Comunicação Expressiva

Em relação à comunicação expressiva, ela “envolve o envio de uma mensagem a outra (s) pessoa(s) para: (a) fazer algo acontecer ou (b) ter algo já acontecendo”<sup>27</sup> (STREMEL, 1996, p.1). A respeito das metas de comunicação expressiva, destaca-se “a. expressar desenhos, necessidades e sentimentos; e, descrever o ‘aqui e agora’” (DIJK, 2000, p.6)

A comunicação expressiva pode ser dividida em duas categorias: sinais vocais e sinais físicos. Sobre o primeiro, os sinais vocais, pode-se afirmar que eles costumam ser utilizados como “uma expressão de ânimo, estado ou atitude” (DIJK, 2000, p.8). Eles podem servir para chamar a atenção das pessoas ou indicar prazer e desagrado.

Já os sinais físicos são aqueles movimentos do corpo que podem ser: movimentos corporais completos, sinais manuais, expressões de rosto, movimentos de olhos e gestos naturais. Nos movimentos corporais completos a criança usa o corpo todo para se expressar, podendo ser: em direção a um objeto ou situação, se mover para longe deles, relaxar o corpo porque está de acordo com a situação ou ficar rígido porque não gosta ou não quer o que está acontecendo. Nos sinais manuais, pode-se ter:

- a. Puxa ou empurra (conduz) pessoas em direção a uma ação ou um objeto desejado.
- b. Toca um objeto desejado ou o dá a uma pessoa para que uma ação aconteça (por exemplo, dá um copo para um adulto indicando o desejo de tomar uma bebida); e/ou
- c. Aponta (com o dedo ou a mão inteira):
  - (1) para obter uma ação ou objeto desejado; e.
  - (2) dirigir a atenção para algo que é compartilhado. (DIJK, 2000, p.8).

As expressões faciais podem ser uma maior abertura dos olhos ou sorriso para seguir ou parar com uma ação, o movimento dos olhos quando abre e fecha para indicar sim ou não, ou então quando olha para determinado objeto ou pessoa indicando que quer algo. Assim como, gestos naturais que demonstram o que a criança quer.

Para a comunicação expressiva, cabe ao adulto oferecer à criança tempo suficiente de resposta, ela precisa tempo para se comunicar, mas que seja respeitado o limite de cada um. Bem como, a oferta de diferentes oportunidades para isso acontecer. Inicialmente, quanto menos pessoas tiverem contato com ela mais são as possibilidades de se expressar, mas com o


---

<sup>27</sup> Tradução nossa. Original: In relation to expressive communication, it “involves sending a message to another person(s) to: (a) make something happen or (b) have something already happen

passar do tempo e com a ampliação de respostas, pode-se aumentar a quantidade de pessoas que interagem com a criança e isso oferece muitos benefícios.

A comunicação expressiva costuma se desenvolver depois da receptiva. Em Stremel (1996) encontra-se um Mapa de Comunicação Expressiva que tem como objetivo servir de guia para determinar formas da criança se comunicar no presente, no próximo ano e no futuro. Olhando para o quadro 2, pode-se perceber técnicas de comunicação simples e concretas usadas pela criança no começo de sua comunicação, mas que vão se tornando mais complexas. Da mesma maneira como na receptiva, o quadro 2 apresenta uma explicação e conceitos de cada um dos tipos de comunicação a fim de facilitar a compreensão do professor.

Quadro 2 - Mapa de Comunicação Expressiva

COMUNICAÇÃO BÁSICA					COMUNICAÇÃO MAIS COMPLEXA
<p><b>Comunicação por Reconhecimento:</b> indicam o entendimento de que outra pessoa está por perto</p>	<p><b>Comunicação Eventual:</b> há um propósito, mas não é utilizada uma comunicação intencional. Alguns podem ser interpretados como comunicativos.</p>	<p><b>Comunicação Instrumental:</b> comportamento simples e não simbólico, mas direcionado a pessoa na intenção que ela aja.</p>	<p><b>Comunicação convencional:</b> os comportamentos ainda não são simbólicos, mas a criança começa a entender o uso de objetos e pessoas.</p>	<p><b>Comunicação simbólica emergente:</b> nesse momento os comportamentos comunicativos passam a ser mais abstratos.</p>	<p><b>Comunicação simbólica:</b> a criança precisa entender a relação existente entre o símbolo e o objeto, o objeto e a pessoa ou atividade.</p>
<p><b>Expressões Faciais:</b> podem ter a intenção de não comunicar nada, ou então indicar prazer ou desprazer (ex.: abre a boca para receber mais comida).</p>	<p><b>Vocalizações:</b> inicialmente podem indicar prazer, angústia ou desconforto (ex.: emite um som de “a” quando está feliz).</p>	<p><b>Tocar pessoas:</b> a criança precisa tocar na pessoa para que alguma ação aconteça, já há uma intenção comunicativa (ex.: toca na mão do adulto para pedir carinho).</p>	<p><b>Oferecer objetos:</b> é preciso ter habilidades motoras. A criança vai pegar objetos para pedir algo (ex.: pega o copo e pede mais leite).</p>	<p><b>Gestos complexos:</b> usa gestos mais complexos indicando o que quer.</p>	<p><b>Sinais manuais:</b> língua de sinais com sinais isolados ou frases simples</p>
	<p><b>Movimentos corporais:</b> podem ser usados para expressar o que deseja, assim como para protestar ou pedir mais (ex.: move a cabeça quando não quer mais comida).</p>	<p><b>Manipular pessoas:</b> a criança move a mão da pessoa para que algo aconteça, por exemplo (ex.: puxa a mão do adulto, que segura uma colher, em direção à sua boca).</p>	<p><b>Gestos simples:</b> também é preciso ter habilidades motoras. A criança fará gestos para pedir algo ou comunicar alguma coisa (ex.: faz um gesto para indicar que está com fome).</p>	<p><b>Objetos em miniatura:</b> a criança precisa ter aprendido a associar objetos com atividades, assim, pode-se usar miniaturas para fazer mais associações.</p>	<p><b>Simbólicos não falados:</b> escrita e sistema braile com palavras isoladas ou frases simples.</p>
	<p><b>Botão/acionador de chamada:</b>  <i>Controle físico</i> – é utilizado um botão que a criança aperta e causa um efeito (ex.: brinquedo que se move ao apertar um botão).  <i>Controle social</i> – é conectado um botão a um gravador com mensagens (ex.: prancha de comunicação vocalizada).</p>	<p><b>Tocar objetos:</b> a criança toca em um ou mais objetos e indica o que quer fazer. Inicialmente é oferecido algo que gosta e que não gosta. Mais tarde são oferecidos dois objetos que gosta (ex.: toca na fralda para avisar que precisa ir ao banheiro).</p>	<p><b>Apontar:</b> a criança vai apontar para pessoas ou objetos para comunicar algo a alguém. Esse apontar pode ser de diferentes maneiras e não só com o dedo esticado (ex.: aponta para a mochila para ir para casa).</p>	<p><b>Imagens / Desenho:</b> se a criança tiver visão, pode usar o próprio desenho ou então de contorno com linhas mais simples que possibilitam sua compreensão.</p>	<p><b>Sistemas eletrônicos:</b> como pranchas de comunicação que emitem sons ao serem tocadas ou outros aplicativos de som ou braile.</p>
			<p><b>Comunicação por dois botões/acionadores:</b> nesse momento são inseridos mais botões para que a criança possa escolher entre o que quer fazer das opções apresentadas.</p>	<p><b>Outros símbolos táteis:</b></p>	<p><b>Fala</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Stremel (1996, p.2-5) e Watanabe (2017).

Legenda para preenchimento:

Amarelo: para o presente, a situação comunicativa na qual a criança se encontra.

Vermelho: para o planejamento de um ano, com o que se pretende que a criança desenvolva em um ano de trabalho.

Azul: o que se espera para o seu futuro.

Fonte: STREMEL (1996)

Orienta-se que o mapa seja preenchido juntamente com a família para que em todos os espaços que a criança estiver seja potencializada sua comunicação da mesma maneira e faça sentido. (STREMEL, 1996). O desenvolvimento da comunicação acontece de maneira progressiva, sendo levado em consideração as capacidades motoras e cognitivas de cada criança. Assim como a idade e os parceiros de comunicação disponíveis para ela.

O desenvolvimento da comunicação expressiva trará melhores resultados quando houver um ensino ativo, com todas as pessoas ao seu redor estando receptivas, conscientes e disponíveis para oferecer oportunidades comunicativas. Assim, “Você pode progredir (a) de fácil para difícil, (b) de alguns caminhos para muitos, (c) de alguns desejos e necessidades para muitos, (d) de alguns motivos para muitos e (e) de poucas pessoas para muitos” STREMEL, (1996, p.5)<sup>28</sup>.

Se torna fundamental que o adulto se expresse de maneira a deixar claro o que quer dizer, seja usando sinais verbais, gestuais ou táteis. E isso deve acontecer durante a atividade quando a criança está envolvida na ação, possibilitando assim, o desenvolvimento de conceitos, além da sua participação. Outro fator a ser levado em consideração diz respeito ao desenvolvimento de um vocabulário funcional que possa realmente ser utilizado com a criança e que faça sentido a ela. Possibilitar “oportunidade contínuas de expressar os seus desejos, necessidades, emoções e ideias” (DIJK, 2000, p.20). Para isso, sugere-se que o adulto observe o comportamento da criança, como ela reage manuseando objetos ou então com as pessoas, servindo de suporte para a eleição do vocabulário. Pode-se destacar alguns elementos importantes a respeito dessa escolha:

1. O vocabulário deve ser de uso imediato para o aluno.
2. O aluno deve ter muitas oportunidades para utilizar o vocabulário na escola, em casa e na comunidade.
3. As palavras, os sinais e os conceitos escolhidos devem ser os que o aluno já está tentando comunicar.
4. O uso do vocabulário deve trazer consequências naturais que servirão como um estímulo positivo para o aluno.
5. O vocabulário deve ser integrado facilmente nos programas existentes para o desenvolvimento das habilidades.
6. O modo e os meios da comunicação devem ser apropriados em relação ao nível de impedimentos sensoriais e/ou ortopédicos do aluno. (DIJK, 2000, p.20).

Com base em cada um desses elementos, o adulto tem mais possibilidades de escolher um vocabulário que faça sentido e esteja de acordo com a realidade da criança. Para que essa

---

<sup>28</sup> Tradução nossa. Original: Puede progresar (a) de fácil a difícil, (b) de pocas maneras a muchas, (c) de pocas de seos y necesidades a muchos, (d) de pocas razones a muchas y (e) de poca gente a mucha.

escolha seja mais fácil pode ser importante ter a família como parceira, pois são as pessoas que passam mais tempo com a criança e conhecem o que faz parte do dia a dia dela.

Outro fator a ser destacado é quanto as oportunidades de fazer escolha, ter a possibilidade de escolher se quer ou não fazer determinada ação, se quer comer um alimento ao invés de outro, se quer usar uma roupa e não outra. Fazer escolhas faz parte da vida de qualquer pessoa e isso precisa ser facilitado e proporcionado para as crianças que não utilizam formas de comunicação convencionais. São identificadas cinco oportunidades de fazer escolhas: “1) escolher entre atividades; 2) decidir tomar parte ou não nas atividades; 3) decidir quando terminar uma atividade; 4) escolher meios alternativos para conseguir um objetivo, e, 5) escolher companheiros para as atividades” (DIJK, 2000, p.21). As escolhas vão começar com poucas alternativas e aos poucos podem ser inseridas mais opções, lembrando que a criança precisa demonstrar que assimilou conceitos a respeito disso. Nem todas utilizam a oralidade para se expressar, algumas farão uso da língua de sinais visual ou na modalidade tátil.

#### 4.3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS E A MODALIDADE TÁTIL

De acordo com Harisson (2011, p.54), “a língua brasileira de sinais e a língua americana de sinais (American Sign Language – ASL) têm como influência comum a língua francesa de sinais”. Ou seja, os sinais usados no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA) se aproximam muito dos sinais franceses, mas, destaca-se que apenas são parecidos e não iguais. No Brasil se tem a Língua Brasileira de Sinais, conhecida também como Libras.

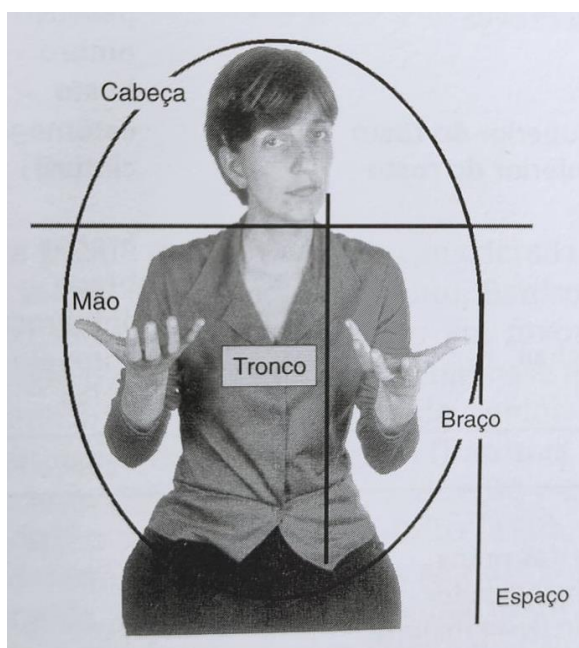
Inicialmente, o pesquisador William C. Stokoe, por volta de 1960 e 1970, pesquisou sobre a língua de sinais americana e encontrou três parâmetros que formariam os sinais: configuração de mão (CM), locação da mão (L) e movimento da mão (M). Porém, a partir de outros estudos foram acrescentados mais dois parâmetros: orientação de mão (Or) e expressões não-manuais (ENM).

Um dos primeiros conhecimentos necessários para quem tem interesse em aprender a Libras é conhecer as configurações de mão (CM), pois elas se referem ao formato da(s) mão(s) no momento de produzir o sinal, cada língua de sinais possui um determinado número de CM que fazem parte do seu sistema linguístico. Existem muitos autores que vão abordar o tema e inclusive apontar diferentes quantidades de CM existentes, inclusive dentro de um mesmo país.



A locação se refere ao local onde o sinal é produzido no espaço, ou seja, é o espaço de enunciação na Libras, podendo ser produzido na cabeça, tronco e/ou braços. Costumamos dizer que temos um espaço para sinalizar e que ele deve ser respeitado para melhor compreensão por quem está vendo a sinalização. A orientação da mão indica como a mão se posiciona durante o sinal: para cima, para baixo, virada para o corpo, virada para frente, para a direita ou para a esquerda (Figura 1).

Figura 1 - Espaço de sinalização



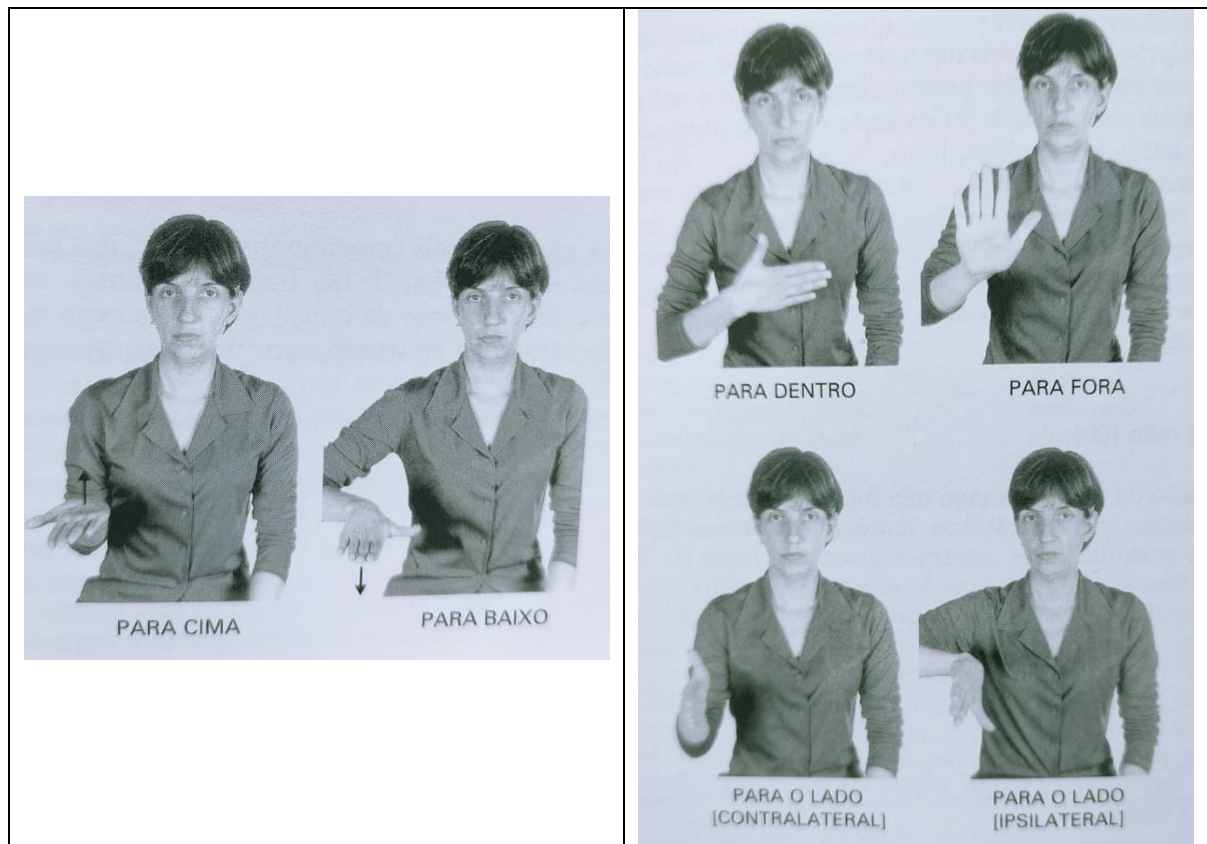
Fonte: Quadros; Karnopp (2004, p. 57).

A figura 1 apresenta o espaço que a pessoa deve usar enquanto está sinalizando, precisa respeitar para que o receptor da mensagem consiga acompanhar os sinais e compreender o que está sendo passado. Se ultrapassar muito esse espaço, corre-se o risco de comprometer a sinalização e dificultar para quem está recebendo a informação.

O movimento (M) diz respeito à forma como as mãos se movem no espaço, podendo se apresentar em diferentes posições, e o sinal pode ser feito com uma ou as duas mãos. Ele é considerado um parâmetro complexo, pois envolve uma vasta gama de formas e direções que englobam: movimentos internos das mãos; movimentos do pulso; movimentos direcionais no espaço e séries de movimentos em um mesmo sinal.

Outro parâmetro se refere a orientação de mão (Or), ou seja, a direção para a qual a palma da mão aponta na produção de um sinal. Temos as seguintes direções possíveis (Figura 2):

Figura 2 - Orientação da mão



Fonte: Quadros; Karnopp (2004, p. 59-60).

Sobre as expressões não-manuais (ENM), destaca-se que elas são um dos aspectos mais importantes, pois complementam o sinal e dão sentido a ele. Fazer um sinal sem utilizar a expressão correta pode ocasionar o não entendimento de significado. Por exemplo, vamos pensar no sinal de triste; se você não fizer uma expressão facial e corporal indicando tristeza, possivelmente quem estiver vendo o sinal não compreenderá se você está falando, realmente, que está triste, ou se está fazendo uma piada e sendo irônico.

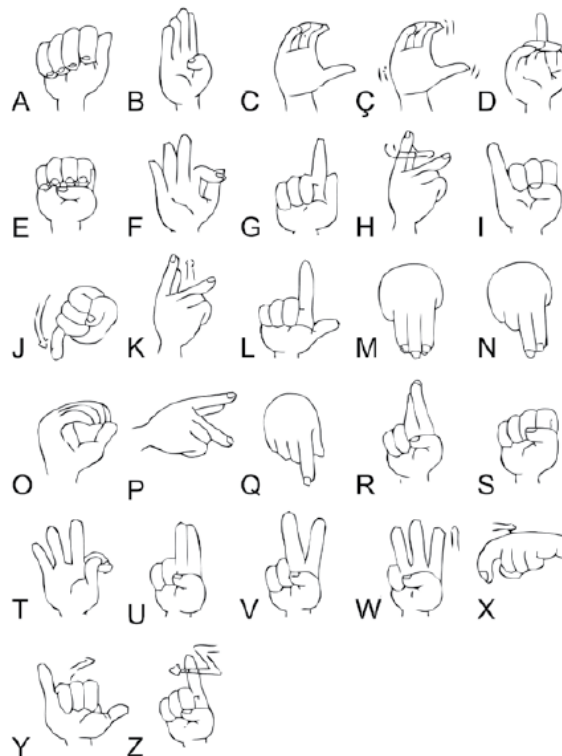
Essas expressões são compreendidas como “não-manuais” e utilizadas em duas situações nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação dos itens lexicais. Sobre a função sintática, podemos dizer que eles marcam sentenças interrogativas sim-não, orações relativas, topicalizações, concordância e foco. E como componente lexical eles marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. As marcas não-manuais possuem peso linguístico nos itens lexicais das línguas de sinais.

Cada um desses parâmetros apresentados faz com que o sinal tenha sentido e seja produzido com o conceito desejado, por exemplo, quando fazemos um sinal com um movimento diferente, podemos ter outro sentido.

O alfabeto manual permite a representação de grafemas e fornece aos usuários da língua a habilidade de acessar um novo vocábulo quando não há um sinal próprio ou quando não conhecem determinado sinal. A natureza sequencial de soletrar o alfabeto manual compete às características da língua portuguesa escrita. Assim, possui um papel fundamental nesse aprendizado, servindo enquanto habilidade que promove a união das duas línguas: Libras e português, sendo percebida como uma ponte.

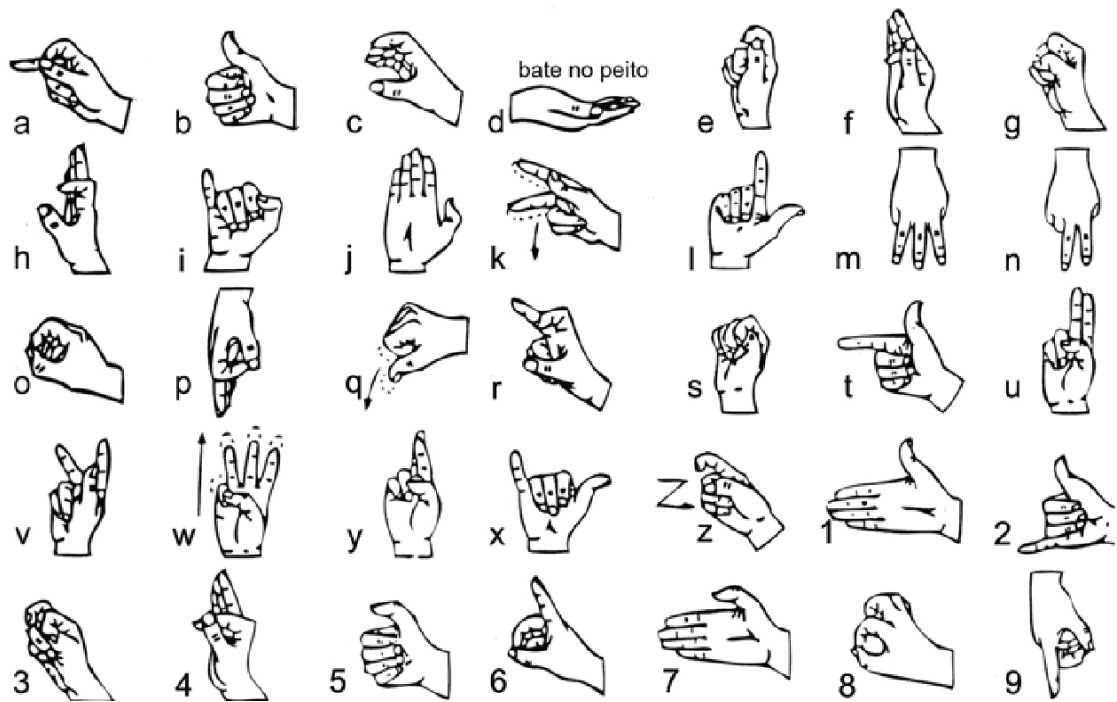
A seguir são apresentadas as imagens do alfabeto em língua brasileira de sinais, língua gestual portuguesa, língua de sinais americana e língua de sinais britânica (Figuras 3 a 6). A principal diferença se dá nos três primeiros, pois são feitos com apenas uma mão e no caso do britânico são usadas as duas mãos. De acordo com Goés e Campos (2011, p.71), “o alfabeto manual é conhecido também como alfabeto datilológico ou datilologia, com o qual é possível soletrar 27 diferentes letras”, assim como o alfabeto da língua portuguesa que possui a mesma quantidade de letras.

Figura 3 - Alfabeto em Língua Brasileira de Sinais (Libras)



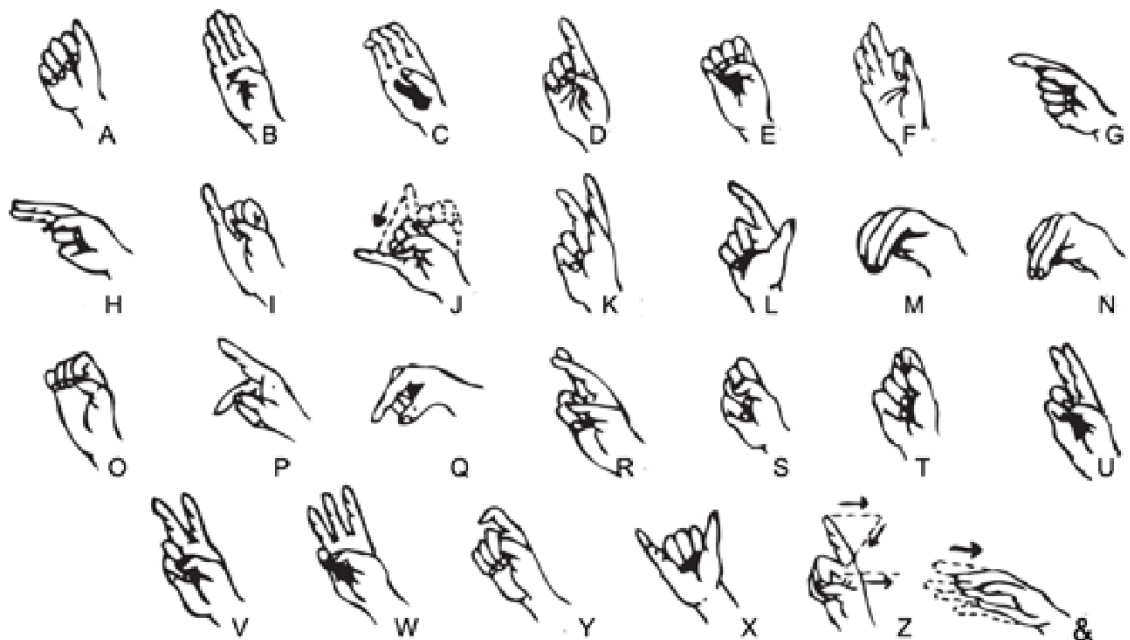
Fonte: Goés; Campos (2011, p.72).

Figura 4 – Língua Gestual Portuguesa (LGP)



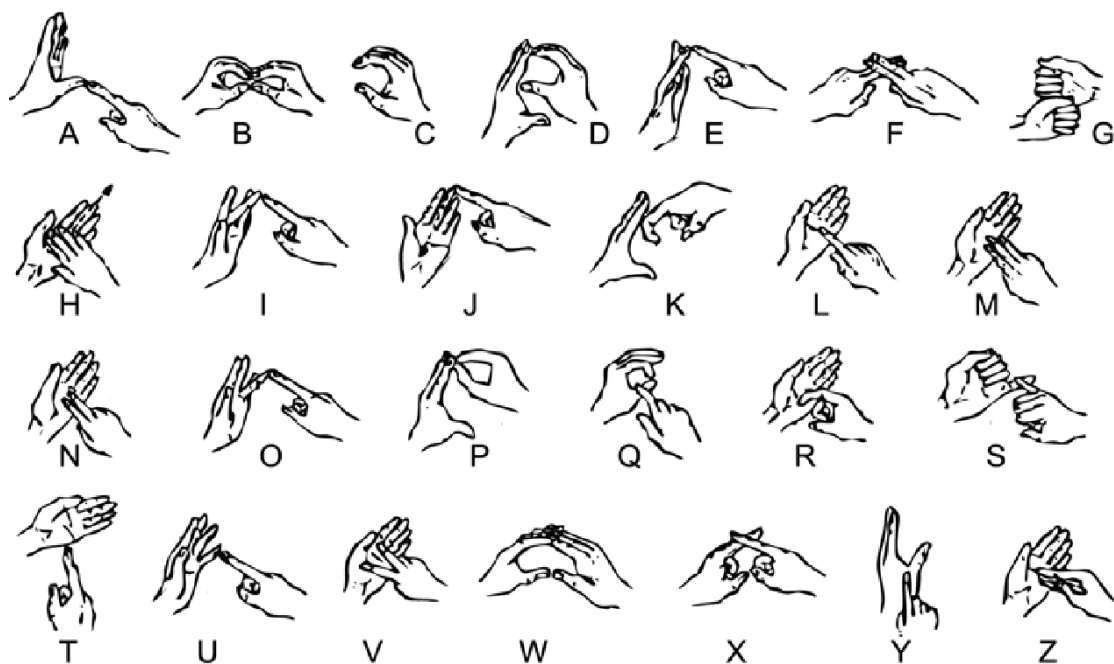
Fonte: Goés; Campos (2011, p.73).

Figura 5 – American Sing Language (ASL)



Fonte: Goés; Campos (2011, p.74).

Figura 6 – British Sing Language (BSL)

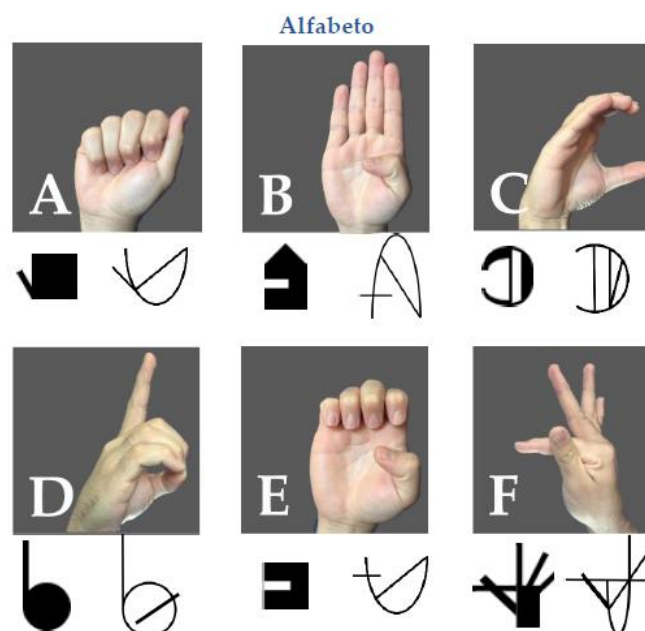


Fonte: Goés; Campos (2011, p.73).

Além da sinalização, a Libras possui uma forma escrita, o sistema *SignWriting*. Segundo Paixão e Alves (2018, p.52) “No Brasil, o sistema de escrita *SignWriting* surgiu em 1996, porém, disputa espaço com mais dois sistemas criados aqui mesmo”. A escrita de sinais segue os preceitos da língua de sinais. Esse sistema ainda é pouco utilizado dentro da comunidade surda, visto sua complexidade, pois se faz necessário desenhar com todos os parâmetros do sinal: as Configurações de Mão (CM), os Pontos de Articulação (PA), os Movimentos (M), e as Expressões Não Manuais (ENM). A Orientação da Palma da Mão (OR) já está representada diretamente no símbolo da CM. (BARROS, 2020, p.12). Estes parâmetros são conhecidos como grafemas.

Na Figura 7 pode-se ver uma prévia da escrita: tem-se a letra em português, o sinal feito em Libras, a escrita em *SignWriting* e à direita a representação de quando se tenta escrevê-lo à mão.

Figura 7 – Escrita em língua de sinais (SignWriting)



Fonte: Barros (2020, p.70).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.47), a fonologia tem como objetivo “determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais” e “estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis”. Nesse sentido, ela se dedica a estudar a composição dos sinais. Assim como, pressupõem alguns aspectos que a diferenciam da língua portuguesa, no caso da língua oral são estudados os sons da fala, e na Libras são estudadas as unidades que o compõem o sinal. Assim, a Libras é produzida por meio das mãos, tendo os movimentos do corpo e do rosto como constituintes importantes (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Quando falamos em morfologia nessa área, Quadros e Karnopp (2004, p.86) explicam ser esse o “estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras”, ou seja, a partir de diferentes aspectos é possível formar um novo sinal ou criar um a partir da união de outros.

Os classificadores são um importante recurso na língua de sinais, normalmente usados para indicar movimento de pessoas ou objetos, também para posicionar pessoas e objetos na situação enunciativa, ou ainda para descrever aspectos de forma mais clara. Nem sempre existe um sinal que possa ser usado para descrever um objeto, assim, recorre-se ao uso de um classificador que dê conta disso. Para sinalizar uma música ou poesia que são gêneros que

exploram muito as emoções também costuma-se usar os classificadores, pois eles passam sentido e significado para quem recebe a informação de forma mais compreensível.

Sobre a sintaxe, as autoras esclarecem ser esse o espaço no qual os sinais devem ser produzidos, respeitando o uso do sistema pronominal e nominal. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.127). É possível posicionar pessoas e elementos no espaço e retomá-los durante o discurso, sem ser necessário mencioná-los novamente, apenas usando um movimento corporal ou o apontamento para o local onde ele foi posicionado anteriormente.

O uso da Libras parte do pressuposto da interação visual, ou seja, os sinais são produzidos e recebidos de forma visual, no caso da pessoa com surdocegueira, ela acontece na modalidade tátil, ou seja, Libras tátil. Dessa maneira, a pessoa com surdocegueira coloca as mãos dela sobre as mãos de quem envia a mensagem para que possa sentir o sinal (WILSON, 1996). Nessa modalidade o contato com o corpo da outra pessoa acontece para que ela possa compreender os sinais.

Alguns sinais podem ser adequados de acordo com a situação, por exemplo, aqueles que são feitos próximos do rosto, para que as mãos da pessoa que recebe a mensagem não precisem encostar no rosto de quem as produz, pode ser usada uma de suas mãos como representação do rosto. Assim, o sinal é feito na mão da pessoa que está sinalizando e não no corpo. Conforme Lahtinen (2018a, p.11), “Em métodos táteis, as letras da língua falada e escrita são reconhecidas como estímulos táteis nas mãos e nos dedos, que são codificados para serem capazes de compreender o braile e a soletração tátil”. Como resultado, tem-se a língua de sinais tátil.

A comunicação tátil é baseada no uso do sentido do toque, que significa transmitir a informação da língua por meio do toque e do movimento. Neste caso o emissor produz a mensagem com as mãos, que é mais frequentemente recebida pelas mãos. Existem diferentes métodos incluídos na comunicação tátil. Na soletração, os movimentos dos dedos do produtor formam letras, o receptor as notará com as próprias mãos. Entre estes estão o alfabeto manual tátil, o alfabeto manual para pessoas com surdocegueira (Lorm, Mallossi) e o braile. (LAHTINEN, 2018a, p.11).

Toda a comunicação tátil, no caso a Libras tátil, envolve o contato por meio do toque com outra pessoa, sendo necessário estar próximo da pessoa com quem se comunica. Para isso a interação se faz necessária e primordial.

#### 4.4 INTERAÇÃO SOCIAL

As interações acontecem entre as pessoas e o ambiente, a criança costuma interagir muito com o ambiente por meio do movimento. Goetz *et al.* (2002, p.2) afirmam que a “educação é considerada um processo de melhoria da quantidade e da qualidade das interações entre o aluno e as pessoas, os objetos e os acontecimentos do seu meio”. Assim, cabe ao adulto, no caso, o professor favorecer a organização de mundo por meio de pontos de referência, além de proporcionar situações em que a criança seja estimulada a se comunicar e se relacionar com as pessoas e o mundo que a rodeia.

Ainda de acordo com Goetz *et al.* (2002, p.3), existem algumas ações que podem ser realizadas pelo adulto buscando alcançar certos objetivos em relação ao reconhecimento do “eu” e o que está ao seu redor, para isso, pode ser fundamental: “a) fornecer à criança experiências ambientais; b) desenvolver um diálogo entre a criança e o mundo do qual forma parte; c) desenvolver um diálogo não verbal entre a criança e outra pessoa”. Inicialmente, a criança precisará de ajuda para realizar determinadas ações e o adulto poderá colaborar começando uma ação e deixando que ela continue.

Para avaliar os canais de aprendizagem que a criança faz uso durante uma atividade podem ser úteis algumas técnicas descritas por Nelson *et al.* (2009), dentre elas estão: a) fazer uma lista com as formas que a criança responde e o que ela faz que pode ser entendido como uma resposta; observar os estímulos sensoriais que mais chamam a atenção da criança e fazer anotações sobre isso; b) atentar para a maneira como ela responde a visão, audição, toque, vibração e movimento; investigar se a criança consegue usar mais de um sentido juntos; c) verificar os comportamentos que a criança apresenta mediante os estímulos apresentados; d) observar as maneiras que a criança responde perante sua rotina e atividades que lhe são proporcionadas. Cada uma dessas técnicas pressupõe a observação que é uma ação fundamental para o professor em sala de aula.

Ao realizar a avaliação dos canais de aprendizagem, pode-se pensar em possibilidades de interação com a criança, principalmente no que diz respeito a construção de potencialidade sensorial. Uma vez que, a base para o aprendizado é a curiosidade, buscar perceber os pontos fortes e propor atividades que os potencializem pode ser um caminho. Usar os canais fortes como alavanca para trabalhar com os fracos (NELSON *et al.*, 2009).



Nessa mesma direção, seguir com alternativas visando o trabalho com a memória e a aprendizagem que têm por base o desenvolvimento da habituação<sup>29</sup> e da antecipação.

Somos constantemente bombardeados com uma infinidade de informações sensoriais. Seria impossível atender a todas essas informações ao mesmo tempo, por isso temos de ser capazes de filtrar o que é significativo em um determinado momento e o que não precisa de atenção. Para conseguir essa filtragem, a informação deve ser processada e em comparação com o que aprendemos anteriormente determinar se ela precisa de nossa atenção continuada. (NELSON *et al.*, 2009, p.26).

A respeito da aprendizagem de habituação se torna imprescindível que a criança consiga desenvolvê-la, pois por meio dela será possível se “desligar” daquilo que não é importante para o momento e se concentrar em novas informações. Essa capacidade de habituação costuma acontecer de maneira rápida e sem dificuldades, sendo que demonstra a habilidade de diferenciar estímulos e formar conceitos sobre eles (NELSON *et al.*, 2009).

Para a criança com surdocegueira o aprendizado da habituação pode não ocorrer facilmente e ser necessário atenção a alguns aspectos: ela pode precisar de mais tempo para processar as informações que chegam e assim agir de acordo com o esperado; a “capacidade do indivíduo de categorizar seus vários regimes e requer, portanto, discriminação e generalização com base nas características importantes das informações” (NELSON *et al.*, 2009, p.30). A informação precisa chegar de maneira a ser compreendida pela criança e significativa por meio dos canais sensoriais que utiliza.

O próximo passo na avaliação de aprendizagem e memória é a antecipação e a aprendizagem de rotinas. A antecipação já foi descrita no capítulo anterior. Por meio da aprendizagem de rotinas a criança possui razões para comunicar seus desejos e seguir para próximas etapas, assim como apresenta suas reações perante a resolução de problemas (NELSON *et al.*, 2009). Nesse ponto, ela desenvolve a capacidade de controlar o ambiente em que está antecipando as ações que vão acontecer.

Estabelecer rotinas curtas e funcionais previsíveis e interessantes para a criança se torna essencial, assim, também se apresentam como potentes estratégias de interação. Outro aspecto a ser observado seria aumentar gradualmente o intervalo de tempo entre as rotinas que já foram aprendidas. “A cada passo na rotina, a criança deve dar oportunidades para demonstrar a antecipação. Novos passos devem ser adicionados lentamente, permitindo tempo

---

<sup>29</sup> Termo usado na psicologia e se refere a uma forma de aprendizagem no qual há a diminuição de uma resposta diante um estímulo novo, ou seja, passa-se a ignorá-lo com o passar do tempo. Assim como acontece com o barulho da rua quando se está em um lugar novo, inicialmente o barulho incomoda, mas com o passar do tempo, a pessoa nem percebe mais ele.

de processamento adequado” (NELSON *et al.*, 2009, p.34). Quando a criança consegue compreender bem a rotina e antecipar as ações, as aprendizagens vão ocorrendo paralelamente. Ela terá entendimento as etapas de uma atividade também por meio dessa rotina, pois há sua preparação, realização, organização do que foi utilizado e transição para a próxima atividade.

Ainda pensando a respeito da comunicação, destaca-se uma rede organizada pela DbI que tem o nome de “Rede de comunicação<sup>30</sup>”, essas redes se constituem de membros individuais e/ou organizações, são pessoas de diferentes partes do mundo. Atualmente, faço parte desse grupo enquanto embaixadora de comunicação da DbI no Brasil. Os objetivos da rede são: compartilhar conhecimento sobre comunicação de diferentes países, onde a análise da comunicação com pessoas com surdocegueira é o foco principal; apoiar redes menores trabalhando de forma autônoma ou em conjunto para compartilhar conhecimento sobre aspectos específicos da comunicação e surdocegueira; e, abrir a Rede de Comunicação para membros individuais, incluindo profissionais, pessoas com surdocegueira, pais e irmãos, pesquisadores e outras pessoas interessadas neste tema.

São realizados webinários internacionais, anualmente, que visam a reflexão e o debate sobre diversos aspectos que envolvem a pessoa com surdocegueira, pois esse assunto ainda possui muitas possibilidades a serem compreendidas por quem atua na área. Destaca-se essa informação, pois ela pode colaborar muito com quem está entrando no universo da surdocegueira e para aquelas pessoas que estão a algum tempo e por vezes sentem necessidade de repensar sua prática.

A abordagem coativa de Van Dijk se constitui de uma importante ferramenta a ser utilizada pelos professores que atuam na surdocegueira congênita, seguindo suas fases é possível estabelecer uma comunicação receptiva e expressiva com a criança. Porém, outro aspecto fundamental diz respeito ao toque, ao tato. Dessa maneira, torna-se importante compreender o que o compõe e os benefícios que pode trazer ao trabalho pedagógico.

---

<sup>30</sup> Site onde é possível encontrar mais informações sobre a rede: <http://communication.deafblindinternational.org/>

## 5. TOQUE: POSSIBILIDADE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA

O tempo todo o cérebro humano está recebendo informações que chegam de diferentes formas e por diversos sentidos: olfato, audição, tato, visão e paladar. Elas são captadas pelos órgãos dos sentidos que passam para o cérebro processá-las e significá-las, fazendo com que compreendemos o que nos passa. Toda essa ação se dá por meio da integração sensorial.

A integração sensorial é o processo que organiza as entradas sensoriais para que o cérebro produza uma resposta corporal útil, bem como emoções, percepções e pensamentos úteis. A integração sensorial seleciona, ordena e, em um determinado momento, une todas as entradas sensoriais em uma única função cerebral.<sup>31</sup> (AYRES, 1998, p.42).

Segundo a autora, isso acontece sem que seja percebido, pois quando as funções do cérebro passam a estar integradas, os movimentos do corpo se tornam adaptativos, possibilitando a aprendizagem e que as crianças tenham um comportamento adequado em cada situação vivenciada. De acordo com Ayres (1998) para que uma criança possa integrar as sensações ela precisa se adaptar a elas.

Antes que nosso corpo forme uma resposta adaptativa, devemos organizar as sensações do nosso corpo e as do ambiente que nos cerca. Nós nos adaptamos a uma situação apenas se nosso cérebro sabe do que se trata, então quando uma criança age de forma adaptativa, seu cérebro está organizando as sensações de forma eficiente.<sup>32</sup> (AYRES, 1998, p.23).

Ou seja, a integração sensorial tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que, a resposta adaptativa nada mais é do que quando o corpo oferece uma resposta ou reação condizente com o que está acontecendo com ele. Por exemplo, quando a criança está quase caindo da cadeira, mas seu corpo não reage com uma ação para que ela não caia ou então que se proteja enquanto isso estiver acontecendo significa que a criança está com dificuldades de integração sensorial, estando com uma disfunção de integração sensorial.

---

<sup>31</sup> Tradução nossa. Original: La integración sensorial es el proceso que organiza las entradas sensoriales para que el cerebro produzca una respuesta corporal útil, así como emociones, percepciones y pensamientos útiles. La integración sensorial selecciona, ordena y, en un momento dado, une todas las entradas sensoriales en una sola función cerebral.

<sup>32</sup> Tradução nossa. Original: Antes de que nuestros cuerpos formen una respuesta adaptativa, debemos organizar las sensaciones de nuestro cuerpo y las del entorno que nos rodea. Nos adaptamos a una situación solo si nuestro cerebro sabe cuál es, por lo que cuando un niño actúa de manera adaptativa, su cerebro está organizando las sensaciones de manera eficiente.

Importante considerar que “O transtorno de integração sensorial é um problema comum, mas pouco compreendido, que afeta o comportamento das crianças, influenciando a maneira como aprendem, se movem, se relacionam com os outros e se sentem sobre si mesmas”<sup>33</sup> (PALACIOS, 2001, p.1). Ainda segundo a autora, o bom funcionamento da integração sensorial é responsável pelas ações de planejar e organizar a maneira como as atividades são realizadas, e, conseqüentemente, se torna responsável pelas aprendizagens. Sendo que, portanto, a criança com disfunção de integração sensorial, “pode ter dificuldade em “ler dicas”, verbais ou não verbais, do ambiente” (PALACIOS, 2001, p.4).

Para o pleno desenvolvimento da integração sensorial, pressupõe-se algumas habilidades essenciais para a criança, sendo a Gestalt uma teoria a trazer benefícios para que isso aconteça de maneira mais eficaz.

## 5.1 GESTALT

Gestalt é um termo alemão que na tradução para o português se aproxima de “forma” ou “configuração”. Pode-se dizer que “o substantivo ‘*Gestalt*’ tem dois significados: além do sentido de forma ou feitio como atributo das coisas, tem significação de uma unidade concreta *per se*, que tem, ou pode ter, uma forma como uma de suas características” (KÖHLER, 1968, p.104)<sup>34</sup>. O termo pode ser utilizado dentro outros contextos da experiência sensorial e não somente no sentido de forma. Assim, “a significação que atribuímos à palavra Gestalt é a que se refere a um objeto específico e à organização” (KÖHLER, 1968, p.104).

Conforme afirma Holanda (2009, p.59), “Gestalt é uma teoria do conhecimento que corresponde a um ponto de vista crítico e realista, que afirma o primado dos fenômenos, para a qual a única realidade dada são as experiências vividas”. Ou seja, a “Gestalt é totalidade, configuração, plenitude. O conceito de totalidade envolve a relação entre o todo e suas partes, cujas interconexões harmoniosas e coerentes formam uma unidade significativa” (DUSI, NEVES e ANTONY, 2006, p.149).

Ainda a respeito da Gestalt, o conceito “pode ser aplicado muito além da experiência sensorial. [...] De acordo com a definição funcional mais geral da expressão, os processos de aprendizagem, de reestruturação, de esforço, de atitude emocional, de raciocínio, atuação, etc. podem ter se der incluídos” (KÖHLER, 1968, p.105). Dessa maneira, pode-se entender que as

---

<sup>33</sup> Tradução nossa. Original: El trastorno de integración sensorial es un problema común pero poco comprendido que afecta el comportamiento de los niños, lo que influye en cómo aprenden, se mueven, se relacionan con los demás y se sienten acerca de sí mismos.

<sup>34</sup> Grifos do autor.

experiências vivenciadas pelas pessoas são nomeadas e categorizadas, posteriormente, utilizadas em novas situações. De acordo com os estudos da Gestalt, a significação vai se construindo para cada pessoa com base naquilo e com quem ela tem contato.

Segundo Köhler (1968), quando se observa um objeto e se fala a respeito dele, por exemplo, um copo, você possui conhecimentos de linguagem para se referir a ele. Ou seja, “Os objetos só existem para nós quando a experiência sensorial se impregnou completamente de significação” (KÖHLER, 1968, p.45). Dessa forma, uma pessoa nomeia um copo, por exemplo, depois de ter pegado um na mão e ter passado pela fase de conhecimento e aprendizagem acerca desse objeto, ter compreendido seu conceito.

Na maioria das vezes, as pessoas se concentram nos objetos que estão perto e não naqueles mais longe, assim, a experiência sensorial dedicada a eles se torna cada vez menor. O aprendizado acaba acontecendo mais em relação ao que se encontra por perto, ao alcance das mãos e dos olhos.

Entre os objetos físicos que estão em torno de nós e nossos olhos, as ondas luminosas constituem o único meio de comunicação. Não há organização entre estes estímulos; a formação de unidades específicas ocorre na função neural. Apesar disso, sob alguns aspectos os resultados da organização podem-nos revelar mais acerca do mundo que nos rodeia do que as ondas de luz podem fazê-lo. Nem sempre aprendemos tanto mais a respeito de um objeto quanto mais próximo estejamos dele. (KÖHLER, 1968, p.94).

Dessa maneira, percebe-se a importância das informações sensoriais para que a aprendizagem aconteça. No momento em que você vê uma imagem a primeira percepção se dá em relação ao todo e só depois vai para as partes, já quando você toca na representação tátil dessa imagem ou em um objeto, você inicia pelas partes para depois ter a noção do todo.

## 5.2 FUNÇÃO DO TATO

De acordo com Nicholas (2011, p.7) o tato “nos permite acessar uma grande variedade de informações presentes no mundo a nossa volta. Ele é o primeiro sentido a ser desenvolvido e continua presente mesmo depois que a visão e a audição começam a ser prejudicadas”. Antes mesmo de nascer, enquanto ainda é um embrião, o tato já exerce influência no desenvolvimento humano.

A respeito do assunto, Lahtinen (2018b) explica que o tato pode ser dividido em dois grupos: passivo e ativo. Segundo a autora, ele é passivo quando as informações são recebidas por meio do toque, seja de uma pessoa ou de um objeto. Ele é ativo quando a pessoa toca em

outra pessoa ou em algum objeto. No primeiro caso, recebe as informações, no segundo, passa as informações. “A pele é composta por várias camadas, em que os receptores reagem ao tato de várias formas” (LAHTINEN, 2018b, p.2). Alguns dos receptores vão reagir mais facilmente ao tato, outros demoram um pouco mais.

Já Ferroni (2016) aponta para um estudo referente a diferentes tipos de tato e apresenta outra classificação: tato sintético e tato analítico, tendo como base ou não o movimento da mão para obter informações. “O tato sintético consistia em deixar a mão em repouso sobre um objeto próximo. O tato analítico consistia em movimentar a mão para mover e agarrar o objeto que estava longe do acesso ao tato” (FERRONI, 2016, p.52). Porém, esse estudo apresentou problemas em usar o movimento da mão como base. Dessa forma, pode-se repensar o conceito levando em consideração a forma como a pessoa acessa as informações do objeto, por exemplo, quando ele cabe na palma de sua mão a exploração pode iniciar do todo e ir detalhando as partes, configurando a forma analítica. Mas quando começa pelas partes em direção ao todo, seria o princípio sintético. Princípio esse importante para diversos aspectos do aprendizado humano.

Tem-se o sentido do tato como um importante recurso na recepção de informações, Lahtinen (2018b, p.2) fala sobre ele ser “conectado ao sistema sensorial, que compreende até mesmo os sentidos de calor, frio e dor, assim como os sentidos de postura e movimento. A partir dos movimentos feitos na pele é possível reconhecer e distinguir diferentes formas”. Dependendo da parte do corpo, o toque é sentido com maior ou menor precisão. Como o tato se dá por meio da pele e o corpo todo é coberto por ela, mesmo que a pessoa esteja usando roupa se torna possível receber uma mensagem e compreendê-la.

Nos casos em que há resíduo visual e/ou auditivo, para a pessoa com surdocegueira, torna-se extremamente importante fazer uso desses sentidos juntamente ao tato, pois “as percepções recebidas através de diferentes sentidos confirmam e combinam a informação, que aparece como informação conceituada multissensorial” (LAHTINEN, 2018b, p.3). O cérebro humano com toda sua plasticidade permite que as informações cheguem por meio de diferentes sentidos paralelamente e sejam compreendidas por quem as recebe.

Algumas características do tato são descritas por Lahtinen (2018b, p.3) ao apresentar os estudos de Huckstadt: “local do tato, duração, intensidade, ação, posições, movimentos e tempo gasto no tato”. Cada uma dessas características vai influenciar quem está recebendo as informações de maneira tátil. Por isso, o emissor precisa estar atento para passá-las da melhor forma possível. Outro aspecto de grande impacto é o contexto no qual acontece a interação, pois ele pode provocar uma interpretação diferente da esperada pelo emissor.

O uso do tato precisa ser aprendido e treinado, não significa que uma pessoa com cegueira já nasce sabendo como usá-lo. Na medida em que o tempo vai passando e a pessoa vai se desenvolvendo, esse sentido, se treinado, também poderá ser melhorado. O uso do tato pode servir para diferentes situações e contextos (LAHTINEN, 2018).

Além do tato, tem-se outro conceito que é o háptico. De acordo com Lahtinen (2018b, p.4), ele é “relacionado ao processo psicológico do sentido do tato”. Ou seja, os dois conceitos andam juntos. Ainda segundo a autora, “O sistema háptico é uma estrutura complexa, composta de elementos diferentes. Ele não tem um órgão sensorial específico no sentido tradicional, e seus receptores estão quase em toda a parte do corpo”. Embora pareça que os dois sistemas sejam iguais, na verdade eles se complementam.

Tátil (em latim *tactilis*) é relacionado com o sentido do tato e informação por meio do toque. O tato causa a percepção sensorial. O háptico (em Grego *haptin*, *haptikos*, *haptesthai*) é baseado no sentido do tato. [...] O tato é uma percepção sensorial relacionada ao tato. Uma percepção háptica é um tato contendo uma forte parte do movimento ao transmitir a informação. O fenômeno do tato e o estímulo do tato são descritos em ambos conceitos. O tátil enfatiza o recebimento sensorial, enquanto que o háptico enfatiza a pesquisa holística de informação baseada no movimento. (LAHTINEN, 2018, p.5). [Grifos do autor].

Então, cada um dos sistemas possui um papel fundamental para o recebimento de informações. O sistema háptico se constitui da interação: da pele, do tato e da orientação do ambiente de forma espacial; é utilizado juntamente com outros sentidos para obter informações acerca do ambiente, das pessoas e das ações (LAHTINEN, 2018). Salienta-se que o tato se configura como um dos sentidos mais potentes para desenvolver a parte social, pois com ele é necessário haver o contato com outra pessoa e assim acontecer a interação. Bem como ele pode funcionar como um caminho para a comunicação (NICHOLAS, 2011).

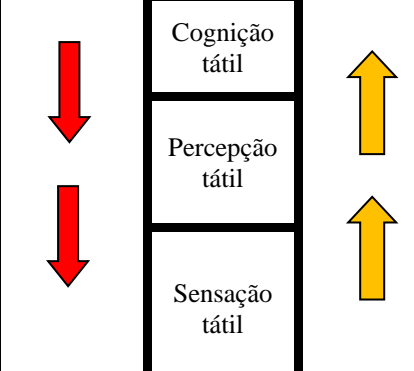
Os estímulos produzidos por meio da captação de informações por meio do toque são o primeiro nível da cadeia de níveis de processamento informacional, necessária para que aja o processamento das informações táteis. Esse sistema de processamento de informações assimiladas pelo tato engloba os aspectos presentes na sensação tátil, na percepção tátil e na cognição tátil. (NICHOLAS, 2011, p.8).

Isto posto, entende-se que o cérebro humano poderá processar as informações que chegam pelo meio tátil. As representações táteis são compostas pelos seguintes elementos: baixo nível de processamento sensorial tátil, funcionamento motor tátil, processamento perceptivo tátil e alto nível de processamento cognitivo tátil (NICHOLAS, 2011). Cada um desses elementos é responsável por um tipo de informação advinda de uma maneira diferente,

envolvendo sensações, percepções, atenção, memória, aprendizado e linguagem, todas de maneira tátil.

Foram realizadas algumas pesquisas envolvendo o processamento de informações táteis e se chegou à compreensão de que existem trocas bidirecionais envolvendo sensação, percepção e cognição tátil, pois as informações se movimentam em ambas as direções. Nicholas (2011, p.9) traz os dois tipos de processamentos e afirma que “Esta relação recíproca é conhecida como processamento *bottom-up* (da periferia/sensação tátil para o centro/cognição tátil) e o processamento *top-down* (do centro/cognição tátil para a periferia/sensação tátil)<sup>35</sup>”. A troca de informações que envolve esses dois tipos de processamento por ser observada no quadro 3.

Quadro 3 – Troca bidirecional de informações entre a sensação, a percepção e a cognição tátil.

O processamento tátil contínuo: conexões bidirecionais (processamento <i>debaixo para cima/de cima para baixo</i> )		
	Cognição tátil	Processamento cognitivo tátil, que abrange atenção tátil, a memória tátil de curto prazo, a memória operacional tátil, o aprendizado tátil, a memória tátil e a linguagem tátil.
	Percepção tátil	Processamento perceptivo tátil, que abrange a discriminação das características de objetos (texturas, substância, tamanho ou forma), a percepção tátil especial, a relação parte-todo tátil e a percepção figura-fundo (por contraste).
	Sensação tátil	Processamento de baixo nível tátil sensorial, que abrange as sensações relativas ao lado externo do corpo (pele), as sensações proprioceptivas, as sensações cinestésicas geradas pelo equilíbrio e pelo movimento corporal, bem como aquelas oriundas de vibrações e do posicionamento espacial.

Fonte: Nicholas (2011, p.9).

Esse sistema de processamento tátil apresenta muitas contribuições para quem faz uso dele, principalmente se pensar no desenvolvimento da cognição humana.

### 5.3 SENSACÃO, PERCEPÇÃO E COGNIÇÃO: PENSANDO NESSAS FUNÇÕES DE MANEIRA TÁTIL

Muitas pessoas ainda acreditam existir apenas cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), porém a literatura expõe serem oito os sentidos existentes. O reconhecimento de cada um deles possibilita a estimulação de forma correta e mais aprendizagens.

<sup>35</sup> Grifos do autor.



Eis uma lista dos principais sentidos.

1. *Sentidos de distância*: ver e ouvir.
2. *Sentidos da pele*: tato, calor, frio, dor e os intimamente relacionados com os sentidos do paladar e olfato.
3. *Sentidos de profundidade*: posição e movimento de músculos e articulações (cinestésicos), os sentidos de equilíbrio (vestibular) e os sentidos dos órgãos internos (HOCHBERG, 1966, p.18) [Grifos do autor].

A primeira definição apresentada por Hochberg (1966) divide os sentidos em três grupos: de distância, da pele e de profundidade. Neste último constam dois sentidos que não são muito conhecidos: cinestésico e vestibular.

Os órgãos de sentido específicos e os tipos de energia informativa que transmitem estão relacionados abaixo.

- A. *Os exteroceptores ou sentidos de distância*.
  1. A visão, que transduz energia de luz.
  2. A audição, que transduz energia de som.
- B. *Os proprioceptivos ou sentidos de proximidade*.
  3. Os sentidos *cutâneos* ou da pele que transduzem mudanças de energia de tato (pressão), calor, frio e dor.
  4. O sentido químico de *gosto*, que transduz mudanças na composição química de líquidos que estimulam a língua.
  5. O sentido químico do *olfato*, que transduz gases que alcançam o nariz. O gosto e o olfato estão intimamente relacionados.
- C. *Os interceptores, ou sentidos profundos*.
  6. O sentido *cinestésico* que transduz mudanças na posição do corpo e o movimento dos músculos, tendões e juntas.
  7. O sentido *estático* ou *vestibular*, que transduz mudanças no equilíbrio do corpo.
  8. O sentido *orgânico*, que transduz mudanças relacionadas com a manutenção da regulação de funções orgânicas tais como nutrição, água e sexo (FORGUS, 1971, p.9) [Grifos do autor].

O autor ainda acrescenta a terminologia exteroceptores para os sentidos de distância, nomeia os sentidos de proximidade também como proprioceptivos e acrescenta interceptores aos sentidos profundos. Deixando claro serem oito sentidos que o ser humano possui (DAY, 1972).

Os sistemas sensoriais, de forma grosseira, porém conveniente, podem ser classificados em três grupos. Os sistemas exteroceptivos, com receptores sensíveis à energia do ambiente externo, são representados pela visão, audição, tato, paladar, olfato e pelo sistema que reage a mudanças no calor ambiental. Os sistemas interoceptivos têm receptores, sintonizados com mudanças nas atividades internas do corpo. Finalmente, os sistemas proprioceptivos medeiam mudanças oriundas dos movimentos e posturas do organismo. Os receptores cinestésicos das articulações e tendões dos membros reagem a movimentos de partes do corpo, e as células musculares fusiformes são sensíveis às mudanças na extensão e contração musculares (DAY, 1972, p.15-16).

Percebe-se a importância de cada um desses sentidos para o desenvolvimento da pessoa e conseqüentemente suas aprendizagens. Ao explicar sobre as funções da sensação e da percepção, Ferroni (2016, p. 28-29) cita os estudos de Berger (2003) e afirma que:

A sensação é um dos processos mais elementares da interação entre as pessoas e o ambiente. A sensação é desencadeada pela captação de estímulos externos e internos ao organismo pelos respectivos canais sensoriais, que os conduzem a componentes do sistema nervoso para que possam ser interpretados e compreendidos. Este processo de codificação do estímulo e de atribuição de sentido o que se chama de percepção.

Esses dois conceitos, sensação e percepção, têm sido bastante estudados a fim de se saber quando eles começam a fazer parte da vida da pessoa, podendo ser inclusive antes do nascimento, visto os estudos sobre o feto receber informações sobre o ambiente e seus pais que são passadas pela mãe. Ocorrendo, assim, a aprendizagem sensorial desde muito cedo. Segundo Hochberg (1966, p.112) “A multiplicidade de coisas e acontecimentos diferentes que percebemos e distinguimos compõe-se, simplesmente, de sensações e da memória de sensações anteriores”. Em outras palavras, conforme afirma Berger (2003), as sensações captam os estímulos que serão codificados ou percebidos, e assim, a aprendizagem pode acontecer. Embora as pessoas recebam a mesma instrução ou mesmos conteúdos, a forma como ocorre a aprendizagem necessariamente não será igual para todos.

Assim, Nicholas (2011) apresenta alguns aspectos que envolvem as sensações táteis: elas são distribuídas por todo o corpo, envolvem diferentes tipos de receptores e são formadas por vários tipos de sensações recebidas tanto externa quanto internamente. Já a percepção tátil vai coletar essas informações sensoriais táteis e interpretar de maneira inicial as sensações táteis. Usando toque e movimento ativo para: identificar objetos, localizar um objeto no seu entorno e localizar um lugar ou se deslocar por um ambiente.

Vigotsky (2007, p.22) também se dedicou ao estudo da percepção e da atenção nas crianças. O primeiro aspecto observado foi em relação à percepção de figuras, ele percebeu que isso se relaciona diretamente ao desenvolvimento da linguagem. De acordo com o autor, “uma criança com dois anos comumente limita sua descrição a objetos isolados dentro do conjunto da figura”, sendo que a maneira observada vai se modificando com o passar do tempo. Assim, as crianças maiores podem descrever ações, bem como fazer relações complexas envolvendo os objetos da mesma figura de outra maneira.

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos

independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a *percepção visual é integral*. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, *tornando a fala essencialmente analítica*. (VIGOTSKY, 2007, p.23) [Grifos do autor].

O autor ainda afirma que há uma diferença entre a visão e a fala na percepção. A visão se mostra de maneira integral, quando uma pessoa enxerga um objeto, ela consegue pegar muitas informações a respeito dele. Diferente do que acontece por meio da fala, ou então, pelo tato, pois ele é percebido de forma sequencial. Pode-se afirmar então que a linguagem influencia o que é percebido pela pessoa. Bem como, a linguagem e a percepção estão ligadas desde muito cedo em relação ao desenvolvimento infantil (VIGOTSKY, 2007).

Ainda a respeito da percepção, Vigotsky (2007, p.24) segue explicando que “toda percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas”. Inicialmente, a percepção se dá por meio dos objetos reais, aqueles que estão à disposição da criança e fazem parte do seu cotidiano. Ela consegue reconhecer o que está ao seu redor por meio das experiências vivenciadas.

Forgus (1971, p.3) aprofunda o assunto e diz que “De um modo geral, a percepção pode ser definida como o processo pelo qual um organismo recebe ou extrai certas informações acerca do ambiente”. Ele segue sua explicação sobre o tema e apresenta quatro funções que acontecem durante esse processo para que haja a percepção.

Primeiro, há a função de *seleção*. O organismo seleciona os estímulos aos quais responde, uma vez que o potencial de estímulo do ambiente é demasiadamente grande para que ele perceba tudo. Segundo, há a função de *acentuação*. Alguns aspectos do estímulo são acentuados em detrimento de outros. Esta acentuação é um resultado de necessidade momentâneas e experiência passada. Terceiro, há a *fixação*. Aquilo que é ‘habitualmente’ visto numa situação é um resultado de fixação de respostas perceptivas anteriores naquela situação. Finalmente, o ato perceptivo total representa uma *configuração organizada* (FORGUS, 1971, p.336) [Grifos do autor].

Compreende-se que, os estímulos precisam passar por uma sequência: inicialmente, serem selecionados, pois não é possível perceber tudo o que está a sua volta. Após isso, alguns são acentuados e fixados. E então, se finaliza a percepção enquanto configuração organizada. Além disso, Vigotsky (2007) discorre sobre a ação da criança ao fazer escolhas. Durante uma situação com crianças de quatro e cinco anos que foram solicitadas a: pressionar uma de cinco teclas de um teclado a partir de um conjunto de figuras apresentado, esses sendo correspondentes às teclas mostradas. Ele pode observar que essa atividade se mostra muito complexa para a criança.

A escolha da criança parece uma *seleção dentre seus próprios movimentos*, de certa forma retardada. As vacilações na percepção refletem-se diretamente na estrutura do movimento. Os movimentos da criança são repletos de atos motores hesitantes e difusos que se interrompem e recomeçam sucessivamente. [...] A criança não escolhe o estímulo (a tecla necessária) como ponto de partida para o movimento consequente, mas seleciona o *movimento* comparando o resultado com a instrução dada. Dessa forma, a criança resolve sua escolha não através de um processo direto de percepção visual, mas através do movimento[...]. (VIGOTSKY, 2007, p.25). [Grifos do autor].

Nessa situação, Vigotsky (2007) percebeu não ser possível dissociar movimento de percepção, pois os dois processos estão interligados e se complementam. A mesma situação foi replicada, porém, com o adicional de um estímulo a mais, no caso, as teclas foram marcadas. Assim, a criança teria que apertar a tecla marcada de acordo com o que fosse apresentado. A partir disso, “A criança que anteriormente solucionava o problema impulsivamente, resolve-o, agora, através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente” (VIGOTSKY, 2007, p.27). O movimento passa a ser usado somente para realizar a ação em si e não mais como ponto de partida para a escolha. Dessa forma, “O movimento desloca-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha” (VIGOTSKY, 2007, p.27). Nesse momento, a atenção, uma das funções psicológicas superiores entra em discussão, pois ela é fator determinante na capacidade ou incapacidade de fazer escolhas durante as ações.

[...] o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas. Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas. (VIGOTSKY, 2007, p.28).

A atenção se configura como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança, pois com ela estruturada, se terá a “possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado num único campo de atenção” (VIGOTSKY, 2007, p.28) e assim caminhar para a função psicológica da memória. No que diz respeito a esta função, Vigotsky (2007, p.29) afirma que “A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num *novo método de unir elementos da experiência*

*passada com o presente*<sup>36</sup>". Dessa forma, pode-se perceber que a partir desse momento, a criança estará com duas funções psicológicas estabelecidas importantes para a percepção.

Em termos gerais, a percepção pode ser definida como o contato que o organismo mantém com seu ambiente, seu estado interno, sua própria postura e movimento. A percepção não significa apenas o contato com objetos e eventos fisicamente distantes do animal, mas também de seus estados internos e a atividade auto-induzida (DAY, 1972, p.1).

Segundo Day (1979, p.84), "a capacidade para perceber objetos em termos de suas propriedades físicas reais depende, em algum grau, de aprendizagem. Quanto maior é a idade do indivíduo, mais 'real' é o ambiente que o mesmo percebe". Com o passar dos anos o ser humano vai percebendo mais sobre o que está a sua volta. Conforme exposto, a aprendizagem ocupa um espaço importante, principalmente em relação a percepção.

Conforme Piaget (1977, p.62) "A percepção é o conhecimento que adquirimos dos objetos, ou de seus movimentos, pelo contato direto e atua ao passo que a inteligência é um conhecimento subsistente quando intervêm os desvios e aumentam as distâncias espaço-temporais entre o sujeito e os objetos". É preciso saber como as pessoas chegam a compreensão daquilo que percebem e veem.

Algumas crianças com surdocegueira podem apresentar hipersensibilidade tátil, hipossensibilidade tátil ou ter tolerância ao tato (NUNES, 2001). No primeiro caso o cuidado será quanto a quantidade de estímulos oferecidos; no segundo é quanto à forma como se dá o contato, podendo ser necessário usar mais força para perceber o tato; e, no terceiro a criança não gosta de ser tocada ou tocar em certos tipos de texturas. Independente da reação dela, quem interage precisa aos poucos trabalhar para descobrir a melhor forma de apresentar os materiais e obter respostas, inclusive no que diz respeito a alimentação, que pode ser prejudicada muitas vezes.

Caso a criança necessita usar o tato para suas aprendizagens também se faz necessário ensinar formas de se aproximar das pessoas. Nem todos gostam de ser tocados, mas para a criança com surdocegueira esse toque, esse chegar bem perto, por vezes, é a única forma de obter informações. Ensinar o uso de outros sentidos como o olfato e o paladar também pode facilitar o desenvolvimento dela. Mas tudo isso deve ser ensinado e não esperar que ela chegue a escola sabendo como deve se aproximar, qual é a distância física necessária, quem e onde pode tocar.

---

<sup>36</sup> Grifos do autor.

Segundo Nicholas (2011), pode-se constatar a importância do toque/tato para que as aprendizagens aconteçam, principalmente no que diz respeito a cognição tátil. Esse assunto não se restringe somente ao que se obtém por meio da visão e da audição, mas Nicholas (2011, p.6) apresenta outro conceito: “a cognição tátil é o processo pelo qual existe assimilação de informação por meio do tato ativo”. A respeito da cognição tátil, pesquisas apontam que existem aspectos das funções psicológicas superiores como a memória, por exemplo, que apresentam aspectos relativos ao tato.

O termo memória operacional refere-se a um sistema presente no cérebro que proporciona estocagem temporária e manipulação de informações necessárias para atividades cognitivas complexas, como: compreensão linguística, aprendizagem e pensamento. A memória operacional tátil refere-se à habilidade de reter (manter) e de manipular informações táteis por curtos períodos, a qual realiza a transformação das informações, enquanto presentes na estocagem da memória de curso prazo. (NICHOLAS, 2011, p.19).

Essa memória operacional tátil é a que fornece informações táteis importantes na realização de simples situações do dia a dia, por exemplo, saber se uma comida está quente ou fria. Nicholas (2011, p.22) segue explicando a relação existente entre a memória operacional e a atenção tátil, uma vez que, a segunda “pode ser descrita como uma capacidade cognitiva multidimensional” que favorece a seleção de elementos sensoriais que terão, de maneira mais detalhada, o seu processamento. Durante a realização de qualquer ação se faz necessário concentrar a atenção em algo, manter a atenção naquilo e selecionar a atenção, ou seja, obter as informações necessárias a partir daquilo que se está tocando. Essa atenção leva à aprendizagem tátil e volta para a memória operacional tátil.

A memória das pessoas que lidam com esses estímulos parece estar fortemente ligada à natureza do material em questão (ex: bidimensional/tridimensional, tamanho, localização) e, ao mesmo tempo, disponível para a codificação de um estímulo (ex: a quantidade de tempo dada aos participantes para escanear, por meio do tato, os estímulos). (NICHOLAS, 2011, p.23).

Assim, o uso da memória operacional tátil pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem tátil que será necessária para o uso do Sistema Braille, por exemplo. Proporcionando diversas situações em que o tato favoreça a memória e atenção táteis, a aprendizagem se torna possível e mais eficiente. Mas para que isso aconteça é primordial dar tempo para que as informações sejam processadas e assim se tornem aprendizagens, visto que o tato é um sentido que fornece essas informações, mas com um tempo maior.

#### 5.4 SENTIDO DA VISÃO E APRENDIZAGEM DO BRAILLE

Quando se pensa no sentido da visão a primeira explicação que surge é que os olhos são os responsáveis por enxergarmos. Porém, a visão é possibilitada pela união e cooperação de um grande sistema.

O sistema óptico constitui-se de um órgão que recebe o estímulo luminoso, transforma-o em impulso nervoso pelas células da retina, conduzido através do nervo óptico, quiasma óptico, trato óptico, corpo geniculado lateral e radiação óptica até alcançar o córtex occipital, onde se inicia o processamento da imagem visual pelas múltiplas características. (MARQUES e MENDES, 2014, p.18).

Assim, a visão se compõe de um complexo sistema, e não somente pelos olhos, no qual cada elemento é responsável por exercer uma função, quando um deles não opera da forma correta surge uma dificuldade que precisa de atenção especial. De acordo com Marques e Mendes (2014, p.17), “A visão nos possibilita a percepção visual do meio ao nosso redor e subsidiar ações motoras que incluem demandas visuoespaciais”. Ainda segundo as autoras, a visão é a responsável pela construção de um modelo de mundo, identificação de objetos e situações, construção de significados e o estabelecimento de relações.

Segundo Nunes (2001, p.60) estima-se que “cerca de 75% da aprendizagem ocorre por via do sistema visual”, ou seja, a visão é muito importante para o desenvolvimento da pessoa. A autora ainda explica como a informação visual é processada:

80% das mensagens recebidas no cérebro pelo órgão da visão são enviadas para os centros de associação visual para processar a informação acerca das formas, luminosidade, cor, tamanho, distância, profundidade, linhas, movimento, margens... Todas essas informações são colocadas numa só imagem – aquilo que vemos. Dos centros visuais a informação é enviada para outras partes do cérebro. A linguagem dá o nome ao que se está a ver, as áreas motoras são responsáveis por alcançar o que se está a ver e a memória chama experiências passadas para relacionar com o que se vê no momento. É o mais alto centro de comando visual que comunica o reconhecimento de uma pessoa ou objecto a partir de experiências sensoriais prévias. (NUNES, 2001, p.60).

O mundo, em grande parte, se organiza de forma visual, muitas das informações sobre os ambientes e espaços se dão apenas pela visão, assim, quem possui alguma deficiência na visão pode ficar perdido e sem saber o que fazer quando não houver ensino e acessibilidade necessários. Dessa forma, se torna fundamental, ensinar a criança, desde cedo, a usar suas mãos e explorar o mundo ao seu redor usando o sentido do tato, pois sozinhas e sem auxílio elas dificilmente vão saber que devem buscar as informações usando o tato.

Outro fato a ser levado em consideração diz respeito a identificação do tipo de deficiência visual, por exemplo, cegueira ou baixa visão, pois os estímulos e possibilidades se diferenciam, além é claro, se percebe luminosidade, sombras e outros aspectos que serão observados no momento de elaborar materiais e propostas pedagógicas. De acordo com Nunes (2001, p. 62), deve-se atentar a capacidade visual que a criança possui em relação à “acuidade visual, o campo visual, as funções óculo-motoras a percepção da cor” entre outros fatores.

Conforme Nunes (2001), faz-se necessário cuidar alguns aspectos referentes: a *luminosidade*, pois a criança pode ser sensível ou precisar de mais luz e isso impactará no seu desenvolvimento; a *cor e o contraste*, uma vez que, muitas pessoas necessitam de contraste para perceber imagem ou escrita, mas é preciso atentar para as cores que são melhores para cada um; o *tamanho e a distância*, no caso de perda de campo visual, por vezes pode ser preciso aumentar a imagem ou colocá-lo a uma maior distância para ser vista; o *tempo*, será importante verificar se é preciso oferecer mais tempo para conseguir identificar o objeto, mas não se prolongar demais e ser muito cansativo, podendo ser melhor dividir a atividade e fazer em mais momentos.

As mãos desempenham uma função extremamente importante no desenvolvimento da criança. Elas podem ser uma forma de adquirir informação, nomeadamente se ela não vê. Podem ser usadas como ferramentas e serem um órgão dos sentidos inteligente e útil para ela. Através das mãos, a criança, pode ter acesso a materiais, a pessoas e, muitas vezes, à linguagem, de outra forma impossível. (NUNES, 2001, p.71).

Sim, as mãos são uma importante fonte de conhecimento e possibilitam diversas aprendizagens, porém, é preciso aprender como utilizá-las para essa finalidade, simplesmente as ter não é sinônimo de saber usá-las. Bem como para o aprendizado do Sistema Braille. É preciso dar função para as mãos.

O Sistema Braille foi criado na França por Louis Braille, em 1825 e reconhecido no mesmo ano, a partir daí, passou a ser de extrema importância para as pessoas com cegueira, pois proporciona maior interação com o outro, aprendizagens e independência em vários aspectos. Por exemplo, uma pessoa com cegueira que se desloca sozinha pela cidade, chega em um elevador e precisa apertar o número para ir até determinado andar, isso fica mais fácil se no elevador possuir o Sistema em Braille.

Segundo Gil (2001, p.42), “A primeira tentativa conhecida no sentido de desenvolver um sistema de leitura para pessoas sem visão ocorreu em 1850, quando letras do alfabeto romano foram gravadas em baixo-relevo, sobre pedacinhos de madeira”. Mas o uso desse



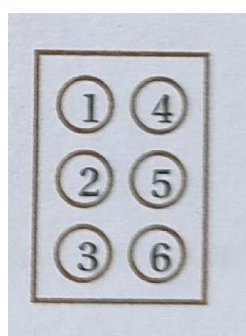
material pelas pessoas com cegueira não foi muito útil, pois elas levavam muito tempo para ler e não conseguiam escrever, sendo bastante difícil traçar as letras sem enxergar. Assim, em 1878, foi realizado um congresso internacional em Paris, do qual participaram 11 países europeus e os Estados Unidos. E em 1854 ficou estabelecido que, no Brasil, esse sistema deveria ser adotado de forma padronizada e o código seria utilizado em diversas áreas.

O Ministério da Educação (MEC) criou uma coleção, com o título “Educação Inclusiva”, que aborda diversos aspectos sobre o Braille. Os livros apresentam conceitos, características, exemplos de escrita e leitura, assim como uma explicação acerca de algumas questões referentes ao sistema.

O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de “Braille” é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial  $\begin{smallmatrix} \bullet & \bullet \\ \bullet & \bullet \\ \bullet & \bullet \end{smallmatrix}$  (123456). Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, sinal fundamental. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela Braille ou cédula Braille e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o Sistema a ser composto por 64 sinais. (CERQUEIRA *et al.*, 2066, p.17).

Em relação ao posicionamento dos pontos, eles são fixos e o que varia é a sua composição. São numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical esquerda,  $\begin{smallmatrix} \bullet & \bullet & \bullet \\ \bullet & \bullet & \bullet \\ \bullet & \bullet & \bullet \end{smallmatrix}$ , têm os números 1, 2, 3; os que compõem a coluna ou fila vertical da direita,  $\begin{smallmatrix} \bullet & \bullet & \bullet \\ \bullet & \bullet & \bullet \\ \bullet & \bullet & \bullet \end{smallmatrix}$ , são os números 4, 5, 6. A leitura é feita seguindo essa ordem da esquerda para a direita.

Figura 8 – Composição da cela Braille

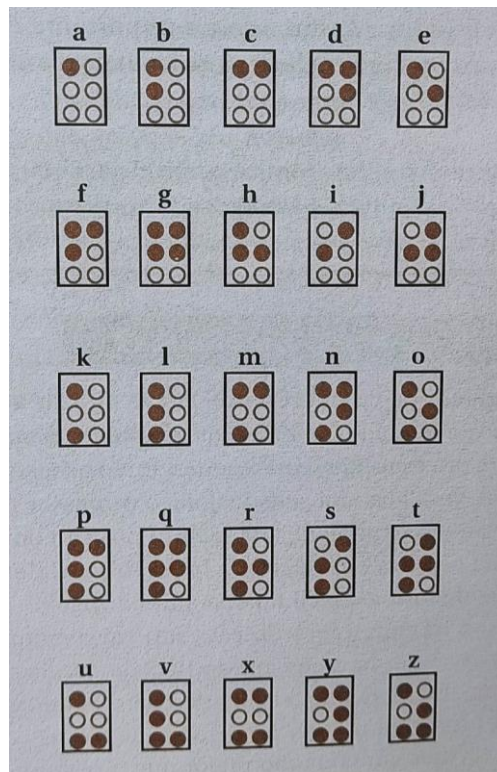


Fonte: GIL (2001, p.43).

A escrita, pode ser feita de diferentes maneiras: com a reglete negativa a escrita é feita ao contrário, da direita para a esquerda, pois é necessário que a folha esteja ao contrário para se fazer o furo; a reglete positiva é feita da mesma forma como se lê. Mas a escrita do braille

não se dá somente com a reglete e a punção, mas a partir de 1999, no Brasil, começou a ser produzida a máquina de escrita em braille, muito conhecida como máquina Perkins. Na figura 9, pode-se identificar a organização das letras do alfabeto escrito no Sistema Braille.

Figura 9 – Alfabeto Braille



Fonte: GIL (2001, p.42).

São 64 sinais que compõem o Sistema Braille e dividem-se em 7 séries, de acordo com sua organização, ou seja, a posição dos pontos. Assim como na língua portuguesa não é preciso usar letra por letra ao falar uma palavra, ao escrever o braille também existem abreviações com sinais representativos de palavras. Segundo Cerqueira et al. (2006, p.17), “são apresentados 151 sinais representativos de palavras, de acordo com a nomenclatura adotada”.

Dessa maneira, ao realizar o trabalho com o braille, Miranda (2012) explica a importância de engajar a criança desde cedo. Pode-se deixar que ela escolha uma palavra a ser ensinada por meio do sistema. A autora também alerta para alguns aspectos importantes de se observar no ensino e trabalho com palavras escritas em braille.

- Ressaltar somente a primeira e a última letra, posicionando bem em cima destas a falange distal, de preferência dos dedos indicadores.

- Perceber que é necessário um contato com a palavra escolhida durante 10 minutos por dia, no período de quatro a cinco dias para obter resultados.
- Reconhecer que se a criança não aprender a palavra toda, a primeira e a última letra dela serão tranquilamente reconhecidas. (MIRANDA, 2012, p.202)

Outro aspecto a ser observado em relação ao uso do braille é que na maioria das vezes, ele não está à disposição das pessoas, tanto com deficiência, quanto sem. Por exemplo, nos cartazes, nos materiais impressos, nos livros, entre outros. Mas também em diversos espaços da vida social de uma pessoa, por exemplo, no cardápio de um restaurante. Quanto mais acesso a materiais em braille a pessoa tiver, mais possibilidade de aprender e aprimorar seu uso ela terá.

As pessoas com deficiência visual nem sempre conseguem ter suficiente velocidade de leitura para conseguir ler de forma eficiente e prazerosa. A velocidade da leitura em braille depende da idade em que a pessoa aprendeu a ler, e também do grau de desenvolvimento do tato: quanto maiores forem as oportunidades para pesquisar e explorar o ambiente e quanto antes se iniciar o processo de alfabetização, melhor será a qualidade da leitura. (GIL, 2010, p.45).

Nascer com deficiência visual não se torna sinônimo de que a pessoa sabe e consegue ler ou escrever em braille, assim, quando chega um aluno com deficiência na escola o primeiro passo é oferecer ensino e acesso. Independente do aluno desenvolver a habilidade de leitura e escrita em braille, cabe ao professor disponibilizar materiais acessíveis, assim como a escola, de maneira geral. Para que a partir disso a alfabetização comece a ser possibilitada.

Após compreender a surdocegueira e suas nuances, a teoria histórico-cultural como importante artefato para o desenvolvimento da criança, a abordagem coativa como ferramenta para o estabelecimento da comunicação, os benefícios do uso do tato, chega o momento de discutir sobre a alfabetização. Qual teoria está por trás deste assunto, quais metodologias usadas e como atuar na surdocegueira.

## 6 ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS NA SURDOCEGUEIRA

Quando a criança ainda não frequenta a escola, o papel da interação em relação às práticas de alfabetização é desempenhado pelos pais ou responsáveis que, ao lerem um jornal, por exemplo, oferecem a oportunidade de a criança fazer questionamentos e vivenciar um ambiente no qual a leitura e a escrita estão em evidência. Nesses momentos, ela pode se espelhar no adulto e reproduzir sua ação. Assim, mesmo sem ainda saber ler e escrever nos moldes costumeiros, ela já lê e estabelecendo conexões e hipóteses sobre a escrita e a sua função, bem como sobre a finalidade daqueles recursos (FREIRE e MACEDO, 1990).

Cada criança traz consigo conhecimentos de casa, mesmo que não sejam relativos a como segurar um lápis ou manusear um livro. Cabe ao professor reconhecer e potencializar esses conhecimentos, e não os indicar como insuficientes ou inadequados para o ambiente escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007).

Letramento e alfabetização são conceitos muito utilizados no contexto escolar desde muito cedo na vida da criança, mas antes de pensar a respeito deles, se faz necessário compreender outro conceito: a leitura de mundo. Para que a criança possa desenvolver certos aspectos que serão necessários na alfabetização é preciso primeiro conhecer o que está ao seu redor e conseguir falar sobre, ou seja, conhecer o conceito daquilo do que tem no ambiente em que vive. “Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos”. (LURIA, 2010c, p.99).

As crianças criam e elaboram hipóteses acreditando que “escrever corresponde a reproduzir os traços típicos” identificados por ela como escrita (MOLL, 1999, p.108). Elas exercem uma forma de leitura quando ainda não sabem ler e escrever as letras, mas compreendem a função social da leitura e da escrita, reconhecendo, por exemplo, símbolos, placas e logotipos.

Alfabetização pode ser entendida, então, como a aquisição das habilidades de ler e escrever – ou seja, é o momento em que o sujeito apropria-se da versão codificada em sinais gráficos da mesma língua que ele já utiliza apenas em sua versão codificada em sinais orais. O ponto central e para o qual convergem todos os esforços empenhados no processo de alfabetização é a aquisição deste conjunto de sinais gráficos, já que eles estão presentes em inúmeras situações do dia a dia e é necessário saber reconhecê-los. (KOERNER, 2010, p.21).

Inicialmente, a criança realiza ações que podem não apresentar uma compreensão do mecanismo usado na escrita e sim como uma brincadeira. Assim, os primeiros registros acontecem pelo “estágio dos rabiscos que é explicado em termos de fatores fisiológicos, do desenvolvimento da coordenação” (LURIA, 2010d, p.154). Sendo que neste momento ela ainda não tem a compreensão da função e do sentido da escrita, do porquê as pessoas escrevem e para que o fazem.

Magda Soares (2021b) apresenta uma explicação sobre os conceitos alfabetização e letramento, bem como, a maneira que podem ser trabalhados paralelamente em sala de aula, pois muitas pessoas acreditam que eles se excluem, quando, na verdade, se complementam.

**Alfabetização:** Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isso é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever e de modos de ler*<sup>37</sup> – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

**Letramento:** Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

**Alfabetização e letramento:** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2021b, p.27).

Existem diferentes teóricos que discutem o assunto, principalmente, apontando uma das vertentes como única a ser seguida e utilizada, mas existem aqueles também que vão apostar na união dos dois. Partir de situações reais vivenciadas pelos alunos, associando o uso de textos e materiais que eles tenham contato para desenvolver as “habilidades de leitura,

---

<sup>37</sup> Grifos do autor

interpretação e produção e texto” enquanto letramento. Partindo desse material, o texto, para “a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever **textos**”<sup>38</sup> (SOARES, 2021a, p.33).

## 6.1 MÉTODOS E METODOLOGIAS

Existem alguns métodos tradicionais de alfabetização que já foram muito utilizados e seguem ainda presentes nas escolas. Pode-se citar o sintético, analítico e o misto. O método sintético surgiu no fim do século XIX com a perspectiva de trabalhar cada parte individualmente iniciando pela menor, ensinava-se partindo da apresentação das letras, das famílias silábicas, até chegar a formação de palavras e, posteriormente, orações (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017).

Os métodos sintéticos trabalham com a relação entre a oralidade e a escrita – ou seja, som e grafia –, e se desdobram em: alfabético, fônico e silábico; partindo de elementos mínimos para o todo. Rangel, Souza e Silva (2017, p.499) explicam que “no método Alfabético a criança aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto e encaixa as letras entre si, formando sílabas ou palavras”. Já o método fônico, “começa pelo som das letras, unindo som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada” (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017, p.499).

Sobre o silábico ou de silabação, as autoras afirmam que “a criança aprende a fazer a análise das sílabas, para formar as palavras. São propostas palavras-chave em cartilhas com a finalidade de apresentar as sílabas e conseqüentemente formar as frases” (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017, p.499). Nesses métodos as estratégias são organizadas a partir da percepção auditiva, ou seja, precisando de uma adequada discriminação dos sons. Acredita-se que ao associar letra e som a criança aprende a ler e escrever.

No século XX, passou-se para o método analítico com a perspectiva de trabalhar com o todo, assim, partindo de frases, diminuindo para palavras, sílabas e letras, fazendo então o caminho inverso. Tinha-se como ideia partir do simples para o profundo (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017). Nos métodos analíticos, busca-se o reconhecimento global, parte-se do todo para à análise individual. Esses métodos se desdobram em: palavração, sentencição e global. Sua intenção é a alfabetização com sentido, partindo do maior para o menor.

---

<sup>38</sup> Grifos do autor.

Em relação ao primeiro, “palavras significativas são apresentadas em agrupamento retiradas de um texto ou de uma história e os alunos aprendem a partir da visualização e pela configuração gráfica” (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017, p.500). Sobre a sentenciação, as autoras afirmam que “o alfabetizador utiliza a comparação das palavras, no entanto, ele isola os elementos conhecidos dela ampliando, assim, o vocabulário” (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017, p.500).

A respeito do global, “ele parte de pequenas histórias, em seguida decompõem-se do texto frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas, para no final, a formação de novas palavras com as sílabas estudadas” (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017, p.500). Tendo neste método, o processo ao contrário.

Do ponto de vista pedagógico, apesar de reconhecermos o avanço dos métodos analíticos em relação aos sintéticos, a preocupação “obsessiva” de grande parte dos educadores com a escolha de um ou outro método/processo de ensino da língua escrita tem esvaziado seu conteúdo enquanto objeto sociocultural, ao mesmo tempo tem ignorado a realidade contextual dos alunos. (MOLL, 1999, p. 56).

Depois de algum tempo trabalhando com cada um dos dois métodos separadamente, resolveram então uni-los e trabalhá-los paralelamente. Assim, em 1930 surgiu o método misto, que tinha como perspectiva usar textos, palavras, sílabas e letras sem uma ordem específica, podendo iniciar pelo mais amplo ou pelo mais simples (FRANCIOLI, 2013).

Ainda a respeito dos métodos, pode-se fazer relação com os aspectos da percepção, assim, “[...] embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção *auditiva* – percepção das correspondências entre o oral e o escrito – enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção *visual* – percepção das correspondências entre o escrito e o oral” (SOARES, 2021a, p.20). Dessa maneira, percebe-se que cada método tem um tipo de percepção como base.

## 6.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E AS RELAÇÕES COM OUTROS AUTORES

Por volta de 1980 inicia a perspectiva construtivista, tendo como base a psicogênese da aquisição da língua escrita, estudada com profundidade por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Assim, conforme a referida teoria não se teria a preocupação apenas com o aprendizado do sistema de escrita, sendo grafema e fonema o maior enfoque, mas sim seria caracterizado como um processo ativo, no qual a criança desde o seu primeiro contato com a

escrita construísse hipóteses sobre o funcionamento e a natureza da língua escrita, compreendendo-a como um sistema de representação.

Ferreiro e Teberosky, em 1974, propuseram um projeto experimental a fim de buscar a compreensão do processo de construção do conhecimento do domínio da língua escrita, estudo este que resultou no livro *Psicogênese da Língua Escrita*. A partir de tarefas propostas a um grupo de 108 crianças com idades de quatro a seis anos, vindas tanto do meio social de classe baixa, quanto de classe média, na Argentina, as autoras encontraram dados interessantes. De acordo com elas, foram pensados esses dois grupos sociais em razão de dois fatores importantes. Na classe baixa as crianças têm pouco ou nenhum contato com o meio letrado e situações de leitura antes de iniciarem na escola ou mesmo durante a escolarização, seu contato com materiais escritos se restringe ao ambiente escolar. Já as crianças de classe média estão em contato com diferentes materiais escritos e em situações de leitura antes e durante o período de escolarização.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky apresenta vários pontos significativos e alguns deles serão apresentados a seguir para que possamos compreender o que se entende ser a aquisição da escrita para as crianças sem deficiência. Para num segundo momento, discutir e apontar reflexões acerca dessa mesma aquisição, mas em crianças com surdocegueira.

### **6.2.1 Níveis de escrita**

Ferreiro (2001) aponta duas situações importantes no que diz respeito à iniciação da escrita. No primeiro caso, algumas crianças podem conhecer os nomes das letras – por exemplo, saber o nome da letra “A” – ou reconhecer seus sons, mas não compreender o sistema de escrita alfabético. No segundo, as crianças compreendem o sistema, mas não conhecem os nomes das letras e seu valor sonoro. Esse fato se dá conforme as oportunidades de acesso que elas têm.

A escrita representa um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Diferente do ensino da linguagem falada no qual ela pode se desenvolver por si só, no ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial, lembrando o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, que vem de fora.

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar,



para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. (LURIA, 2010d, p.149).

A respeito da linguagem escrita, podemos dizer que é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. É constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2010d, p. 161).

O início da escrita e a produção de textos começam muito cedo. A criança inicia com traços ondulados, círculos e faz suas primeiras representações que “pode ser considerada como uma representação da linguagem” (FERREIRO, 1995, p.10). De acordo com as autoras, ao longo do período de aquisição da escrita, a criança passa por quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007).

### *Nível Pré-Silábico*

Sendo o primeiro, o nível pré-silábico deve ser ancorado em um ambiente com diversos materiais, possibilitando atos de leitura e escrita à criança. Nessa etapa, as crianças podem elaborar hipóteses relacionadas a duas categorias importantes: quantidade mínima e variedade de letras. Em relação à primeira, entendem que uma palavra não pode ser escrita com menos de três letras. Em relação à segunda pensam que não se pode ler uma palavra escrita com letras iguais, elas precisam variar dentro de uma palavra (MORAIS, 2012).

Ferreiro e Teberosky (2007) explicam que a escrita pré-silábica não precisa necessariamente ter a presença de letras, podendo acontecer por meio de grafias diferentes. Nesse nível “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita”. Assim, a escrita pode ser uma linha ondulada com “curvas fechadas ou semifechadas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.183).

Algumas crianças escrevem palavras pensando nas propriedades físicas daquilo que querem representar. Por exemplo, ao escrever a palavra “JOANINHA” usam poucas letras, pois se trata de um animal pequeno. Contudo, ao escrever “BOI” usam muitas letras por ser um animal grande. Para a escrita do nome do pai também precisam usar muitas letras, porque

ele é grande, mas ao escrever seu nome utilizam poucas. Assim, “a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.184).

O nome da criança se torna um potente dispositivo para iniciar a escrita, assim como, o reconhecimento do nome dentre outras palavras, a quantidade de letras, as letras inicial e final (GROSSI, 1990). Desde muito cedo, ela é colocada em situações, onde o nome fica em evidência. Seus materiais escolares são etiquetados, suas produções contêm a escrita do nome e, assim, aos poucos, ela começa a reconhecê-lo e representá-lo.

A passagem de um nível para outro pode provocar um conflito “gerado no fato de a pessoa se dar conta da impossibilidade de resolver os problemas” impostos (GROSSI, 2010, p.43). Sendo esse um momento de aprendizagem, a criança pode se recusar a escrever e dizer que não sabe como fazer, ou colocar qualquer coisa, pois já sabe que não se escreve com desenhos, mas não tem certeza do que usar.

### *Nível Silábico*

No segundo nível a criança acredita que para poder ler é preciso que as escritas sejam diferentes, dessa forma ela também precisará escrever as palavras com outras letras para que signifiquem coisas diferentes. Aqui se tem a compreensão de que uma letra não tem valor por si mesma, mas como parte de um todo. A criança por se sentir insegura pode utilizar a cópia de modelos, acreditando não ter condições de escrever sem esse recurso. O nível silábico se caracteriza pelo momento no qual a criança tenta dar significado para cada letra integrante da palavra escrita, bem como, cada letra pode representar uma sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007).

Apesar de, ao escrever, a criança não ter planejado colocar determinada quantidade de letras em função da quantidade de sílabas orais da palavra, ao lê-la, busca fazer um ajuste, de modo a esgotar as marcas gráficas com as partes orais que pronuncia. Para realizar essa proeza, pode se valer, inclusive, da repetição ou do alongamento de sílabas ou de partes de sílabas. (MORAIS, 2012, p.58).

Quando está nesse nível, já compreende que a escrita registra ou representa a pauta sonora das palavras. Ao fazer a leitura, tem a tendência de dividi-la em sílabas, buscando correspondências entre o que escreveu e o que está lendo e, ao escrever, coloca uma letra para cada sílaba. Essas relações também podem ser feitas ao ler ou escrever uma frase quando usa apenas uma letra para cada palavra.

Para Morais (2012), é possível analisar a escrita da criança sob dois aspectos: escrita silábica quantitativa, que não tem valor sonoro, e a escrita silábica qualitativa, com valor sonoro. Sobre a primeira, o autor define que “a criança tende, na maioria das palavras, usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando” (MORAIS, 2012, p.60). No que diz respeito a segunda, ele considera que “além da preocupação com a regra ‘uma sílaba oral, uma letra’, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão” (MORAIS, 2012, p.60). A criança pode usar vogais para representar as sílabas das palavras influenciada pela correspondência letra-som.

Ao chegar a essas hipóteses, ela pode novamente passar por conflitos. Em palavras monossílabas ou dissílabas – como, por exemplo, a palavra “GATO” –, pela escrita qualitativa poderia ser “AO”, mas com apenas duas letras, de acordo com esse momento, não pode ser lido, pois uma palavra precisa ter mais de três letras (MORAIS, 2012).

Escrever a palavra “BANANA”, segundo a escrita qualitativa, poderia ser: “AAA”. No entanto, pela perspectiva da criança não pode ler uma palavra com letras repetidas, de modo que é preciso uma variedade de caracteres. Isso também pode acontecer quando for necessário escrever palavras diferentes, mas com a mesma representação. Nesse caso, segundo a escrita qualitativa, as palavras “PATO” e “GATO”, por exemplo, seriam ambas grafadas como: “AO”, mas não seria possível usar as mesmas letras para palavra diferentes (MORAIS, 2012).

### *Nível Silábico-Alfabético*

No nível silábico-alfabético, “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.214). Há um conflito pelo qual ela pode passar em relação à hipótese silábica e a quantidade mínima de caracteres.

Durante os dois primeiros níveis, “a criança elaborou duas ideias muito importantes, que resiste – e com razão – em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido [...] e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.211).

Assim, torna-se fundamental para a criança sua inserção em um ambiente estimulante no que diz respeito ao contato com as letras, seus valores sonoros e formas fixas estáveis

(palavras). Uma das mais importantes maneiras de estímulo, como já dito, é o seu próprio nome.

### *Nível Alfabético*

Quando está no nível alfabético, “a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.219). A partir desse ponto, ainda existirão dificuldades em relação à ortografia, mas isso não impossibilitará a escrita.

Para Terzi (1995), quando a criança está imersa em espaços letrados, seu desenvolvimento quanto à fala e à escrita podem acontecer simultaneamente. Contudo, no que diz respeito àquelas sem tal possibilidade, costumam chegar à escola com um bom domínio apenas da oralidade. Terzi (1995, p.92) ainda afirma que todas as crianças “ao iniciar o primeiro grau já são capazes de interagir com os membros da comunidade, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro, respeitando as regras conversacionais estabelecidas em seu meio”.

Pode-se considerar a escrita sob dois aspectos: gráficos e construtivos. Sobre o primeiro, Ferreiro (2001) explica se referir à qualidade do traçado, ao modo como é feita a escrita, à existência de uma distribuição espacial das formas, à orientação seguida (por exemplo, se escreve da esquerda para direita e de cima para baixo). O segundo tem relação com o que ela está representando, aquilo que quer dizer e as formas que utiliza para isso.

Ao pensar nessa escrita a partir de seus aspectos construtivos, pode-se falar em três períodos pelos quais a criança pode passar. No primeiro, há duas distinções que podem construir e reconhecer entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas, ou seja, entre o desenhar (domínio icônico) e o escrever (fora do domínio icônico). Quando a criança desenha pode reproduzir as formas do objeto ou as características da pessoa, e quando escreve está presente a arbitrariedade (FERREIRO, 2001).

O período seguinte diz respeito ao momento de construir formas de diferenciação entre possibilidades de escrita e os critérios para essa diferenciação chamados de intrafigurais. Ferreiro (2001, p.20) explica que tais critérios “consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para ser interpretável”. Eles podem ser relativos tanto à quantidade mínima de caracteres, normalmente três, quanto à qualidade de caracteres – normalmente a criança não aceita letras repetidas numa única palavra. Ela também elabora critérios interfigurais para “garantir a diferença de interpretação” entre uma

escrita e outra, podendo fazer “variações sobre o eixo quantitativo”, quantidade de letras em cada escrita, e “sobre o eixo qualitativo”, variando a posição das letras (FERREIRO, 2001, p.24).

[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado mesmo como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual ele se refere. O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas uma operação auxiliar. (LURIA, 2010d, p. 144-145).

A criança passará pela fase em que acredita não ser necessário separar as palavras no momento de escrever, como acredita que a escrita é uma representação da fala ela percebe que ao enunciar algo não se faz pausa, da mesma forma ao escrever não precisa separar uma palavra da outra. Ferreiro e Teberosky (2007) esclarecem ainda que a criança não compreende a necessidade dessa separação, visto que os espaços em branco não correspondem a pausas na fala.

Ao chegar na escrita alfabética a criança passará por dificuldades em relação a escrita ortográfica das palavras e outros desafios que vão surgindo. Também começamos a pensar no desenvolvimento da leitura, pois até aqui falamos somente de escrita.

## **6.2.2 Desenvolvimento da leitura e a relação com a escrita**

Mesmo ainda sem saber ler, as crianças criam hipóteses a respeito de como isso deve acontecer e o que pode ou não ser lido. “[...] a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente; porém, da mesma letra repetida, tampouco se pode ler” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.41).

O adulto está rodeado de atos de leitura que nem percebe. Podemos citar: a leitura do jornal, uma placa de trânsito, uma receita médica, todos eles são feitos de diferentes formas: silêncio, voz alta, pode estar sentado, em pé, deitado. Várias são as características desse ato e que precisam ser ensinadas a criança por meio de momentos em que ela veja o adulto fazendo.

Ela começa a imitar os modelos que vê desde muito cedo, Ferreiro e Teberosky (2007) exemplificam essa imitação quando a criança, mesmo muito pequena, pega o telefone e faz que está conversando com alguém. Pode utilizar os gestos que sua mãe ou seu pai fazem, ou

seja, seus referências do ato de falar ao telefone. Da mesma forma acontece com a leitura, quando está em um ambiente em que os adultos pegam um livro e leem, ela aprenderá as características desse ato e passará a utilizá-los.

Cada texto possui características específicas, um jornal em sua essência apresenta notícias; um livro apresenta um conto, uma história; uma revista trará textos, informações, propagandas, desenhos. A criança também precisa compreender o que cada suporte pode conter e qual a sua função. Ferreiro e Teberosky (2007, p.181) salientam que “A classificação dos portadores influi sobre a antecipação do conteúdo correspondente; e mais, quase poderíamos afirmar que determina a interpretação dos enunciados”.

Inicialmente a criança não aceita que a leitura ocorra silenciosamente, pois as referências que têm e que vivenciou foram sempre em voz alta. O gesto de acompanhar a leitura necessitará da voz para ser considerado algo de ler, se não é considerado só de olhar.

Após não considerar a leitura sem voz, a criança passará para a etapa em que diferencia leitura de folhear, quando se olha com atenção de estar lendo ou quando se passa a página rapidamente se está folheando. Ferreiro e Teberosky (2007, p.172) informam o próximo nível que é quando a criança começa a aceitar a leitura silenciosa por meio de alguns sinais “[...] os gestos, a direção do olhar, o tempo e o tipo de exploração”. Dessa forma, ela aceita que o adulto está fazendo uma leitura se tiver com essas características.

### ***Compreensão de letra, número e sinais de pontuação***

As crianças passam por três momentos na compreensão da relação entre numerais e letras, Ferreiro e Teberosky (2007) explicam que primeiro a criança confunde letras com numerais, pois apenas diferencia o desenho das letras e numerais. No segundo momento ela faz a distinção de que as letras servem para ler e os numerais para contar; e no terceiro, passa por um conflito, quando chega à escola e o professor solicita à criança tanto para ler uma palavra, quando para ler um numeral.

Mais adiante a criança passa pela fase de diferenciar texto e desenho, sendo que o texto pode ser lido e o desenho olhado. Quando começa a reconhecer as letras e nomeá-las, muitas vezes indica de quem é a letra, por exemplo, para a palavra “OVO” poderia dizer que a inicial é o “O” de “OTÁVIO”, seu colega de turma. Acontece também a diferenciação entre letras e numerais, assim como entre letras e sinais de pontuação, cada etapa é vivenciada pela criança sem ter um tempo definido e uma ordem correta.

Torna-se um problema quando nas páginas impressas ou escritas não aparecem referências sobre onde a pessoa deve começar a leitura, se da direita para a esquerda ou da

esquerda para a direita, de cima para baixo ou debaixo para cima. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007, p.65) “Nada há numa página impressa que indique por onde é preciso começar a ler e por onde há de se seguir. Faz falta ter assistido a atos de leitura – acompanhados de indicações gestuais específicas – para poder sabê-lo”. Para ter esse conhecimento, de fato, são necessárias situações de atos de leitura em que a criança seja exposta adquirindo referências de como um texto deve ser lido.

### ***Escrita e desenho***

Ferreiro e Teberosky (2007, p.47) afirmam que “A maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve ‘para olhar’ ou ‘para ver’, enquanto o texto serve para ‘serve para ler’”. Durante um momento ela “consegue” ler a palavra apenas se vier acompanhada de um desenho, pois acredita que a escrita representa a imagem. A criança passa por um momento no qual “a dificuldade de diferenciar as atividades de escrever e desenhar é apenas momentânea”. Depois disso, a escrita e o desenho se separam e ela compreende que ambas desempenham funções distintas (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.185).

Apresentam-se duas visões sobre o desenho e escrita, a primeira é de Ferreiro e Teberosky (2007) e a segunda de Luria (2010d). De acordo com as primeiras autoras, a criança passará pelo estágio de distinção entre escrita e desenho, sendo fundamental que o professor entenda como isso ocorre. Entre as duas representações são estabelecidas algumas relações importantes.

Desenho e escrita – substitutos materiais de algo evocado – são manifestações posteriores da função semiótica mais geral. No entanto, diferem. Por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou com os acontecimentos aos quais se refere; a escrita não. Por outro lado, a escrita constitui, como a linguagem, um sistema com regras próprias; o desenho, por sua vez, não (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.70).

A criança muitas vezes utiliza tanto o desenho, quanto a escrita para representar objetos ou acontecimentos. A escrita tem relação com o desenho e com a linguagem oral, mas não deve ser entendida como uma extensão do primeiro, nem uma transcrição do segundo. Nos textos com imagem, inicialmente, a escrita é para a criança uma espécie de etiqueta do desenho, mas aos poucos ela vai diferenciar um do outro enquanto passa por algumas fases. Na primeira, acredita que a escrita representa o nome do objeto desenhado, principalmente, quando estiver junto na folha ou cartão.

O sinal gráfico também recebe a atribuição do nome da imagem, é um sinal-nome. Figura e texto estão ligados à enunciação do nome, conseqüentemente, o texto é tratado como se fosse uma unidade, sem levar em conta as propriedades particulares desse texto que o diferenciam de outro. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.83).

Ter a presença da imagem, em determinado nível, é suficiente no entendimento da criança para antecipar o que está escrito no texto. Outro ponto de vista sobre o desenho se apresenta em dois níveis, o primeiro é a realidade, ou seja, o que está desenhado de verdade, e o segundo é aquilo que esse desenho representa. O texto também pode ser pensado como o que está escrito e o que se pode interpretar. A criança faz uma distinção entre a realidade e representação.

Sobre a segunda visão, Luria (2010d) realizou uma pesquisa envolvendo a escrita e crianças de quatro a cinco anos. Nessa ocasião, fez diferentes testagens envolvendo a escrita direcionada, na qual o pesquisador dizia à criança o que deveria escrever. Lembrando que nesse momento se concentra em desenhos e não palavras. O pesquisador percebeu que um dos aspectos de influência era o conteúdo apresentado a ela. Também que a forma e os números (ou quantidade) são fatores determinantes para levar a criança à primeira fase, a “não-diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada” (LURIA, 2010d, p.164). O número ou quantidade diz respeito ao tipo de linhas e rabiscos feitos por ela enquanto está escrevendo, já a forma se refere a maneira como faz, seja linhas retas ou onduladas, por exemplo.

[...] a quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica elementar, mecânica, não-diferenciada, e que, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um expediente auxiliar, erguendo-a assim do nível da imitação meramente mecânica para o status de um instrumento funcionalmente empregado. (LURIA, 2010d, p.165).

Até então, a criança tinha uma representação que não percebia como possível ser escrita e não poderia ser lida. Mas ao chegar nesse nível, está se tornando apta a “escrever” o que lhe é dito e consegue, algum tempo depois, “ler” o que escreveu. Nesse momento, passa para a segunda fase: “a transição da escrita não diferenciada, de brincadeira, para uma atividade gráfica e expressiva diferenciada” (LURIA, 2010d, p.165). Sendo então inseridos mais fatores à escrita: cor, forma bem definida e tamanho.

Assim que foram adicionados esses três fatores foi feita uma segunda rodada de experimentos, visando favorecer a aprendizagem da criança e tornar sua escrita expressiva e diferenciada. “Em tais casos, vimos como a produção gráfica subitamente começou a adquirir



contornos definidos à medida que a criança tentava expressar cor, forma e tamanho – na verdade, começava a ter semelhança grosseira com a pictografia primitiva” (LURIA, 2010d, p.166). A criança, nesse ponto, utiliza o desenho para lembrar o que escreveu. Essa ação passa a ser considerada uma atividade intelectual complexa com significado de escrita e não mais só de desenho, pois evolui de uma representação para um meio e uma primeira forma de escrita.

Ne sequência dos experimentos realizados com a criança, o pesquisador usou o recurso da mediação solicitando que utilizasse modos para lembrar o que havia escrito, pois muitas vezes ela pensava que conseguiria lembrar de cabeça o que tinha sido dito. Isso facilitou sua escrita e leitura, pois a criança usou seus próprios meios, as vezes com linhas ou círculos para fazer sua representação. Mas sempre com a interação do pesquisador em relembrá-la de usar maneiras para se lembrar o que estava escrevendo.

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não-diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica. (LURIA, 2010d, p.173).

Nesse momento, o desenho começa a ter forma de escrita pictográfica e passa a fazer sentido, a criança utiliza esse recurso como forma de lembrar aquilo que escreve. Em alguns momentos ela se confunde, pois, uma representação utilizada para determinada frase acaba sendo usada para outra, o que pode atrapalhá-la no momento de ler e lembrar o que escreveu.

Por volta de cinco anos de idade a criança começa a estar com essa fase de escrita por imagens já desenvolvida e fazendo uso da escrita alfabética simbólica, mas pode ocorrer de algumas não terem alcançado. Daí a importância de compreender o que é a fase pictográfica e como a criança passa por ela para chegar à escrita propriamente dita.

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro. Mas pelo fato de a experiência direta do desenho ser tão tica, frequentemente deixamos de obter, da criança, a fase pictográfica da escrita em sua forma pura. O desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação. (LURIA, 2010d, p.174).

De acordo com Luria (2010d, p.176), mesmo a criança desenhando bem, ela pode não fazer relação desse desenho enquanto um auxiliar da escrita. Desse modo, percebe-se uma

diferença entre desenho e escrita. O autor explica que quando a criança compreende a diferença entre um e outro, “estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra”. Enquanto existem maneiras de representar a escrita por meio de desenhos ela encontra certa facilidade de o fazer. Quando é desafiada a escrever algo que não seja possível de expressar usando uma figura, mas encontra maneiras de registrar, pode-se dizer que está caminhando da escrita pictográfica para a escrita simbólica.

Quando a criança não consegue registrar sua escrita por meio de desenhos ou pictogramas, pode ser que recorra à situação global e retrate a cena do que está sendo dito, também por meio de desenhos. Ela vai contornar o problema de não conseguir desenhar aquilo que foi dito usando outros objetos que possuem certa relação com o que foi solicitado.

[...] a representação ampliou-se de uma única imagem para uma situação global na qual esta imagem era percebida, recebendo novas bases. Nesta situação, todavia, o caminho indireto é simplesmente do tipo mais primitivo. O todo, em vez da parte é o primeiro experiente indireto usado na primeira infância; seremos capazes de compreendê-lo se levarmos em conta a natureza difusa, totalizante, pobremente diferenciada das percepções infantis. Nos últimos estágios, estes meios indiretos adquirem outra natureza mais diferenciada e mais altamente desenvolvida. (LURIA, 2010d, p.179).

Nesses casos em que não é possível “escrever” por meio de desenho a palavra em si ou o objeto, a criança pode recorrer a uma parte desse objeto, seus contornos ou algo que tenha relação com ele. Quando é solicitado que represente quantidades de coisas que sejam difíceis por meio de desenho, no caso do exemplo utilizado por Luria (2010d, p.179) 1000 estrelas, ela vai conseguir alguma maneira, sem ser necessário retratar esse número, assim, o autor afirma que “Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica”. Nessas situações, ela está fazendo uso de uma escrita da parte para o todo representando uma parte do que lhe foi solicitado e recorrendo ao todo do que se quer dizer.

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profunda dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após

o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 2010d, p.180). [Grifos do autor].

Inicialmente, a escrita acontece pela imitação da ação feita pelo adulto e não como uma forma de registrar o que é dito à criança, assim, ela usa rabiscos não-diferenciados usando-os para qualquer situação. Em seguida, esses símbolos começam a ter um significado funcional e são utilizados para registrar algo que foi solicitado por alguém. Nesse momento, a criança passa a reconhecer algumas letras isoladas e compreende que se usa para registrar coisas. Ela “compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo” (LURIA, 2010d, p.181).

Em algumas situações a criança pode usar a escrita pictográfica tendo elementos pictográficos combinados com símbolos para memorizar o que estava registrando e posteriormente relatar ao adulto. A criança quando é bem pequena percebe que os seus rabiscos podem servir para lembrar aquilo que lhe foi dito. Assim, a escrita assume a função instrumental auxiliar, já o desenho funciona como uma escrita por signos.

### 6.3 UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NA SURDOCEGUEIRA

Em 2006 foi organizada uma Parceria de Práticas de Alfabetização do Consórcio Nacional de Surdocegueira (NCDB). Essa parceria reúne pesquisadores de diversos estados dos Estados Unidos da América (EUA), dentre eles: Califórnia, Geórgia, Illinois, Cansas, Kentucky, Luisiana, Nevada, Ilha de Rodes Utah, Virgínia e Virgínia Ocidental. A fim de disseminar a literatura da área e práticas de alfabetização que pudessem ser utilizadas com crianças com deficiência múltipla e crianças com surdocegueira foi criado um site no qual foram inseridos materiais de maneira digital tanto para professores quanto para pais (STEELE e PURVIS, 2022).

A alfabetização tem sido comumente definida como a capacidade de ler e escrever. No entanto, essa definição colocou a alfabetização além do escopo de possibilidade para algumas crianças que têm desafios sensoriais, físicos ou de desenvolvimento complexos. Trabalhos mais recentes no campo da alfabetização reconheceram os contextos mais amplos em que a alfabetização ocorre e reconheceram a alfabetização como um direito de todos os indivíduos. Essa mudança de perspectiva valida o papel que a alfabetização desempenha na melhoria da qualidade de vida de cada aluno. A alfabetização expande a comunicação e a compreensão relacionadas à autoajuda, expressando interesse ou participando mais plenamente da comunidade. Independentemente da idade, adquirir habilidades de alfabetização é uma questão de

"como" em vez de "se" ou "quando". (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). (Tradução nossa)<sup>39</sup>.

A proposta desse projeto divulgado de maneira digital foi organizada em várias etapas a serem seguidas por quem se dedica a área da alfabetização de crianças com surdocegueira. Uma das primeiras ações é o preenchimento de uma lista de verificação de habilidades de alfabetização que foi dividida em 5 seções (Quadro 4).

Quadro 4 – Seção 1

<b>Seção 1</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não sei</b>
Usa o comportamento como comunicação				
Demonstra comportamentos difíceis de interpretar (por exemplo, chora por motivo desconhecido)				
Demonstra pouco ou nenhum interesse pelas pessoas ao seu redor				
Demonstra comportamento passivo ao longo do dia				
Parece relutante em se envolver no ambiente				
Envolve-se em comportamento auto estimulante durante uma parte significativa do dia				
Tem pouca ou nenhuma experiência com atividades rítmicas				
Tem pouca ou nenhuma experiência com livros ou histórias				
Tem pouca ou nenhuma experiência com materiais de escrita				
Tem pouca ou nenhuma experiência com atividades de alfabetização				
<b>Resultados</b>				
Se você respondeu SIM ou ÀS VEZES a vários dos itens acima, então vá para <b>pré-alfabetização</b> .				
Se você respondeu NÃO à maioria dos itens acima, passe para a próxima seção.				
Se você respondeu NÃO SEI para a maioria dos itens acima ou se não existe um padrão claro, vá para <b>pré-alfabetização</b> .				

Fonte: Tradução e adaptação de Purvis e Steele (2016, p.1).

A partir das respostas da seção um, o professor obtém informações que o levarão a seguir no preenchimento da lista ou então iniciar o trabalho propriamente dito. Se a maioria das respostas for SIM ou ÀS VEZES ou então NÃO SEI, significa que o professor deve partir da pré-alfabetização. Se a maioria das respostas for NÃO, se faz necessário passar para a próxima seção (Quadro 5).

<sup>39</sup> Original: Literacy has commonly been defined as the ability to read and write. However, that definition has placed literacy beyond the scope of possibility for some children who have complex sensory, physical or developmental challenges. More recent work in the field of literacy has acknowledged the broader contexts in which literacy takes place and recognized literacy as a right for all individuals. This shift in perspective validates the role literacy plays in enhancing the quality of life for every learner. Literacy expands communication and understanding related to self-help, expressing an interest or participating more fully in the community. Regardless of age or ability, acquiring literacy skills is a question of "how" rather than "if" or "when."

Quadro 5 – Seção 2

<b>Seção 2</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não sei</b>
Participa ativamente em atividades de troca de turnos				
Atende a um parceiro de comunicação				
Demonstra compreensão inicial de que pessoas e objetos têm nomes/conceitos/sinais				
Presta atenção a objetos e/ou imagens em uma rotina ou atividade familiar				
Gosta e/ou participa ativamente de atividades de música e ritmo				
Mostra interesse por livros, histórias e/ou outros envolvidos em atividades de alfabetização				
Manipula ou explora livros, mesmo de maneiras não tradicionais (por exemplo, boca, batendo ou cheirando)				
Demonstra atenção por fotos ou objetos em livros tradicionais ou adaptados				
Está começando a usar objetos/símbolos/sinais familiares para comunicação				
Mostra interesse ou se envolve ativamente com materiais de escrita				
<b>Resultados</b>				
Se você respondeu NÃO ou ÀS VEZES a vários dos itens acima, então vá para <b>alfabetização emergente precoce</b> .				
Se você respondeu NÃO SEI à maioria dos itens acima ou se não existe um padrão claro, vá para <b>alfabetização emergente precoce</b> .				
Se você respondeu SIM para a maioria dos itens acima, passe para a próxima seção.				

Fonte: Tradução e adaptação de Purvis e Steele (2016, p.2).

A partir da seção dois surgem novas possibilidades. Se a maioria das respostas for NÃO, ÀS VEZES ou NÃO SEI, significa que o trabalho precisa ser iniciado pela alfabetização emergente precoce. Mas se a maioria das respostas for SIM, significa que pode ser passado para a seção 3 (Quadro 6).

Quadro 6 – Seção 3

<b>Seção 3</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não sei</b>
Deixa alguém saber que ele/ela quer ver e/ou ouvir uma história				
Participa da leitura de histórias usando o(s) método(s) de comunicação preferido(s) da criança				
Repete partes familiares de histórias usando seu(s) método(s) de comunicação preferido(s)				
Rotula objetos – aponta para, fala/sinaliza seu(s) nome(s)				
Procura por fotos/objetos favoritos ao ler livros familiares				

Demonstra preferir certas histórias				
Mostra interesse em representações impressas, braille e/ou táteis				
Avisa e/ou protesta quando o adulto deixa de fora ou muda parte da história				
Segura, carrega e/ou vira páginas de um livro com/sem adaptações				
Expressa e/ou atribui significado a palavras ou ações por meio de rabisco, carimbo, lápis alternativo, imagem, representação tangível ou outras ferramentas de escrita				
Compreende esse texto (por exemplo, palavras impressas/braille/imagens/representações tangíveis) transmitem significado				
Faz a conexão entre linguagem sinalizada ou falada e impressão, braille, imagem/símbolo ou representações tangíveis				
Reconhece e começa a ler logotipos e sinais familiares no ambiente (por exemplo, McDonald's, banheiro, refeitório, hospital)				
Reconhece e lê palavras familiares (nome, informações pessoais, rotina)				
“Lê” para si mesmo				
<b>Resultados</b>				
Se você respondeu NÃO à maioria dos itens acima, então vá para <b>alfabetização emergente</b> .				
Se você respondeu ÀS VEZES a vários dos itens acima, então você deve explorar <b>alfabetização emergente</b> para identificar e implementar atividades de alfabetização que demonstrem mais consistência dessas habilidades de alfabetização.				
Se você respondeu NÃO SEI para a maioria dos itens acima ou se não existe um padrão claro, vá para <b>alfabetização emergente</b> .				
Se você respondeu SIM para a maioria dos itens acima, então você vai querer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explore Escrita, Vocabulário, Compreensão e Aumento da Fluência para aprimorar as habilidades de <b>alfabetização</b>.</li> </ul> Continue na próxima seção para identificar e implementar estratégias de escrita, vocabulário, compreensão e aumento da fluência.				

Fonte: Tradução e adaptação de Purvis e Steele (2016, p.3).

De acordo com a seção três, se a maioria das repostas for NÃO, ÀS VEZES ou NÃO SEI, significa que a criança está na alfabetização emergente. Mas se as respostas foram SIM significa que a criança está pronta para a Alfabetização. Você deve seguir na próxima seção para identificar como implementar estratégias de escrita, vocabulário, compreensão e aumento de fluência (Quadro 7).

Quadro 7 – Seção 4

<b>Indo além da alfabetização emergente:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação, vocabulário, compreensão e aumento da fluência representam componentes-chave da alfabetização.</li> </ul>

- É importante pensar nesses componentes como inter-relacionados e não como etapas a serem concluídas.
- A alfabetização eficaz envolve abordar cada um dos componentes.
- A instrução é mais eficaz quando esses componentes são abordados simultaneamente, em vez de isoladamente.
- Recomenda-se uma abordagem em equipe para identificar e selecionar atividades de alfabetização para expandir as habilidades atuais e levar a criança adiante no contínuo da alfabetização.
- Os recursos em materiais de planejamento serão úteis para criar lições, determinar adaptações e organizar planos de aula desenvolvidos de maneira individual e/ou coletiva.
- Obs.: A próxima seção inclui estratégias projetadas para manter as habilidades de alfabetização, demonstrar habilidades de alfabetização em novos ambientes e contextos e aumentar as habilidades analíticas e criativas de leitura e escrita. Explorar as estratégias nesta seção para obter ainda mais ideias para instrução.

Fonte: Tradução e adaptação de Purvis e Steele (2016, p.5).

A seção quatro apresenta algumas possibilidades de como implementar estratégias que envolvem diferentes habilidades da alfabetização. Assim, ao finalizar essa seção, se faz necessário seguir para a próxima e obter mais informações sobre como aumentar as habilidades de alfabetização (Quadro 8).

Quadro 8 – Seção 5

<b>Aumentando as habilidades de alfabetização:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A expansão da alfabetização apoia e incentiva o aumento das atividades independentes em todas as áreas acadêmicas, bem como as adaptações necessárias para o sucesso.</li> <li>• Recomenda-se uma abordagem em equipe para identificar e selecionar atividades de alfabetização apropriadas e continuar a levar crianças, jovens e adultos jovens mais adiante no aprimoramento da alfabetização.</li> <li>• É importante garantir que crianças, jovens e adultos continuem a receber as adaptações e modificações individualizadas necessárias para ter sucesso em situações acadêmicas cada vez mais desafiadoras.</li> <li>• Além das atividades de instrução, crianças, jovens e adultos se beneficiarão com o aprendizado de habilidades de autodefesa para desempenhar um papel ativo na obtenção de apoios necessários.</li> <li>• Os recursos em materiais de planejamento serão úteis para criar lições, determinar adaptações e organizar planos de aula desenvolvidos de maneira individual e/ou coletiva.</li> </ul>

Fonte: Tradução e adaptação de Purvis e Steele (2016, p.5).

Assim, ao final do preenchimento desse material, pode-se ter clareza das habilidades que a criança precisa superar para avançar de etapa. Destaca-se que todas as crianças podem aprender e que a alfabetização tem por base as experiências vivenciadas e os conceitos adquiridos ao longo do desenvolvimento.

Com a perspectiva de todos podem se alfabetizar e que devem ser consideradas outras possibilidades para que isso aconteça. Steele e Purvis (2022) apresentam um caminho pautado em quatro momentos com a visão de construir habilidades necessárias para a alfabetização. Esses momentos serão chamados aqui de etapas e são elas: pré-alfabetização, alfabetização emergente precoce, alfabetização emergente e alfabetização<sup>40</sup>. Cada uma dessas etapas foi organizada pensando em: habilidades que a criança deve ter; estratégias de leitura, de escrita e de compreensão ou aumento de vocabulário, bem como ações para alcançar cada estratégia.

### 6.3.1 Pré-alfabetização

Acredita-se que a pré-alfabetização seja a extensão da comunicação, no caso da criança com surdocegueira, pois, tem-se como estratégias: o estabelecimento de uma relação de confiança, oportunidades de comunicação e experiências de aprendizagem. Assim, por meio da confiança entre a criança e o parceiro de comunicação, ela poderá, aos poucos, entender e dar significado ao mundo que está ao seu redor.

Toda ação precisa, necessariamente, expressar de maneira clara: o início, o desenvolvimento e o final. Sendo, portanto, fundamental o uso de rotinas que antecipem à criança o que será feito. A etapa da pré-alfabetização tem como base as experiências e habilidades de comunicação. De acordo com Steele e Purvis (2022, s/p), “Desde o nascimento, os bebês são cercados por pessoas, objetos e experiências que os preparam para se tornarem serem alfabetizados”<sup>41</sup>, faz-se necessário conceituar tudo o que está ao seu redor, dentre pessoas, objetos e atividades.

Pais e crianças muito pequenas "leem" as expressões e respostas uns dos outros. Essas interações com os pais e outras pessoas mostram às crianças maneiras de brincar e se divertir à medida que crescem e aprendem, formam a base da comunicação precoce e das habilidades sociais. Eles ensinam as crianças que a comunicação é um processo de mão dupla que requer um parceiro. Com a prática, as crianças aprendem que a comunicação também envolve iniciar uma interação, depois esperar, esperar e fornecer uma resposta. (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). (Tradução nossa)<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Importante destacar que o material apresentado a seguir foi traduzido e adaptação para a realidade brasileira, ou seja, algumas nomenclaturas e propostas não estão iguais ao original.

<sup>41</sup> Tradução nossa. Original: “From the day infants are born, they are surrounded by people, objects, and experiences that prepare them to become literate beings.”

<sup>42</sup> Original: Parents and very young children "read" each other's expressions and responses. These interactions with parents and others show children ways to play and have fun as they grow and learn and they form the basis of early communication and social skills. They teach young children that communication is a two-way process that requires a partner. With practice, young children learn that communication also involves initiating an interaction, then expecting, waiting for, and providing a response.



Para essa etapa são pensadas três estratégias de leitura a serem desenvolvidas com as crianças que vão levá-las a uma leitura de mundo. Segundo Freire e Macedo (1990, p.31), “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”. Assim, para que a criança percorra o caminho da alfabetização, a primeira ação é “ler o mundo”.

Para cada estratégia são apresentadas ações a serem vivenciadas por quem está em contato com a criança ao longo desse caminho de alfabetização (Quadro 9).

Quadro 9 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na primeira etapa

Estratégias de leitura	Ações
Desenvolva uma relação de confiança com a criança	Sempre se identifique ao interagir com a criança; Escolha um sinal para o seu nome ou objeto pessoal e use-o de forma consistente para que a criança saiba quem você é; Diga "Olá" e "Adeus" e espere que a criança faça o mesmo; Aprenda a conversar com uma criança de maneira não tradicional; Ofereça oportunidades para troca de turnos como um parceiro de comunicação; Espere e identifique as respostas da criança; Identifique os gostos e desgostos da criança; Permita que a criança dirija conversas sobre o assunto de interesse dela e não o seu; Tenha conversas frequentes com a criança (com a língua oral ou sinalizada); Incorpore ritmo, música, brincadeiras com os dedos e jogos de mímica nas rotinas e atividades diárias.
Incorpore oportunidades de comunicação ao longo do dia	Identifique o(s) método(s) de comunicação preferido(s) da criança; Trabalhe para que a criança entenda que um parceiro é necessário para se comunicar; Ofereça oportunidades para troca de turnos como um parceiro de comunicação; Espere e identifique todas e quaisquer respostas da criança; Atribua significado às ações da criança e forneça vocabulário para isso; Use uma linguagem repetitiva consistente (pode ser falada, sinalizada ou ambas); Ofereça oportunidades para a criança fazer escolhas; Use a comunicação para vários propósitos (fazer comentários, perguntas, expressar sentimentos, dar instruções).
Projete experiências de aprendizagem que sejam significativas para a criança	Identifique os gostos e desgostos da criança; Use as preferências da criança para tornar o aprendizado mais significativo e divertido; Determine os canais de aprendizagem sensorial preferidos da criança e os estilos de aprendizagem; Use atividades e materiais apropriados para a idade; Estabeleça rotinas em torno das atividades diárias; Decida com antecedência em quais palavras e conceitos você deseja se concentrar durante cada rotina; Use técnicas de mão sob mão, especialmente ao introduzir novas atividades; Promova a participação ativa e/ou participação parcial.

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Vencida essa etapa, a criança está pronta para seguir para a alfabetização emergente precoce e o professor terá diversas possibilidades que vão auxiliar nesse caminho.

### 6.3.2 Alfabetização emergente precoce

O caminho da alfabetização começa a ser percorrido desde o nascimento da criança e principalmente na primeira infância. Existem algumas habilidades necessárias para a etapa de alfabetização emergente precoce e se enfatiza a importância de trabalhá-las de maneira relacionada e não individual.

Atenção e Resposta; Atenção conjunta; resposta a pessoas, objetos, som/ritmo/movimento familiar; resposta ao parceiro de comunicação e/ou alfabetização; atenção/resposta a pistas informativas; atenção/resposta às atividades de alfabetização

Antecipação de Interação e Comunicação; tomada de turno; uso de formas pré-linguísticas de comunicação (toque, objeto, gestos e/ou pistas; capacidade de acessar comunicação e/ou parceiro de alfabetização; envolvimento ativo com parceiro de comunicação e/ou alfabetização; participação total/parcial em atividades de instrução

Sensorial: Uso de outras habilidades sensoriais como olfato, paladar, movimento para coletar informações; localização para sons apresentados; discriminação auditiva; fixação visual; olhar de olho.

Exploração tátil/motora de itens usando o toque; imitação de tarefas motoras simples; alcança ou varre para procurar um objeto; pegar objetos; segurando objetos; pinça aperto; discriminação tátil; coordenação olho-mão.

Permanência do Objeto Cognitivo; correspondência um a um; conceitos espaciais e posicionais como frente/traz, topo/fundo; uso de formas simbólicas emergentes (por exemplo, imagens e/ou desenhos de linha) (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). (Tradução nossa).<sup>43</sup>

Quando essas habilidades são trabalhadas por todos os profissionais que interagem com a criança será possível a organização do Plano Educacional Individualizado (PEI). Proporcionar momentos em que a leitura aconteça e a criança esteja no colo do adulto para sentir e tocar o livro, ou então que essa leitura aconteça sentado ao lado da criança, mas que ela tenha esse contato com o livro, por meio da mediação de um adulto, se torna fundamental (STEELE e PURVIS, 2022, s/p).

À medida que você desenvolve habilidades de alfabetização precoce em uma criança surdocega, espere ver a criança manuseando e explorando livros e materiais de escrita usando todos os seus sentidos (às vezes de maneiras não convencionais).

---

<sup>43</sup> Original: Attention and Response: Joint attention; response to people, objects, familiar sound/rhythm/movement; response to communication and/or literacy partner; attention/response to informational cues; attention/response to literacy activities

Interaction and Communication: Anticipation; turn-taking; use of pre-linguistic forms of communication (touch, object, gestures and/or cues; ability to access communication and/or literacy partner; active engagement with communication and/or literacy partner; full/partial participation in instructional activities

Sensory: Use of other sensory skills such as smell, taste, movement to gather information; localization to presented sounds; auditory discrimination; visual fixation; eye gaze

Tactile/Motor: Exploration of items using touch; imitation of simple motor tasks; reaches or scans to search for an object; picking up objects; holding objects; pincer grasp; tactile discrimination; eye-hand coordination

Cognitive: Object permanence; one-to-one correspondence; spatial and positional concepts such as front/back, top/bottom; use of emergent symbolic forms (e.g., pictures and/or line drawings)

Observe se a criança mostra sinais de antecipação enquanto joga jogos de revezamento ou se move no ritmo de músicas que vocês ouviram juntos. Permita que as crianças se aproximem "de perto" de itens de leitura e escrita. Aponte e fale sobre sinais, símbolos e palavras que ela vê na escola, creche, mercearia e na comunidade. (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). (Tradução nossa).<sup>44</sup>

Olhar, fazer gestos, compreender figuras, manusear livros, são habilidades que vão proporcionar a base para a leitura e a escrita convencionais (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). Para essa etapa são listadas sete estratégias de leitura a serem utilizadas para a alfabetização emergente precoce e que possibilitarão situações de contato com a leitura e a escrita (Quadro 10).

Quadro 10 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na segunda etapa

Estratégias de leitura	Ações
Modelar comportamentos de leitura e escrita.	Deixe a criança saber que você vai ler ou escrever, dizendo ou sinalizando e usando um objeto ou imagem; Traga a criança para onde você está quando estiver lendo e escrevendo; Descreva o que você está fazendo enquanto lê e escreve (por exemplo, a mamãe está pagando as contas, o papai está lendo o jornal, o professor está anotando a presença); Deixe a criança ver/sentir/ouvir/tocar enquanto você lê e escreve (por exemplo, livro, revista, caneta, chamada, computador); Avise a criança que a atividade terminou; Deixe a criança explorar materiais de leitura e escrita que outras pessoas estão usando; Use um formato acessível para expor a criança à leitura e escrita ao longo do dia e em vários lugares dentro de casa, escola e comunidade.
Incorpore o uso de objetos, símbolos ou palavras ao longo do dia da criança.	Rotule objetos no ambiente da criança usando figuras, palavras e/ou braille (por exemplo, cama, pia, cabide, escrivainha); Identifique objetos e símbolos dentro de rotinas e atividades familiares à criança; Use objetos ou símbolos familiares para criar um calendário de antecipação ou rotina diária; Chame a atenção para palavras e textos no ambiente durante as rotinas e atividades diárias da criança; Identifique as preferências da criança e faça relação a objetos, símbolos e palavras; Ensine à criança que objetos e pessoas existem, têm nomes e significado; Aponte logotipos, placas, embalagens em casa, na escola e na comunidade; Veja livros, anúncios de supermercado, revistas e correspondências com a criança.
Incorpore ritmo, música, brincadeiras com os dedos e jogos de mímica.	Cante e brinque com a criança com frequência, independentemente das preocupações sobre o que e quanto ela está ouvindo e vendo; Procure oportunidades dentro de atividades que ocorrem naturalmente (por exemplo, no carro, no colo, ao se vestir/tirar, brincar com irmãos e irmãs, dentro da sala de aula); Aproveite os momentos em que a criança está esperando que outras coisas aconteçam (por exemplo, fila do almoço, passeio de ônibus, colegas indo ao banheiro); Use música e atividades que sejam iguais/semelhantes às que outras crianças da mesma idade estariam envolvidas; Adicione movimento, toque, vibrações à atividade; Use pistas feitas em placas; Deixe a criança deitar no chão e às vezes ouvir música alta.

<sup>44</sup> Original: As you foster early literacy skills in a child who is deaf-blind, expect to see the child handling and exploring books and writing materials using all of his or her senses (sometimes in unconventional ways). Watch for the child to show signs of anticipation while playing turn-taking games or move in rhythm to songs and music you've listened to together. Allow children to get "up close and personal" to reading and writing items around the house. Point out and talk about signs, symbols, and words you see at school, day care, the grocery store, and out in the community.

Oferecer oportunidades para manusear e explorar materiais de leitura e escrita.	<p>Forneça uma variedade de livros, revistas e materiais de escrita para a criança explorar; Permita que a criança explore, de qualquer maneira e que funcione melhor, os materiais (inicialmente pode envolver provar, cheirar ou agir sobre os materiais de maneira destrutiva);</p> <p>Estabeleça um local para os materiais para que a criança possa acessar de forma independente;</p> <p>Permita que as crianças explorem a escrita usando materiais adaptados e não convencionais se/quando a criança estiver pronta;</p> <p>Ofereça oportunidades para a criança rabiscar, carimbar, pintar com os dedos, usar adesivos e/ou ferramentas de escrita adaptadas;</p> <p>Use técnicas que facilitem a manipulação de um livro;</p> <p>Facilite o manuseio do livro, mostrando um livro para a criança e, em seguida, demonstrando o que fazer com ele.</p>
Ensine a leitura e manuseio do livro.	<p>Aponte comportamentos de alfabetização à medida que você se envolve neles;</p> <p>Localize exemplos de impressão em casa, na escola e na comunidade e leve a criança para onde ela possa vê-la/tocá-la;</p> <p>Fale sobre frente/traz, superior/inferior, abrir/fechar durante o manuseio do livro;</p> <p>Permita que a criança rabisque, carimbe, pinte com os dedos, use adesivos ou lápis alternativos;</p> <p>Rotule objetos em casa e na sala de aula usando uma variedade de formas (objetos, objetos parciais, figuras, representações táteis, impressão, braille);</p> <p>Combine imagens com palavras;</p> <p>Permita o acesso da criança aos livros durante todo o dia;</p> <p>Visite uma biblioteca ou livraria e/ou apresente a criança, seja virtual ou fisicamente;</p> <p>Use "livros grandes" em casa ou na sala de aula.</p>
Ensinar nome, sinal e/ou objeto de referência pessoal da criança e daqueles com quem a criança interage regularmente.	<p>Identifique a forma de texto que funcionará melhor para o nome da criança;</p> <p>Use o nome da criança em momentos e situações naturais em casa, na escola e na comunidade;</p> <p>Use o nome da criança sempre que uma nova pessoa interagir com ela;</p> <p>Identifique as pessoas que são de interesse ou interagem regularmente com a criança e forneça seu nome de maneira física que faça sentido para a criança cada vez que interagir;</p> <p>Incorpore o nome da criança e outros nomes em diários, histórias, conversas e situações naturais (por exemplo, frequência, contagem de almoço);</p> <p>Ensine à criança que toda pessoa tem um nome, seja ou não parte integrante de sua vida.</p>
Incorporar atividades de alfabetização em rotinas.	<p>Identifique rotinas familiares à criança (comer, trocar fraldas, entrar no ônibus);</p> <p>Identifique o "roteiro" que você usará durante as interações com a criança ao longo da rotina;</p> <p>Identifique e colete materiais ou símbolos tangíveis que você apresentará quando estiver envolvido nas rotinas;</p> <p>Sempre apresente o símbolo ao iniciar a rotina;</p> <p>Deixe a criança ajudar a reunir os materiais necessários para realizar a rotina;</p> <p>Conduza a rotina/atividade;</p> <p>Deixe a criança saber quando você terminar;</p> <p>Deixe a criança ajudar a arrumar as coisas;</p> <p>Diga à criança "terminado".</p>

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Além dessas estratégias de leitura, são pensadas três estratégias de escrita a serem utilizadas com a criança nessa etapa para que ela já tenha essa vivência na escrita (Quadro 11).

Quadro 11 – Estratégias de escrita e ações a serem utilizadas com a criança na segunda etapa

Estratégias de escrita	Ações
Ofereça oportunidades	<p>Forneça uma variedade de coisas para escrever;</p> <p>Ensine à criança os nomes de todos os materiais de escrita (por exemplo, lápis, papel, giz de</p>

para a criança experimentar uma variedade de materiais e métodos de escrita	cera, etc.); Coloque os materiais em um local de fácil acesso para a criança. Para crianças com deficiências físicas significativas, forneça um meio de solicitar oportunidades para escrever; Envolva a criança na exploração de materiais de escrita várias vezes ao dia; Permita que a criança escolha por que escrever, sobre o que escrever, com o que escrever e o que escrever; Reveze escrevendo com a criança. Use a sua vez para modelar a próxima coisa que você quer que a criança aprenda; Comemore as tentativas de escrita da criança compartilhando, postando ou publicando.
Faça da escrita uma parte das rotinas e atividades diárias.	Ofereça várias oportunidades diariamente para escrita funcional e criativa; Avalie as necessidades sensoriais, físicas, cognitivas e de linguagem da criança para determinar o método de escrita mais funcional e quais suportes podem ser necessários para cada tarefa; Apresente cada tarefa de maneira acessível.
Envolva a criança em atividades de escrita para identificar e lembrar objetos, tarefas e eventos.	Peça à criança que rotule os objetos e os lugares onde estão sendo armazenados; Registre eventos significativos, como aniversários, viagens de campo e consultas médicas em calendários semanais ou mensais; Crie listas com coisas para fazer, ingredientes para uma receita ou itens para um experimento científico; Faça anotações ou resuma informações de lições de conteúdo e atividades funcionais (por exemplo, crie uma receita individualizada após uma atividade de culinária em aula); Registre atividades como tarefas de aula ou lição de casa ou livros lidos.

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula seguindo as estratégias de leitura e de escrita visando a ampliação das habilidades de cada etapa pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada pelo professor em sala de aula. Ter uma sequência para que as ações façam sentido e a criança tenha certa bagagem para seguir adiante se torna fundamental. Além da leitura e da escrita, são propostas seis estratégias de compreensão (Quadro 12).

Quadro 12 – Estratégias de compreensão e ações a serem utilizadas com a criança na segunda etapa

<b>Estratégias de compreensão</b>	<b>Ações</b>
Realizar uma avaliação de símbolos nos materiais de alfabetização para garantir que sejam compreendidos e acessíveis ao aluno	Selecione o tipo de símbolos para iniciar uma avaliação do aluno Conduza uma avaliação de símbolos seguindo um protocolo documentado ou Sistemas de Símbolos Tangíveis Depois de determinar os símbolos compreendidos pelo aluno, desenvolva ou adapte materiais de alfabetização usando esses símbolos
Projetar o ambiente e desenvolver ou adaptar materiais de alfabetização, incluindo símbolos de comunicação com base nas necessidades, habilidades e objetivos de aprendizagem da criança	Providencie um tempo diário em sua agenda para a alfabetização Envolva-se em atividades de alfabetização que construam o interesse dos alunos com conexões significativas com o mundo real. Isso inclui o que os alunos saibam e ofereçam um meio para obter novas informações crie seus próprios livros usando símbolos entendidos pelo aluno crie livros adaptador crie livros sensoriais interativos Ao planejar a adaptação de um livro, considere o propósito do livro e os objetivos de aprendizagem associados à leitura do livro. Use conteúdo e materiais apropriados para a idade como base para modificações e adaptações Modificar texto (por exemplo, simplificar usando símbolos entendidos pelo aluno) Modificar imagens (por exemplo, alto contraste, simplificar o plano de

	<p>fundo para reduzir a confusão, destacar aspectos-chave da imagem, adicionar dicas táteis ou de objetos)</p> <p>Modificar o acesso físico (por exemplo, usar viradores de páginas, estantes de livros ou plano inclinado, dispositivos de saída de voz)</p> <p>Desenvolva e use símbolos de comunicação compreendidos pelo aluno (por exemplo, objetos, dicas táteis, fotos, desenhos de contorno) para se envolver em atividades de compreensão e responder a perguntas de compreensão antes, durante e depois da leitura</p>
Implementar estratégias de compreensão antes de ler	<p>1. Promova o conhecimento básico visualizando os materiais de alfabetização</p> <p>Explore objetos na bolsa/caixa de história</p> <p>Página – o professor vira a página e fala com a criança para apontar as principais características das imagens, objetos, pistas táteis e impressão/braille</p> <p>Discuta a imagem da capa, o objeto ou a pista tátil e o título para introduzir o vocabulário</p> <p>Use mapas visuais ou de histórias para apresentar a história</p> <p>2. Estabeleça um propósito para a leitura: objetivos divertidos e/ou de aprendizado</p> <p>3. Regras para responder a perguntas de compreensão</p>
Implementar estratégias de compreensão durante a leitura	<p>1. Use instruções diretas e sistemáticas:</p> <p>A instrução direta usando instruções específicas precisa ser usada ao ensinar e usar as estratégias destacadas abaixo</p> <p>Lembre-se de que os alunos precisam reler os mesmos livros repetidamente</p> <p>Lembre-se de fornecer opções ao aluno de qual livro ler</p> <p>2. Use a leitura em voz alta:</p> <p>Um adulto lê para o aluno usando adereços/objetos, dicas táteis, fotos, desenhos de linhas, gestos e/ou sinais;</p> <p>Faça perguntas ao longo da história;</p> <p>Incentive o aluno a fazer previsões (por exemplo, o que pode acontecer a seguir);</p> <p>Dicas de objetos, dicas táteis, dicas de fotos, desenho de contorno, etc. devem ser usadas para apoiar a leitura em voz alta e a compreensão do aluno</p> <p>3. Use a leitura compartilhada:</p> <p>Durante a leitura do livro, o adulto pode fazer perguntas, dar explicações, fazer sugestões ou pedir a uma criança que responda a uma pergunta específica.</p> <p>O adulto pode se concentrar em modelar a leitura para as crianças e ajudá-las com vários aspectos da percepção da impressão, como aprender que o texto é lido de cima para baixo e da esquerda para a direita.</p> <p>Dicas de objetos, dicas táteis, dicas de fotos, dicas de desenho de linha, etc. devem ser usadas para apoiar a leitura e a compreensão compartilhadas</p> <p>4. Use a leitura guiada:</p> <p>Na leitura oral guiada, os alunos leem em voz alta, para um pai, professor ou outro aluno, que corrige seus erros e fornece outro feedback.</p> <p>Dicas de objetos, dicas táteis, dicas de fotos, dicas de desenho de linha, etc. devem ser usadas para apoiar a leitura e a compreensão do aluno durante as atividades de leitura guiada</p>
Implementar estratégias de compreensão após a leitura	<p>1. Verifique a compreensão do texto do aluno por meio do uso de símbolos (objeto, tátil, foto, desenho de contorno) ou palavras (sinal, impressão, braille)</p> <p>Conceitos/personagens, ações;</p> <p>Sequência de eventos;</p> <p>Releitura de histórias.</p> <p>2. Use várias estratégias para determinar a compreensão da história de conceitos, sequência da história ou recontagem da história</p> <p>Procedimento <i>Cloze</i>: Use tiras de frases com objeto, tátil, foto, desenho de</p>

	<p>contorno ou palavras (sinal, impressão, braille) para respostas; Mapeamento de história ou mapeamento visual.</p> <p>3. Forneça opções de respostas usando símbolos compreendidos pelo aluno - (objeto, tátil, foto, desenho de contorno) ou palavras (sinal, impressão, braille) para participar em todas as atividades de compreensão; ampliar as respostas do aluno, fornecer respostas mais complexas e ampliar a participação para atividades de compreensão mais completas.</p>
<p>Alinhar-se ao currículo de educação geral usando materiais de leitura adaptados</p>	<p>1. Ofereça oportunidades para trabalhar com uma variedade de textos (por exemplo, literários, informativos, persuasivos, funcionais) em atividades autênticas de alfabetização usando estratégias de adaptação e estratégias antes, durante e depois da leitura. As atividades de alfabetização autênticas são aquelas que envolvem o aluno em conteúdos apropriados à idade de forma significativa usando símbolos compreendidos pelo aluno.</p> <p>2. Leia com colegas da mesma idade com foco no conteúdo/currículo apropriado para a idade</p>

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Cada uma dessas estratégias de compreensão também pode ser usada nas etapas seguintes, sendo que o professor precisa adequá-las de acordo com as respostas recebidas. Assim que tiver passado por essa etapa, a alfabetização emergente precoce, a criança estará no caminho da terceira etapa, pois diversas ações próprias da alfabetização já serão parte do seu dia a dia.

### 6.3.3 Alfabetização emergente

Ao chegar nessa etapa do caminho de alfabetização, a criança terá vivenciado diferentes experiências com materiais que visem o acesso à leitura e a escrita, mesmo que ainda não sejam de maneira convencional (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). Chegando na alfabetização emergente, a criança estará mais próxima do objetivo final, assim, cabe aos professores e pais possibilitarem cada vez mais o acesso a materiais que auxiliem esse desenvolvimento.

As crianças surdocegas precisam de livros e materiais de escrita adaptados à sua visão, audição e necessidades físicas. Elas também exigem atividades de aprendizado que conectem objetos, figuras, letras e palavras ao que já sabem e entendem. Atenção especial deve ser dada à identificação do nível atual de conhecimento de uma criança e proporcionar experiências de aprendizagem que expandam esses conceitos. Isso requer um conhecimento profundo de como cada criança recebe informações e se comunica com os outros, bem como interações previsíveis e consistentes com a criança que a ajudam a processar novas informações. (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). (Tradução nossa).<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Original: Children who are deaf-blind need books and writing materials that are adapted to their unique vision, hearing, and physical needs. They also require learning activities that connect objects, pictures, letters, and words to what they already know and understand. Special attention should be paid to identifying a child's current level of knowledge about his or her life and experiences and to providing learning experiences that expand these concepts. This requires in-depth knowledge of how each child takes in information and communicates with

Nesse momento, as habilidades descritas na primeira etapa retornam, mas mais desafiadoras e precisam ser superadas pela criança para seguir no caminho da alfabetização.

Atenção e Resposta; Atenção/resposta a pistas informativas; atenção/resposta ao parceiro de alfabetização; atenção/resposta a histórias e brincadeiras de palavras (faladas ou sinalizadas); aumento da duração do envolvimento ativo com histórias ou música (falada, gravada ou assinada)

Antecipação de Interação e Comunicação; atenção conjunta; tomada de turno; capacidade de acesso ao parceiro de alfabetização; maior duração do envolvimento ativo com histórias, música e/ou parceiro de alfabetização; uso de formas de comunicação pré-linguísticas (toque, objeto, gestos e/ou curvas); resposta a pistas informativas; participação parcial/total em atividades de instrução

Sensorial: Uso de audição residual e visão residual para coletar informações; localização para sons apresentados; discriminação auditiva; fixação visual; olhar fixo; uso de habilidades táteis para entrada sensorial

Exploração tátil/motora de itens usando o toque; imitação de tarefas motoras simples; abrir/fechar um livro; segurando um livro; virar as páginas de um livro; discriminação tátil; coordenação olho-mão

Permanência do Objeto Cognitivo; conceitos espaciais e posicionais como frente/traz, topo/fundo; início/meio/fim; sequência de eventos; recordação de eventos verbais e não verbais; correspondência um a um; montar/desmontar; uso de formas simbólicas emergentes (por exemplo, imagens e/ou desenhos de linha). (STEELE e PURVIS, 2022, s/p). (Tradução nossa).<sup>46</sup>

Para o campo da leitura, são propostas sete estratégias com ações a serem seguidas e utilizadas com as crianças (Quadro 13).

Quadro 13 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na terceira etapa

Estratégias de leitura	Ações
Expandir a consciência de livros, leitura e escrita.	Enfatize os comportamentos de alfabetização à medida que você se envolve neles; Identifique e destaque as atividades de alfabetização à medida que a criança participa; Continue a oferecer oportunidades para a criança rabiscar, carimbar, pintar com os dedos, usar adesivos ou lápis alternativos;

others, as well as predictable and consistent interactions with the child that help him or her process new information.

<sup>46</sup> Original: Attention and Response: Attention/response to informational cues; attention/response to literacy partner; attention/response to stories and word play activities (spoken or signed); increased duration of active engagement with stories or music (spoken, recorded or signed)

Interaction and Communication: Anticipation; joint attention; turn-taking; ability to access literacy partner; increased duration of active engagement with stories, music and/or literacy partner; use of pre-linguistic forms of communication (touch, object, gestures and/or cues); response to informational cues; partial/full participation in instructional activities

Sensory: Use of residual hearing and residual vision to gather information; localization to presented sounds; auditory discrimination; visual fixation; eye gaze; use of tactile skills for sensory input

Tactile/Motor: Exploration of items using touch; imitation of simple motor tasks; opening/closing a book; holding a book; turning pages of a book; tactile discrimination; eye-hand coordination

Cognitive: Object permanence; spatial and positional concepts such as front/back, top/bottom; beginning/middle/end; sequence of events; recall of verbal and non-verbal events; one-to-one correspondence; put together/take apart; use of emergent symbolic forms (e.g. pictures and/or line drawings)



	<p>Introduza conceitos relacionados aos livros (os livros têm histórias e autores que fornecem informações);</p> <p>Introduza vocabulário impresso/braille para os objetos na caixa de antecipação ou sistema de calendário da criança;</p> <p>Leia sinais e/ou cartões de comunicação antes/durante/depois da instrução;</p> <p>Ofereça oportunidades para que a criança reconheça/use a impressão e a escrita durante as atividades diárias (por exemplo, encontrar uma sala, entrar/sair da aula) combinando imagens com etiquetas em braille/impressas;</p> <p>Peça às crianças que localizem os livros/caixas de histórias combinando com um cartão (foto, impressão e/ou braille).</p>
Estabelecer procedimentos de leitura e escrita que sigam uma sequência.	<p>Estabeleça o objetivo da atividade e determine o vocabulário e os conceitos-chave a serem ensinados;</p> <p>Identifique ao iniciar a atividade;</p> <p>Avise a criança que você vai ler ou escrever;</p> <p>Deixe a criança ajudar a localizar e reunir os materiais necessários para fazer a atividade;</p> <p>Vá até o local onde você irá realizar a atividade;</p> <p>Estabeleça atenção conjunta para envolver o aluno no texto ou atividade;</p> <p>Apresente sistematicamente cada item envolvido na atividade e dê tempo à criança para explorar conforme o interesse for;</p> <p>Complete cada etapa da atividade com a criança, observando atentamente se/quando precisar auxílio;</p> <p>Destaque vocabulário/conceitos em todas as interações;</p> <p>Indique "concluído" quando a atividade for concluída;</p> <p>Deixe a criança ajudar a colocar os materiais de volta onde eles os pegaram indicando "terminado" novamente;</p> <p>Duplicate esta sequência para todas as atividades de leitura e escrita (por exemplo, compartilhar livros de experiências, fazer uma lista de compras).</p>
Conectar experiências da vida real às atividades de alfabetização.	<p>Identifique os gostos e interesses da criança e use como base para planejar atividades de alfabetização;</p> <p>Nas rotinas e atividades diárias da criança chame a atenção para palavras e textos no ambiente (por exemplo, apontar rótulos nas embalagens de alimentos, apontar o nome do médico na porta, o logotipo do McDonald's);</p> <p>Pense no que a criança já está fazendo em casa ou na escola e como fazer disso uma atividade de alfabetização;</p> <p>Introduza vocabulário impresso/braille para combinar objetos na caixa de antecipação ou sistema de calendário da criança;</p> <p>Crie livros de experiência sobre atividades que ocorrem naturalmente usando objetos ou partes de objetos para representar a atividade;</p> <p>Leia os livros de experiências da criança com ela várias vezes (antes e depois da atividade);</p> <p>Certifique-se de que a criança tenha acesso ao livro de experiências durante os momentos de lazer;</p> <p>Leia sinais e/ou cartões de comunicação antes/durante/depois da instrução de atividade.</p>
Criar livros adaptados às preferências, habilidades e interesses individuais da criança.	<p>Adapte livros existentes para torná-los acessíveis;</p> <p>Pegue livros já criados e adaptados e adicione texto que possa estender conceitos e vocabulário;</p> <p>Pegue livros já criados e adaptados e exiba o texto existente em outras formas;</p> <p>Crie Livros de Experiência Real usando objetos e imagens;</p> <p>Identifique símbolos e conceitos familiares que a criança lerá no livro ou na história;</p> <p>Identifique novos conceitos que você quer que a criança aprenda;</p> <p>Replique um livro de experiências existente usando uma forma diferente de texto;</p> <p>Crie sacolas e caixas de histórias, álbuns de fotos e livros digitais.</p>
Ensinar conceitos usando o(s) método(s) de comunicação preferido(s) da criança.	<p>Incorpore o desenvolvimento de conceitos nas atividades de alfabetização;</p> <p>Identifique os conceitos a serem direcionados em cada atividade;</p> <p>Identifique o texto que a criança já tem para compor linguagem/texto;</p> <p>Encontre a ligação entre os conceitos atuais da criança e o(s) novo(s) conceito(s) a ser(em) ensinado(s);</p> <p>Desenvolva e implemente materiais/atividades de alfabetização significativos para a criança dentro de rotinas.</p>
Fornecer oportunidades para interagir	<p>Identifique as pessoas com quem a criança tem um relacionamento e que podem se envolver em compartilhar uma história com a criança;</p> <p>Identifique maneiras de se envolver com a criança antes de compartilhar o livro de histórias;</p>

com o texto por meio da leitura compartilhada de livros de histórias.	Estabeleça atenção conjunta antes de começar uma atividade ou leitura de livro de história; Espere uma resposta da criança com paciência; Esteja ciente de como a criança ganha sua atenção; Use a leitura compartilhada de livros de histórias para ler livros de experiência.
Ensinar letras e palavras familiares.	Continue a fornecer rótulos em vários formatos de texto; Chame a atenção para letras e palavras que a criança está aprendendo, a fim de aumentar as oportunidades de prática de maneira significativa; Introduza letras/palavras em contextos/experiências/atividades que sejam significativas e de interesse para a criança; Encontre maneiras significativas de ensinar o alfabeto; Incorpore e insira letras e palavras, de textos usados, ao longo do dia nas atividades para proporcionar uma prática significativa e frequente; Leia sinais e/ou cartões de comunicação antes/durante/depois da instrução; Espere que a criança reconheça/use palavras durante as atividades diárias (por exemplo, encontrar assento, nomes na programação diária, informações pessoais); Combine objetos e imagens com impressão/tátil/palavras em braile.

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Além dessas estratégias de leitura, são propostas sete estratégias de escrita com ações a serem utilizadas com as crianças (Quadro 14).

Quadro 14 – Estratégias de escrita e ações a serem utilizadas com a criança na terceira etapa

<b>Estratégias de escrita</b>	<b>Ações</b>
Ensinar a criança a escrever informações pessoais.	Ensine a criança a ler diferentes palavras como nome, data de nascimento e endereço; Considere ensinar a criança a copiar informações pessoais em vez de memorizar (números de telefone, endereços e senhas); Forneça oportunidades significativas para a criança escrever informações pessoais; Apresente tarefas de escrita em vários locais para incentivar a criança a generalizar as habilidades.
Ensinar a criança a usar a escrita para aumentar as habilidades de organização e independência.	Anote os próximos eventos no calendário; Mantenha um registro de eventos usando um livro de datas; Escreva notas e lembretes; Faça listas; Tome notas sobre o que você está aprendendo em sala de aula; Mantenha um registro de leitura dos livros que você leu; Crie um registro para necessidades/tarefas diárias de cuidados de saúde; Crie uma lista para anotar o dinheiro ganho, gasto e economizado.
Ensinar a criança a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio da escrita	Ofereça oportunidades diárias para a escrita; Incentive a criança a escrever para os outros (cartas, cartões, convites, e-mails, textos, etc.); Peça à criança que escreva respostas ou resenhas de histórias, livros, filmes e experiências pessoais; Envolva a criança na escrita de poesia; Leiam poesia juntos para ouvir a melodia e o estilo; Use estratégias de escrita compartilhadas.
Ensinar a criança a usar a linguagem escrita para expressão, recreação e lazer	Selecione uma atividade que a criança possa gostar; Ofereça à criança a oportunidade de se envolver na atividade; Ajude a criança a reunir os materiais necessários; Envolva-se na atividade permitindo que a criança estabeleça o ritmo; Dê tempo para explorar os materiais, pensar e fazer escolhas; Procure oportunidades para modelar a escrita e estimular a criança a escrever; Incentive a criança a interagir e se comunicar durante toda a atividade; Forneça uma maneira para a criança terminar a atividade;

	Ajude a criança a guardar os materiais.
Usar a escrita para expandir o vocabulário	Peça à criança que etiquete os itens e os locais onde são armazenados; Escreva sobre tarefas familiares e eventos especiais com foco no vocabulário e conceitos-chave; Construa conhecimento prévio por meio de experiência e escreva para ensinar vocabulário; Crie livros simples sobre viagem e outros assuntos.
Incorporar a escrita em atividades usadas para verificar a compreensão da leitura	Escreva previsões antes da leitura e revise após a leitura; Escreva para demonstrar a compreensão do vocabulário da história; Escreva para contar o que aconteceu na história; Crie mapas de histórias; Escreva para aumentar a história ou mudar o final; Crie sequências de ações e linhas do tempo; Escreva ensaios ou relatórios.

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Com o desenvolvimento dessas estratégias de leitura e de escrita, a criança, estará quase alfabetizada e fazendo uso da escrita em tinta ou em braille. Ainda nessa terceira etapa, são propostas seis estratégias em relação ao trabalho de vocabulário (Quadro 15).

Quadro 15 – Estratégias de vocabulário e ações a serem utilizadas com a criança na terceira etapa

<b>Estratégias de vocabulário</b>	<b>Ações</b>
Ensinar vocabulário usando o(s) modo(s) de representação mais familiar(is) à criança	Determine o modo de comunicação que a criança usa com mais frequência (por exemplo, objetos, figuras, símbolo tátil, impressão, braille); Mostre ao seu filho a palavra-alvo usando objeto, imagem, símbolo tátil, impressão ou braille; Permita que a criança explore a representação da palavra; Repita a palavra usando o(s) modo(s) de comunicação preferido(s) da criança Crie uma caixa de palavras contendo a representação escrita (impressão, braille) e simbólica (objeto, figura, símbolo tátil)
Introduzir vocabulário em um contexto significativo	Escolha uma palavra do vocabulário que seja útil ou interessante para a criança (por exemplo, lavar, balançar) Determine o cenário e/ou atividade em que a criança encontrará esta palavra Selecione a representação da palavra (por exemplo, objeto, impressão, braille) Quando estiver no cenário ou durante a atividade e encontrar a palavra, pare e converse com a criança sobre a nova palavra Certifique-se de incluir a representação da palavra na conversa
Ensinar novo vocabulário em uma variedade de atividades	Escolha uma palavra do vocabulário que seja útil ou interessante para a criança (por exemplo, lavar, balançar) Envolva a criança ao usar esta palavra ao longo do dia de tantas maneiras diferentes quanto possível (por exemplo, lavar a louça, lavar as mãos, lavar a mesa, colocar a roupa na máquina de lavar, lavar o carro, lavar frutas ou legumes, etc.) Mostre à criança a palavra impressa ou em braille Combine a palavra impressa ou braille com o objeto, símbolo tátil ou imagem Encontre esta palavra na casa da criança ou na sala de aula Use a palavra em vários contextos para reforçar e expandir conceitos e compreensão Converse sobre a palavra quando ela ocorrer em vários contextos ao longo do dia. Durante a conversa, use a palavra com frequência e dê tempo para a criança comentar ou questionar. A criança pode fazer isso de forma não verbal, concentrando a atenção ou tocando um aspecto ou característica particular da palavra (objeto). Use uma música, rima ou canto que incorpore a palavra Encontre a palavra ou imagem em casa ou na escola (tabela de frequência, lista de compras, revista, jornal) Faça um livro que apresente a palavra usando objetos, figuras, símbolos táteis,

	<p>impressão ou braille (por exemplo, um livro de cadeira, livro de colher, livro de bola)  Faça um livro que seja específico do local (por exemplo, consultório médico, mercearia, salão de beleza, igreja, templo)</p>
<p>Ensinar vocabulário combinando objetos com símbolos de palavras</p>	<p>Apresente o vocabulário. Use objetos reais quando possível. (Ex.: MAÇÃ: mostre uma maçã à criança, lave a maçã, corte a maçã, cheire a maçã, coma a maçã)  Nomeie o objeto usando o método de comunicação receptivo preferido da criança  Combine o objeto com o símbolo (uma fotografia, desenho de contorno ou representação tátil do objeto, impressão ou palavra em braille)  Diga a palavra usando sons adicionais quando possível (por exemplo, maçã: “mmm”, cachorro: “woof-woof”, motocicleta: “vroom”). Permita que a criança sinta as vibrações enquanto você faz os sons.  Identifique outros sons associados à palavra (ex: motocicleta: “bip-bip-bip”, campainha: “ding dong” ou “toc-toc-toc”, vaso sanitário: descarga). Permita que a criança toque o objeto.  Mais uma vez, combine o objeto com sua fotografia, desenho de contorno e/ou representação tátil e também com a palavra correspondente impressa ou braille  Se a palavra escolhida for uma ação, combine a ação com o símbolo escolhido para a palavra</p>
<p>Usar emparelhamento em direção ao reconhecimento de palavras impressas e em braille</p>	<p>Determine onde a criança está nos níveis:  Apresente a palavra no modo de representação já familiar à criança (por exemplo, objeto)  Emparelhe a palavra familiar com uma representação do próximo nível (por exemplo, objeto parcial)  Apresente a palavra em ambos os modos  Dê à criança tempo suficiente para explorar a palavra sem avisos ou distrações  Forneça elogios e feedback positivo quando a criança atende à nova representação  Mude gradualmente o modo de representação familiar  Forneça elogios e feedback positivo quando a criança identificar a palavra corretamente no modo de nível superior</p>
<p>Reservar um tempo para ensinar vocabulário em preparação para uma atividade e revisão de vocabulário após a atividade</p>	<p>Escolha uma atividade que seja relevante e de interesse para a criança (por exemplo, fazer sopa para o almoço)  Pense em todas as palavras usadas como parte da atividade e liste-as (por exemplo, lata de sopa, panela, água, colher, abridor de latas, fogão, ligar/desligar, aquecer, quente, chama, abrir, mexer, despejar, jogar fora, medida, tigela, delicioso, nojento, palavras de advertência como afiado, queimar, derramar)  Mostre à criança os itens a serem usados na atividade e permita que ela os explore  Apresente a atividade descrevendo o que você fará. Isso pode incluir escrever instruções simples usando o modo de representação preferido da criança (por exemplo, objetos, símbolos táteis, impressão, braille)  Revise palavras conhecidas e relacionadas a ações/atividades anteriores  Introduza vocabulário desconhecido (por exemplo, mostrar itens, demonstrar ações)  Combine novas palavras do vocabulário com sua representação (por exemplo, objetos, imagens táteis, impressão, braille)  Complete a atividade, enfatizando as novas palavras do vocabulário  Encontre maneiras de revisar o novo vocabulário incorporando-o a outras rotinas (por exemplo, abrir outras latas, acender/apagar luzes, falar sobre comidas favoritas)  Considere criar uma caixa de conversa relacionada à atividade.</p>

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Quando a criança tiver passado pelas estratégias de leitura, de escrita e de aumento de vocabulário, finalizará a terceira etapa e seguirá o caminho da alfabetização.

### 6.3.4 Alfabetização

Chegando na quarta etapa, as habilidades de leitura e escrita da criança estarão bem desenvolvidas e será possível ampliar seus conhecimentos acerca de diferentes assuntos. Nesse momento, a alfabetização estará a um passo de se concretizar (Quadro 16).

Quadro 16 – Estratégias de leitura e ações a serem utilizadas com a criança na quarta etapa

Estratégias de leitura	Ações
Fornecer acesso ao currículo de educação geral usando materiais de leitura e escrita individualizados.	<p>Identifique metas curriculares de nível de série, padrões e áreas de estudo.            Identifique a grande ideia relevante/conceito chave apropriado para o aluno.            Conecte o texto às experiências da vida real, forneça experiências concretas e relacione o texto ao conhecimento prévio da criança.            Adapte textos de nível escolar ou localize livros comerciais em áreas específicas.            Adapte o texto ou a apresentação adicionando imagens/símbolos, reduzindo a quantidade de texto, reduza a complexidade do texto conforme necessário, forneça materiais multissensoriais.            Forneça formatos acessíveis de materiais de alfabetização.            Forneça/crie palavras-chave em formato acessível e à disposição do aluno.            Leia livro, artigo, texto várias vezes, em uma variedade de formatos (por exemplo, o professor lê em voz alta com adereços, acesso ao computador, leitura em coral, dispositivo de fala).</p>
Usar métodos consistentes para avaliar o quão bem um aluno entende o que está aprendendo.	<p>Identifique os conhecimentos do aluno e o modo de resposta.            Identifique métodos de avaliação que permitam ao aluno demonstrar progresso em direção ao domínio da tarefa.            Defina o progresso observável/mensurável.            Determine a frequência de avaliação e análise de dados.            Analise os dados para modificar instruções/estratégias, se necessário.</p>
Fornecer oportunidades para usar o novo vocabulário em uma variedade de situações.	<p>Identifique o vocabulário-chave relevante para o aluno em todos os ambientes (casa e escola).            Identifique o vocabulário-chave utilizado em todo o currículo (leitura, matemática, ciências, estudos sociais, etc.).            Ofereça oportunidades para incorporar o vocabulário em rotinas diárias e situações que ocorrem naturalmente.            Forneça experiências práticas com novo vocabulário em ambientes reais.            Torne o vocabulário disponível e acessível ao aluno em todos os ambientes.            Proporcione experiências multissensoriais para o vocabulário trabalhado.            Use classificações de palavras para comparar e contrastar o vocabulário.            Utilize unidades temáticas para reforçar o vocabulário e expandir a aquisição de conceitos.            Mantenha um diário do vocabulário aprendido para o aluno consultar e para o professor planejar a expansão do vocabulário.            Escreva histórias de experiência com o aluno para reforçar o aprendizado de vocabulário.            Reveja sistematicamente as palavras ensinadas anteriormente.</p>
Fornecer suporte contínuo para novas tarefas de leitura.	<p>Identifique metas individuais de alfabetização com base no currículo, bem como nos interesses e atividades da família e do aluno.            Examine os ambientes em busca de oportunidades para introduzir novas tarefas de leitura e escrita que possam ser vinculadas a unidades curriculares e/ou interesses e atividades dos alunos.            Identifique e documente as acomodações/equipamentos necessários para a alfabetização em novos ambientes e novas tarefas de leitura e escrita.            Modifique ambientes e forneça ferramentas para acesso em todos os ambientes.            Atualize vocabulário em dispositivos de comunicação e em ambientes para novas tarefas de alfabetização</p>
Oferecer	Analise a agenda diária do aluno para identificar oportunidades para incorporar

oportunidades para que os alunos leiam com o objetivo de obter informações ou conhecimento.	atividades de alfabetização. Identifique o texto usado nas atividades diárias. Adapte os materiais em um formato significativo. Desenvolva e compartilhe instruções sobre como o aluno usa os materiais. Depois de praticar em sala de aula, generalize para ambientes da vida real (por exemplo, casa, igreja, loja).
Oferecer oportunidades para que os alunos leiam com o propósito de experimentar novos sentimentos e atitudes.	Escolha materiais de leitura que estimulem novos sentimentos e/ou explorem uma variedade de atitudes. Adapte os materiais em formatos acessíveis necessários para a instrução. Crie símbolos/imagens significativas relacionadas a conceitos abstratos (por exemplo, solidão, morte). Apresente o texto em vários formatos e várias vezes para conectar o significado ao conceito. Discuta os sentimentos/atitudes que aparecem no texto e relacione as experiências da vida real. Crie bancos de palavras e mantenha-os acessíveis ao aluno. Consulte os símbolos com frequência para reforçar/manter conceitos.
Oferecer oportunidades para os alunos demonstrarem habilidades de pensamento crítico e compreensão do conteúdo.	Antes de ler a história (introdução): O que você acha que acontecerá? Preveja o que vai acontecer a seguir Vocabulário de visualização Link para conhecimento prévio  Durante a leitura da história: O que acabou de acontecer? Por que os personagens fizeram isso? Por que isso aconteceu? Sequenciamento Previsão Mapas de histórias/mapas de personagens Respondendo perguntas Solução de problemas Identificando o tema Fazendo conexões por meio de texto para texto; texto para si mesmo; texto para o mundo  Depois de ler a história: Tirar conclusões Recontar história Alterar final Solução de problemas Resenhas de livros

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Para além dessas estratégias de leitura com suas ações, existem mais três estratégias que favorecem o aumento de fluência (Quadro 17).

Quadro 17 – Estratégias de aumento de fluência e ações a serem utilizadas com a criança na quarta etapa

Estratégias de aumento de fluência	Ações
Envolver a criança em várias releituras de histórias	Permita que a criança interaja de forma independente com livros e materiais de leitura favoritos (por exemplo, certifique-se de que eles sejam facilmente acessíveis em casa e na sala de aula, programe “tempo de leitura” regulares) Faça com que uma pessoa familiar leia e releia histórias familiares/favoritas com frequência

	<p>Pause para permitir que a criança participe e interaja ao ler juntos</p> <p>Em um livro que tenha uma frase recorrente, deixe a criança “ler” (usando voz, sinal, movimento e/ou dispositivo de comunicação)</p> <p>Aumente a participação fazendo com que a criança vire as páginas (adaptadas se necessário) ou avançando os slides em um livro de power point</p> <p>Use variação nas releituras (por exemplo, cante as histórias, adicione ritmo, revezem-se na leitura das páginas, leia uma frase e deixe a criança repeti-la)</p> <p>Emparelhe palavras e frases da história com as atividades de movimento, vocalizações, sinais e/ou ritmo</p> <p>Espre uma maior participação após várias leituras.</p>
Envolver a criança em atividades de leitura com os colegas	<p>Ofereça oportunidades para a criança ler para se divertir com um amigo</p> <p>Ofereça oportunidades para que a criança participe da leitura em pares</p> <p>Envolva a criança e seus pares em peças dramáticas (por exemplo, encene uma história, faça um show de marionetes, desenvolva sua própria versão do teatro)</p> <p>Ofereça oportunidades para a criança ler para crianças mais novas (ofereça adaptações/Tecnologia Assistiva, conforme necessário)</p>
Envolver a criança em atividades de apresentação na sala de aula	<p>Desenvolva um plano para incluir a criança em tarefas de sala de aula, como relatórios</p> <p>Forneça adaptações, Tecnologia Assistiva e/ou dispositivos de comunicação para permitir que a criança aumente sua participação nas apresentações em sala de aula</p> <p>Ofereça oportunidades para a criança participar de atividades extracurriculares que envolvam leitura para outras pessoas (por exemplo, teatro, poesia, apresentações musicais)</p> <p>Incluir metas do Plano Educacional Individualizado (PEI) relacionadas às habilidades de apresentação e especificar as adaptações e modificações necessárias para permitir que a criança pratique e melhore essas habilidades</p>

Fonte: Tradução e adaptação de McCann (2014, p.1) e Steele e Purvis (2022, s/p).

Quando a criança chegar ao final desse caminho de quatro etapas, ela estará alfabetizada de maneira convencional fazendo uso da escrita e leitura por meio do português (escrito ou impresso) ou do braille. Cabe ao professor e à família potencializar todas as estratégias e ações descritas ao longo da pré-alfabetização, alfabetização emergente precoce, alfabetização emergente e alfabetização para que ela realmente aconteça. Pois quando se pensa em crianças com surdocegueira que tenham comprometimentos de visão e audição associados, são necessárias diferentes adequações na oferta de materiais e atividades para que elas possam participar e acessar de maneira significativa.

Para a alfabetização se efetivar e o trabalho a ser realizado com o aluno com surdocegueira ser eficaz, se torna imprescindível que o professor possua uma formação específica e que conheça as especificidades da área da surdocegueira e do tema da alfabetização. Além é claro da formação inicial e continuada necessária a todos os professores, àqueles que desejam atuar na surdocegueira precisam buscar outras formações que deem conta dessa parte da população.

## 7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores inicia antes mesmo de começar os estudos formais, sendo em casa com a família e a cultura na qual vive, depois sua trajetória acontece formal e academicamente.

[...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2009, p.148).

Atualmente, o sistema de ensino se organiza entre: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante ou técnico, ensino superior com graduação e pós-graduação. Esse é o caminho percorrido pela pessoa que vai se dedicar a ser professora, mas o assunto formação de professores está muito presente nas discussões sobre a educação, principalmente, pensando na sua importância e o impacto do trabalho realizado com os alunos em sala de aula. Inicialmente, precisamos pensar sobre o conceito formação.

Segundo o artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996, s/p), “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Entende-se que o principal objetivo da educação básica é favorecer a alfabetização e a formar cidadãos leitores, esse deveria ser o foco de todo trabalho realizado nos primeiros anos escolares de toda e qualquer pessoa.

Na educação básica, tem-se a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, cada um deles com objetivos e especificidades que vão proporcionar o aprendizado sob diferentes aspectos. Atualmente, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norteadora do trabalho pedagógico do professor, pois seu maior objetivo é tornar o ensino mais equitativo em todas as regiões brasileiras, sempre levando em consideração os aspectos regionais. Tem-se também a possibilidade de educação profissional técnica de nível médio, na qual é possível escolher e seguir uma área específica. Ou então, para aquelas pessoas que não puderam se alfabetizar na idade certa, se é que existe uma idade certa, mas



que já são mais velhos e ainda desejam aprender a ler e escrever é possível se matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O artigo 43 da LDB aborda o ensino superior e aponta para os seus desdobramentos.

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 1996, s/p).

A partir do ensino superior entramos na discussão sobre a formação docente, aquelas pessoas que se dedicarão a ensinar outras. Segundo o artigo 61:

- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
  - II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
  - III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
  - III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
  - IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
  - V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, s/p).

De acordo com a formação o professor estará apto a trabalhar com determinada faixa etária ou disciplina. Bem como, a partir de sua qualificação ele pode atuar na educação básica ou no ensino superior.

[...] a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania. (ESTEVÃO, 2001, p. 185)

Brevemente falamos da formação de professores, mas essa área apresenta algumas peculiaridades, conforme já mencionado, pois de acordo com a formação, o professor pode trabalhar em um ou outro nível, com uma ou outra disciplina. Mas, mesmo que o professor tenha atingido determinada formação, aqui chamada de inicial, para que ele se aperfeiçoe, será necessário partir para a formação continuada.

## 7.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Pode-se dividir essa formação em inicial e continuada, a primeira é aquela básica, que ocorre normalmente a nível de graduação e a segunda se dá com os cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (CUNHA, 2013).

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p.612).

A formação inicial do professor, não consegue suprir todas as necessidades e saberes necessários a este profissional que vai atuar com diferentes realidades. A cada turma as especificidades dos alunos mudam e assim o professor precisa novamente buscar por novos conhecimentos, “é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas” (RODRIGUES, LIMA, VIANA, 2017, p.30).

Um aspecto que merece uma reflexão diz respeito ao fato de que mesmo estando no século 21 com diferentes possibilidades de formação, ainda existem professores que não possuem formação específica de atuação em algumas áreas. “A inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização”. (BRASIL, 2013, p.5). Podemos pensar nas áreas que envolvem as pessoas com deficiência, por exemplo. Outro fato se dá em razão de ter muitas formações que por vezes não são reconhecidas e são oferecidas por instituições que só possuem a teoria e não aliada a prática.

## 7.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se inicia em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual apresenta a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares. Antes, o atendimento a esse público acontecia de forma substituta ao ensino regular, sendo realizado em escolas ou classes especiais.

Em 2009, com a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 são instituídas as Diretrizes Operacionais do AEE com a indicação do que e como deveria ser realizado o atendimento. Essa resolução também tem o objetivo de esclarecer o público-alvo a ser atendido por esse serviço. O segundo artigo apresenta a função do AEE como “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, s/p).

O artigo 10 da resolução, destaca que o AEE deve incorporar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação de todos os profissionais que atuam na escola, bem como da família, sendo de maneira articulada com as demais políticas públicas. A partir dessa resolução não há uma indicação referente a formação deste profissional, somente preciso ter habilitação inicial para a docência e alguma formação na educação especial por meio de pós-graduação.

A partir desses documentos, fica estabelecido que o AEE não deve substituir o ensino regular, mas como afirma Tezzari (2015, p.133) pode acontecer “nas salas de recurso, centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares”. Nessa mesma linha, as Salas de Recurso Multifuncionais (SEM) começaram a ser organizadas em 2005 e são implementadas em 2008 (BRASIL, 2013).

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2013, p.5).

Cunha (2014) explica que esse espaço serve como um local dentro da escola regular onde o aluno vai receber atendimento individual ou em pequenos grupos e serão trabalhados

os aspectos mais urgentes a serem alcançados. Lembrando que esse espaço não deve ser tido como um espaço de reforço, mas como um complemento da sala de aula. O professor do AEE realiza um trabalho mais amplo do que somente o que faz na sua sala, ele articula escola, família e demais profissionais. Destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre todos os profissionais e pessoas que se relacionam com a criança.

Junto com a organização das SMR, foram descritas as atribuições do professor do AEE e de acordo com a NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010, entende-se ser:

#### **II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:**

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2010, p.4-5).

Quando se pensa no trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE entendemos que deveria ser constante visando um maior desenvolvimento do aluno. Em sala de aula, o professor acaba tendo muitos alunos e nem sempre consegue se dedicar e manter um olhar atento ao aluno com deficiência. Isso por vezes acontece sem que ele nem mesmo se dê conta em razão das demandas que lhe são exigidas e acaba sendo o professor do AEE quem percebe o aluno em pequenos detalhes. Isso quando bem aproveitado favorece o trabalho de ambos e auxilia o desenvolvimento do aluno.

A respeito da formação de professores para atuar na surdocegueira, existem diversos cursos que oferecem essa formação, porém, nem todos se baseiam na surdocegueira enquanto uma deficiência única, conforme já foi apresentado ao longo deste texto. Existem alguns cursos<sup>47</sup> de pós-graduação que possuem o título de “pós-graduação EAD em SURDOCEGUEIRA”, mas abordam de maneira geral todas as deficiências e não apresentam uma única disciplina com o título de surdocegueira especificamente.

Outro exemplo disso é o curso intitulado “Pós-Graduação em Ciências Neurológicas, Deficiências Múltiplas e Surdocegueira” que traz somente uma disciplina que aborda a surdocegueira e as deficiências múltiplas. Alguns cursos são oferecidos, mas nem a escrita da palavra surdocegueira se apresenta de maneira correta, junta e sem hífen. Também temos o curso “Pós-Graduação em Educação Especial Com Ênfase Em Deficiência Visual, Auditiva e Surdocegueira” que contempla apenas uma disciplina de surdocegueira.

Atualmente temos poucas formações que oferecem a disciplina de surdocegueira seja na formação inicial, seja na continuada. Ou então quando isso acontece, nem sempre as disciplinas são ministradas por professores que possuem conhecimento teórico e prático, pois assim como outras áreas, a surdocegueira requer a vivência para que haja um melhor entendimento de como pode ser pensada a prática pedagógica.

### 7.3 FORMAÇÕES NA SURDOCEGUEIRA: INSTRUTOR MEDIADOR

Em 1977 foi realizado no Brasil o I Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual, conforme já mencionado anteriormente. Este encontro contou com diferentes palestras e treinamentos sobre a surdocegueira em diferentes aspectos, tendo profissionais nacionais e internacionais. Destaca-se o “Treinamento de especialistas da área de Surdo-Cegos” feito pela professora Cristina S. Castro, na época, supervisora do departamento de Surdo-cegos da *Perkins School for the Blind Watertown* nos EUA em nove de novembro de 1977.

Nesta ocasião, Castro (1977) sugeriu que o início do treinamento a ser realizado com o professor que deseja trabalhar na área deveria considerar:

- 1- Necessidades específicas do estudante que você está atendendo;
- 2- Disponibilidade de pessoal apropriado para o treinamento;
- 3- Acessibilidade aos serviços de apoio do local;
- 4- Disponibilidade de recursos. (CASTRO, 1977, p.97).

---

<sup>47</sup> Não são mencionados os nomes das instituições para não expor nenhuma delas, somente o nome dos cursos.

Esses aspectos nos fazem refletir acerca do que envolve o trabalho na área. A professora ainda apresentou com detalhes cada um desses pontos acima apresentados, dando exemplos de como acontece e como deveria acontecer. A respeito do primeiro, destaca-se que “A população de surdos cegos tem uma variedade ampla de necessidades e incapacidades. É preciso por em foco as necessidades particulares do grupo em seu programa” (CASTRO, 1977, p.97).

Castro (1977) ao apresentar como fazer o exame de seleção de candidatos para o programa de treinamento de professores, ela deixa claro a importância de o profissional estar interessado e atender a alguns requisitos:

- Formação educacional;
- Interesses e experiência pessoal;
- Talentos especiais e passatempo;
- Resultados dos testes formalmente aplicados.

Além disso, também se torna preciso atenção à aptidão do professor e estratégias de ensino dos alunos com surdocegueira. São 10 itens apresentados e que devem ser observados:

- 1- Demonstrar conhecer o crescimento e o desenvolvimento da criança normal;
- 2- Demonstrar conhecimento do desenvolvimento e crescimento atípico da criança;
- 3- Demonstrar conhecimento do desenvolvimento normal da linguagem;
- 4- Demonstrar conhecimento da audição e da visão;
- 5- Demonstrar conhecimentos das implicações sociais e psicológicas da surdez-cegueira;
- 6- Demonstrar conhecimento do currículo e dos métodos de ensino das matérias funcionais da escola elementar;
- 7- Demonstrar conhecimento da ação recíproca pais-professor;
- 8- Demonstrar um conhecimento da programação total da criança;
- 9- Demonstrar conhecimentos para a preparação pré-vocacional e vocacional;
- 10- Demonstrar conhecimentos para a administração e supervisão de programas especiais. (CASTRO, 1997, p.100-102).

Ainda no que diz respeito à formação do professor que vai atuar na área da surdocegueira, Castro (1977) menciona 10 habilidades específicas para o ensino da pessoa com surdocegueira e que o docente precisa possuir:

- 1- Conhecimento e habilidade em diferentes estratégias para ensino da linguagem;
- 2- Conhecimento e habilidade em braille;

- 3- Conhecimento e habilidade em linguagem de sinais;
- 4- Conhecimento e habilidade em desenvolver e corrigir a fala;
- 5- Conhecimento e habilidade em fazer materiais de ensino apropriado;
- 6- Conhecimento e habilidade em preparar planos individuais de educação;
- 7- Conhecimento e habilidade em preparar planos de aula e planos de avaliação;
- 8- Conhecimento e habilidade na utilização das agências nacionais e locais de serviços para os surdos e para os cegos;
- 9- Conhecimento e habilidade de dirigir o processo de comportamento;
- 10- Conhecimento e habilidade na análise das tarefas. (CASTRO, 1977, p.103).

Com base no exposto anteriormente, atualmente, o curso de instrutor mediador trabalha com todas as habilidades necessárias para a formação do professor que deseja atuar com a surdocegueira congênita, além de ser reconhecido pelo MEC.

Uma equipe, formada por seis profissionais do Brasil e um profissional da Colômbia, recebeu a formação na George Brown College, em Toronto, no Canadá em 2004, por meio do projeto Girassol do Grupo Brasil e da Agência Canadense (CIDA). Quando retornaram aos seus países foi organizada uma formação para profissionais que iriam iniciar nos programas de inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. (BARROSO et al., 2021, p.463).

Este curso é oferecido pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Assim, de 2005 a 2015, ou seja, em “15 anos de oferta do curso de instrutor mediador em torno de 1239 profissionais já foram capacitados para atuarem como instrutores mediadores no Brasil” (BARROSO et al., 2021, p.469).

Essa formação foi realizada em todas as regiões do Brasil. Inicialmente, a formação contava com 40 horas e com o passar dos anos a carga horária foi se ampliando e no ano de 2020 chegou a 200 horas. O curso conta com uma carga horária teórica de 120h e estágio de 80h (BARROSO et al., 2021). Sendo que no ano de 2022 passou a ter 300h o curso, com 40h presenciais, 180h teóricas a distância e 80h de estágio.

O curso de instrutor mediador oferecido no Brasil segue os princípios da proposta de formação e trabalho realizado no Canadá. “No Brasil, o instrutor mediador trabalha tanto com a surdocegueira, quanto com a deficiência múltipla sensorial” (BARROSO et al., 2021, p.458). A profissão ainda não é regulamentada, dessa forma, muitos profissionais buscam a formação de instrutor mediador para conseguirem realizar o trabalho com o aluno com surdocegueira, mas eles não são contratados nessa função, e sim como professores, intérpretes de Libras, guia-intérprete entre outros.

Na concepção canadense, **intervenção** significa “ir ou mediar entre”. Em relação à pessoa com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, intervenção é o processo que permite ao indivíduo receber informações de uma forma não distorcida de tal modo que ele ou

ela possa interagir em seu ambiente. “A intervenção baseia-se no fato de que outra pessoa possa ser mediadora do mundo, esta parece ser a chave para a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial compreender o mundo no qual está inserido, fazendo parte do mesmo de maneira autônoma”. (MAIA *et al.*, 2008, p. 41).

O instrutor mediador faz a **mediação** entre a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial e o seu ambiente, capacitando-a a se comunicar de maneira efetiva e a receber informações não distorcidas do mundo que está ao seu redor, ou seja sons e imagens visuais. Segundo Maia *et al.* (2008) o trabalho desse profissional é uma tentativa de fornecer acesso a informações e experiências de tal forma que a pessoa seja capaz de desenvolver habilidades de comunicação e conceitos sobre o mundo ao seu redor da mesma forma que as pessoas com visão e audição.

Com a intervenção do instrutor mediador a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial poderá buscar alcançar as mesmas metas e objetivos como qualquer outra pessoa: qualidade de vida; educação; emprego; lazer; proximidade da família e amigos; e, envolvimento na comunidade. Em outras palavras, o instrutor mediador agirá como os olhos e os ouvidos da pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial. “À medida que a criança experimenta as sensações, ela aprende gradualmente a organizá-las em seu cérebro e descobre o que significam”<sup>48</sup> (AYRES, 1998, p.23). Por esse motivo a importância de oferecer muitas possibilidades de sensações para que haja esse aprendizado.

O papel do instrutor mediador é orientado por 11 princípios que direcionam o seu trabalho, mas mais do que isso, define aquilo em que acredita e segue ao pensar em surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. De acordo com Maia *et al.* (2008) esses 11 princípios de intervenção no qual se baseia o trabalho do instrutor mediador são:

- **Princípio nº 1:** Uma crença total e incondicional e respeito pelo indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 2:** Uma crença total e incondicional no valor da intervenção para todos os indivíduos com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 3:** A quantidade de intervenção e a forma que ela assumirá devem ser individualizadas para atender as necessidades e desejos específicos de cada indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.

---

<sup>48</sup> Original: “A medida que el niño experimenta sensaciones, aprende gradualmente a organizarlas en su cerebro y descubre lo que significan”.



- **Princípio nº 4:** Os indivíduos com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial têm o direito de acessar informações em seus modos de comunicação.
- **Princípio nº 5:** Intervenção é “fazer com, não fazer por”.
- **Princípio nº 6:** Nenhuma suposição deve ser feita em relação às habilidades de um indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 7:** Nunca subestime a importância da relação entre o instrutor mediador e o indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 8:** O processo de intervenção deve sempre proporcionar ao indivíduo com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial as informações necessárias para antecipação, motivação, comunicação e confirmação.
- **Princípio nº 9:** Cada experiência é uma oportunidade para fornecer informações e incentivar a interação.
- **Princípio nº 10:** O foco da intervenção deve estar sempre nas necessidades do indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 11:** A intervenção é reconhecida como um processo que exige que os instrutores mediadores tenham habilidades, conhecimentos e experiências, a fim de ser eficaz em fornecer a melhor oportunidade possível para as pessoas com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial coletarem informações, processá-las e desenvolver comunicação, conceitos e habilidades.

Segundo Pires (2013) o instrutor mediador é quem está em contato mais direto com a criança com o Espectro<sup>49</sup> da Surdocegueira congênita e/ou Deficiência Múltipla Sensorial. Está presente na sala de aula e desenvolve as atividades, fazendo a mediação do aluno com o ambiente e as pessoas. Ter o conhecimento de técnicas de orientação e mobilidade é indispensável, pois, segundo Maia (2004), essas técnicas favorecem a postura, a marcha e a exploração do ambiente da pessoa com o Espectro da Surdocegueira, bem como a interação com outras pessoas.

Em relação a uma legislação específica que aponte o profissional instrutor mediador, podemos destacar a Resolução SE 61 de São Paulo que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Neste documento são citados os profissionais com que a escola poderá contar para atender ao aluno com surdocegueira:

---

<sup>49</sup> Utilizamos o termo “Espectro” por entender que a surdocegueira apresenta diferentes níveis de funcionamento e necessidades específicas em comunicação e orientação e mobilidade. Bem como pode ser classificada em congênita e adquirida e ainda em quatro grupos.

Artigo 10 – Com o objetivo de proporcionar apoio necessário aos alunos, público alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer modalidade de Ensino, a escola poderá contar com os seguintes profissionais:

[...] II – professor tradutor e intérprete da LIBRAS/ Língua Portuguesa, portador de um dos títulos exigidos para o professor interlocutor da LIBRAS na Resolução SE 38/2009 e da qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, para atuar na condição de tradutor e intérprete do currículo escolar, entre o professor da classe/aula comum e o aluno surdocego;

III – professor instrutor/mediador, portador de licenciatura plena com qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, com o objetivo de intermediar o currículo escolar, entre o professor da classe/aula comum e o aluno que, além da deficiência múltipla sensorial, apresenta surdocegueira ou deficiência física; [...] (SÃO PAULO, 2014, s/p).

Essa resolução somente se aplica ao estado de São Paulo, assim, quando vamos buscar uma legislação que trate do assunto de maneira geral chegamos somente a Lei nº 14.191<sup>50</sup>, de 3 de agosto de 2021 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e apresenta em seu texto muito brevemente a surdocegueira. Porém, nesta lei somente é mencionada a pessoa com surdocegueira sob a escrita de “surdo-cego” e sem deixar claro como se dará esse atendimento e nem em relação à formação do profissional para atuar com esse público. O foco permanece na educação bilíngue, mas sem considerar os diferentes sistemas e formas de comunicação utilizados pela pessoa com surdocegueira, principalmente, quando se fala na congênita.

Após todo o percurso teórico sobre a surdocegueira, a teoria histórico-cultural de Vigotsky, a abordagem coativa de Van Dijk, o toque, a alfabetização e a formação de professores, estamos prontos para seguir adiante para o método da pesquisa, resultados e discussões.

---

<sup>50</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2) Acesso em: 23 jan. 2023.

## 8 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e exploratório, do tipo estudo de caso. Para Vilela e Manzini (2009, p. 285) “Fazer pesquisa é essencial, pois é por meio desta que o investigador desvenda o desconhecido ou se aprofunda em assuntos já existentes, contribuindo para o progresso da humanidade”. Desse modo, toda pesquisa busca trazer respostas a um problema ou a algo que deseja ser conhecido

Sobre a pesquisa descritiva os autores ainda afirmam que “o principal objetivo é a exposição das características de uma população, a cultura de um determinado grupo” (VILELA e MANZINI, 2009, p.289). Além disso, ela também “se aproxima da exploratória por prestar uma idéia<sup>51</sup> inovadora do problema”. Marconi e Lakatos relatam que o estudo descritivo exploratório combinado tem como objetivo “descrever completamente determinado fenômeno” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p.188).

No que diz respeito ao estudo de caso, Yin (2001, p.21) relata que “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Ainda de acordo com o autor, costuma ser “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p.19). Yin (2001) justifica que o estudo de caso se torna a estratégia utilizada pelos pesquisadores quando buscam informações sobre acontecimentos e não é possível controlá-los. E, tem como uma das técnicas utilizada a entrevista. Neste caso, pretende-se buscar informações sobre a alfabetização na surdocegueira congênita com um número específico de participantes.

Dessa maneira, a presente pesquisa contou com dois momentos: o primeiro sendo um questionário exploratório (APÊNDICE I) divulgado pelas redes sociais a fim de buscar possíveis participantes; e, o segundo, uma entrevista semiestruturada com os participantes selecionados no primeiro momento, àqueles que cumpriram os critérios de inclusão.

Tanto o questionário exploratório, quanto o protocolo de entrevista passaram por uma validação semântica sendo encaminhados para cinco juízes que indicaram pequenas modificações nas perguntas para que ficassem mais claras e melhor compreendidas pelos participantes da pesquisa.

---

<sup>51</sup> Optamos por manter como no original, mesmo que não esteja conforme o novo acordo ortográfico.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de acordo com os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Tendo a aprovação sob o parecer 4.797.392.

## 8.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

O questionário exploratório foi divulgado por intermédio de contato via redes sociais (*Facebook, Twitter, e-mail e WhatsApp*), em grupos que tinham professores de alunos com surdocegueira congênita. Obteve-se 28 respostas preenchidas por pessoas de diferentes estados brasileiros, dentre eles: São Paulo (nove), Rio de Janeiro (três), Minas Gerais (um), Rio Grande do Sul (quatro), Mato Grosso (um), Bahia (dois), Amapá (um), Amazonas (dois), Sergipe (um), Alagoas (um), Acre (um), Pará (um) e Santa Catarina (um). A partir dessas respostas foi feita uma seleção dos participantes com base em alguns critérios de inclusão e exclusão.

Como critério de **inclusão** os participantes desta pesquisa devem:

- Ter sido ou ser professor alfabetizador de alunos com surdocegueira congênita.
- Ter alfabetizado algum aluno com surdocegueira no Brasil nos últimos 10 anos.
- Assinar devidamente os termos solicitados pela pesquisadora e concordar participar de uma entrevista.

Como critério de **exclusão** dos participantes deste estudo, considerou-se:

- Ser professor de alunos com surdocegueira congênita, mas não ter alfabetizado nenhum aluno.
- Ter alfabetizado alunos com surdocegueira a mais de 10 anos.
- Não aceitar participar da pesquisa.

O principal motivo da não seleção dos professores se deu pela resposta negativa em relação a ter alfabetizado um aluno com surdocegueira congênita. A intenção inicial era ter como participantes da pesquisa 10 professores que já tinham alfabetizado ou que estivessem alfabetizando alunos com surdocegueira congênita no Brasil, nos últimos 10 anos. O número de professores foi alcançado, porém não o limite de tempo não permaneceu no esperado, os últimos 10 anos.

Assim, foram selecionados 13 participantes de acordo com essas respostas, sendo eles dos seguintes estados: São Paulo (quatro), Rio de Janeiro (um), Minas Gerais (um), Rio

Grande do Sul (um), Mato Grosso (um), Bahia (um), Amapá (um), Amazonas (dois) e Sergipe (um).

No primeiro contato com os participantes foram enviados alguns documentos por e-mail que deveriam ser assinados, escaneados e enviados novamente a pesquisadora. Dentre eles: 1- uma Carta de Apresentação da pesquisa (APÊNDICE II) constando a explicação e apresentação do projeto; 2- o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE III) e, 3- o Termo de Uso de Imagem (APÊNDICE IV), uma vez que, a entrevista seria gravada em áudio e vídeo. A partir desse contato, um participante sinalizou que não tinha alfabetizado uma criança com surdocegueira e sim uma com cegueira e outra com surdez, já outro participante afirmou não ter mais interesse em seguir na pesquisa. Dessa maneira, apenas 9 pessoas foram entrevistadas.

Após a assinatura e retorno dos termos, a pesquisadora entrou em contato com cada participante para combinar o dia e horário para a realização da entrevista (APÊNDICE IV). Os participantes foram informados que a qualquer momento poderiam desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência não traria nenhum prejuízo ao profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

## 8.2 RISCOS E BENEFÍCIOS

Os riscos na participação desta pesquisa são mínimos, uma vez que, não houve contato físico com os participantes, ou seja, no mesmo ambiente. A pesquisa não teve nenhum custo financeiro aos participantes.

Evidencia-se que as perguntas realizadas na entrevista não foram invasivas à intimidade dos participantes. Entretanto, caso a participação na pesquisa possibilitasse ou gerasse estresse e desconforto com a futura exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações, os participantes poderiam desistir a qualquer momento sem causar constrangimento.

Diante dessas situações, os participantes tiveram garantidas pausas na entrevista, liberdade de não responder as perguntas quando considerassem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Seriam retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer para a sua atuação e para a sociedade no geral. Caso não se sentisse seguros e confortáveis, os

participantes poderiam desistir a qualquer momento. Sendo que, nenhuma dessas situações aconteceu e os 11 participantes finalizaram as entrevistas.

Como benefício, considera-se essa temática de grande importância para a sociedade, sem precedentes no país e que visa tornar conhecido um tema até então desconhecido para a maioria dos profissionais e das pessoas como consequência da escassez na produção científica. Além disso, poder auxiliar outros professores com interesse na área, pois esta pesquisa visa a identificação e sistematização dos caminhos possíveis para a alfabetização do aluno com surdocegueira congênita.

### 8.3 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

No que diz respeito aos equipamentos e materiais utilizados para a coleta de dados foram:

- E-mail
- WhatsApp
- Plataforma Zoom
- Celular Xiaomi Redmi Note 9s
- Computador Catech
- Celular e/o computador dos professores participantes.

### 8.4 INSTRUMENTOS

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: a) um questionário e b) uma entrevista semiestruturada. O questionário teve como finalidade identificar os possíveis participantes da pesquisa, que cumprissem os critérios de inclusão e que estivessem disponíveis para participar.

Posteriormente, foi utilizada como técnica para a coleta de dados propriamente dita a entrevista semiestruturada, na qual o entrevistado tinha a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerasse adequada, sendo realizado por meio de perguntas abertas e podiam ser respondidas por meio de uma conversa informal (MARCONI; LAKATOS, 1990).

A entrevista contou com quatro blocos de questões abertas pré-formuladas. No primeiro bloco de questões buscou-se fazer uma caracterização do professor com informações

sobre seus dados pessoais, formação acadêmica de graduação e pós-graduação, se houver, e sobre a situação e experiência profissional.

No segundo bloco de questões procurou-se compreender sobre: a formação específica para atuação com o público da surdocegueira; se essa formação foi custeada com recurso próprio ou foi ofertada pelo estado/município/instituição que atua; e sobre a atuação desse professor com esse público.

No terceiro bloco de questões procurou-se informações sobre comunicação e aprendizagem: a respeito da Teoria Coativa de Van Dijk e suas fases; comunicação expressiva e receptiva; contexto social do(s) alunos(s) alfabetizado(s) e sobre o tipo de surdocegueira.

O quarto bloco de questões visou compreender sobre a alfabetização: qual foi a idade do aluno em que ocorreu a alfabetização; quais os recursos e estratégias foram ou são utilizados para a alfabetização de alunos com surdocegueira congênita; qual o método que foi ou está sendo utilizado, porque foi escolhido; como foi ou está sendo a aplicação desse método; a percepção do entrevistado sobre a influência positiva ou negativa da idade do aluno em relação à quando aconteceu a alfabetização.

## 8.5 PROCEDIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, foi realizado um levantamento por meio de um questionário exploratório do *Google Forms*, a fim de identificar e recrutar os professores para a pesquisa. Neste processo, foi feita a apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa. Após o aceite por meio da assinatura do TCLE e do Termo de Uso de Imagem, foi combinado o dia e horário que o entrevistado preferisse para a coleta de dados por meio da plataforma *Zoom*.

A coleta de dados foi realizada de maneira on-line e os participantes responderam ao instrumento em um local e aplicativo de sua preferência por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (computadores, celulares ou telefones) respeitando a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Dentre as medidas de prevenção impostas pela lei, destaca-se o isolamento social. Importante mencionar as particularidades do momento em que foi realizada a coleta de dados, pois o país vivia muitas restrições impostas pela pandemia do COVID-19. Por isso, diversas vezes os professores participantes mencionaram a pandemia.

Após a coleta de dados, todas as entrevistas foram transcritas integral e manualmente pela pesquisadora, sendo utilizado seu computador. As gravações foram vistas e transcritas

fazendo-se pausas para que fosse possível escrever integralmente tudo que o participante falou.

Para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo que segundo Bardin (1977, p.38) por ser um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Esta pode se dar por meio da análise de significados e significantes.

Ainda de acordo com a autora Laurence Bardin, “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38). Os dados foram organizados em categorias e realizadas as devidas discussões.

Foram encontradas 10 categorias, dentre elas: Caracterização dos participantes; O conceito de surdocegueira; Abordagem Coativa de Van Dijk; Comunicação receptiva e expressiva; Contexto social do aluno e tipo de surdocegueira; Prática com o aluno com surdocegueira, comunicação entre o professor e o aluno e material/método/estratégia utilizados; Alfabetização de alunos com surdocegueira congênita; Recursos e estratégias utilizados; Método utilizado; e, Idade da alfabetização.



## 9 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrevista foi organizada em quatro blocos: 1 – Caracterização do professor; 2 – Sobre formação específica e atuação na Educação Especial; 3 – Comunicação e aprendizagem e 4 – Alfabetização.

Para a apresentação e discussão dos dados, os blocos foram organizados em categorias de acordo com a organização da entrevista: apresentar o professor, contextualizar sua formação, trazer seus conhecimentos sobre comunicação e aprendizagem e, por fim, levantar o que ele entende sobre a alfabetização.

O bloco 1 – Caracterização do professor e bloco 2 – Sobre formação específica e atuação na Educação Especial foi unido na categoria: categoria 1 – Caracterização dos participantes. O bloco 3 – Comunicação e aprendizagem foi dividido em categoria 2 – O conceito de surdocegueira; categoria 3 – Abordagem Coativa de Van Dijk; categoria 4 – Comunicação receptiva e expressiva; categoria 5 – Contexto social do aluno e tipo de surdocegueira; categoria 6 – Prática com o aluno com surdocegueira, comunicação entre o professor e o aluno e material/método/estratégia utilizados. Já o bloco 4 – Alfabetização foi separado na categoria 7 – Alfabetização de alunos com surdocegueira congênita; categoria 8 – Recursos e estratégias utilizados; categoria 9 – Método utilizado; e, categoria 10 – Idade da alfabetização.

### 9.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES, FORMAÇÃO ESPECÍFICA E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O primeiro bloco de questões teve como objetivo fazer uma caracterização dos professores com informações sobre seus dados pessoais; formação acadêmica, a nível de graduação e pós-graduação, se houvesse; e, situação e experiência profissional. Já no segundo bloco de questões a intenção foi compreender sobre: a formação específica para atuação com o público da surdocegueira; se essa formação foi custeada com recurso próprio ou foi ofertada pelo estado/município/instituição que atua; e, sobre a atuação do professor com esse público.

### ***Categoria 1: Caracterização dos participantes***

Como já dito, a pesquisa contou com 11 participantes dos 28 interessados. Porém, das entrevistas realizadas, dois participantes informaram não atuar em sala de aula com pessoas com surdocegueira congênita, dessa maneira, a pesquisa contou somente com nove participantes (Quadro 18). Todas as respostas ao longo deste capítulo serão apresentadas na ordem em que os dados foram coletados.

Quadro 18 – Caracterização dos participantes

<b>Nome<sup>52</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Estado</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na educação</b>	<b>Tempo de atuação na surdocegueira</b>
Daniela	56 anos	Amazonas	Curso Normal de Nível Médio; Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial; Pós-graduação para pessoas com Deficiência Sensoriais; Instrutor mediador; diversas formações para atuar com a Surdocegueira no Brasil e no exterior.	41 anos	40 anos
Patrícia	42 anos	Amazonas	Licenciatura em Pedagogia; Bacharelado em Letras-Libras; Pós-graduação em Educação Especial e Libras; Instrutor mediador	12 anos	5 anos
Joana	44 anos	São Paulo	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Educação Auditiva e Libras; Formação para atuar com a surdocegueira	24 anos	22 anos
Suelen	58 anos	Bahia	Licenciatura em Pedagogia; Graduação em Normal Superior; Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva; Pós-graduação em Libras; Mestrado em Educação; Guia-Intérprete; Formação para atuar com a surdocegueira	24 anos	24 anos
Neiva	47 anos	Amapá	Licenciatura em Letras Português e literatura; Pós-graduação em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura; Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado; Pós-graduação em Docência no Ensino Superior; Pós-graduação em Tradução e Interpretação e Docência de Libras; finalizando o Mestrado Profissional em Educação	21 anos	6 anos
Viviane	52 anos	Mato Grosso	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado com ênfase na Surdocegueira; Pós-graduação em Libras; Formação para atuar com a surdocegueira	11 anos	8 anos
Natalia	41 anos	São Paulo	Licenciatura em Letras Português-Inglês; Pós-graduação em Docência no Ensino Superior; Agente Bicultural Instrutor Intérprete de Libras; finalizando o Mestrado em Educação; Formação para atuar com a surdocegueira	23 anos	10 anos
Fabiana	55 anos	Rio Grande do	Licenciatura em Educação Especial; Pós-graduação em Educação Especial,	10 anos	10 anos

<sup>52</sup> Todos os nomes usados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

		Sul	Deficiência auditiva, Visual e Surdocegueira; Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional; Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado; Graduação em Letras – Espanhol.		
Bianca	31 anos	São Paulo	Curso Normal de Nível Médio; Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras, Instrutor mediador	10 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas.

O quadro 18 apresenta a caracterização das participantes<sup>53</sup> da pesquisa. A idade delas varia entre 31 e 58 anos. A intenção era ter a participação de diversos estados do Brasil, que são no total 26 e o Distrito Federal, porém, conseguiu-se representantes de seis: São Paulo, Rio Grande do Sul, Amazonas, Bahia, Amapá e Mato Grosso.

A respeito da formação das professoras, destaca-se que todas possuem como formação inicial graduação em licenciatura, ou seja, habilitadas para o trabalho na educação conforme afirma Cunha (2013). Com base nessa formação, o professor já pode atuar em sala de aula com alunos, mas sempre levando em consideração a área de formação. Seis professoras fizeram licenciatura em pedagogia, assim elas podem atuar desde a educação infantil e até os anos iniciais do ensino fundamental. A professora formada em Educação Especial pode atuar no trabalho diretamente com a educação especial, principalmente na sala de recursos multifuncional. E as duas professoras com formação em Letras têm habilitação para atuar no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e no ensino médio nas disciplinas de português, uma delas pode dar aula de literatura e outra de inglês.

Interessante destacar que todas as professoras possuem uma formação continuada. As nove possuem pelo menos uma pós-graduação na área da educação especial inclusiva, sendo esse o ponto que as liga para o trabalho específico com alunos com deficiências. Uma professora possui mestrado em educação e outras duas estão finalizando o mestrado também em educação. Todas elas têm algum tipo de formação na área da surdocegueira, sendo três com a formação de Instrutor mediador e duas com a formação de Guia-Intérprete. Das nove professoras, apenas Joana indicou ter recebido formação específica na área da própria instituição em que trabalha, Daniela e Suelen apontaram que algumas das formações foram possibilitadas em razão da inserção delas na área da surdocegueira, mas as outras professoras tiveram que buscar formações com recursos próprios.

O tempo de atuação na educação varia de 10 a 41 anos, ou seja, a grande maioria das professoras atua a muitos anos na educação. Porém, o tempo de atuação na surdocegueira

<sup>53</sup> Usaremos o feminino, pois todas as participantes são mulheres.

varia de cinco a 40 anos, mas a maioria das professoras está de cinco a 10 anos. Ao analisar as respostas das professoras em relação à formação inicial e continuada, percebemos que um dos maiores desafios quanto ao trabalho com os alunos com surdocegueira repercute pela falta ou pouca formação na surdocegueira.

Quando o professor não possui conhecimentos teóricos que podem ser colocados em prática com os alunos, muitas vezes suas propostas e maneira como desenvolve o trabalho acabam sendo prejudicados. Só a teoria não basta, mas a partir dela é possível pensar e repensar a prática (CASTRO, 1977).

## 9.2 COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

No terceiro bloco de questões são discutidos os aspectos de comunicação e aprendizagem: a respeito da Teoria Coativa de Van Dijk e suas fases; comunicação expressiva e receptiva; contexto social do(s) aluno(s) alfabetizado(s) e o tipo de surdocegueira. Para a apresentação dos dados deste bloco, optou-se por trazer relatos de cada pergunta feita às professoras, dessa maneira, em tópicos divididos por assunto: o conceito de surdocegueira; Abordagem Coativa de Van Dijk; Comunicação receptiva e expressiva; contexto social do aluno e tipo de surdocegueira; e, prática com o aluno com surdocegueira, comunicação entre o professor e o aluno e material/método/estratégias utilizadas.

### ***Categoria 2: O conceito de surdocegueira***

A primeira pergunta feita às participantes questiona a forma elas conceituam a surdocegueira (Quadro 19).

Quadro 19 – Respostas à primeira pergunta

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<i>“surdocegueira é a combinação de dois sentidos de déficits, ou de perda total ou parcial, de dois sentidos de distância, visão e audição. A combinação dessas duas perdas, independente do grau, ela caracteriza surdocegueira”</i>
Patricia	<i>“Surdocegueira é uma deficiência única, que tem métodos e especificidades de como lidar com o indivíduo. Ela se divide em pós linguístico e surdocegueira congênita né. Pós linguístico é o indivíduo que já tem uma forma de comunicação desenvolvida, o surdocego congênito não, você vai estimulá-lo né, através do concreto, do fazer ele vai desenvolver seu hábito de comunicação.”</i>
Joana	<i>“você tem que ter um olhar específico pra aquela pessoa, mesmo que ela seja surdocega total, ou com resíduos, você tem que ver as necessidades de comunicação dela, as</i>

	<i>necessidades de aprendizagem”</i>
Suelen	<i>“então surdocegueira eu sempre utilizo a conceituação do Grupo Brasil né, é a conceituação que eu utilizo para os meus trabalhos, para minha pesquisa, minhas palestras. Então, surdocegueira pra mim, baseado no Grupo Brasil, é uma deficiência única, singular, que tem as deficiências auditiva e visual em diferentes níveis.”</i>
Neiva	<i>“nós sabemos que é uma deficiência e que essa deficiência ela requer, por exemplo, possibilidades de trabalho, é isso que eu vejo. A surdocegueira é como uma outra área também, com uma outra especificidade, que requer o que, requer trabalho, requer dedicação, requer nesse sentido. Eu vejo que é uma deficiência, mas que requer estímulos, que requer que você possa promover esse desenvolvimento, é tudo isso que eu vejo”</i>
Viviane	<i>“Surdocegueira, bom, são os alunos né, uma criança, uma pessoa, um ser humano que ele tem a deficiência visual e auditiva. Uns tem um pouco de visão né, baixa visão ou então a audição é moderada ou severa né, ou leve, mas pra ser surdocegueira ele tem que ter a perda visual e auditiva. Se ele tiver só a perda visual ou só auditiva ele não é considerado um aluno Surdocego”</i>
Natalia	<i>“a gente tem vários autores aí ne que falam sobre o que é a surdocegueira e eu consigo compreender bem que a surdocegueira é uma deficiência única, não dá pra gente trabalhar dizendo que é cego ou que é surdo, porque cada indivíduo tem sua singularidade né, e eu percebi muito isso no cursinho que eu fiz na AHIMSA, entendendo que tem o surdocego adquirido e esses surdocegos que a gente conhece são totalmente diferentes, cada um tem suas especificidades de comunicação. Pensando na minha prática em relação aos surdocegos que eu já tive contato na educação, a gente tem essa singularidade muito forte mesmo, então o surdocego é único, não dá pra gente querer usar a mesma abordagem com todos”</i>
Fabiana	<i>“a surdocegueira ao meu ver é uma situação em que a pessoa tem perdas consideráveis auditivas né ou visuais, e isso dificulta o aprendizado da pessoa, traz uma série de dificuldades, mas como eu sempre digo, tem como ajudar essa pessoa. Por exemplo, ele já tem uma surdocegueira mais tranquila, porque ele ouve a partir do implante e tem aquela pessoa que não ouve nada, mas mesmo assim, a gente consegue trabalhar. Então, pra mim, surdocegueira é uma pessoa que tem essas dificuldades, tanto visuais quanto auditivas e que trazem grandes perdas às vezes no aprendizado, na socialização”</i>
Bianca	<i>“a gente tem algumas definições, eu vou pra aquela definição assim, qualquer criança ou adulto, enfim, que tenha alguma perda auditiva e visual, que não consiga, porque a gente usa o termo surdocegueira e surdocego, eu não sei se você consegue fazer essa diferenciação, se vocês fazem, tem gente que não faz, mas tem gente que faz essa diferenciação surdocegueira e surdocego né. E onde a surdocegueira é uma pessoa que tem, por exemplo, a baixa visão, baixa audição, qualquer perda, entra na nomenclatura surdocegueira. Não, pessoa com surdocegueira, isso, pessoa com surdocegueira. Pessoa surdocega a gente já utiliza assim, são pessoas que não utilizam, não interagem com o mundo, nem com resquício auditivo, nem visual.”</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

A professora Patrícia apresenta a definição “pós-linguístico” quanto a divisão da surdocegueira, porém, está não tem sido mais utilizada. De acordo com McInnes (1982) a

surdocegueira se divide em congênito e adquirido quando se fala do período de surgimento. Os termos pré-linguístico e pós-linguísticos têm sido usados para se referir especificamente ao momento de aquisição de linguagem e não de surgimento da deficiência.

As professoras Daniela, Patricia, Suelen e Natalia mencionam em suas respostas que a surdocegueira é uma deficiência única, assim como é apontado na definição de Grupo Brasil (2017). Já as outras professoras trazem explicações que a deficiência seria quando a pessoa tem perdas visuais e auditivas em diferentes níveis.

A professora Bianca traz uma diferença entre os termos “surdocego” e “surdocegueira”, mas que não foi possível localizar autores que abordem o assunto. Foi realizada uma busca nacional e internacional de artigos e textos que abordassem a diferença, mas sem sucesso.

De maneira geral, percebe-se que todas as professoras compreendem e tem o entendimento do conceito de surdocegueira, embora, nem todas elas o tragam em suas falas e talvez nem sempre tenham consciência disso enquanto estão com os alunos. Percebe-se a importância do conceito de surdocegueira enquanto uma deficiência única e que pode ser dividida em congênita e adquirida conforme McInnes (1982), pois isso impacta no trabalho realizado em sala de aula e as escolhas que o professor deve fazer ao preparar o trabalho que vai desenvolver com o aluno. Levar em consideração o momento de surgimento também oferece ao professor detalhes de como precisa inserir conceitos e técnicas em diversos aspectos da rotina e organização do aluno.

### ***Categoria 3: Abordagem Coativa de Van Dijk***

A segunda e a terceira perguntas são analisadas juntas, pois ambas tratam do mesmo tema. Inicialmente, as professoras foram questionadas quanto a conhecerem a Abordagem Coativa de Van Dijk e em seguida foi solicitado que apontassem os principais aspectos que lembravam dela (Quadro 20).

Quadro 20 – Respostas à segunda pergunta

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<i>“A teoria de Van Dijk é uma teoria que parte do vínculo, acima de tudo do vínculo que a pessoa que trabalha com a criança tem que ter com ela. Começa primeiro pelo nível um, que se chama Nutrição, que é esse vínculo, que é um dar sem esperar nada. A ressonância, a coatividade e a imitação”; “eu acho importante ressaltar o seguinte, você nunca tem uma fase totalmente ‘Ah eu já trabalhei isso’. Na prática a gente vê que todo aprendizado novo ou mesmo uma situação nova, você pode precisar atuar com a</i>

	<i>criança dentro de um determinado aspecto. Então, tem momentos que pode ser que, o N. que já tem uma capacidade de imitação pra várias coisas, num determinado momento, uma fragilidade pode ser que ele precise de afeto, de ressonância, de começar tudo do zero, então essas fases não são fechadas e eu acho importante frisar isso. Mesmo quando uma criança chega num nível de imitação de um determinado aspecto, em outro que é novidade pra ela você tem que começar do zero, tem que começar em ressonância, tem que começar em coatividade e ir desenvolvendo ao longo do caminho.”</i>
Patricia	<i>“Van Dijk né? Eu conheço assim, eu comprei um livro que o nome é Descobrimo a Surdocegueira onde a autora fala muito desse autor”; “Eu lembro muito dos métodos dele, que ficaram mais marcantes na minha mente né, que ele fala da ressonância, da importância do vínculo né, que ele chama da fase da nutrição, que é quando o surdocego e o professor, seu instrutor, eles vão aos poucos criar confiança um no outro né. É isso. Essa questão do vínculo, acho que a forma de comunicação, ressonância com a imitação.”</i>
Joana	<i>“Sim. Eu trabalhei muito com o P. essa teoria, essa coatividade. Porque você precisa, principalmente quando as crianças ainda são pequenas né. O P. quando eu tava com ele, eu tinha que colocar ele na minha frente e trabalhar com ele, usando a coatividade pra estar desenvolvendo as atividades juntos. Mesmo com o G. algumas vezes eu tive que trabalhar né. O G. com toda inteligência dele eu tive que fazer algumas atividades. Por exemplo, quando a gente subiu na escola, eu não podia colocar o G. e falar sobe na escada. O que eu fiz, eu tive que por ele na minha frente, eu dava um passo, batia na perninha dele pra ele por um pé na frente e eu punha o meu. Então a gente subia com ele grudado no meu corpo, até o final, porque ao mesmo tempo que a gente tava subindo eu tinha que proteger ele e mostrar o objetivo do porquê estava subindo. Então assim, a coatividade a gente fala assim que usa muito com criança, mas não, às vezes dependendo do que você vai trabalhar você usa também com adultos, com adolescentes.”</i>
Suelen	<i>“Conheço”; “deixa eu ver aqui. Pera aí. Eu trabalho de mão sobre mão, que a gente chama...me passou aqui os nomes. Não, eu não vou conseguir lembrar agora.”. Nesse momento, a pesquisadora traz o nome das fases a pedido da professora e ela segue na explicação sobre as que lembra. “Então, a fase da ressonância é a fase do corpo a corpo né, do corpo grudado no outro e às vezes utiliza sempre do apoio da mãe né, pra que o movimento que ela fizer a criança perceber esse movimento. O coativo é o trabalho de mão sobre mão, onde você vai explorar ambientes e comunicação e objetos, a partir desse movimento de mão sobre mão. O do afeto é [pensa], pera aí. Do afeto eu não vou me lembrar. Aí tem o outro que você falou que é?”; “Os gestos naturais é a própria imitação, é você fazer pra ele fazer também. E você entender, a partir de alguns gestos, a relação de comunicação, o que ele quer comunicar e dar respostas pra que ele entenda enquanto resposta, e daí te dar outra resposta e iniciar o processo comunicativo.”</i>
Neiva	<i>“Olha, não. Não conheço, não vou mentir não.”</i>
Viviane	<i>“Não, não conheço, pra poder falar pra você agora não.”</i>
Natalia	<i>“Conheci. Fui buscar informações e conheci através de um livro chamado Surdocegueira, da Cader-Nascimento e Costa, eu acho que é isso. Eu lembro só da Nascimento. E esse livro me trouxe essa abordagem de Van Dijk”; “Começa pela ressonância, tem a questão da afetividade, da mão sobre mão. Tem essas teorias né? Mas assim, a que eu percebo que deu muito resultado pra que a gente tivesse um</i>

	<i>trabalho em comum, eu e a surdocega, foi essa questão da ressonância e do apego né, da confiança, de como ensinar confiabilidade, tanto minha como da parte dela.”</i>
Fabiana	<i>“Mão sobre mão? A ressonância, o movimento coativo, eu conheço, mas agora não lembro de todas pra te falar, mas estudei muito sobre elas.”</i>
Bianca	<i>“Olha, de nome assim, não. Não lembro, não lembro de ter estudado ou se alguém falou sobre isso.”</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

A professora Daniela afirma conhecer todas as fases da Abordagem Coativa de Van Dijk, inclusive cita algumas delas e traz considerações a respeito de que não é possível ter uma fase totalmente alcançada, pois, de acordo com as situações vivenciadas com o aluno você pode ter que retornar a uma fase que, a princípio, estaria superada. Ou seja, as fases não são fechadas e você supera uma para seguir com outra, mas com tempo elas podem ir e vir de acordo com o momento que se está vivenciando.

Nesse sentido, a professora Patricia também afirma conhecer a Abordagem, mas traz somente a ressonância e a nutrição ou afeto, porém, ao apresentar aspectos das duas fases ela explica de maneira equivocada. De acordo com Dijk (2002), o afeto ou nutrição como foi chamado pela professora, diz respeito ao momento em que o vínculo entre o professor e a criança é estabelecido, já a ressonância, se refere ao momento em que o vínculo corporal se estabelece e algumas ações começam a ser realizadas corpo a corpo entre o aluno e o professor.

Destaca-se que Joana também diz conhecer a Abordagem e menciona a coatividade, porém, a explicação oferecida sobre a fase não condiz com o que Dijk (200) apresenta. Segundo ele, o movimento coativo é aquele realizado de maneira paralela à criança, ou seja, você está ao lado dela. Os movimentos são feitos juntos, porém, o adulto está ao lado da criança e não atrás ou na frente dela, pois essa já é outra fase.

A professora Suelen pontua conhecer a Abordagem de Van Dijk e num primeiro momento ela só lembra de mão sobre mão, então pede a pesquisadora que mencione as seis fases. Após ouvir as fases, ela se lembra e consegue dar exemplos. A professora inicia falando sobre a ressonância e explica que o momento é realizado corpo a corpo, onde adulto e criança estão fazendo ações conjuntamente (DIJK, 2000). Também menciona a coatividade e fala do movimento mão sobre mão, o afeto e os gestos naturais, neste último já cita a comunicação que começa a ser estabelecida a partir dessa fase.

De acordo com a professora Natalia, ela diz conhecer a Abordagem e menciona ressonância, afetividade e mão sobre mão, porém ela não fala dos aspectos de cada uma dessas fases, apenas diz que teve resultado com as duas primeiras.



Já as professoras Neiva, Viviane, Fabiana e Bianca respondem que não conhecem a Abordagem. Com base nas respostas apresentadas, pode-se concluir ainda falta conhecimento das Abordagem Coativa de Van Dijk por parte das professoras. Com base nas respostas, pode-se concluir que saber sobre as seis fases possibilita ao professor mais segurança e possibilidades de usá-las na organização do seu trabalho com o aluno. São elas que vão favorecer êxito na evolução e aprendizagem do aluno com surdocegueira.

Após informar se conheciam ou não a Abordagem, perguntou-se às professoras se consideravam que seus alunos haviam passado por cada uma das fases, também foi solicitado que apresentassem exemplos, caso lembrassem (Quadro 21).

Quadro 21 – Respostas à terceira pergunta

Professora	Resposta
Daniela	<p><i>“eu considero que eu consegui desenvolver todas essas fases com o N., eu respeitei muito isso. Eu considero que, por exemplo, aquela menina que eu comecei meu trabalho, eu não saí com ela da fase de, eu não cheguei nem a entrar em coatividade com ela, nem isso foi possível, porque era um trabalho muito difícil. Quando você pensava que você tava avançando, a criança sumia, a criança passava longos períodos sem ir, aí você tinha que retomar e a coisa não avançava. Teve o caso do outro menino que eu falei que foi de meningite, eu consegui também desenvolver com ele até uma imitação, eu fiquei coisa de três anos com ele e a gente foi até uma imitação. Depois eu parei de trabalhar com ele porque eles mudaram de cidade e teve uma quebra né. Mas com o N., por exemplo, eu desenvolvi todas as fases e agora, 15 anos depois, é que N. tá entrando em uma fase simbólica representativa, 15 anos, porque teve, teve não, tem até hoje toda uma questão de defensividade sensorial que tem que ser levada em consideração. Então, a parte representacional pra ele é um desafio tremendo. Eu não sei, sinceramente, se eu vou conseguir desenvolver braille com ele. As vezes que eu consegui chegar mais perto de um braille adaptado nós também tivemos problema de saúde dele aqui, colocaram ele muito mais tatilmente defensivo. Então aí ele entrava em padrões de comportamento que se tornavam até agressivos né, de arranhar, de beliscar, de não explorar, entendeu, então eu tenho que, quase que de vez em sempre ter que voltar, voltar, voltar no desenvolvimento dessa parte de uma comunicação representacional, simbólica representacional. Ele é um menino simbólico, ele se tornou um menino simbólico, mas a parte representacional que tem haver com alfabetização, ela é muito desafiadora, porque os sentidos dele de recepção da informação tátil são muitos defensivos.”</i></p>
Patricia	<p><i>“A princípio foi a nutrição, que na verdade eu passei um mês tentando, vamos dizer assim, conquistar a confiança da S. Levei beliscões, levei empurrões, sabe, mas tudo naquele anseio de poder fazer meu trabalho né. Ressonância eu utilizo muito com ela, porque ainda é muito importante pra ela. Essa pandemia fez meu trabalho retroceder muito, eu me vejo assim, quando ela voltou pra sala de aula, eu vi o quanto ela esqueceu um pouco do que nós havíamos aprendido, então a ressonância ela é muito utilizada, mão sobre mão, o meu corpo como referência dela o tempo inteiro. É cansativo? É, mas é necessário. Mas já estávamos antes da pandemia na fase da imitação, já estávamos</i></p>

	<i>começando a trabalhar lado a lado, mas agora voltou tudo de novo. E os estímulos sensoriais né, que são muito importantes, os gestos que eu já conheço que ela faz assim [faz sinal com a mão indicando para beber água], comida [faz o gesto de comida com as mãos sobre a boca] e o casaco [faz gestos com a mão passando no braço indicando para pôr o casaco] assim que ela faz.”</i>
Joana	<i>“E a gente trabalhou muito coatividade, pegamos a bola por exemplo, ele sentava na bola e eu sentava atrás pra ele entender o balanço da bola, o movimento de pular da bola, e ele já tinha uns 10, 11 anos e às vezes eu queria que ele deitasse na bola, eu pedia para o professor que tava com ele aí eu deitava na bola e pedia para o professor colocar a mão dele em cima pra ele ver eu deitada na bola aí eu colocava outra bola grudada comigo e pedia para o professor ir deitando ele ao meu lado, eu colocava a mão em cima dele pra ele sentir o movimento meu e dele na bola.”; “Ele não gostava de sentar então o que eu fazia, eu colocava ele em pé na mesa, colocava a mesa na parede, encostava ele na mesa, tinha toda sequência da atividade em cima da mesa, porque eu não podia sair, aí eu colocava ele na minha frente, colocava a mão dele em cima da minha e prendia assim e ia trabalhando e ele ia sentindo. Mas ele tava corpo a corpo comigo, se eu abaixava ele sentia que eu abaixava e fazia o movimento.”</i>
Suelen	<i>“Sim, inclusive eu usei muito com a J., até mesmo sem conhecer né, essas fases no desenvolvimento”; “impreterivelmente eles acabam passando pelas fases né, podem não passar ao mesmo tempo ou em uma ordem, mas eles acabam passando sim por essas fases. Então vamos lá. A coativa, por exemplo, eu acho que é uma fase que todos passam, todos manifestam esse momento, porque é o momento de você explorar. Então, quando você precisa fazer com que o surdocego explore o ambiente, os objetos, explore pessoas e crie conceitos a partir daí, a partir da imitação, ele acaba passando pelo processo coativo, né. A fase da ressonância, no momento em que a gente tá fazendo aquele papel de mediador, de corpo a corpo, em que a criança começa a descobrir aquilo que existe outra pessoa além dele no mundo, então essa fase também eu acho que é uma fase que a criança mesmo que a gente não perceba que é essa fase, que ele está na nessa fase, ele acaba passando, porque a descoberta do outro vai perpassar por essa fase da ressonância. Quando a criança começa a perceber o outro e as coisas ao seu redor, ela já começa então a fazer uma relação mundo x objeto né, com os objetos que estão ao seu redor. Então, eu acredito que a fase coativa e a fase não referenciada ela acaba se fundindo né, ela não representativa ela acaba fundindo uma na outra, então ela vai acabar reforçando a coativa. Quando eu trabalhei com o conhecimento do corpo, conhecimento do seu corpo e o conhecimento do corpo do outro, fazendo com que ela tocasse no corpo do outro, diferenciando o corpo da mulher, o corpo do homem, entendendo as partes do corpo né, introduzindo objetos, diferenciar texturas, formas. E gestões naturais que acaba introduzindo no contexto das rotinas né. Quando a gente começa a desnaturalizar um objeto pra que ela comece a compreender o processo de comunicação, que mesmo sem aquele objeto presente, ou com aquele objeto diferenciado, significa aquele mesmo sentido de comunicação, aquele mesmo sinal, vamos colocar assim, na introdução do sinal na comunicação da criança. Então acredito que sim, que passa por todas as fases, todo esse trabalho mesmo que não indique que fase é essa.”</i>
Neiva	-----
Viviane	-----
Natalia	<i>“Nessa questão da ressonância e do desenvolvimento da confiabilidade. Passou. No</i>

	<p><i>começo a gente não se entendia, porque ela não tinha língua adquirida né, então a forma de comunicação dela era corpórea, bem Ann Sullivan. Não, Helen Keller né? Bem Helen Keller. Então, era corpórea. Eu lembro que meus primeiros contatos com ela foram pela sala de recursos de DV, que ela atuava na sala de recursos de DV quando eu cheguei na escola e a professora também por ser DV, por ser cega, por essa professora ser cega e não ter Libras, a comunicação delas era gritada né. Uma vez eu passei na sala e eu vi que a professora tava gritando no ouvido dela. E ela tem resíduo auditivo, essa surdocega, só que ela não é compreensível para o fonema, aí quando chegava esses gritos ela tinha uma reação no corpo né, que representava pela agressividade. Os primeiros contatos da minha mão ela não queria minha mão, ela não entendia minha mão, aí ela vinha e trazia o ouvido perto da minha boca porque ela achava que eu ia ficar gritando com ela também. Meu timbre de voz não é alto, então eu tinha muita dificuldade com isso, de ficar gritando, então fui apresentando pra ela uma forma diferente de comunicação que era a Libras tátil. Quando ela não entendia, ela torcia meus dedos, quando ela queria que eu gritasse, então ela pisava no meu pé pra que eu fizesse algo, então ela queria me ouvir de alguma forma. Até que a gente estabeleceu um vínculo de comunicação, a gente passou por esses momentos de agressividade, de compreensão uma em relação a outra né. Por isso que eu acho que nas fases do Van Dijk essa questão de ressonância”</i></p>
Fabiana	<p><i>“Olha, eu vou te comentar, porque foi a que eu mais estudei e eu tentei entender, interpretar e aplicar, ensinar. Mão sobre mão. Eu aprendi assim, fui, fui, não entendia, aprendi até com o pessoal da AHIMSA. Mão sobre mão, no primeiro momento eu coloco a mão do C. sobre a minha mão e vou fazendo os movimentos pra que ele entenda. E realmente, as pessoas às vezes não entendem, tu fala e elas não entendem, não sei se é porque eu amo muito tudo isso e é visível, mas no momento que você coloca a mão da pessoa sobre a sua e começa a fazer os movimentos, aquilo amplia o repertório delas, ela consegue entender, mesmo ela não ouvindo, não enxergando, se ela se permite ser ensinada ela consegue entender o que tu tá fazendo. Tá, então o primeiro momento eu coloco a mão dele sobre a minha e vou fazendo os movimentos né. No segundo momento, eu coloco a mão, daí eu já não coloco mais a mão, eu coloco a mão em cima da mão dele pra ver se ele realiza os movimentos.”; “Usei muito e vejo assim até hoje, que pelo costume de usar, ele vem meio automático, não preciso mais pegar a mão dele fazer.”</i></p>
Bianca	-----

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

A professora Daniela menciona três alunos nessa pergunta, mas sobre nenhum deles ela dá exemplos de como aconteceu. Apenas comenta sobre o ensino do braille e da alfabetização, mas não situações em que as fases estejam em evidência.

Sobre exemplos, a professora Patricia destaca alguns sobre os gestos naturais, assim como, ela menciona ter passado pelas outras fases, mas só cita na prática os gestos. A aluna faz dois gestos que já são reconhecidos pela professora, um para comida e outro para casaco.

Ainda sobre os exemplos, a professora Joana traz a coatividade, mas os seus exemplos, a partir da Abordagem seriam de ressonância e não de coatividade (DIJK, 2000). Dessa

forma, o exemplo da bola e da mesa retratados por Joana estão na fase de ressonância, onde ela se coloca atrás do aluno e realiza o movimento junto com ele.

Inicialmente, professora Suelen fala exemplos das fases de maneira geral, sem mencionar um aluno específico. Somente mais no final de sua fala é que ela aponta o exemplo do conhecimento do corpo, o seu e do outro. Suelen menciona a comunicação quando fala da desnaturalização do objeto.

A professora Natalia ao ser questionada sobre exemplos das fases da Abordagem Coativa, inicia sua fala mencionando a ressonância e a confiabilidade, mas o exemplo que ela traz se referem ao afeto de acordo com Dijk (2000). Natalia fala sobre a maneira como estabeleceu um vínculo com sua aluna e como elas iniciaram uma comunicação.

Mesmo a professora Fabiana tendo respondido na pergunta anterior que não conhecia a Abordagem, ela conseguiu dar o exemplo de mão sobre mão. A professora não menciona o nome da fase, mas o exemplo dela está de acordo com a fase do movimento coativo (DIJK, 2000).

As professoras Neiva, Viviane e Bianca, não mencionaram exemplos, visto terem respondido na pergunta anterior que não conheciam a Abordagem. Pode-se afirmar, novamente, a importância de conhecer as seis fases da Abordagem Coativa de Van Dijk que tem como objetivo o desenvolvimento do afeto, da ressonância, do movimento coativo, da referência não representativa, da imitação diferida e dos gestos naturais. Sendo que essas fases auxiliam nas aprendizagens para a criança com surdocegueira congênita, independentemente da sua idade.

Novamente aqui se coloca em evidência a importância da formação continuada para o trabalho com alunos com surdocegueira apresentar êxito e resultados positivos. O professor precisa ser um bom conhecedor de aspectos da educação de maneira geral, mas possuir conhecimentos específicos na área da surdocegueira para que sua atuação faça sentido ao aluno e obtenha o avanço nas aprendizagens (CASTRO, 1977).

#### ***Categoria 4: Comunicação receptiva e expressiva***

Na quarta pergunta, foi questionado se as professoras percebiam a necessidade de o aluno passar pelo desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva para se alfabetizar, pedindo também que elas justificassem a resposta (Quadro 22). Nesse questionamento o objetivo foi compreender de maneira geral a importância da comunicação receptiva e expressiva para o aluno com surdocegueira e não ainda focado no aluno que seria mencionado em outros pontos da entrevista.

Quadro 22 – Respostas à quarta pergunta

Professora	Resposta
Daniela	<p>“Com certeza”; “Porque se ele não tiver conceitos, o que vai ser a palavra escrita pra ele? Nada. Então, não adianta eu pensar que eu to ensinando uma palavra, se ela não tiver significado, significado, significante e signo. Então, a palavra escrita é um signo, se ela não tiver uma representação né, simbólica, se ela não passar por algo que é significativo, que tenha significado pra ela, ela não vai entender, não vai entender. Então assim, eu vi isso muito dentro da escola e ainda vejo isso acontecer, as pessoas querendo ensinar formas simbólicas pra crianças que ainda são pré simbólicas, pra crianças que não desenvolveram os níveis e as etapas da comunicação que tem que acontecer”. Questionada sobre o porquê, a professora respondeu: “É. Só que isso não se faz em um ano, olha que eu trabalho com o N. uma média de 10 a 12 horas por dia, cinco dias na semana. Agora, 15 anos depois, que eu começo a vislumbrar e ainda nem tenho essa certeza de que eu vou chegar nessa representação simbólica com ele. Eu sou muito sincera né, eu consigo construir conhecimento com o N. que não dependa de desenvolvimento táctil, que não dependa da visão, é basicamente construído com experiência e audição. Mas quando envolve táctil, envolve visão, eu to lascada, porque agora que a gente tá começando a que ele se torne um explorador táctil, começando né. Então assim, eu vejo as vezes dentro de escola situações assim que eu falo ‘Meu Deus do céu’ a criança sequer tem uma intenção comunicativa, e o pessoal querendo dar conteúdo, conteúdo acadêmico.”</p>
Patricia	<p>“Eu acredito que sim.”. Questionada sobre o porquê, a professora respondeu: “A S. ela se encontra na fase do concreto né. Segundo algum livro que eu comprei sobre surdocegueira que são as formas de comunicação, ela ainda está na fase 1, então é o concreto mesmo. Ela só vai saber, por exemplo o feijão, que aquilo é feijão se ela conviver com feijão, eu mostro os grãos de feijão, variados tipos de grãos de feijão, coloco na mãozinha nela e faço junto com ela o sinal de feijão, é a mãozinha dela fazendo. Sei que em casa é diferente, que a mãe bate no liquidificador pra ela poder comer, mas eu mostro pra ela que não é só assim, que ele é cru, que ele pode ser cozido e a forma dele continuar daquela forma e a gente comer, mas ela não sabe mastigar. Ela pode ser alfabetizada sim, mas tem que ver primeiro o letramento, o conhecimento de mundo pra la, pra ela poder entender, como assim entender que o nome dela é M. S., entender que aquela árvore tem um fruto né. Ela sempre visita uma árvore e a gente faz o sinal de árvore, faz árvore o nome na mão dela, é todo dia ali, todo dia. Semana passada que eu fui tentar experimentar, fiz a letra em bastão na mãozinha dela. Ela sorria muito, mas eu sei que ela não tava entendendo. Ela tava sorrindo devido ao toque, o contato diferente né. Mas quem sabe, de repente né, isso possa fazer fluir uma outra forma de comunicação que ela aceite né.”</p>
Joana	<p>“Sim”. Questionada sobre o porquê, a professora respondeu: “Porque assim, igual o G., eu só consegui iniciar a alfabetização com ele quando ele demonstrou pra mim que ele tava entendendo o que eu tava passando pra ele. Porque assim, eu trabalhei quase 1 ano com o G. só fazendo sinais e mostrando as coisas, construindo as coisas, fazia sinal, mostrava as coisas, construía as coisas [...]. E assim, o G. fazia tudo que eu orientava ele, então eu construía uma caneca o G. ia e construía uma caneca [...]. Só que ele nunca dava o sinal, ele repetia as minhas ações, mas ele não demonstrava que estava</p>

*entendendo que aquilo era uma caneca, que aquilo era um prato, que aquela era uma cadeira. A gente construiu quase a escola inteira. Eu lembro que, um dia eu queria mostrar pra ele a função da cadeira, da mesa, do refeitório, aí a gente construiu o refeitório inteiro, aí eu queria mostrar pra ele que o refeitório tinha 5 mesas, 8 cadeiras. Então sempre trabalhando assim. Eu só consegui desenvolver mesmo a parte de alfabetização quando o G., que a gente construiu o dicionário e que ele me deu um retorno de que tudo aquilo que ele tinha aprendido ele tinha entendido. Então, quando ele começou a fazer perguntas pra mim, o que é isso, o que é aquilo, chegava na escola com objetos e queria que eu desse o nome dos objetos, ele queria que eu consertasse, porque como a gente construiu muitas coisas juntas, então ele falou bom, eu posso levar pra ela que ela vai construir, que ela vai fazer. Então, ela trazia as coisas da casa dele pra eu consertar, pra eu construir. Então, aí ele começou a se comunicar, aí ele começou a se expressar e eu falei agora sim, agora ele está entendendo. Não é questão de ele tem que falar, ele tem que vir. Não, não importa como ele vai se expressar. Por isso que eu falei da caixinha de comunicação, se você falar pra ele ó você vai trabalhar lá na oficina com cola e se ele tem aquele professor lá que trabalha com ele na oficina, você vai mostrar pra ele o objeto de referência da oficina. O G. você sabia que ele começou a falar meu nome pela minha pista de referência. Sempre que ele chegava na escola eu mostrava a pulseira pra ele, mostrava a pulseira e fazia o sinal. Quando eu pegava o G. lá na frente era tocar no meu braço pra ver se era eu. Às vezes a gente brincava, eu tirava minha pulseira e colocava a pulseira da B., outra professora que começou a trabalhar com ele depois. Aí ele tocava e ele falava não é você, que a pulseira não era minha. Ele começou a me reconhecer através da minha pulseira. Quando eu falo assim, que a gente vai mostrar para os alunos o objeto da atividade que ele vai fazer, aí você vai falar pega a pulseira do professor. Se ele enfiar a mãozinha lá, no início a gente vai ter que ajudar, mas se ele pegou a referência do professor, é sinal que ele está entendendo. Ou também pode colocar a pista dos 4 professores e dentro da caixa você coloca a referência da atividade, por exemplo, com o professor F. ele vai fazer educação física, então coloca na caixa a corda que o F. usa, a bolinha. Aí você mostra a referência do professor pra ele, pede pra ele colocar a mãozinha na caixa e ele pega a bola, então ele entendeu que vai trabalhar com o professor F.. Esse sentido de expressar não significa que o aluno tem que sorrir, tem que falar, ele tem que demonstrar que está entendendo o que você quer passar pra ele. Aí sim você começa a partir pra alfabetização. Porque não que você não possa colocar o nome nas coisas, bom eu fiz a atividade e na hora de registrar no caderno colocar o nome da atividade junto, digitar as letras, porque eu fazia isso, eu tenho várias fotos dos alunos colando nome. Mas pra você estar alfabetizando mesmo eu acho que a criança precisa, porque uma coisa é você estar trabalhando com as letras e outra coisa é a parte de alfabetização, de desenvolvimento da parte de alfabetização. Você pode trabalhar com as letras, inserir isso no conhecimento da criança. [...] Porque assim, o G. pra ele aprender o braille ele tinha que saber contar e ele tinha que se expressar. Como eu vou saber se o aluno sabe contar se ele não se expressa? Se ele não demonstra aquilo pra mim. Ele pode até saber, mas se ele não demonstrar eu não tenho como saber. A parte da comunicação expressiva ela é importante. Eu pergunto para as mães como os alunos se comunicam, aí ela diz ah ele sorri e eu questiono, mas como ele sorri? Como você entende que ele tá falando sim, que ele tá falando não? [...] quando eles estão na sala de aula comigo eu começo a exigir deles, ó você tá sorrindo, mas eu quero que você me responda, se você tá com sede mostra o dedinho ou fecha o olho, se você não fizer eu*

	<i>não vou te dar, se não falar nada eu não sei. Então eu começo a conversar com eles e começo a exigir um pouco mais e ai eles começam. Às vezes eles nem fazem o movimento, mas eu começo a entender a expressão deles. [...]eu nunca consegui trabalhar sentada, porque são 7 crianças, você tem 1 hora, o que eu faço, eu programo minha atividade, trabalho 10 minutos com um, 10 com outro, fico rodando e você não consegue ficar sentado, você tem que ficar na frente da criança pra ver a expressão, os movimentos, as reações, só assim você consegue”</i>
Suelen	<i>“Eu consegui alfabetizá-la quando ela já tinha uma comunicação receptiva e expressiva, certo. Então, primeiro eu consegui fazer com que ela fosse alfabetizada em língua de sinais, ou seja, ela escrevesse nome de pessoas, nome de coisas no alfabeto manual, certo. Então, pra isso foi necessário que ela já tivesse essa compreensão e esse entendimento da língua de sinais e do alfabeto manual. Então ela já tinha uma comunicação receptiva e uma comunicação expressiva, certo. Depois de introduzir diversos sinais pra que ela pudesse se comunicar eficientemente, é que eu comecei a introduzir o nome das pessoas, nome de coisas. Então, a partir do momento que ela já sabia escrever nome de pessoas e nome de coisas, eu comecei a introduzir o braille, pra fazer a transferência do alfabeto manual para o alfabeto em braille e ela entender que a escrita em braille era a mesma que a escrita em comunicação, só tava mudando o instrumento”</i>
Neiva	<i>“Eu acho que daí já, porque foi no curso que nós fizemos com uma moça que eu acredito que sim. Não é ela que vem passar pela questão, se for o caso das comunicações? Exemplo, pra eu poder trabalhar se for o braille ou a Libras bem próxima, questão da expressão, de verificar também os comportamentos como estão, porque tem como se fosse uma tabela. Não sei se é isso”. Questionada sobre o porquê, a professora respondeu: “Eu acredito que ele precisa sim, porque como ele vai me dar uma resposta, como é que eu vou compreender que ele conseguiu, por exemplo, que ele já aprendeu aquilo? É por meio de uma comunicação, então se não houver uma comunicação, logicamente, se ele não tiver essa expressão, essa expressão dele vai ser essa comunicação que ele vai me dar e eu vou poder saber. E também ele vai poder me compreender. Acredito que precisa sim.”</i>
Viviane	<i>“Eu acho que precisa sim sabe porquê. Ah não, eu acho que não. Eu acho que não precisa, porque tem uns que são receptivos e tem uns que são receptivos e expressivos. Eu já tive aluno que ele era receptivo, mas ele não se expressava, mas se você pegasse e fizesse um sinal, tipo água, pra ele e mostrasse pega pra mim, ele pegava, mas se eu pedisse pra ele fazer o sinal de água, ele não conseguia. Já o outro aluno não, você pegava e fazia o sinal de água e ele conseguiu aprender, quando ele tinha vontade de fazer água ele já fazia o sinal de beber água. Então ele já era receptivo e expressivo né”. Questionada se achava que o aluno precisava dessa comunicação para se alfabetizar a professora respondeu que “Eu acho que não precisa com esses alunos da surdocegueira, os dois juntos eu acho que não há necessidade não, porque tem uns, como se diz, que não vai conseguir te acompanhar de certa maneira entendeu.”</i>
Natalia	<i>“Depende do aluno. No caso dela foi necessário, porque ela não tinha língua. Se pega um aluno surdocego que é adquirido, acho que vai ser mais fácil essa questão da alfabetização, porque ele já vai ter tido uma língua lá na primeira infância, dos 0 aos 6 anos ele já vai estar constituindo uma língua. O perfil do profissional já consegue atuar com ele. A gente tem uma surdocega, a P., [...], não sei se você já ouviu falar, que ela começou a educação dela bem primária em relação a minha surdocega né, então os</i>

	<i>profissionais que atuaram com ela acho que já conseguem essa representatividade e expressividade da comunicação bem mais cedo do que a F. Eu conheci a F. ela já tinha 15 anos nesse meio de agressividade, de complexidade da própria comunicação né.”</i>
Fabiana	<i>“Comunicação receptiva e expressiva não lembro de ter visto”. Questionada se achava que o aluno precisava dessa comunicação para se alfabetizar a professora respondeu que “Sim, eu acho. Porque no momento que ele vai receber alguma informação, dessa maneira que tu tá falando que eu não lembro, de repente eu até tenha visto, mas não memorizei, e quando ele vai expressar ele vai dar resposta. Então eu acho muito importante”.</i>
Bianca	<i>“Sim, sim”. Questionada sobre o porquê, a professora respondeu: “Então, a receptiva eu vejo no sentido de compreender o mundo. Vamos dizer assim, ele receber aquela informação e compreendê-la né, vamos colocar aí na comunicação né, ele conseguir receber aquela comunicação, entender e aquilo fazer sentido.”</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Nesta pergunta, foi solicitado que as professoras indicassem a necessidade ou não do desenvolvimento da comunicação receptiva de expressiva para a alfabetização. A professora Daniela falou da importância desse desenvolvimento e ao justificar trouxe elementos importantes, dentre eles a formação de conceitos abordada por Vigotsky (2007) e Luria (2010). De acordo com Luria (2010) a criança usa as palavras para nomear objetos, ações e pessoas que estão ao seu redor, porém, para que ela possa usar essas palavras é necessário compreender o conceito e seu significado. E é nesse momento que a professora Daniela fala que o aluno precisa se comunicar, passando informações por meio da comunicação expressiva e recebendo-as por meio da comunicação receptiva para que possa caminhar em direção à alfabetização.

A respeito do assunto, a professora Patrícia também disse acreditar ser importante e mencionou alguns exemplos de como trabalha esse aspecto com sua aluna. De acordo com ela, sua aluna está na fase concreta que de acordo com Wilson (1996) e Watanabe (2017) ela se encontra no primeiro momento da comunicação receptiva, a comunicação básica, fazendo uso de pistas de contexto natural, pistas de movimento e táteis. Porém, quando a professora Patricia menciona o exemplo do feijão, ela não retrata se, e como acontece o oferecimento do feijão para a aluna na escola, somente diz que a mãe dá o alimento batido no liquidificador, mas ela não diz se esse feijão é apresentado para a aluna antes de ser batido. No exemplo da árvore, a professora fala que levou a menina para tocar e fez o sinal, porém não explica se a aluna demonstrou expressar se compreendeu ou não o que estavam fazendo.

Sobre a importância do desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva para a alfabetização, professora Joana afirmou que sim e trouxe muitos exemplos práticos de como esses dois momentos acontecem. Embora não mencione quando está falando de uma e de



outra comunicação, pode-se compreender que a professora Joana trabalha com as duas paralelamente. De acordo com Wilson (1996) a comunicação receptiva se refere a maneira como a criança recebe as informações e pode acontecer de diferentes maneiras. Já Stremel (1996) apresenta que a comunicação expressiva retrata as possibilidades como a criança se expressa e pode se dar de diferentes formas. Embora o seu aluno repetisse os sinais e ações feitos pela professora Joana, ela não tinha certeza se ele estava compreendendo o que era passado, ou seja, não podia afirmar que ele recebia as informações e processava de maneira a compreender para se expressar. Porém, quando o aluno começou a fazer perguntas e trazer objetos para que consertassem juntos, ela teve a certeza de que ele estava recebendo as informações, processando e expressando seus desejos.

Professora Joana segue em sua resposta apresentando mais elementos sobre a comunicação receptiva e expressiva, quando explica sobre uso da pista de referência tanto dela, quanto dos espaços. Em relação à pista de referência que está no segundo momento da comunicação básica do mapa de comunicação receptiva de Wilson (1996) e Watanabe (2017), sempre que Joana recebia o aluno no início da aula, sua primeira ação era mostrar, tatilmente, sua pulseira e fazer o seu sinal para o aluno, assim ele poderia reconhecer quem estava interagindo com ela, em algumas vezes ela o testava e usava a pulseira de outra professora e ele sinalizava não ser ela, pois já tinha a compreensão de que aquele objeto representava a pessoa que ficaria com ele. A professora Joana também apresenta o objeto de referência de espaço, no caso a oficina, onde ela e o aluno trabalhavam com frequência. Dessa maneira, antes de ir para aquele espaço sempre era necessário apresentar o objeto para que o aluno reconhecesse aonde iria.

Nesta pergunta a professora Joana ainda explica como trabalha os aspectos da comunicação expressiva dos seus alunos quando não usam a fala. Primeiro ela parte de questionamentos feitos às mães na expectativa que apresentem a maneira que reconhecem o que o filho quer dizer. A partir dessas informações, Joana propõem outras formas, por exemplo, quando o aluno sorri e ela quer saber se ele está com sede, pede que levante o dedo ou feche o olho, nesse momento está buscando que seus alunos avancem de uma comunicação básica por reconhecimento por meio das expressões faciais, para uma comunicação eventual por meio de movimentos corporais (STREMEL,1996; WATANABE, 2017). Ou seja, a professora está sempre buscando maneiras que seus alunos avancem na comunicação expressiva.

A professora Suelen afirma que só conseguiu alfabetizar sua aluna quando ela tinha a comunicação receptiva e expressiva, inclusive menciona o termo “alfabetização em língua de

sinais”, ou seja, primeiro foi preciso estar com uma comunicação mais complexa, no caso, simbólica por meio de sinais manuais com sinais isolados (STREMEL, 1996; WATANABE, 2017). Foi necessário aprender o conceito, o nome das pessoas e das coisas ao seu redor em Libras para depois iniciar o aprendizado em braille, de acordo com Suelen isso fez parte do desenvolvimento da comunicação.

Quando foi feita essa pergunta para a professora Neiva, inicialmente ela ficou em dúvida se realmente conhecia a comunicação expressiva e receptiva, inclusive mencionou sobre Libras e Braille. Mas quando foi questionada sobre porque achava ser importante para a alfabetização ela não souber explicar. Nesse mesmo sentido, a professora Viviane disse que não achava ser importante ter o desenvolvimento das duas comunicações e que cada aluno seria de uma maneira, *“tem uns que são receptivos e tem uns que são receptivos e expressivos”*. A professora Natalia seguiu na mesma direção e informou que dependia do aluno. Ainda complementou mencionando a surdocegueira adquirida e a aquisição da língua.

A professora Fabiana afirmou não conhecer a comunicação receptiva e expressiva, porém ao ser questionada se achava importante para o aluno se alfabetizar, ela disse sim, mas não conseguiu explicar. Já a professora Bianca, informou que achava ser importante, mas no momento de explicar o porquê trouxe o exemplo de um aluno com autismo e com surdocegueira.

Com base nas respostas oferecidas pelas professoras, percebe-se que o desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva tem muita relação com a formação de conceitos (VIGOTSKY, 2007), generalização e categorização (LURIA, 2010b). Quando esses aspectos não são trabalhados com a criança, dificilmente ela desenvolve a comunicação que será a base para os aprendizados posteriores. Segundo Vigotsky (2007), quando a criança forma conceitos ela começa a internalizar o que aprendeu e estabelece conexões. Assim vai formando sua memória que é uma função psicológica superior fundamental e que precisa ser aprendida.

Também se pode relacionar a importância da linguagem que vai se desenvolvendo à medida que as comunicações expressiva e receptiva são trabalhadas com a criança, bem como a ZDP, pois só se torna possível avançar no caminho da alfabetização com os alunos quando eles estão no processo de aquisição da linguagem tendo bem claro onde eles estão e onde o professor espera que o aluno chegue (VIGOTSKY, 2007).

***Categoria 5: Contexto social do aluno e tipo de surdocegueira***

As respostas para as perguntas cinco e seis serão apresentados em um único quadro, pois ambas se referem as características do aluno. Assim, na questão cinco foi solicitado que contassem um pouco sobre o contexto social do aluno que elas alfabetizaram ou que estavam alfabetizando. A sexta pergunta versou sobre o tipo de surdocegueira que esse aluno atendido por elas possui ou possuía, em relação à aquisição da deficiência e tipo de comunicação (Quadro 23).

Quadro 23 – Respostas para a quinta e sexta perguntas

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<p><i>“Ele nasceu prematuro e ele basicamente assim, inicialmente sabiam dele cego. Eu já via todo um comportamento de surdocego, mas a mãe não aceitava que ele fosse surdocego. Ela primeiro aceitou de um médico que ele era autista e tal, mas ela não aceitava a palavra surdocego e aí ela sumiu, sumiu, desapareceu. Anos depois ele voltou pra mim, por uma ordem da justiça, porque não tinha ninguém que trabalhasse com ele e ele destruía tudo, ele era um menino assim, que era visto como um menino problema e por determinação da justiça a mãe foi obrigada a levar ele comigo e já falando ‘Olha, eu não espero nada, só tô trazendo ele aqui porque o juiz me obrigou’. Aí eu comecei a investir na aprendizagem do menino pelo meu compromisso, porque sequer o apoio da mãe eu tinha. Aí eu ganhei, fui conquistando o irmão né, fazendo com que o irmão acreditasse, fui ensinando braille para o irmão, o irmão aprendeu braille e a gente foi trabalhando junto. Aí eu pedi o exame de audição e quando foi atestado, colocaram o aparelho auditivo nele né e aí a aprendizagem fluiu. Ele realmente, ele conseguiu aprender braille, ele escrevia na máquina Perkins. Na questão da alfabetização foi possível, né”; “O J. ele tinha uma baixa audição, então assim, ele era cego total, ele tava dentro do Espectro do Autismo e ele tinha dificuldade na compreensão.”</i></p>
Patricia	<p><i>“Ela nasceu surdocega congênita devido a prematuridade. S. nasceu com 25 semanas de gravidez, a mãe dela era bem jovem, tinha 19 anos quando S. nasceu e devido a uma infecção urinária, o nascimento dela foi feito às pressas, foi feito com urgência, sendo que o médico havia proposto um aborto, mas a mãe não aceitou. [...] É uma menina inteligente, geniosa, não porque ela é surdocega e não sabe se comunicar, é porque ela por sinais, por gestos naturais, ela sabe mostrar o que ela quer e o que ela não quer. Já aconteceu dela empurrar uma atividade, ‘não quero, quero outra, quero fazer outras coisas’. Ela é muito assim, eu aprendi a mostrar pra ela os objetos e fazê-la com que ela escolha, porque é uma pessoa que tem opinião. Ela é surdocega, ela não se comunica como nós, mas ela tem opinião né, um indivíduo com opinião. Às vezes ela é dengosa, ela é dengosa, ela chora por algumas coisas, ela não quer fazer e ela chora, por exemplo, ela quer que eu a alimente e eu digo pra ela que não e ela chora, come sozinha chorando, acontece isso”; “aos 8 anos, ela aprendeu andar [...] Aos 9 anos ela fez o implante coclear e a mãe ficou feliz né, por ter conseguido ter feito o quanto antes. Achávamos que ela poderia se comunicar, pudesse falar né. Foi levada à fonoaudióloga, mas a fonoaudióloga não soube lidar com um surdocego né, porque também é muito novo, os profissionais não conhecem essa deficiência. Então alguns profissionais, pelo</i></p>

	<i>que a mãe me conta se recusaram a trabalhar com a S. por não conhecer essa especificidade. Como trabalhar com ela, achavam impossível né. E ela ficou feliz, porque pra mim eu nunca demonstrei problema, sabe, ela nunca teve barreira nenhum, porque pra mim é meu trabalho e eu tenho que fazer né. Apesar que eu criei um vínculo com a S. muito grande.”</i>
Joana	<i>“nasceu surdo e ficou cego aos 4 anos”; “E quando ele chegou ele era muito agressivo, ele agredia muito, mordida, tirava pedaço da gente mesmo, parecia um leãozinho”</i>
Suelen	<i>“Então assim, eu sempre fiz muita questão de que ela tivesse inserida em todo contexto social e quando a gente tava na escola, mesmo em uma classe especial, os momentos de intervalo, os momentos de recreação, os momentos de festinhas, eles sempre tavam inseridos junto com as outras crianças da escola. Então eu acho assim, que quanto mais a gente proporciona essa interação com o outro, mais o outro vai respeitar você enquanto pessoa. A criança com deficiência, a pessoa com deficiência, enquanto um sujeito que tá ali e que tem direito, tantos direitos quanto ele. Então, o processo de inserção social de J. também ele ocorreu em escola, ocorreu em casa, ocorreu em todos os espaços. Eu sempre tive um pensamento de que ela ia estar em qualquer lugar, os incomodados que se retirassem, mas ela estaria lá de qualquer forma. Então, esse processo de interação social se deu a partir das escolas de inclusão mesmo. Agora sempre assim, com um olhar atento, com a orientação né, de como fazer, de tudo, então assim, ele aconteceu, mas aconteceu de forma vigiada, de forma orientada, de forma organizada, pra que pudesse ser eficiente”; Foi feito o seguinte questionamento: nesse momento que ela estava se alfabetizando, ela tava então em uma classe especial, é isso? “No momento de alfabetização sim, em uma classe especial. Ela só foi pra classe comum quando ela já tinha se alfabetizado”; “a J. é surdocega congênita, ela é prematura de 6 meses, então surdocega por conta da prematuridade”; “A comunicação dela é eficiente, o tipo de comunicação é Libras tátil”; “A expressiva é Libras e a receptiva é Libras tátil. Mas, por necessidade de se comunicar com o avô quando era vivo, com a avó e com algumas pessoas que ela gosta que não tem a Libras, não conhece a língua de sinais, ela faz um pouco do Tadoma, mas não é eficiente. E também consegue o braille tátil, quando é de máquina. Ah, outra coisa que eu esqueci de falar também, a escrita dela do braille ela só ocorre na máquina braille, tá. Ela foi alfabetizada já com a máquina braille.”</i>
Neiva	<i>“ela nasceu com 6 meses. Quando ela nasceu teve que ficar na incubadora. Quando foi depois, que ela tava maiorzinha diziam pra mãe dela ‘olha, sua filha não enxerga direito’ e ela dizia ‘não, enxerga sim’. Depois foi, quando a criança adoeceu, já tava já com 2 anos pra 3, precisou entrar no hospital, internar e o médico chamou e disse que ia encaminhar para um médico de vista, porque acreditava que ela não tem visão. Aí ela disse que ‘tá bom’ e foi pro médico de vista e chegando lá ela pensou que fosse algo normal, que fosse ter correção com óculos ou alguma coisa. Aí foi que ele falou ‘vou te encaminhar pra R., sua filha provavelmente teve descolamento de retina e ela não tem visão, sua filha é cega’. [...] veio a questão da deficiência intelectual, da deficiência física, tudo [...]ela teve paralisia cerebral no sentido de, quando ela anda, ela anda puxando a perninha de um lado, do lado direito”; “A comunicação da I. é mais pela forma como ela se expressa comigo. Não consegui ainda desenvolver com ela um ensino totalmente da Libras, não consegui desenvolver totalmente do braille. Mas o que eu percebo dela, ela se comunica, eu percebo que ela quer água, [...] ela fazia assim com a boca [lambe os lábios], e eu dizia ‘essa menina tá com sede, ela quer água’. Pelas</i>

	<i>expressões que ela faz você entende o que ela quer. Nesse sentido. Quando por exemplo, na hora de ir pra casa, você entregar a mochila, lembra lá da antecipação, se entregar a mochila ela quer embora. É a história de novo, se tu der um banho nela ela entende o que, que ela vai sair, que ela vai se arrumar pra sair. Então tem tudo esse contexto aí. Assim que a gente se comunica.”</i>
Viviane	<i>“Esse aluno quando peguei ele, ele não tinha nenhum tipo de comunicação, nenhum tipo mesmo, tanto é que como eu falei antes que ele tinha que pegar um pedacinho de pão, olhar e colocar na sua boca. Ele chegava na escola e tirava a roupa, não ficava de roupa, ele não sentava pra se alimentar, só ficava no chão, entendeu. A mãe, a família chegou a falar pra mim que ele não conseguia comer, você que tinha que pegar, partir o pão, molhar e colocar na boca dele. E aí foi feito um trabalho, não foi fácil, não vou falar pra você que é um trabalho dentro de 1 ano, 1 ano, 2 anos, não. Foi um trabalho bem longo. E que foi feito, desenvolvido com ele, pra ele saber sentar, como ele se sentava o que eu fazia, eu dava o copo de suco, de leite, de alguma coisa na mão dele e aí, outra coisa, se eu deixasse o pão pra ele pegar e levar a boca, ele pegava esse pão e ao invés dele levar a boca ou por na cumbuquinha lá ou na mesa de novo, não, ele pegava e jogava fora. Eu fazia ele pegar, colocar em cima da mesa, pegava outro pão, colocava na vasilhinha e na hora que ele mordida eu segurava a mãozinha dele pra ele não jogar a fora. Fiz esse trabalho e hoje não há necessidade nem de pegar e como fala, fazer esse trabalho com ele, porque ele consegue comer sozinho né”; “: A audição dele ele só ouve barulho, vamos supor, se eu bater uma porta ele se assusta, se eu bater na mesa dele, entendeu. Ele mexe assim e começa a olhar. Ele tem implante coclear, mas toda vez que ele ia pra S. P. fazer a avaliação, chegava lá e não conseguia fazer a avaliação dele, por conta dele ser uma criança muito agitada então ele não conseguia, porque tinha que ficar tranquilo, calmo e também não podia ser sedado também pra fazer, pra saber qual grau de audição que ele escuta. Então, até hoje eu não sei nem te dizer o grau de audição dele. Mas a visão é assim, ele enxerga não olhando pra baixo, nessa altura aqui assim dos olhos, então eu trabalhava mais nessa altura com ele”</i>
Natalia	<i>“ela nasceu vidente, ouvinte, mas ela teve icterícia e a icterícia dela que causou a surdez. Ela enxergou até os 6 aninhos, mas não tinha Libras, não tinha comunicação, porque a mãe falava oralmente e falava que achava que ela entendia. Algumas palavras eu acredito sim que ela tenha entendido, porque ela traz isso ainda na vida adulta dela, porque hoje ela já é uma adulta. Então, umas coisinhas básicas, por exemplo ‘tchau’ ela tenta uma pronúncia, embora essa pronúncia seja bem ruim, mas ela tenta e a gente consegue compreender. Quem tem mais contato vai compreendendo a forma de identificação de pronúncia dela. Aí aos 6 anos ela perdeu a visão por glaucoma, ela já tinha esse glaucoma adquirido aí, congênito que fala né? Ela já tinha e com 6 aninhos de fato o glaucoma trouxe pra ela essa deficiência visual”.</i>
Fabiana	<i>“Totalmente verbal”; “Ele tem a deficiência auditiva, mas ele consegue ouvir em razão do implante. Ele tem a deficiência visual”</i>
Bianca	<i>“o contexto social dele era um pouco diferente dos outros, porque a mãe dele era professora de educação física, então era professora, então já tinha aquele estímulo, né. ‘não, vou pegar, B., o que é pra fazer? É pra fazer isso em casa?’, ela fazia, ela era uma parceirona. [...] Então ele tem um contexto social diferenciado, sabe dos outros, né. Na verdade, ele teve um desempenho, também por conta da família, a família investiu. Ele morava em outro município, o município também abraçou”; “Ele foi implantado de um ouvido, usava aparelho e tinha esse negócio dessa válvula, alguma coisa assim. Não era</i>

<i>microcefalia nem hidrocefalia, não, era alguma coisa que não podia bater com a cabeça. E ele assim, ele corria, era uma criança com energia”; “ele nasceu surdo com essa baixa visão”</i>
--

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Nesse momento as professoras começaram a ser questionadas sobre seus alunos pensando já em relação à alfabetização. Assim, para as perguntas sobre o contexto social, o tipo de surdocegueira e a comunicação do aluno, a professora Daniela disse que a família do seu aluno não aceitava a surdocegueira, inclusive verbalizando que não esperava nada dele. Porém, a professora, sem levar isso em consideração, investiu no ensino em braille e no irmão do aluno como parceiro, o que possibilitou que ele se alfabetizasse. Seu aluno tinha surdocegueira congênita (MCINNES, 1982), com deficiência auditiva e cegueira (CAMBRUZZI, 2007), além disso Transtorno do Espectro do Autismo. Sendo que quando começou a usar o aparelho auditivo, de acordo com a professora, auxiliou muito no seu desenvolvimento.

Patrícia explica que sua aluna nasceu com surdocegueira devido a prematuridade, nasceu com 25 semanas. Com oito anos começou a caminhar e com nove anos de idade a menina fez implante coclear, embora a família acreditasse que com a cirurgia ela poderia falar, de acordo com os relatos da professora isso não aconteceu devido à falta de conhecimento por parte dos profissionais que acompanharam a menina e que até se recusaram a atendê-la. Na escola, a professora observava que sua aluna se comunicava com sinais e gestos demonstrando o que queria ou não fazer (DIJK, 2000).

A professora Joana explica que seu aluno nasceu com surdez e com quatro anos perdeu a visão, sendo assim, se caracteriza como uma criança com surdocegueira congênita (CAMBRUZZI, 2007). De acordo com ela, quando iniciou o trabalho com ele foi muito difícil, pois era agressivo e mordida muito. Quanto à comunicação, nesta pergunta, a professora não relatou como acontecia, pois, ela explicou a forma de trabalho realizada com o aluno nas respostas apresentadas anteriormente.

Sobre o contexto social da aluna, a professora Suelen explica que, inicialmente, a aluna frequentou uma classe especial, mas sempre tendo contato e interagindo com os alunos da escola no intervalo e momentos de recreação e, quando se alfabetizou ela passou a estar em sala regular. Nesse momento se faz necessário mencionar que a professora Suelen além de ser professora de sua aluna também era sua mãe, essa informação se faz necessária visto os exemplos e explicações que serão apresentados de agora em diante, pois muitas vezes os contextos se misturam, ora na escola, ora em casa. A aluna de Suelen tem surdocegueira

congenita por ser prematura de seis meses, se classifica como uma pessoa com surdocegueira total, se resíduos (CAMBRUZZI, 2007). A respeito da comunicação, a professora Suelen explica que como comunicação receptiva sua aluna usava Libras tátil e a expressiva acontecia pela Libras. A partir da necessidade também aprendeu um pouco do TADOMA, que é outra forma de comunicação, porém não usa muito. Para a leitura e a escrita utilizava o braille.

A professora Neiva contou que sua aluna nasceu de seis meses e precisou ficar na incubadora o que causou o descolamento da retina e conseqüentemente a baixa visão, também tem surdez profunda, deficiência intelectual e paralisia cerebral. Segundo a professora, a menina ainda não possuía uma comunicação formal estabelecida e não fazia uso do braille, mas conseguia expressar o que queria, por exemplo, quando queria água ela lambia os lábios. Por meio das expressões a professora buscava entender o que sua aluna queria. De acordo com Stremel (1996) e Watanabe (2017) essa forma de expressão está dentro da comunicação básica por meio da comunicação eventual, ou seja, com os movimentos corporais.

Viviane falou do seu aluno e explicou que ele tem implante coclear, mas só ouve alguns barulhos, apresenta baixa visão e quando ela mostra alguma coisa para ele precisa ser na altura dos olhos. A professora afirmou que quando começou a trabalhar com o menino ele não possuía nenhum tipo de comunicação e que aos poucos, apresentando os objetos ele foi compreendendo o que aconteceria na sequência. Essa compreensão é chamada de antecipação, segundo Dijk (2000), quando a criança antecipar o que virá na sequência ela permanecerá envolvida nas ações e terá confiança em quem estiver com ela.

Já a professora Natalia explicou que sua aluna nasceu vidente e ouvinte, ainda bebê perdeu a audição e por volta dos seis anos a visão em razão do glaucoma. De acordo com a professora Fabiana, seu aluno possui deficiência auditiva e visual percebendo apenas a luminosidade. Sobre a comunicação, ela se dava totalmente verbal em razão do implante coclear. Nesse sentido, a professora Bianca também informou que seu aluno possui implante coclear, mas em um ouvido só, embora tenha nascido surdo, ele também tem baixo visão. O contexto social do aluno se diferencia por sua mãe ser professora e muito parceira da escola.

Por vezes, as respostas das professoras para determinadas perguntas acabam entrando em outros aspectos mais avançados, como por exemplo, quando questionadas a respeito da comunicação, professora Daniela e Suelen já mencionam o braille, que já entraria para a parte específica de alfabetização. Isso acontece, devido ao que Marconi e Lakatos (2003) falam sobre o estudo descritivo exploratório combinado, no qual o pesquisador faz perguntas e os entrevistados respondem de acordo com o que julgam ser importante naquele momento. Cabe ao pesquisador não influenciar nas respostas e nem interromper as falas, mas ouvir

atentamente e depois trabalhar com essas informações. Yin (2001) explica que isso acontece na entrevista em que são investigados acontecimentos e não se torna possível controlar as respostas. Embora elas possam ser adiantadas em relação ao andamento da entrevista, se faz necessário mencioná-las para que não fiquem perdidas ou não sejam ditas posteriormente. Outro ponto que deve ser destacado é que a entrevista foi realizada sobre fatos passados e por vezes, ao responder, o participante não consegue se separar do momento presente, isso acontece inclusive com a pesquisadora no momento de analisar os dados.

Quatro professoras informaram que seus alunos possuem implante coclear, Patricia e Viviane disseram que não ajuda na audição de seus alunos, somente os alunos de Fabiana e Bianca se beneficiam do recurso. O aluno de Daniela quando começou a usar o aparelho auditivo obteve ganhos em seu desenvolvimento. Já os alunos das professoras Joana, Suelen e Neiva não utilizam nenhum aparelho para auxiliar na audição.

Todas as professoras informaram que seus alunos possuem a surdocegueira congênita e de acordo com a classificação (Quadro 24):

Quadro 24 – Classificação da surdocegueira

<b>Professora</b>	<b>Classificação na Surdocegueira</b>	<b>Outras deficiências associadas</b>
Daniela	Deficiência auditiva e cegueira	Transtorno do Espectro do Autismo
Patricia	Surdocegueira sem resíduos	-----
Joana	Surdocegueira sem resíduos	-----
Suelen	Surdocegueira sem resíduos	-----
Neiva	Surdocegueira sem resíduos	Deficiência intelectual e paralisia cerebral
Viviane	Deficiência auditiva e deficiência visual	-----
Natalia	Surdocegueira sem resíduos	-----
Fabiana	Deficiência auditiva e deficiência visual	-----
Bianca	Surdez e deficiência visual	Válvula (profa não souber explicar)

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Cinco alunos possuem surdocegueira sem resíduo visuais ou auditivos, um possui deficiência auditiva e cegueira, dois possuem deficiência auditiva e deficiência visual e um possui surdez e deficiência visual. Dessa maneira, de acordo com Cambruzzi (2007) temos alunos nos quatro tipos de classificações. Apenas três alunos possuem deficiências ou transtornos associados, mas, de acordo com a autora eles seguem sendo pessoas com surdocegueira. A respeito da comunicação dos alunos, destaca-se (Quadro 25):



Quadro 25 – Comunicação dos alunos

<b>Professora</b>	<b>Comunicação receptiva</b>	<b>Comunicação expressiva</b>
Daniela	Fala e objetos concretos	Fala
Patricia	Gestos, sinais e objetos concretos	Expressões faciais, movimentos corporais, gestos e sinais
Joana	Gestos, sinais e objetos concretos	Gestos, sinais e objetos concretos
Suelen	Libras tátil	Língua de sinais
Neiva	Gestos, sinais e objetos concretos	Expressões faciais, movimentos corporais e gestos
Viviane	Gestos, sinais e objetos concretos	Expressões faciais, movimentos corporais e gestos
Natalia	Língua de sinais, Libras tátil e fala	Movimentos corporais, fala
Fabiana	Fala	Fala
Bianca	Língua de sinais em campo reduzido	Língua de sinais

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

No que diz respeito a comunicação receptiva, quatro alunos recebiam as informações por meio de gestos, sinais e objetos concretos. Um aluno com a fala e objetos concretos; um aluno somente pela Libras tátil; um por meio da Libras em campo reduzido; um somente pela fala. E um aluno por meio da língua de sinais, Libras tátil e fala. De acordo com Wilson (1996) e Watanabe (2017) os dados apresentados estão entre a comunicação básica e a comunicação complexa, pois em alguns momentos as professoras utilizavam formas mais iniciais de comunicação e em outros já faziam uso de recursos mais avançados. Destaca-se novamente, que essas informações, necessariamente, não se referem somente a momento de alfabetização, mas podem estar relacionadas a momentos futuros, uma vez que, as professoras foram questionadas em relação aos seus alunos no momento de alfabetização, mas algumas delas seguem atendendo os alunos mesmo já estando alfabetizados.

Sobre a comunicação expressiva, dois alunos fazem uso da fala e dois da língua de sinais. Um deles utiliza movimentos corporais e a fala. Dois alunos fazem uso de expressões faciais, movimentos corporais e gestos. Um aluno utiliza os mesmos recursos anteriores associado aos sinais. E um aluno usa gestos, sinais e objetos concretos. Com base nessas respostas, pode-se afirmar, de acordo com Stremel (1996) e Watanabe (2017), que os alunos estão entre a comunicação básica e a comunicação mais complexa. Principalmente entre a comunicação por reconhecimento, eventual, convencional e simbólica. Como as professoras podem não ter se referido somente à comunicação no momento da alfabetização, fica difícil compreender em qual etapa seus alunos estavam.

***Categoria 6: Prática com o aluno com surdocegueira, comunicação entre o professor e o aluno e material/método/estratégia utilizados***

Neste ponto, as últimas três perguntas, sete, oito e nove são apresentadas em um mesmo quadro, pois muitas respostas das professoras acabaram se complementando. Na sétima pergunta, cada professora foi instigada a relatar como se dava a prática junto ao aluno com surdocegueira atendido por ela. Na oitava, a intenção de obter informações sobre a comunicação já era especificamente voltada ao aluno que havia sido ou estava sendo alfabetizado, assim, foi solicitado que as professoras descrevessem como se dava a comunicação entre o aluno e elas. Na última pergunta desse bloco, foi perguntado às professoras sobre o tipo de material/método/estratégia utilizado por elas para o ensino desse aluno (Quadro 26).

Quadro 26 – Respostas a sétima, oitava e nona perguntas

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<i>“eu tinha que dar significado pra ele né, o centro de interesse dele era comida, então a gente ia numa mercearia que tinha perto da escola comprar coisas, então eu comecei a alfabetizar a partir de lista de alimentos, A de abacaxi, A de arroz e fui a partir do centro de interesse dele dando nome pras coisas, tudo tem um nome né e esse nome a gente escreve né, A de abacate e foi indo assim, foi a partir da alimentação. [...] eu fiz um alfabeto de comidas, então eu tinha várias frutas e legumes de plástico né, e eu mostrava pra ele o abacaxi, A de abacaxi, B de banana, fiz a musiquinha da Xuxa com comida. Como ele ouvia, mas o problema tava muito mais no entendimento, na medida em que foi dando significado pra ele, que ele foi entendendo, entendendo e relacionando o som das palavras com as letras. Eu fiz o alfabeto adaptado com caixa de ovo, com tampinhas, fui fazendo alfabeto braille pra ele adaptado, depois fui diminuindo, diminuindo, até que ele chegou na máquina Perkins, e ele conseguia ler também. Mas o que, só na alfabetização foram quatro anos”;</i>
Patricia	<i>“eu utilizo da música né, como antecipação e pra me comunicar com a S.. Quando S na escola chega eu apresento um objeto de referência da sala de aula, que é um pedaço de E.V.A, que nós sentamos. Antigamente sentávamos em E.V.A, agora é um tatame. Por que um tatame agora? Porque a S. começou a bater a cabeça no chão, quando ela não quer algo ela bate a cabeça no chão e eu fiquei muito preocupada e pedi um tatame pra mãe dela. E a família trouxe um tatame, porque a escola não se dispôs. É feito a música, apresentação de objeto de referência da sala e esse anel [mostra anel em seu dedo] que é o meu objeto de referência pra ela, mostro meu sinal na palma da mãozinha dela, [faz seu sinal] entramos pra sala e agora estudar [faz sinal], porque ela já sabe, ela senta na mesa e começamos. Os dias da semana são representados por formas geométricas: a segunda feira é o círculo, terça feira um quadrado, quarta feira triângulo, quinta-feira retângulo e sexta feira uma forma oval. Enquanto que a Libras fazemos assim: segunda assim [faz o sinal de segunda-feira] é o dedo polegar pra ela. Por que né? Segundo orientações, troca de experiências minhas com a professora D. ela me orientou que fosse melhor assim, porque tem que haver significado pra ela, tem que haver sentido,</i>

	<p><i>tem que ter o toque, temos que estimular tatilmente a S. e eu sigo à risca isso. E é feito né, a música do dia [começa a cantar a música do dia, fazendo gestos com as mãos] 'hoje é segunda, hoje é segunda' ai apresento a forma né 'dia do círculo, dia do círculo, hoje é segunda'. Então é assim, nosso dia começa com música, termina com música né, é feito o calendário de rotina eu tenho na minha sala e em casa espaço desse calendário de rotina tem um objeto referente a atividade do dia. Tem um avental que é a hora do lanche, não é colher, eu escolhi o avental porque é o primeiro objeto que ela lembra de colocar, o avental, porque ela se sujava muito antes, aliás, ela já voltou a se sujar. Do banheiro é o porta escova, para as atividades do dia tem jogos de madeira, tem esponja com uma corda que ela tenta inserir a esponja na corda. Eu trabalho muito a questão de coordenação motora fina, porque as mãozinhas são muito importantes né, e as mãozinhas dela voltou a ficar assim, nessa forma, ela tava mais livre e voltou a ficar durinha. Ai eu tive que voltar com as atividades antigas de inserir, enfiar, e assim vai. Trabalho muito conceito com ela né, em ressonância, para frente/para trás, em cima/embaixo, direita/esquerda, mamãe/vovó/irmãos, com música também, porque ela gosta, tudo isso em ressonância. O nome dela, todo dia eu canto a música do nome dela e na palma da minha mão eu a faço fazer essas letrinhas referente ao nome dela. Ela gosta, ela bate palmas quando termina, ela gosta. É algo que já tava ficando muito fixo na mente e que esqueceu, nós tivemos que retomar. Então eu sigo assim: rotina eu repito tudo né, repetição e ela tem um momento de descanso, ela sempre tem um momento de descanso às vezes de 15 minutos, mas que às vezes extrapola. Como eu já falei aqui, ela é um indivíduo com opinião, às vezes ela demonstra que ela não quer levantar agora, então eu deixo ela ficar deitada mais um tempinho. Ou então eu fico sentada do lado dela pra ela sentir que eu não vou forçar ela a fazer nada. É dessa forma. Tem os painéis sensoriais, tem a caixinha do acabou, pra ela sentir que a aula acabou"; "É assim, quando já tá no final da aula, quando a mãe chega na verdade, a minha sala sempre tá aberta, eu nunca fecho. Eu vejo a mãe chegar, ai eu [dá toquinhos na mesa] ela sente né, aí eu mostro pra ela a caixinha do acabou, ela sente, ela mesma abre, 'a aula acabou', nós fazemos esse sinal juntas, 'agora casa, mamãe, você, já vai, tchau' ai ela sabe, ela pede mochila, ajeita o casaco, ajeita o cabelo, ela levanta da mesa, sente a mãe, pega no braço da mãe e vai embora. É assim."</i></p>
Joana	<p>Essa pergunta Joana apresentou suas considerações na quatro quando explica a maneira que trabalhava com seu aluno em sala de aula e como se dava a comunicação entre os dois.</p>
Suelen	<p><i>"E assim, para a alfabetização, pra essa transferência do braille e para a alfabetização também somente na língua de sinais, eu utilizei muito do objeto concreto, muito. O que não era concreto a gente foi introduzindo depois dela entender mesmo todo processo de comunicação, mas muito do objeto concreto. E usei muito também aquelas caixinhas né e fichas. Então assim, eu oferecia o objeto concreto pra ela, pedia a ela, depois dela compreender né aquele objeto e saber o nome daquele objeto, eu pedia a ela o nome daquele objeto"; "Em Libras e no alfabeto manual, na verdade. Depois dela me dar o sinal, me dar o nome daquele objeto, é que eu começava a introduzir o objeto concreto com a escrita dele em braille. Então fazia aquelas fichinhas, por exemplo, uma cola, eu peguei a cola, colei numa fichinha e embaixo, o tubo da cola mesmo, embaixo coloquei o nome COLA. Então quando eu oferecia a fichinha pra ela eu pedia o nome e o sinal daquele objeto e fazia com que ela lesse o nome e aí quando ela lia o nome como um todo é que eu ia por partes. Então aquele nomezinho, aquela primeira letra era a letra</i></p>

*C, então eu pontuo 1 e 2, aquele [indica com a mão a célula braille], aquela formação né. Por enquanto, ela só veio a entender que as letras em braille significavam pontos né, que eram formadas por pontos, que era um sistema de pontos, muito depois, ela já conseguia ler, mas ela não sabia aquela formação de pontos. Eu não me preocupei em explicar pra ela que o C era ponto 1 e 4, que o B era ponto 1 e 2, eu me preocupei que ela entendesse a forma, entendeu. Então a forma do C eram aqueles dois pontinhos um ao lado do outro, então fazia com que ela tocasse e ela me desse a letra né. O que significava aqueles dois pontinhos, aí ela me dava no sinal a letra, até que ela aprendeu a escrever o nome todo. Aí eu ia tirando o objeto concreto, com o tempo ia tirando o objeto concreto ia dando o nome pedindo que ela fosse buscar esse objeto em uma caixinha. Então primeiro eu dava a ficha com o objeto concreto e o nome, depois eu dava o objeto concreto e o nome separados, não mais na ficha e depois eu dava o objeto concreto e pedia que ela buscasse a ficha do nome em um montinho de fichas, que ela buscasse o nome e depois, eu dava o nome pra ela buscar o objeto. A gente ia fazendo esse jogo né, que ela pudesse compreender a escrita, colocando frases. Agora assim, todo momento de trabalho com ela primeiro a gente fazia uma historinha, um contexto e dessa história, desse contexto a gente elegia um objeto concreto pra que ela compreendesse o nome”; “aqui na minha casa tudo era escrito em braille, em tamanho convencional. Então, se ela tocasse num copo tinha escrito o nome, se ela tocasse a porta tinha escrito o nome porta, na cama dela, nos objetos, tudo que ela tocasse aqui em casa tinha um nome, um nome em braille. Por que eu fiz isso? Porque eu parti do pressuposto que todas as crianças que são videntes o mundo dela é permeado por escrita, e por que não ela enquanto surdocega o mundo também não ser permeado por escrita? Então eu nomeei tudo dentro de casa, na escola, todo lugar que ela estava o mundo dela também foi permeado por escrita no braille convencional. Mas para ela entender o braille primeiro, a gente foi fazendo o processo de desnaturalização dele também. A gente começou com o braille ampliado, E.V.A né, fichas de E.V.A, tanto que hoje eu uso pra ela da aula também esse E.V.A.”; “a gente fez a tela braille e é com tatame, pra ficar mais grosso assim e de um lado com textura, né”; “pai dela que fez. Eu dei o modelo, eu tenho até as fotos dele fazendo né. Eu dei o modelo e ele fez. E aí eu comecei com isso aqui, é isso aqui que ela usa hoje pra dar curso de braille pra algum aluno dela né. Aí quando a gente começou a querer criar frases, aí eu comecei a fazer outros e a gente colava um no outro, três, quatro, a depender da frase, pra gente criar frases”; “Então assim, comecei com esse tamanho, depois a gente foi diminuindo pra, construindo né, com tampinha de garrafa, listas de comprimido, e aí foi diminuindo, diminuindo, até chegar no braille. Mas assim, você falar ‘S., foi um processo demorado pra você sair desse tamanho para o tamanho normal?’ Não, não foi, porque a casa dela já tinha escrita. Quando ela entendeu que isso aqui [mostra a tela braille] era a mesma coisa, porque eu fazia a ligação, eu não fiquei submissa a isso e esperando diminuir, eu passava esse aqui, mas eu dava pra ela o pequenininho pra dizer que era igual o braille no tamanho convencional nas coisas que eram escritas, pra ela entender que era a mesma coisa. Então, a transferência não foi demorada, não foi dolorosa, ela conseguiu compreender rapidinho”; “a prática foi de ensino mesmo né, ensino de tanto da língua de sinais pra comunicação que se tornaria eficiente pra ela, apesar de outras tentativas né, descobrir qual a forma de comunicação que mais ela se adaptaria, que foi a língua de sinais e investir nessa forma de comunicação. Então, foi o ensino da comunicação, a prática do ensino da leitura e escrita por meio do braille, de atividades de vida diária também e de orientação e mobilidade. O foco foi nisso, através de rotinas também,*

	<p><i>rotina pra que ela pudesse entender. Usei também pra alfabetização o calendário de referência, a audiodescrição também de pessoas e ambientes. Na época da alfabetização foi isso, foco mesmo no ensino da leitura e escrita.”</i></p>
Neiva	<p><i>“Quando I. chega na escola, geralmente eu chego e já faço a letra N do meu nome na sobancelha dela. Como às vezes eu venho com a chave do carro pendurado na minha calça, eu já coloco aqui, mas mesmo assim ela vem e às vezes quer me segurar no braço, segura firme no meu braço. Abro a porta, aí faço a posição de sentar, ela vai direitinho para o canto que ela senta e senta lá. Daí eu pego, por exemplo, se eu vou trabalhar com ela encaixe, a questão de cores, mas como se ela tem visão muito pouca e tal? Eu trabalho, por exemplo, o amarelo com branco, trabalho muito E.V.A, ela consegue colar, eu trabalho as formas e venho colocando junto com ela, às vezes ela mesma faz. Logo no início ela não fazia, e o que eu fiz, comecei a passar cola pra ela colar no espaço, ela começou a fazer. Outra coisa que eu faço, fiz aquele livro dos sentidos, a questão do algodão, a lixa, os grãos, a areia, aí com as formas pra que ela pudesse tocar e ela toca tudinho. Geralmente pra ela fazer uma atividade, primeiro eu levo pra ela conhecer, depois que eu vejo que ela percebe o que é, aí que nós vamos fazer. Se é fruta por exemplo, se vamos fazer algo na fruta, mesmo se depois que colar na palavra, primeira fruta, vamos dizer se for manga, maçã, é pra colar? Então eu passo o dedinho dela, a mão, coloco a mão dela direita em um lado, faço que nem como se fosse o guia intérprete de eu ficar às vezes por trás com ela, pra ela vir colar ou quando não eu sento bem a frente dela. O E.V.A antigamente ela jogava da mesa, hoje não, hoje ela deixa na mesa, mas se tiver comigo. Com a mãe dela, por exemplo, ela acaba querendo como se fosse pra empurrar, entendeu. É impressionante, só tu vendo mesmo, é como se ela já te conhecesse, te reconhecesse. E ela faz. Ela vem, se for barbante eu passo a cola de isopor que ela seca mais rápido, depois eu colo aquele barbante preto, grosso, aí eu corto já do tamanho e venho segurando com o dedinho dela, passando por cima pra poder colar. Faço bem mais firme, forte, imprimo o máximo que puder pra poder sobressair. Tudo isso eu procuro fazer com ela pra ela possa fazer atividade. Atividade de escrita ela nunca fez, ela já fez atividade assim trabalhando a coordenação da escrita? Não. Pra cursiva? Não. O que a gente faz, temos tentado trabalhar dessa maneira, se for a questão da geografia a gente vai tentando trabalhar dessa forma. E aí nós estamos indo dessa maneira”</i></p>
Viviane	<p><i>“Usava o calendário. Com objeto concreto de referência. Vamos supor, pra hora de beber água tinha o copo, pra hora do lanche uma cumbuca, pra brincar de bola colocava uma bola, bolinha pequena né, nesse armário de pista, que eu chamo de armário de pista né. Aí vamos supor que ia fazer uma atividade de pintura com ele, o que eu usava de referência? O pincel, mas antes de fazer a pintura com ele, eu apresento o pincel, pra ele tocar, saber que vai fazer uma pintura, pego o avental pra colocar e pra depois começar a fazer a pintura com ele. Você nunca pode pegar e já chegar pegando o pincel, a folha ou outra coisa, algum objeto e pegar e fazer com ele, precisa ser apresentado antes pra ele pra ele saber o que vai ser feito”; “Minha comunicação com ele era em tudo Libras tátil. Uma coisa que eu vou falar pra você que é muito importante que eu até esqueci, é o objeto de referência pessoal da pessoa, eu tenho até hoje o anel, esse anel aqui que é uma aliança, no dedão, eu não tiro de minha mão. Qualquer hora que eu encontrar com ele, na rua, em algum lugar, eu só pego a mãozinha dele e coloco nesse objeto aqui, peço pra ele fazer meu sinal e ele faz meu sinal. Então, tudo é dessa maneira”; “Muita reciclagem, tudo material reciclado né.</i></p>

	<i>Conseguia muito material pra trabalhar com ele, material reciclado.”</i>
Natalia	<p><i>“Então, aí eu fui buscar como fazer isso, porque eu não sabia como atuar, como auxiliar dentro desse processo de escolarização e aí eu me deparei com as abordagens do Van Dijk e fui tentando utilizar dentro dessa sequência didática né, estabelecer uma sequência didática tentando adaptar o currículo. A gente incluiu, depois de 2 anos, de 2012 a 2014 eu fiquei com ela tentando nos entendermos né, essa questão de entendimento de comunicação. Aí em 2014 eu resolvi incluir ela na sala regular e foi muito bom, muito bom, porque ela se desenvolveu mais, ela percebeu que tinha outras pessoas ao entorne. Então eu fazia com que ela pedisse caneta emprestada, lápis emprestados, os alunos também pediam pra ela material emprestado e ela sempre tinha. Então a comunicação com o outro também ajudou bastante e os professores, por ser já ensino fundamental II e ensino médio, a gente criou um vínculo com os professores, então eles vinham, se apresentavam. A prática pedagógica era isso né, eu não focava tanto e falava para os professores, não dá pra gente focar no conteúdo em si, a gente vai focar na comunicação. Então, quando chegar venha se apresente, quando sair da sala avise a aluna que você está indo embora, vamos tentar trabalhar essas questões do movimento do ambiente. Então minha prática foi voltada mais pra isso, movimento do ambiente, o que está acontecendo no ambiente, faça perguntas, o que você não entendeu. Se ouviu um barulho estranho, pergunte. Sentiu um cheiro estranho, pergunte”; “A princípio muito ruim, corpórea. Aí depois ela foi entendendo a língua de sinais, como funciona a língua de sinais e essa língua pra própria comunicação dela seria muito positiva, aí ela foi aceitando. Foi um movimento de aceitação mesmo da língua, a partir da compreensão da própria língua. Ela é fluente hoje em língua de sinais? Não. Depois de tanto tempo é fluente? Não. Porque a mãe dela ainda usa o gritar no ouvido dela”; “Material, os materiais que eu adaptei do currículo né. Por exemplo, tinham alguns professores que não entendiam essa questão da surdocegueira ser mais lento, não entendiam que a F. não teve conteúdo anterior. A série que ela estava tinha professores que não entendiam isso, então não respeitavam, e esses professores queriam o caderninho do aluno, do estado, não sei se você conhece. [...] Então, o que eu fazia. Esse caderninho não vinha em braille, a gente não tinha na escola esse caderninho em braille. Então, minha adaptação era fazer o braille desse caderninho, eu fazia com a reglete algumas coisas básicas que eu achava importante, aí eu fazia em braille e quando o professor queria que a F. respondesse em português, a gente fazia a resposta em braille, colava no caderninho e apresentava para o professor como atividade feita. Uma adaptação que eu fiz muito foi essa”; “Então, nas aulas de português a gente fez tipo um fichário com as configurações de mão e tá escrito em braille, pra que ela entendesse “ah, com essa configuração de mão quais são os sinais que tem, como escreve”. Algumas coisas ela lembra. Eu lembro que quando ela entendeu que cada coisa tinha um nome, ela queria falar só o nome, ela não queria fazer o sinal, ela queria o nome, então achei isso muito legal. Então, esse foi que a gente fez com as configurações de mão. Algumas adaptações de material, por exemplo de física, a gente usava sempre coisas com relevo e tal. Aqui eram adaptações da sala de aula. Os professores queriam papel né, então a gente fazia alguma coisa de papel. Os professores têm isso muito forte né, quer papel”; “Por exemplo, esse professor de física ele tentou mostrar pra ela como funcionava o termômetro sem mercúrio, aí ele trouxe, ele fez com uma fita a questão da temperatura subir, aí ele ligava um isqueiro embaixo e ia puxando, e ela sentia com a mãozinha que tava esquentando, então vai subindo, ou esfriando, aí ele pegava o gelo, e ia descendo, pra que ela sentisse através do tato.”</i></p>

Fabiana	<p><i>“Porque em função do implante ele não necessita da Libras tátil, tanto é que, no início como eu não entendia assim, achava que pelos gritos não entendia que ele ouvia, eu procurei aqui, porque aqui tem uma escola de surdos, C., então eu fui atrás. Os pais até tentaram matricular nessa escola e como a comunidade surda é meio reticente quanto ao implante né, principalmente nós aqui, então não deu muito certo. E eu fui, falei ‘vou atrás, não vou falar nada’, porque aí eu descobri a Libras tátil como comunicação e nenhum dos professores, inclusive diretor, professor da escola, são surdos e não conheciam, não sabiam. Aí eu nunca fiz o curso, mas todas as vezes que eu fui em congresso eu via como era a Libras tátil né, e esse ano eu encontrei uma pessoa aqui, ela não era de S. M. e veio pra cá em função de que ela passou em um concurso de TILS. E aí ela me disse ‘não, a surdocegueira é fácil, é só tu fazer o sinal na mão’, e ela até comentou que já foi em S. C. e tal. Mas pelo que eu percebi não é só fazer o sinal, não é isso. Então, a gente tem a comunicação totalmente verbal, porque não aprendi, mas a Libras normal eu fiz curso e comecei de novo e parei com a pandemia, então algumas letras do alfabeto, eu acho que até o D, eu comecei a ensinar. Eu primeiro fazia na minha mão e colocava na mão dele, por exemplo o A, pegava a mão dele aberta, não sei se é essa a técnica, mas pra ensinar né. E até o D. E outra coisa, ia falando pra ele assim, mas assim particularmente parar ensinar o A, B, C, D. Mas tem uma coisa, ele até hoje assim, a postura é horrível, ele fica sempre assim [cabeça abaixada] e eu ficava falando ‘postura, postura’ e aí eu lembrei da letra P ensinei a letra P, aí quando ele tá assim [cabeça abaixada] eu só faço o sinal e ele ‘postu’ [endireita a cabeça], [risos]”</i></p>
Bianca	<p><i>“Então as estratégias, eu, é aquilo, eu tentava. O pouco de visão que ele tinha, eu tentava dar informações pra ele [...] tudo o que ele podia aprender de cor, eu tentava mostrar todas as cores, eu tentei mostrar muita informação visual, porque era o que ele já tava perdendo e eu não sabia se não tinha uma noção, eu tentava até conversar com os médicos deles e eles mandavam cartinhas [...] Então, tentei estimular mais as cores, eu estimulava as cores pra ele, pra que, se ele perdesse a visão, ele tivesse referências do que era cor quente, cor fria. E as coisas, porque eu também comecei a fazer estimulação do olfato, do paladar. [...] sempre do concreto, no começo e depois eu comecei com as questões de sentimentos. E aí eu pegava as minhas expressões, fazia tirar a foto. Às vezes uma criança tava chorando, aproveitava aquela oportunidade e tirava uma foto”</i></p>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

De maneira geral, a professora Daniela explica que tarefa era “dar significado pra ele” e assim, precisou buscar o que mais despertava interesse. Ao descobrir que seu foco era a comida, todas as propostas feitas pela professora partiram deste assunto: alimentos. Passou a dar nome aos alimentos e criou um alfabeto de comidas. Para isso usou não só alimentos de verdade, mas também réplicas, ou miniaturas, feitas de plástico. Esse trabalho foi feito usando fala, objeto real, objeto de plástico e aos poucos ele foi compreendendo o nome de cada um. Quando isso aconteceu, a professora passou a inserir o braille também, começando pela cela feita com caixa de ovo até chegar na máquina Perkins. A comunicação entre ela e seu aluno foi respondida na pergunta anterior.

Sobre a prática com sua aluna, a professora Patrícia contou que trabalhava por meio de música para antecipar e se comunicar com ela. Utilizava objetos de referência para os espaços, por exemplo, a sala de aula era representada com um pedaço de E.V.A., já um anel ela utilizava como seu objeto de referência pessoal juntamente com o seu sinal. A professora trabalhava os dias da semana, tendo uma forma geométrica para cada um, mas sempre que apresentava para sua aluna, fazia o sinal em Libras junto. Realizava o calendário do dia e para cada atividade, antes de realizar, a professora apresentava um objeto de referência que antecipava para a aluna o que seria feito. Sua aluna precisasse de um descanso em alguns momentos, assim, ela se deitava e conseguia se acalmar quando necessário.

A professora Joana apresentou a maneira como trabalhava com seu aluno em uma pergunta anterior (Quadro 22), mas retomando aqui, ela utilizava muito dos sinais e relacionava aos objetos que está usando. Durante quase um ano, segundo a professora, ela trabalhou “fazendo sinais e mostrando as coisas”, construiu muitas coisas com ele. Sempre incentivando que seu aluno repetisse as ações realizadas por ela, tendo sempre o concreto e o real como ponto de partida. Construíram inclusive uma maquete da escola, mais precisamente do refeitório. Por meio do tato, a professora facilitava que seu aluno recebesse muitas informações que serão necessárias para a percepção e cognição tátil (NICHOLAS, 2011). E em seguida iniciou com a construção de um dicionário e foi nesse momento que seu aluno começou a fazer perguntas sobre as coisas e ela soube que ele estava tendo compreensão do que era trabalhado em sala de aula. Essa compreensão, segundo Ferroni (2016) diz respeito à sensação que leva à percepção e conseqüentemente à cognição, ou seja, o aprendizado. Ela também fez uso de objetos de referência para os espaços e pessoas que tinham contato com o aluno.

Sobre a prática junto a aluna, professora Suelen explicou que utilizava muito do objeto concreto para iniciar a comunicação, fez uso de caixas e fichas. Sempre que apresentava um objeto pedia que sua aluna desse o nome do objeto em Libras e com o alfabeto manual. Segundo Vigotsky (2007), a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da percepção e atenção, dois componentes fundamentais para que haja a aprendizagem. Percebe-se que quando a linguagem começa a se desenvolver, a aluna passa a dar respostas. Inicialmente, a professora começou a fazer fichas com o objeto concreto colado, junto tinha o nome desse objeto escrito em braille. A ideia inicial era conhecer a palavra completa e quando a compreendesse passava para as letras. Fazia o sinal da letra e a escrita da letra em braille, os pontos que a compõe. A professora explicou que não começou a trabalhar as letras individualmente, mas pelas palavras e depois as letras daquela palavra. Quando a aluna



conseguiu ler, Suelen foi tirando o objeto concreto. Nesse momento, a professora dava a ficha só com o braille e pedia que sua aluna pegasse o objeto correspondente, em outros momentos fazia ao contrário, dava o objeto e pedia a ficha. De acordo com Nicholas (2011), pode-se afirmar que Suelen proporciona o desenvolvimento do sistema de processamento tátil de sua aluna envolvendo a sensação, percepção e cognição táteis.

No segundo momento, fica claro sua interação enquanto mãe, pois, de acordo com a professora Suelen, ela nomeou tudo dentro de sua casa, na escola e nos espaços que a aluna frequentava. Para isso usou o braille já no tamanho convencional, de acordo com ela “Por que eu fiz isso? Porque eu parti do pressuposto que todas as crianças que são videntes o mundo dela é permeado por escrita, e por que não ela enquanto surdocega o mundo também não ser permeado por escrita? Então eu nomeei tudo dentro de casa, na escola, todo lugar que ela estava o mundo dela também foi permeado por escrita no braille convencional”. A professora conta que passou pelo processo de desnaturalização do braille, ou seja, iniciou trabalhando com as celas em tamanho grande feito em E.V.A e aos poucos foi diminuindo até chegar no tamanho convencional.

A professora Neiva utilizava sua letra inicial como referência para a auna saber que ela estava por perto. Fazia alguns sinais e gestos de ações que queria que sua aluna realizasse. De acordo com a professora, ela usava alguns objetos e elementos com o assunto que trabalhava, por exemplo, as cores relacionando a formas geométricas. Suas propostas visavam o desenvolvimento da coordenação motora e não propriamente a escrita.

Sobre o uso de materiais, professora Viviane disse que usava o calendário com objeto de referência. Sempre que teria uma ação, ela antecipava com o uso do objeto e por meio da Libras tátil.

Nesse sentido, a professora Natalia mencionou que foi buscar conhecimento para criar uma sequência didática e adaptar o currículo para que sua aluna realizasse atividades de acordo com seus colegas de sala de aula, porque depois de dois anos de trabalho, a professora Natalia inseriu sua aula na sala regular. Seu objetivo inicial era desenvolver a comunicação de sua aluna usando a língua de sinais e a fala. Para a disciplina de Língua Portuguesa, a professora criou um fichário com as configurações de mão em Libras e a escrita em braille. Até que em determinado momento, sua aluna compreendeu que cada coisa tinha um nome. Outro exemplo mencionado pela professora é sobre o professor de física, “ele tentou mostrar pra ela como funcionava o termômetro sem mercúrio, aí ele trouxe, ele fez com uma fita a questão da temperatura subir, aí ele ligava um isqueiro embaixo e ia puxando, e ela sentia com a mãozinha que tava esquentando, então vai subindo, ou esfriando, aí ele pegava o gelo,

e ia descendo, pra que ela sentisse através do tato”. Dessa maneira, sua aluna começou a compreender certos conceitos. Lahtinen (2018) explica que o tato proporciona a obtenção de informações por meio da percepção sensorial.

De acordo com a professora Fabiana, seu aluno não precisava de Libras tátil por ser implantado. A professora mencionou que começou a usar a língua de sinais com seu aluno e finalizou sua fala sem explicar como se dava sua prática com ele.

Já a professora Bianca mencionou que seu trabalho seguiu a ideia de trabalhar com cores, usando a referência de quente e frio, mas não explicou como efetivamente realizou esse trabalho. Também falou do estímulo do olfato e paladar, finalizando com os sentimentos, mas em nenhum momento deixou claro as estratégias que utilizou para realizar seu trabalho.

A partir do relato das professoras, pode-se perceber que os alunos das professoras Daniela, Joana e Suelen demonstravam estar com a integração sensorial funcionando de maneira eficiente (PALACIOS, 2001). De acordo com Ayres (1998) quando a integração sensorial está funcionando bem a criança consegue dar respostas coerentes às entradas sensoriais. Todas as informações sensoriais devem levar a criança à aprendizagem e quando isso não ocorre, pode ser que ela esteja com dificuldades para receber essas informações e processá-las.

Segundo Lahtinen (2018b) o tato precisa ser trabalhado para ser utilizado, ou seja, a criança não nasce sabendo a função desse sentido e cabe ao professor buscar maneiras de desenvolver esse uso. Destaca-se a maneira como as professoras Daniela, Patrícia, Joana e Suelen realizam o trabalho com seus alunos sempre partindo do real com objetos concretos e situações vivenciadas com eles para que em seguida possa ser trabalhado o sinal, a fala ou a escrita.

Nessa categoria fica evidente a importância e o impacto causado na atuação do professor em razão da sua formação, conhecer sobre a surdocegueira, entender as necessidades dos alunos a partir da sua condição é fato fundamental. O professor precisa ter a sensibilidade de adequar a sua aula de acordo com o seu aluno, mas para isso precisa entender como ele pode funcionar de acordo com sua condição (CASTRO, 1977).

### 9.3 ALFABETIZAÇÃO

O quarto bloco de questões visou compreender os aspectos específicos sobre a alfabetização: qual foi a idade do aluno quando ocorreu a alfabetização; quais os recursos e estratégias foram ou são utilizados para a alfabetização de alunos com surdocegueira

congenita; qual o método que foi ou está sendo utilizado e porque foi escolhido; como foi ou está sendo a aplicação desse método; a percepção do entrevistado sobre a influência positiva ou negativa da idade do aluno em relação à quando aconteceu a alfabetização.

### ***Categoria 7: Alfabetização de alunos com surdocegueira congênita***

Na primeira pergunta as professoras foram questionadas ao fato de já terem alfabetizado alunos com surdocegueira congênita, o ano em que isso aconteceu e a idade que esse aluno tinha. Finalizando com o pedido que contextualizassem isso (Quadro 27).

Quadro 27 – Respostas à primeira pergunta

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<i>“Ele voltou pra mim 10 anos depois, já em 2004”; “Quando ele voltou para mim ele já tava assim com uns 14 anos já”.</i>
Patricia	<i>“É, alfabetização com surdocegueira eu acredito que eu já cheguei perto sim, mas infelizmente devido a mudança que houve né, na nossa rotina, a pandemia veio”; “17 anos”</i>
Joana	<i>“o G. quando ele chegou foi com 9 anos, eu levei 2 anos ou mais só pra estar passando essa parte de conhecimento de mundo”</i>
Suelen	<i>“Aconteceu no ano de... 2000, não, 99, 2000, alfabetização mesmo. Mas teve a pré alfabetização que foi antes, que foi o ensino da língua mesmo né, que eu chamo como pré alfabetização, porque faz parte, e isso ocorreu a partir de 97”; “Ela tinha 4 anos”; “Com 6 anos ela já conseguia ler e escrever”</i>
Neiva	<i>“Olha, eu acredito que talvez, eu não sei se meu trabalho foi o de alfabetização no sentido de alfabetizar com letras, nesse sentido eu acredito que não. Mas eu já alfabetizei nesse sentido de eu acreditar que eu tô alfabetizando ela no sentido da vida, porque hoje I., por exemplo, já sabe chegar, já sabe sentar, ela sabe chegar até na panificadora, não querer ficar, porque antigamente ela queria chegar lá e lamber, ficar apalmando, e eu digo que não. Então, nesse sentido, não é uma alfabetização de letras, mas é uma alfabetização assim que eu penso pra vida né, até porque foi a única aluna que eu já tive contato, que eu trabalhei foi com I. Eu nunca trabalhei com outra criança com surdocegueira”</i>
Viviane	<i>“Em 2013”; “8 anos”</i>
Natalia	<i>“Alfabetizar propriamente não. Mas, dar esses movimentos do que é uma alfabetização, essa instrução básica, aconteceu com essa aluna e foi lento. Tipo, começou vai, aos 15 anos dela, vamos dizer né, o processo de alfabetização, porque assim, é complicado eu te falar isso, porque eu tive que alfabetizar ela em Libras pra depois tentar mostrar que existe uma nova língua, que é o português. Então, quando você me pergunta isso, você tá perguntando sobre a alfabetização em português ou alfabetização em uma língua?”</i> <i>Não, só na alfabetização propriamente. A alfabetização que a gente conhece, de vamos dizer, leitura e escrita “Tá, então isso foi acontecer mais no ensino médio, ela já tava com seus 20 anos”</i>
Fabiana	<i>“Eu iniciei em 2011 e acho que até 2013, 2014, assim pra reunir todo esse tempo, pra</i>

	<i>dizer que agora ele consegue ler, consegue digitar, porque ele também digita no computador e na máquina de escrever. Então levou de 2011 até digamos 2014, 2015, porque daí, porque eu considero mais lento? Eu falo assim “agora tu vai escrever sobre tal coisa” e deixo, e ele consegue. Não precisa eu formular as frases, então eu considero esse tempo longo”; “deixa eu fazer as contas...Dos 10 para os 12 eu posso dizer que estava completa essa fase”</i>
Bianca	<i>“Então eu não, não foi alfabetização completa, é aquilo que eu falei pra você, mas foi em 2015 todo e 2016 todo que eu fiquei com ele”; “Ele tinha cinco anos”</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

A partir desse bloco de perguntas ficou evidente que algumas professoras se questionaram quanto a realmente terem alfabetizado um aluno com surdocegueira congênita e como aconteceu, pois, mencionaram mais a comunicação enquanto uma forma de alfabetização. Nesse sentido, as professoras Patricia, Neiva, Natalia e Bianca explicaram que a alfabetização em si não aconteceu de fato, mas que seus alunos estavam no caminho da alfabetização.

Em relação a idade em que aconteceu a alfabetização elas variam muito sendo dos 6 aos 20 anos. Porém, como dito anteriormente, nem todos os alunos realmente se alfabetizaram. O aluno da professora Daniela estava com 14 anos (2014), da professora Joana com 11 anos, a aluna da professora Suelen com 6 anos (1997-2000), da professora Viviane com 8 anos (2013) e da professora Fabiana com 12 anos (2011-2015). Segundo relatos, somente esses que se alfabetizaram. A respeito do ano em que aconteceu esse trabalho, somente a professora Joana não informou, mas sobre as outras professoras foi de 1997 a 2015, dessa forma, não conseguimos ter relatos de alfabetização somente nos últimos 10 anos<sup>54</sup>.

### ***Categoria 8: Recursos e estratégias utilizados***

Na segunda pergunta, foi questionado às professoras o que elas haviam feito ou estavam fazendo para alfabetizar o aluno com surdocegueira congênita, quais recursos e estratégias eram utilizados por elas (Quadro 28).

Quadro 28 – Respostas à segunda pergunta

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<i>“Eu trabalhava sempre a partir do concreto, então se ele gostava de comer, a gente ia comprar as frutas, depois eu ia dar vivências pra eles, então a gente ia fazer uma vitamina, bater no liquidificador, ele tinha que aprender a dar nome, reconhecer as frutas pelo tato, nomeá-las né, depois ele tinha que falar que letra que era e eu até fiz a</i>

<sup>54</sup> Esses dados receberam a referência de últimos 10 anos em relação a 2021, quando foram coletados.

	<i>musiquinha ‘Que letrinha que eu vou precisar’. E aí eu vivi literalmente todas as fases que a psicogênese da alfabetização fala, desde quando ele era, mesmo dentro do braille, um pré-silábico”</i>
Patricia	<i>“a S. já estava fazendo a letra M, conhecia o A, o R, já estava reconhecendo que fazia parte do nome dela. Eu acredito que o início da alfabetização da S. estava começando, e estava começando também quando ela estava fazendo o sinal de árvore sozinha. Quando nós chegávamos, tocávamos na árvore, pra mim era isso. Pra mim isso eram sinais de alfabetização, a S. já está reconhecendo, quando tiver bem fixo na mente dela nós vamos tentar, digamos, M. S. em braille. Eu criei uma caixinha, e eu dividi em célula em braille, cortei a lã, fiz bolinhas de lã, mais ou menos desse tamanho [mostra com as mãos o tamanho], são bem fofinhas, sabe e todo dia ela treina ali. Eu já ia tentar mostrar essas letrinhas que ela estava assimilando, que fazia parte do nome dela, em braille, mas nesse formato né, na caixinha e os pompons de lã”</i>
Joana	A resposta da professora para essa pergunta pode ser conferida no Quadro 21 referente a pergunta quatro do bloco três.
Suelen	<i>“Eu acho que tudo foi tão importante, mas assim, eu acho que a contextualização no processo de alfabetização foi importante, porque ela não foi alfabetizada letra por letra ou palavra por palavra. Eu sempre utilizava um contexto, uma história, começava com uma historinha, inclusive com introdução de bonequinhos, de fantoches. Então assim, ela entendeu um contexto de uma história e dali enfatizava um objeto. Retirava o objeto da história e aí trabalhava com ele, pra não ficar aquela coisa sem graça. E o que também colaborou muito com o processo de alfabetização dela, foi essa questão que eu te falei do mundo letrado. Tudo que ela tocar tem um nome, tá escrito lá e quando ela tocava a gente já introduzia o sinal daquele objeto e a escrita dele em nome. E essa relação continua entre família e escola ela não se quebrar, não se romper, o trabalho que era desenvolvido na escola continua em casa, então não havia esse rompimento, essa quebra de ensino né. Por exemplo, quando acontece com a criança que tá na escola, você consegue fazer todo trabalho na escola, mas chega na casa ele é rompido, porque a família não conhece, não sabe como fazer ou não se envolve. Isso não aconteceu com ela, não houve um rompimento do trabalho, o que era feito na escola tinha continuação em casa. Foi crucial pra alfabetização dela, inclusive a alfabetização no mesmo tempo de uma criança sem deficiência”;</i>
Neiva	<i>“Eu tenho trabalho no sentido de preparar ela pra que ela possa conviver, pra que ela possa não ser criada, como falo pra mãe dela, como se fosse um animal. Então, essa alfabetização eu acho que temos que ter, principalmente com a pessoa surdocega, claro que nós vamos ter o interesse de que ele venha um dia ler, aprender a escrever, se comunicar”</i>
Viviane	<i>“o que a gente fazia, fazia o portfólio. No portfólio sempre colocava alguma coisa de pintura, colagem e as fotos, filmagens em CD, porque ele tem que ser mais avaliado através de filmagem né, por conta da dificuldade né dele. Porque se você não for fazer uma filmagem, não tem como saber passo a passo como essa criança tá aprendendo”;</i>
Natalia	<i>“O tato e o paladar, relacionar né, no caso por exemplo, A de...uma coisa que eu usei com a letra A foi...vamos para o B, que o A eu não lembro. Mas o B por exemplo, Doce, então vamos comer um doce, o que é doce? Eu ensinava o sinal e a configuração de mão, o sinal né. Eu peguei algumas letras do alfabeto pra usar, de acordo com a configuração de mão e o sinal, mas não todas as configurações de mão, porque não tem configuração de mão além do alfabeto. Tem outras né, configurações de mão que vão</i>

	<p><i>além do alfabeto. Então eu fixei algumas, por exemplo eu lembro muito do doce do B, a gente teve dificuldade em encontrar uma referência para o E, para o V, algumas coisas a gente teve bastante dificuldade em encontrar referencias pra que ela compreendesse através do paladar. Mas, em si, eu tava tentando através do paladar”</i></p>
Fabiana	<p><i>“Quando eu comecei a pesquisar eu vi o braille, mas eu não tinha conhecimento, tu ver e tu saber usar é outra coisa né. Então, um dia o pai dele falou assim ‘ah F., tem um jogo lá, mas ele nunca quis, nunca quis’ que aí era aquele que eu te falei, que era de madeira e aí eu usava aquele jogo, mas para o início, início, início foi feito assim uma cartela com a cela braille com uma tampinha de garrafa”; “Tá, daí eu ficava ali falando, mostrando pra ele, antes de tapar e antes de fazer em relevo, eu falava ‘olha C., essa é a letrinha A’. Tá, isso de repente de manhã, de tarde a gente ia no balanço e falava ‘C., vamos cantar’ e começava ‘A, B, C, todo alfabeto’, ‘agora vogal, A, E, I, O, U’, ‘C., vamos juntar o A com B’ e aí eu ia todo alfabeto, por exemplo, todas as consoantes que eu pudesse juntar com a vogal. Então ia, eu batendo palma, ele no balanço e a gente cantando. E tu vê que eu fazia tudo meio junto né, quem fica escutando pensa, mas tem que ser assim, tu não pode ficar perdendo tempo. E eu assim, às vezes eu falava que ia fazer tal coisa, mas fugia daquilo que eu pretendia, então, foi tudo meio junto [...]aí eu descobri como era a cela, daí já peguei a cela certa. Aí o que eu fiz, peguei uma caixinha de ovo de codorna, fiz a cela braille e aí eu tinha a caixinha de codorna com feijão, tinha a caixa de ovo com bolinha de ping pong, mas a que ele mais gostou, porque eu fiz brincando, não falei que tava aprendendo a ler e escrever, eu fiz brincando, e ele gostou mais da do feijão. Aí eu falava ‘bah, vou colocar o feijãozinho no pontinho tal, que letra que é?’, e daí depois daquilo tu passava pra aquele jogo. E também tinha o alfabeto móvel, porque quando o pai dele descobriu a surdocegueira e o médico falou que ele ia perder totalmente a visão, então o pai ensinou as cores e as letras do alfabeto móvel, daquelas em E.V.A. Então, eu não descartei, eu pegava também o alfabeto móvel. Foi assim até passar para o papel, junto com a professora”; “Usei muito a lantejoula. E foi assim, mas o que mais ele aprendeu foi com o feijão e a caixinha de codorna, esse jogo que eu tenho até hoje, de vez em quando eu pego o jogo, até hoje eu pego o jogo, porque eu guardei, que chama ‘Que letra é essa’. E depois que ele começou a compreender as letras e eu começava a juntá-las, as consoantes e vogais, sempre cantando e batendo palma, porque ele gosta muito de música, aí eu falava assim no jogo ‘letra B, que palavra começa com letra B?’ daí ele começava, bola, bola, ou às vezes eu falava ‘C., tu sabia que caneta começa com a letra C?’, então eu invertia, porque não sabia se ele estava memorizando ou não. Então foi assim até passar pra escrita, só que eu tive bastante dificuldade que ate hoje eu não consigo entender a máquina de escrever, não consigo fazer nada, não entra no meu cérebro. Mas aí, como eu já sabia o braille, eu fazia muita coisa na reglete, fazia palavra, recortava, colava, então esse foi o processo de alfabetização. A leitura eu sempre fazia junto, a escrita e a leitura.”</i></p>
Bianca	<p><i>“Então, eu fazia isso, todos os meus alunos eu fazia essas placas de comunicação né, as fotos e aí, por exemplo, tinha a foto dele escrita embaixo J., aí tinha a foto da mãe dele escrito mãe e aí atrás eu botava o nome da mãe dele, entendeu. Então eu comecei a introduzir dessa forma, imagem, palavra, né. No comecinho era sempre assim, imagem, palavra, imagem, palavra. Depois que eu fui para o alfabeto manual. Aí comecei como eu fazia, né, J. e aí ele tinha facilidade, por exemplo com J, eu via algumas letras que ele tinha mais facilidade e aí quando eu fui apresentar o alfabeto manual, porque já tinha</i></p>

	<i>na sala, né, já tinha na sala e aí eu fiquei pegando algumas coisas e eu não, nunca trabalhei, assim, por exemplo, a fono trabalhava algumas coisas assim, eu não trabalhava 'A abelha, abelha A' não, essa parte fonética não. Eu sempre trabalhei assim usando a realidade, né. Ok que a abelha é com A, mas assim, eu pegava o nome de uma amiga,</i>
--	---

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Nesta pergunta, a professora Daniela explicou que seu trabalho sempre partiu do concreto e da realidade do seu aluno. Como seu interesse girava em torno de comida, ela optou começar pelas frutas, usando o tato, o nome e a escrita. Fez uso de músicas para desenvolver suas propostas.

A professora Patrícia explicou que sua aluna estava evoluindo, porém com a parada devido a pandemia do COVID-19 muito se perdeu e foi necessário resgatar o que já havia sido trabalhado. Aqui destaca-se a importância da continuidade no trabalho desenvolvido com a pessoa com surdocegueira congênita, por isso trabalhar com a família potencializa que as atividades e ações sejam realizadas da mesma maneira em todos os espaços e que a criança não fique sem esse trabalho mesmo que não vá à escola, por exemplo. A partir de sua explicação, pode-se perceber que sua aluna estava em um momento bem inicial de alfabetização.

Em relação à essa pergunta, professora Joana apresentou muitos elementos na resposta quatro do terceiro bloco, onde ela explicou que apresentava os objetos e dava o sinal. Assim como, permaneceu por bastante tempo construindo coisas, objetos e lugares, para que, a partir disso pudesse apresentar a seu aluno os sinais referentes e ele compreendesse que tudo tem um nome. Ao construir um dicionário a partir do que trabalhava com seu aluno, ele passou a fazer perguntas e ela compreendeu que ele tinha entendimento o que havia sido ensinado.

Nesse sentido, professora Suelen explicou que a alfabetização de sua aluna partiu sempre de um contexto, de uma história. Em alguns momentos utilizou bonecos e fantoches partindo de histórias, assim, a professora escolhia alguns objetos e trabalhava com eles, dessa maneira, sempre contextualizando as aprendizagens. A professora falou que quando a aluna tocava em algo, era feito o sinal a ela e a escrita do nome, por meio do alfabeto manual e do braille. Isso acontecia tanto na escola quanto em casa.

O relato da professora Neiva explicitou sua preocupação para que sua aluna aprendesse diferentes aspectos, mas primeiro trabalhando a comunicação e, se fosse possível, que ela chegasse a alfabetização com leitura e escrita. Seguindo nessa mesma direção, a professora Viviane explicou que em seu trabalho utilizava um portfólio com as atividades que

havam sido realizadas com seu aluno. Mas sem deixar claro como isso acontecia no sentido da alfabetização.

Já a professora Natalia apresentou seu trabalho utilizando o tato e o paladar, segundo ela, partia sempre das configurações de mão para ensinar o sinal. Em alguns momentos ela comentou sobre letras, mas explicou que sua aluna não estava nesse momento de letras ainda.

Mas a professora Fabiana trouxe importantes contribuições sobre como ela realizou o trabalho com seu aluno. Ela desenvolveu diversas atividades envolvendo as letras e a música, inicialmente sempre de maneira verbal e só depois que ela aprendeu o braille inseriu mais esse conhecimento no trabalho com seu aluno. Porém, a partir da fala da professora, não ficou muito claro como ela desenvolveu o trabalho para que ele chegasse ao uso da máquina, pois ela afirmava que ele escrevia usando o recurso. Fabiana somente disse que, inicialmente, ela escrevia as palavras na reglete, recortava e colava, mas não explicou onde isso era colado e como se realizava a atividade em si,

A professora Bianca mencionou as placas de comunicação com fotos e a escrita do nome, sempre tendo a imagem e a palavra. Ela ainda disse que todo o seu trabalho sempre foi com base em aspectos da realidade do aluno, partindo do nome dos colegas, de objetos ou coisas do seu entorno.

Analisando as respostas apresentadas por todas as professoras com base nas etapas de alfabetização adaptadas a partir de Steele e Purvis (2022) poder-se-ia pensar que (Quadro 29):

Quadro 29 – Etapa de alfabetização

<b>Professora</b>	<b>Pré-alfabetização</b>	<b>Alfabetização emergente precoce</b>	<b>Alfabetização emergente</b>	<b>Alfabetização</b>
Daniela				<i>Alcançou</i>
Patricia		<i>Se encontra nessa etapa</i>		
Joana				<i>Alcançou</i>
Suelen				<i>Alcançou</i>
Neiva	<i>Se encontra nessa etapa</i>			
Viviane		<i>Se encontra nessa etapa</i>		
Natalia			<i>Se encontra nessa etapa</i>	
Fabiana				<i>Alcançou</i>
Bianca		<i>Se encontra nessa etapa</i>		

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Com base no quadro 29 apresentado, somente quatro dos nove alunos realmente conseguiram se alfabetizar fazendo uso da leitura e da escrita nas formas convencionais.



Nesse ponto precisamos destacar que os alunos participantes da pesquisa que conseguiram se alfabetizar possuíam a surdocegueira congênita total sem resíduo visual e auditivo.

### ***Categoria 9: Método utilizado***

A terceira e quarta perguntas são apresentadas em um único quando, pois, ambas falam do mesmo assunto. Assim, a terceira pergunta versou sobre o método preferido ou utilizado por cada uma das professoras na alfabetização desse aluno, assim como, foram questionados sobre o motivo de terem o escolhido. Na quarta pergunta, foi pedido que descrevessem como foi ou estava sendo aplicado com os alunos (Quadro 30).

Quadro 30 – Respostas as terceira e quarta perguntas

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<i>“Olha, é, em 1988 foi a primeira vez que eu fiz o curso da psicogênese da língua escrita, que era da alfabetização né, com as fases da Emília Ferreiro e tudo mais. Então, logo no meu início de professora alfabetizadora, eu já tive contato com isso e eu falei ‘Opa, eu acho que é por aí’, porque eu não acreditava muito a história do BA-BE-BI-BO-BU não, sinceramente, não acreditava, porque eu não fui alfabetizada com BA-BE-BI-BO-BU, eu fui alfabetizada pelo método global. O método global eu achava que não funcionaria, mas quando eu vi a proposta da Emília Ferreiro, da Teberosky, com as listas, os centros de interesse, eu falei ‘Eu acho que isso dá certo’. E foi o que eu fiz desde o primeiro caso que eu alfabetizei, lá em 1988, e eu seguia essa linha. Sempre segui essa linha né, dos centros de interesse. Aí, o interesse dele era comida, então foi a partir dos nomes dos alimentos, sobre as características, eu trabalhava receitas, receita de bolo, como faz isso, como faz aquilo. A gente não tinha uma oferta de materiais como a gente tem hoje, as coisas tinham que ser feitas tudo com muita com sucata, a gente não tinha livro adaptado como tem hoje, livrinho bonitinho. Ou era braille direto ou então não tinha. Então eu fiz uma placa que eu peguei retalhos de madeira, tipo de um tamanho de folha A3, a madeira do tamanho de folha A3, e eu fiz celas braille colando tampinhas, 1,2,3,4,5,6 no espaço de uma linha, e ali eu ia ensinando a colocar bolinha dentro do burquinho de tampinha. Fazia a bolinha de crepom, porque pelo menos isso a gente tinha na época, fazia bolinha de crepom, porque tinha que rasgar, desenvolver habilidade motora e tal e colocar nos pontos do braille. Aí foi aprendendo a fazer por exemplo, eu não lembro qual foi a palavra, mas digamos que foi ‘BOLO’, que era uma coisa que ele adorava [...] ‘que letrinha eu vou precisar para escrever bolo’. ‘Aí, a letra B’ aí colocava lá, ia fazendo com ele, em mão de coatividade, ensinando como que colocava, as letrinhas né, ensinando o alfabeto, ensinando o nome dele. Mas tudo começou com essa placa de madeira, depois eu ia diminuindo, diminuindo até chegar no tamanho e ele conseguisse chegar na própria máquina Perkins”</i>
Patricia	<i>“Um método que eu utilizo muito é a música junto com a Libras tátil. É isso. Esse é o método que eu escolhi, primeiramente por ela ser implantada, e eu percebi que ela se sente muito feliz ao sentir a vibração da música né. Inclusive tem até uma meia lua na sala de aula, que eu tinha um tambor, mas esse tambor sumiu, eu vou até procurar esse</i>

	<i>tambor. Assim, eu tinha um pianinho daqueles pequenos e ela sentia né a vibração dele e ela ficava muito feliz. A música junto com a Libras tátil esse é o meu método pra tentar alfabetizar a S.”</i>
Joana	<i>“Não adianta eu pegar um método e falar que vou aplicar em todas as pessoas que eu for trabalhar. Um método que eu sempre gosto, eu li um pouquinho sobre a pedagogia afetiva, se você pesquisar um pouquinho você vai ver. Então assim, eu pego um pouco assim, fazer com que a criança tenha confiança em mim, ela saber que eu vou estar ao lado dela se ela precisar e assim, uma coisa sempre do Van Dijk que eu sempre busco, aprendi na A. sobre ele assim, que é a parte de uso de material, desenvolvimento da comunicação através de objetos concretos, referencias, coatividade, mas assim, na parte de alfabetização mesmo não dá pra seguir método. Eu não segui.”</i>
Suelen	<i>“o método foi misto, né. Falar as vezes você usou método construtivista, usou isso. Não, foi um método misto, no sentido de tudo que eu acreditava que poderia dar certo eu lançava mão, então, eu utilizei ambientes. A alfabetização dela foi feita em uma classe especial, em uma escola que tava dentro de um parque de exposição que tem rio, tem animais, que tem brinquedo e eu usei tudo isso. Então, quando eu precisei que ela compreendesse a escrita do cavalo, por exemplo, ela utilizava do cavalo, ela montava no cavalo, por isso que ela gosta muito de cavalo. Então, a gente proporcionava isso pra ela, ela montava no cavalo, ela sentia o cavalo e a gente ia dando os nomes. Então assim, falar que houve um método definido não houve, não houve escolha de um método, mas uma crença do que iria dar certo, do que podia dar certo, era lançado mão”</i>
Neiva	<i>“Olha, por mais que, por exemplo, vamos dizer que eu tivesse querido trabalhar, se for levar pelo lado do sintético, pelo analítico, pelo global, se for levar em consideração, vamos dizer que eu tivesse partido eu acredito que a alfabetização, nesse sentido com ela eu não levei, assim pra trabalhar eu já trabalhei as coisas, mas não nesse sentido de fazer com que, por exemplo, ela reconheça as letras do B, do BA. Não, não, não. Quando o máximo que eu trabalhei a questão do nome dela, mas era pra ela cobrir, mas sem intenção. Nem sei qual era a intenção pra mim, era pra ela manusear, dela conhecer aquilo, não a questão dela vir a saber escrever aquilo. Nós temos que ver que existe vários tipos de vida, talvez a vida da I. não seja essa da escrita. Porque como eu falo às vezes pra ela, não compare e nem acredite que ela não vai ser não, deixa ela no tempo dela, pode ser que de repente ela possa vir a desenvolver. Mas no momento não.”</i>
Viviane	<i>“É o sintético”; “Como era sintético era tudo com objeto né, tudo pra ele sentir. Vamos supor, se eu vou trabalhar com ele quente, frio né, gelado né, então tem que ser tudo através do toque, pra sentir”</i>
Natalia	<i>“o método analítico. Eu sempre usava com ela o todo né, a palavra como um todo, não as letras. Eu apresentei inicialmente o sintético, que foram as letras, pra que ela conhecesse, e ela já fazia isso em braille, só que ela não tinha noção do que era. A professor DV achou que o braille acalmava, então ela apresentou pra ela as letras do alfabeto, mas não tinha relação, vínculo significativo com o mundo externo. Ela criava as letras em E.V.A ou tinha as letras em madeira, aí mostrava pra aluna e mostrava o movimento em braille, o código em braille. Aí quando eu entrei com a Libras, eu fui fazendo com que a F. compreendesse, depois quando ela tava um pouquinho melhor entendendo o que era a língua de sinais, que ela relacionasse “essa é a letra b, configuração da letra b, com b eu posso fazer doce, posso fazer fome, posso fazer vários sinais. E o que isso quer dizer? Que a gente tem uma letra e que essa letra tem um nome, mas como que escreve esse nome? Com todas essas outras letras”. Aí eu usava a</i>

	<i>palavra como um todo e tentava articular no método global né, dentro de uma história. Sempre trabalhava com ela a partir de uma história, então a gente trabalhou A lebre e a tartaruga, a gente trabalhou O patinho feio, sempre dentro da literatura pra que ela se ambientasse e entendesse a formação da palavra como um todo”</i>
Fabiana	<i>“Olha, o método que eu usei foi o método das boquinhas, porque como eu te falei, eu sempre recorria pra fono né, pra ele entender”; “Pelo som, porque ela já trabalhava, porque assim, tinha vezes que ela me chamava pra estar junto e aí eu lembro né, que eu falava que dava o A, o BA e daí ela me chamou e ela foi trabalhar com ela e falava ‘BÃ, CÃ’, ela já tava fazendo isso e eu me apropriei desse método que ele já entendia. Então eu peguei meio pronto, como ele recebia essa informação né. Eu usei muito isso, deixa eu ver o que mais posso dizer... Usei muito esse método, usei muito ritmado que é o que chamava mais atenção dele”</i>
Bianca	<i>“falam que é método palavração né, que eles utilizam. Eu, na verdade assim, o método fônico as fonos até pediam ajuda para estimular. Eu estimulava, tentava, porque ele assim ele com aparelho até, tinha alguns que escutavam bem”; “Eu não utilizava um método só, uma característica só. Na verdade, assim tinha horas que eu nem sabia, sabe aqueles instintos? e a gente vai fazendo. Então, assim eu utilizei bastante a palavração, porque eu via que eles me respondiam mais, né, aquele grupo que eu trabalhei. Então, eu sempre começava com ele pra ver qual era”</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

A respeito do método utilizado pelas professoras na alfabetização dos seus alunos, a professora Daniela explicou que usou o método global (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017) partindo dos centros de interesse do aluno. Ela deixou claro na sua fala a maneira como desenvolveu o ensino das letras em braille.

A professora Suelen disse ter usado o método misto (FRANCIOLI, 2013), porém, na sua fala não deixou claro o uso desse método. A professora Viviane mencionou o método sintético, mas também não soube explicar como ele acontecia.

Já a professora Natalia explicou que fazia uso do método analítico (RANGEL, SOUZA, SILVA, 2017) e mencionou o sintético. Chegou a explicar como utilizava o método, porém sua aluna também não chegou a se alfabetizar.

A professora Patricia não soube apresentar um método de alfabetização, mas disse que usava a música e a Libras tátil. Da mesma forma, a professora Joana não falou de um método, mas da maneira como realizava as atividades com seu aluno. Segundo a resposta da professora Neiva, ela também não utilizou de um método, uma vez que não chegou a alfabetizar sua aluna.

Nesse sentido, a professora Fabiana disse ter usado o método das boquinhas, fazendo uso do som, já que seu aluno possuía implante coclear. Já a professora Bianca mencionou o método palavração e o fônico, porém, quando vai explicar o uso dos métodos, ela se confunde e diz que nem sempre usava um método específico.

A partir das respostas, destaca-se que a maioria das professoras não tinha o conhecimento dos métodos de alfabetização tanto de maneira teórica quanto prática. Assim, algumas apenas mencionaram um nome, mas ao ser solicitado que explicassem o uso não conseguiram apresentar exemplos. Mais uma vez, percebe-se a importância da formação, nesse caso, não basta apenas saber sobre a surdocegueira, se faz necessário ter conhecimento sobre alfabetização. Sabe-se que a alfabetização na surdocegueira congênita nem sempre será da mesma forma que outras crianças, mas para proporcionar que avencem nesse conhecimento, o professor precisa saber por onde está andando e onde quer chegar, envolvendo teoria e prática.

### ***Categoria 10: Idade da alfabetização***

Na quinta pergunta, as professoras foram questionadas se elas acreditavam que a idade em que ocorreu ou está acontecendo a alfabetização pode influenciar positiva ou negativamente, sendo também solicitado que explicassem a resposta (Quadro 31).

Quadro 31 – Respostas à quinta pergunta

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Daniela	<i>“Eu acho que eu não alfabetizei nenhum dentro da idade escolar, dentro da idade correta. Todos que eu alfabetizei já estavam pelo menos um três ou quatro anos fora da idade da alfabetização”; “Então, eu acho que tem que desenvolver comunicação primeiro, acho que se a comunicação não tiver acontecido a palavra escrita pouco vai ter, não é nem interesse, não vai significar nada”; “tem que partir, eu penso que tem que partir de coisas significativas”</i>
Patricia	<i>“eu acho que a idade influencia sim, porque a S. não é mais criança, ela já tá na adolescência né, então tem os anseios, a mudança do corpo mexeu com ela. Quando ela chegou pra mim ela tinha 11 anos né, ela era uma criança, ela tinha todo jeito de criança, ela dançava assim comigo, e hoje ela não faz muito isso. Ela faz, mas de um jeito diferente, ou seja, ela cresceu. Às vezes eu fico pensando ‘será que está certo eu continuar a usar essas músicas ainda, será que eu tenho que usar outros ritmos?’. Porque ela cresceu, ela não é mais criança, ela é adolescente, eu acho que influi sim.”</i>
Joana	<i>“Influencia, positiva não, negativa [...] Se ele tivesse começado pequenininho, com 6 anos ele já tava preparado pra seguir a vida dele. Então, no meu ponto de vista influencia, principalmente pra uma criança com surdocegueira. Quanto mais cedo ela começa, mais ela vai poder aprender e se desenvolver né”</i>
Suelen	<i>“o começo, é a base e a gente acredita na base. Então quando a base é bem feita, no momento certo, no momento propício, vai dar condição pra que a criança consiga seguir no processo de escolarização, né”</i>
Neiva	A professora não respondeu essa pergunta.
Viviane	A professora não respondeu essa pergunta.
Natalia	<i>“Muito, muito”; “Porque, no caso dela como eu já peguei ela tardiamente ela não tinha</i>

	<i>língua, então até eu introduzir a língua, pra que eu comece o processo de alfabetização, foi muito tempo. Tanto que ela saiu da escola, posso dizer que não alfabetizada, ela sabe assinar o nome dela, se eu falar pra ela assina seu nome, ela sabe, o nome ela assina, aquela alfabetização funcional sabe. Posso dizer que ela é alfabetizada funcionalmente. Ela só lê uma ou outra palavra, um ou outro número, mas não tem alfabetização pra leitura interpretativa. Não tem”</i>
Fabiana	<i>“Influencia”; “Porque por exemplo assim, mesmo a criança na surdocegueira quanto mais cedo ela for estimulada e for alfabetizada na idade certa, ela vai aprender melhor né do que se deixar pra mais tarde, porque eu conheço aqui pessoas, por exemplo, nem sabia que existia, porque não foram na escola”</i>
Bianca	<i>“Depende, viu. Assim, realmente quanto mais novo que você estimula e realmente ele tem um retorno bom de alfabetização, é muito bom pra criança. Mas, às vezes a criança não está no tempo dela, eu acho importante rever o tempo da criança né, às vezes não tá no tempo da criança, ela realmente não consegue, não teve tanto estímulo e ela não consegue aprender, mas que lá na frente às vezes consegue recuperar aquele tempo. Então assim, eu não vejo como um prejuízo, até porque eu também fui alfabetizada mais tarde, tive mais dificuldade. Eu vejo que dá sim pra recuperar, né”</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Nesta pergunta, duas professoras não responderam, mas as outras trouxeram pontos de vista importantes para serem discutidos. A professora Daniela disse que o primeiro passo é desenvolver a comunicação, que sem isso não consegue passar para a alfabetização e que em todas as suas experiências, nenhum aluno estava na “idade certa”, se assim que pode se chamar.

Já a professora Patricia disse que a idade influencia sim, pois, no caso da sua aluna, com a idade passando, o corpo sofre alterações e isso pode impactar na maneira de desenvolver o trabalho com ela. Joana também concordou que influencia, segundo ela, quanto mais cedo iniciar, melhor será.

A professora Suelen explicou que deve ser trabalhado muito bem a base, no momento certo e que se isso for bem feito, a criança conseguirá seguir no processo de escolarização. Quando ela mencionou isso, se referia ao fato de que o aluno com surdocegueira possa estar no ensino regular com os outros alunos em relação a idade.

As professoras Neiva e Viviane, não responderam a essa pergunta. Já a professora Natalia disse que a idade influencia muito, principalmente, se o aluno não tiver os conhecimentos básicos necessários para que a alfabetização seja trabalhada, como foi o caso de sua aluna que chegou sem comunicação. Nesse mesmo sentido, a professora Fabiana concordou que a idade influencia também.

Já a professora Bianca disse que a idade não tem tanta influência, assim como, nesse momento ela apresentou o relato de como aconteceu com ela, pois também não se alfabetizou

na “idade certa”. A professora justificou que a criança precisa estar pronta para que a alfabetização ocorra.

Importante destacar duas professoras conseguiram contar um pouco sobre como estão seus alunos atualmente. O aluno da professora Joana finalizou o ensino médio e fez um curso profissionalizante de marcenaria, faz uso da Libras tátil para receber as informações e a Libras para se expressar, também lê e escreve por meio do Braille. Da mesma forma, a aluna da professora Suelen finalizou o curso de pedagogia e dá aula de braille, também faz uso da Libras tátil para receber as informações e a Libras para se expressar, também lê e escreve por meio do braille.

Com base nesses dois últimos registros podemos pensar e acreditar que a alfabetização na surdocegueira congênita seja possível, desde que, o professor tenha formação na área da surdocegueira e na alfabetização. Se essa formação acontecer em serviço possibilitará ao professor conhecer as duas áreas aplicando a teoria na prática.

## 10 CONCLUSÕES

A partir dos dados e da análise realizada, pode-se inferir algumas conclusões. A primeira delas é que a formação do professor influencia muito na maneira como ele realiza o seu trabalho em sala de aula, as escolhas que faz, o caminho que percorre é muito diferente para o professor que possui formação na área da surdocegueira e aquele que não. Também se destaca a importância de conhecer de alfabetização, não basta saber de um ou outro assunto, mas os dois precisam estar conectados para que possam acontecer.

Compreender o conceito de surdocegueira, conhecer a Abordagem Coativa de Van Dijk e a comunicação receptiva e expressiva, demonstrou ser fundamental para que o trabalho de alfabetização realizado pudesse ser alcançado com êxito. Compreende-se que foi com base nesses conhecimentos as professoras fizeram escolhas e direcionaram o trabalho com seus alunos. Mas também que só saber da surdocegueira não garante que a alfabetização aconteça. A falta ou pouco conhecimento sobre a alfabetização, seus métodos e estratégias demonstra que, possivelmente, seus alunos poderiam ter avançado mais nesse caminho caso elas tivessem uma maior compreensão do assunto.

No que diz respeito a alfabetização, das nove professoras, cinco responderam ao questionário inicial dizendo que haviam alfabetizado um aluno com surdocegueira congênita, mas no desenrolar da entrevista elas foram se dando conta que seus alunos não tinham chegado a esse nível. Somente quatro delas apresentaram informações condizentes com a alfabetização dos alunos. Entender que a alfabetização na surdocegueira nem sempre seguirá a mesma sequência e acontecerá da mesma forma é muito importante para obter sucesso e não ser vencido pela frustração de não ser igual aos outros, pessoa sem deficiência.

Outro aspecto muito importante de ser conhecido pelo professor diz respeito a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois ela oferece um olhar criterioso ao professor alfabetizador reconhecer o que a criança já sabe e o que pode saber. Isso acontece por meio do preenchimento da lista de verificação de habilidades de alfabetização que indica a etapa em que a criança se encontra e possibilidades de trabalho a ser realizado com ela para seguir no caminho da alfabetização.

Com a realização da pesquisa se torna possível identificar algumas possibilidades de reflexão e pesquisas futuras:

- 1- O papel da família na alfabetização da criança com surdocegueira congênita.
- 2- A colaboração entre o professor alfabetizador e os profissionais especialistas.

3- Cursos de formação inicial e continuada em serviço para ensinar pessoas com surdocegueira.

Se cada um desses tópicos for pesquisado de maneira teórica e prática, com certeza teremos mais possibilidades e história de sucesso a respeito de pessoas com surdocegueira que se alfabetizaram.



## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho com o estudo de referenciais sobre a surdocegueira e a alfabetização, associado à pesquisa com os professores e minha prática pedagógica, posso inferir que ainda temos um longo caminho a percorrer na área. Porém, a proposta organizada em quatro etapas que formam o caminho para a alfabetização pode levar o aluno com surdocegueira a esse lugar.

Bem como, esse trabalho ser aplicado com os professores por meio da formação pedagógica em serviço contribuiria muito para termos mais histórias de pessoas com surdocegueira alfabetizadas no Brasil.

Depois de ter vivenciado alguns anos enquanto professora alfabetizadora de crianças sem deficiência e atuar na área da surdocegueira a um certo tempo, posso afirmar que saber das duas áreas de maneira separada não é suficiente para pensar e desenvolver um trabalho efetivo com o aluno com surdocegueira congênita. É preciso que sejam criadas formações, inicial focando na surdocegueira de maneira geral, e, continuada pensando na comunicação, na alfabetização e outros assuntos que são necessários. Pois são essas formações que poderão favorecer que mais pessoas com surdocegueira alcancem um espaço na educação.

A área da surdocegueira apresenta muitas particularidades que um curso de extensão por vezes não dá conta, associado ao fato de que muitas vezes quem oferece formações nem sempre esteve atuando na prática com esses alunos, mas só tem conhecimentos teóricos. Espero que essa pesquisa, os dados e conclusões possam favorecer a área e contribuir para mais pesquisas e também que outras pessoas com surdocegueira possam se alfabetizar e alcançar níveis de escolaridade mais altos, tanto quanto for o desejo individual de cada um.

## REFERÊNCIAS

ABEDEV, Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais. **Anais do 1º Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual**. 06 a 12 de novembro de 1977. São Paulo, 1977.

AYRES, A. Jean. **La Integración Sensorial y el Niño**. Tradução: Teresa Carmona Lobo. México, Trilhas, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal. 1977.

BARROS, Ricardo Oliveira. **Como escrever em Libras**. 1. ed., São José: Ricardo Barros, 2020. Disponível em:  
[https://www.signwriting.org/archive/docs13/sw1278\\_BR\\_Como\\_escrever\\_em\\_Libras\\_Ricardo\\_Barros\\_05292020.pdf](https://www.signwriting.org/archive/docs13/sw1278_BR_Como_escrever_em_Libras_Ricardo_Barros_05292020.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

BARROSO, Denise Teperine Dias; FALKOSKI, Fernanda Cristina; ANCILOTTO, Laura Lebre Monteiro; MAIA, Shirley Rodrigues. **O papel do instrutor mediador para promover a escolarização e o acesso à aprendizagem pelas pessoas com deficiência múltipla sensorial e com surdocegueira**. In.: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos. SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (Orgs.). vol.4. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021, p.457-471.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:  
 <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Disponível em:  
 <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 24 ago. 2022.

BRUCE, Susan M.; NELSON, Catherine; PEREZ, Angel; STUTZMAN, Brent; BARNHILL, Brooke A. **The State of Research on Communication and Literacy in Deafblindness**. American Annals of the Deaf. Vol. 161, No. 4 (FALL 2016), pp. 424-443. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26235293> Acesso em: 25 jan. 2023.

BRUM, Christopher. **Literacy Supporting Communication Development for Children with Congenital Deafblindness**. Boston College Electronic Thesis or Dissertation, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:107176> Acesso em: 25 jan. 2023.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**: construção de significados compartilhados. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação de Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CASTRO, Cristina S. **Treinamento de Especialistas na área de Surdo-cegos**. In.: ABEDDEV, Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais. Anais do Iº Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual. São Paulo, Brasil, 1977, p.96-109.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; et al. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC, 2006.

COSTA, Maria Piedade Resende da. **A história da área da Surdocegueira nas Universidades**. Vídeo no canal do Youtube Universo da Surdocegueira - Grupo Brasil. 2020. Disponível em: <https://youtube.com/live/5uK632FrSx0> Acesso em: 10 mar. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: [scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf](https://scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf) Acesso em 21 abr. 2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler**: desenvolvimento humano, educação e deficiência. Educação e pesquisa. São Paulo, SP: USP/FE, 2014. Vol. 40, n. 4 (out./dez., 2014), p. 1093-1108. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/836>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DAY, R. H. **Percepção Humana**. Tradução: Maria Tereza Pereira Maldonado. Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro, 1972. 189p.

DAY, R. H. **Psicologia da Percepção**. Tradução: Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, Universidade de São Paulo. Editora Livraria José Olympio, Rio de Janeiro, 1979. 120p.

DIAS, Denise Teperine. **Contextualização Histórica**. Projeto Pontes e Travessias: formação de guia-intérprete. São Paulo, 2012. p. 4-14.

DIJK, Van. **O Desenvolvimento da Comunicação**. Tradução por Miriam Xavier de Oliveira. Artículo nº 23 – Educación – Madri, Espanha – ONCE, 2000.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. **Abordagem gestáltica e psicopedagogia**: um olhar compreensivo para a totalidade

criança-escola. 2006. Pág. 149-150. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a03.pdf>. Acesso em 13 mar. 2020.

EMERSON, Judith; BISHOP, John. **Videophone Technology and Students with Deaf-Blindness: A Method for Increasing Access and Communication.** *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106 (10), 622–633. 2012. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1177/0145482X1210601006> Acesso em: 25 jan. 2023.

ESTEVÃO, Carlos. **Formação, gestão, trabalho e cidadania.** Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7050.pdf> Acesso em 21 abr. 2021

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica.** Mestrado (dissertação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

FERRONI, Giovana Mendes. **Representações de brinquedos, relevos e descrição oral por crianças com deficiência visual.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. 216p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução Horácio Gonzales (et al.), 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

FORGUS, Ronald Henry. **Percepção: O processo básico do desenvolvimento cognitivo.** Tradução: Nilce Pinheiro Mejias. Editôra Herder, São Paulo, 1971. 528p.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZ A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O QUE SE FAZ NA PRÁTICA DOCENTE. II** Seminário Internacional de Representações Sociais, Curitiba, 2013. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7056\\_4106.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7056_4106.pdf) Acesso em 21 abr. 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª edição, 1990.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva.** Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GIL, Marta. **Deficiência visual.** Secretaria de Educação a Distância – MEC. Brasília, 2001.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Aspectos da gramática da língua brasileira de sinais.** In. GÓES, Alexandre Morand; LODI, Ana Cláudia Balieiro; KOTAKI, Cristiane Satiko; et al. (org.). *Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução.* São Carlos: UAB-UFSCar, 2011. Pág. 65-82.

GOETZ, L., GUEN, D., STRENEL-CAMPBELL, K. (1987). **A Movement-Based Approach to Education of Students who are Sensory Impaired/Multihandicapped.** *Innovative*

Program Desing for Individual with Dual Sensory Impairments, Paul Brooks Publishing Co. in Baltimore. 1987. OLIVEIRA, Miriam Xavier; (Trad.). A aplicação de um enfoque baseado no movimento para o ensino de alunos deficientes sensoriais e com múltipla deficiência sensorial. Ahimsa – Hilton Perkins, 2002.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. Volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos Níveis Pré-Silábicos**. Volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GRUPO BRASIL. **Ata da reunião de membros do grupo realizada em 17/11/2020**, mas oficializada em 30/11/2019 em São Paulo. São Paulo, 2017.

HARISSON, Kathryn Marie Pacheco. **Língua brasileira de sinais (Libras)**: apresentando a língua e suas características. In. GÓES, Alexandre Morand; LODI, Ana Cláudia Balieiro; KOTAKI, Cristiane Satiko; et al (org.). Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011.

HOCHBERG, Julian E. **Percepção**. Tradução: Álvaro Cabral. Zahar Editôres, Rio de Janeiro, 1966. 179p.

HOLANDA, Adriano Furtado. **Princípios da Gestalt e a Teoria da Forma**. In.: Estudos em Psicologia: Uma introdução. TOURINHO, Carlos; SAMPAIO, Renato (Org.). Proclama Editora, 2009, pág. 57-82. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324858956\\_Principios\\_da\\_Gestalt\\_e\\_a\\_Teoria\\_da\\_Forma](https://www.researchgate.net/publication/324858956_Principios_da_Gestalt_e_a_Teoria_da_Forma). Acesso em 13 mar. 2020.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. Tradução Myriam Campello. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 2008.

KOFFKA, Kurt. **Princípios da psicologia da Gestalt**. CABRAL, Álvaro [trad.]. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1986.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização**: o ato de mediar do professor alfabetizador. Curitiba: editora CRV, 2010.

KÖHLER, Wolfgang. **Psicologia da Gestalt**. Editora Itatiaia Limitada, Belo Horizonte. 1968.

LAGATI, Salvatori. "**Deaf- Blind**" or **DEAFBLIND- International Perspectives on Terminology**, p. 306- Journal of Visual Impairment & Blindness- May-June- 1995 -Tradução Laura Lebre Ancilotto- Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LAHTINEN, Riitta M. **Hápticos e Haptemas**: Um estudo de caso do processo de desenvolvimento na comunicação social-háptica de pessoas surdocegas adquiridas. Introdução. Dissertação de Doutorado. Universidade de Heldinki - Faculdade de Ciências do Comportamento. [trad.] PALOSSI, Jussara Salomão, 2018a.

LAHTINEN, Riitta M. **Hápticos e Haptemas**: Um estudo de caso do processo de desenvolvimento na comunicação social-háptica de pessoas surdocegas adquiridas. Capítulo 2 - Toque e haptices como parte da comunicação, p. 27-33. Dissertação de Doutorado.

Universidade de Haldinki - Faculdade de Ciências do Comportamento. [trad.] PALOSSI, Jussara Salomão, 2018b.

LEITÃO, Amélia. Tradução e revisão. **Organização Mundial da Saúde**. Lisboa, 2004.

LEONTIEV, Alex N. **Aos princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In.: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (trad.) VILLALOBOS, Maria da Pena. São Paulo: Ícone. Ed. 11. 2010. p.119-142.

LUCKNER, John L.; BRUCE, Susan M.; FERRELL, Kay Alicyn. **Summary of the Communication and Literacy Evidence-Based Practices for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, Visually Impaired, and Deafblind**. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 2016. p.225–241. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1525740115597507> Acesso em: 25 jan. 2023.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. LICHTENSTEIN, Diana Myriam; CORSO, Mário (trad.). Porto Alegre, Edityora Artmed, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. **Vigotskii**. In.: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (trad.) VILLALOBOS, Maria da Pena. São Paulo: Ícone. Ed. 11. 2010a. p.21-38.

LURIA, Alexander Romanovich. **Diferenças culturais de pensamento**. In.: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (trad.) VILLALOBOS, Maria da Pena. São Paulo: Ícone. Ed. 11. 2010b. p.39-58.

LURIA, Alexander Romanovich. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. In.: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (trad.) VILLALOBOS, Maria da Pena. São Paulo: Ícone. Ed. 11. 2010c. p.85-102.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In.: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (trad.) VILLALOBOS, Maria da Pena. São Paulo: Ícone. Ed. 11. 2010d. p.143-190.

MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação do Surdocego** – Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas. Dissertação (mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

MAIA, Shirley Rodrigues; DIAS, Denise Teperine; GIACOMINI, Lilia; MESQUITA, Sandra R. S. Higino; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial - Um guia para instrutores mediadores**. São Paulo: Editora Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2003. 312p.

MARQUES, Lydia da Cruz; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O aluno com deficiência visual cortical: teoria e prática.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

McCann, JoAnn. **Steps to Literacy.** Developed by the Deaf-Blind Network Literacy Work Group, 2014. Disponível: <https://documents.nationaldb.org/StepstoLiteracy-Updated2020.pdf> Acesso: 21 ago. 2022.

MCKENZIE, Amy. R. **Emergent Literacy Supports for Students who are Deaf-Blind or Have Visual and Multiple Impairments: A Multiple-case Study.** *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(5), 291–302. 2009. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300507> Acesso em: 25 jan. 2023.

MCINNES, Jonh. **Deafblindness: A Unique Disability.** In: MCINNES, Jonh. *A Guide to Planning and Support for Individuals Who Are Deafblind.* University of Toronto Press. Canadá, 1982.

MIRANDA, Wilma Pires de. **Os processos de alfabetização pelo sistema de escrita braille.** In: SILVA, Ana Maria de Barros. (Org.) *Heldy, meu nome: Rompendo as barreiras da surdocegueira.* São Paulo, editora Hagnos, p. 201-206, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação. 1999.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NELSON, Catherine; DIJK, Jan Van; OSTER, Teresa; MCDONNELL, Andrea. **Estratégias guiadas por crianças: a abordagem de Van Dijk para avaliação.** GODOY, Shirley Alves (Trad). American Printing House for the Blind, Inc. 2009.

NICHOLAS, Jude. **Do tato ativo à comunicação tátil – O que a cognição tátil tem a ver com isso?** [trad.] ALBORNOZ, Roberto Alexandre Machado. 1ª edição. São Paulo, Grupo Brasil, 2011.

NUNES, Clarice. **Aprendizagem Activa na Criança Multideficiente: guia para educadores.** Ministério da Educação, Lisboa, 2001.

PAIXÃO, Ezequiel Adney Lima da; ALVES, Edneia de Oliveira. **Libras em suas modalidades: artefato linguístico da comunidade surda.** In.: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos (org.). *Artefatos culturais do povo surdo: Discussões e reflexões.* João Pessoa: Sal da Terra. 2018.

PALACIOS, Ayola Cuesta. **Disfuncion de integración sensorial.** Universidade de Rosario, Colombia. 2001.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1977.

PIRES, Sandra Cristina Fonseca. **Comunicação Alternativa e Múltipla Deficiência.** In.: *Comunicar para Incluir.* Ponto & Vírgula Editora, 2013.

PURVIS, Barbara; STEELE, Nancy. **All Children Can Read: Literacy Skills Checklist.** National Consortium on Deaf-Blindness. 2016. Disponível em:

[http://literacy.nationaldb.org/files/7914/7672/3022/Literacy\\_Skills\\_Checklist\\_English.pdf](http://literacy.nationaldb.org/files/7914/7672/3022/Literacy_Skills_Checklist_English.pdf)  
Acesso em: 21 ago. 2022.

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

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino de; SILVA, Ana Carla de Azevedo. **MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROCESSO SINTÉTICO E PROCESSO ANALÍTICO**. v. 3 n. 1 (2017): Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas, p.497-504. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/issue/view/185> Acesso em 21 mar. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano**. Revista Saberes Docentes em Ação. V. 03, n. 1, setembro de 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf> Acesso em 21 abr. 2021.

SANTOS, Keisyani da Silva; EVARISTO, Fabiana Lacerda. **Mapeamento da produção científica sobre surdocegueira no Brasil**. In.: Surdocegueira. COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo. (Org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p.11-36.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE 61, de 11-11-2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/03/resoluo-se-61-2014.pdf> Acesso: 24 de jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 ago. 2022.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Mestrado (dissertação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª edição. São Paulo, ed. Contexto, 2021b.



STEELE, Nancy; PURVIS, Barbara (Org.). **All Children Can Read**. National Consortium on Deaf-Blindness (NCDB 2.0). 2022. Disponível em:  
<http://literacy.nationaldb.org/index.php/about-site/> Acesso em: 21 ago. 2022.

STREMEL, Kathleen. **Expressive Communication** – How children Understand Your Messages to them. The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind. Helen Keller National Center, Perkins School for the Blind, Teaching Research. 1996. Disponível em: <<https://www.nationaldb.org/info-center/expressive-communication-factsheet/>> Acesso em: 22/01/2021.

TERZI, Sylvia Bueno. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento. São Paulo, Editora Mercado de letras, 1995, p. 91-117.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos**: A potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) Escolarização e Deficiência: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar. São Carlos, Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015, p. 129-146.

VILELA, Fernanda Assalim; MANZINI, Eduardo José. **Tipos de pesquisas**: Enfoque na educação especial. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.9, n.3, p. 285-292, 2009. Disponível em: <<file:///D:/Desktop/Fernanda/4%20-%20Dutorado%20-%20UFSCar/Disciplinas%20-%202020/Estudos%20Avan%C3%A7ados%201/Projeto/Materiais%20de%20base/264-Texto%20do%20artigo-889-1-10-20091012.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras completas – tomo cinco**: Fundamentos da defectologia. Editorial Pueblo Y Educación, Habana, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 7ª edição, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. In.: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (trad.) VILLALOBOS, Maria da Pena. São Paulo: Ícone. Ed. 11. 2010. p.103-118.

WAIT, GARY E. Júlia Brace. **Página do Boletim da Biblioteca do Dartmouth College**. Recuperado em 18/03/14. Disponível em:  
[https://www.dartmouth.edu/library/Library\\_Bulletin/Nov1992/LB-N92-Wait.html?mswitch-redirect=classic](https://www.dartmouth.edu/library/Library_Bulletin/Nov1992/LB-N92-Wait.html?mswitch-redirect=classic) Acesso em: 28 jan. 2023.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo São Paulo, 2017.

WARDROP, James. **History of James Mitchell, a boy bord blind and deaf**: with an account of the operation performed for the recovery of his sight. London: printed for Jonh Murray, Albemarle-Street, 1813. Disponível em:  
<https://iif.wellcomecollection.org/pdf/b21284271> Acesso em: 28 jan. 2023.

WILSON, Rebecca M. **Receptive Communication** – How children Understand Your Messages to them. The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind. Helen Keller National Center, Perkins School for the Blind, Teaching Research. 1996. Disponível em: <<https://www.nationaldb.org/info-center/receptive-communication-factsheet/>> Acesso em: 22 jan. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEEs

#### QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

A doutoranda **Fernanda Cristina Falkoski**, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, está buscando professores que possam participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA EM DIFERENTES IDADES**” sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Piedade Resende da Costa.

Dessa forma, apresenta o presente questionário exploratório que visa identificar professores que tenham ou estejam alfabetizando alunos com surdocegueira congênita no Brasil. Solicitamos que, se possível, você preencha essas informações para que se estiver dentre os critérios de pesquisa possa ser participante.

Critério de **inclusão** dos participantes nesta pesquisa:

- Ter sido ou ser professor alfabetizador de alunos com surdocegueira congênita.
- Ter alfabetizado algum aluno com surdocegueira no Brasil nos últimos 30 anos.

1- Nome

2- Cidade

3- Estado

4- Qual é sua formação

5- Em relação a surdocegueira:

a. Já atuou

b. Atua

6- Já alfabetizou algum aluno com surdocegueira congênita nos últimos 30 anos?

**a.** Sim

**b.** Não

- 7-** Tem interesse em participar de uma entrevista online sobre a alfabetização de alunos com surdocegueira congênita?
- 8-** Deixe seu e-mail para que possamos entrar em contato e apresentar a pesquisa, caso você se interessas em participar.

## APÊNDICE II – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES**

### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado (a) senhor (a),

Por meio desta carta, apresentamos a doutoranda **Fernanda Cristina Falkoski**, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, que realiza a pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA”** sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Piedade Resende da Costa para que possa contar com vossa autorização e participação da pesquisa.

A coleta de dados citada trata da aplicação de um instrumento semidirigido de entrevista que deverá ser respondida por você após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos ouvidos, na forma de um relatório da pesquisa.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Doutora em Educação Especial e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa região.

Colocamo-nos a vossa disposição na Universidade Federal de São Carlos ou nos contatos, conforme segue:

E-mail da Professora Orientadora: [mariadapiedadecostac@gmail.com](mailto:mariadapiedadecostac@gmail.com).

E-mail da Pesquisadora: [fernandacfalkoski@gmail.com](mailto:fernandacfalkoski@gmail.com)

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de abril de 2021.

---

Professora Orientadora: Maria da Piedade Resende da Costa

---

Doutoranda/Pesquisadora: Fernanda Cristina Falkoski

Obs.: Duas vias assinadas pela professora orientadora da instituição envolvida.

**APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEEs**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Resolução 510/ 2016 do CNS)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE  
PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA**

A doutoranda, **Fernanda Cristina Falkoski**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convida a participar da pesquisa “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA**” orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Piedade Resende da Costa.

A proposta deste estudo é identificar e conhecer os caminhos possíveis para a alfabetização do aluno com surdocegueira congênita em diferentes idades, por meio do relato de professores que atuam ou atuaram na área nos últimos 10 anos no Brasil. Você foi selecionado (a) por ser profissional que já alfabetizou ou está alfabetizando alunos com surdocegueira congênita no Brasil nos últimos 10 anos. Você será convidado a participar da entrevista via Plataforma Zoom, juntamente com a pesquisadora. A entrevista acontecerá em um dia e horário favorável para você, será previamente agendada e será encaminhado um link via e-mail e via *WhatsApp* para que você possa acessá-la. Ela será individual, gravada e posteriormente transcrita para a utilização dos dados.

As perguntas da entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados

nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, as pesquisadoras irão orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na área.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação financeira pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicitamos sua autorização para gravação em áudio e imagem das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível.

Você receberá uma via deste termo por e-mail ou *WhatsApp* e deverá rubricar todas as páginas e assinar a última. Depois enviar novamente por e-mail ou *WhatsApp* para que a pesquisadora possa assinar também e devolver uma via deste termo a você por e-mail ou *WhatsApp*. Neste documento consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se a própria pesquisadora ou pelo e-mail [fernandacfalkoski@gmail.com](mailto:fernandacfalkoski@gmail.com)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)



Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

**APÊNDICE IV – TERMO DE USO DE IMAGEM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Fernanda Cristina Falkoski** do projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA”** a realizar as fotos, filmagem ou gravação de minha pessoa, que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificados.

Local/data \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

## **APÊNDICE V – PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES**

#### **BLOCO 1 – Caracterização do professor**

- 1- Dados pessoais: nome completo, data de nascimento e informações pessoais que julgar importantes.
- 2- Formação acadêmica – graduação: (curso/habilitação); instituição (cidade e estado); modalidade do curso (presencial, distância, semipresencial).
- 3- Formação acadêmica – pós-graduação: especialização, mestrado ou doutorado; área e instituição.
- 4- Situação e experiência profissional:
  - Exerce outra função além de professor;
  - Há quantos anos leciona;
  - Há quanto tempo atua na educação especial ou quanto tempo atuou;
  - Há quanto tempo atua ou atuou em sala com alunos com surdocegueira;
  - Neste momento está atuando com alunos com surdocegueira.

#### **BLOCO 2 – Sobre formação específica e atuação na Educação Especial**

- 1- Você teve alguma formação específica para trabalhar com alunos com surdocegueira? Qual tipo de formação? Porque escolheu a área da surdocegueira?
- 2- As formações que você já fez na área foram de interesse próprio (custeado por você) ou ofertadas por alguma instituição?
- 3- Quais foram as impressões durante os primeiros contatos com alunos com surdocegueira?
- 4- Como você considera trabalhar com alunos com surdocegueira?
- 5- Poderia comentar algum exemplo de aprendizado ocorrido por você durante as práticas com alunos com surdocegueira?

#### **BLOCO 3 – Comunicação e aprendizagem**

- 1- Como você conceitua a surdocegueira?
- 2- Você conhece a Teoria Coativa de Van Dijk? Aponte os principais aspectos que você lembra.
- 3- Sobre as fases da Teoria, você considera que seus alunos passaram por elas? Dê alguns exemplos, se possível.
- 4- Você percebe a necessidade de o aluno passar pelo desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva para se alfabetizar? Por quê?
- 5- Conte um pouco sobre o contexto social do aluno que você alfabetizou ou está alfabetizando.
- 6- Qual é o tipo de surdocegueira que o aluno atendido por você possui (quanto a aquisição e o tipo de comunicação)?
- 7- Relate como é a sua prática junto ao estudante com surdocegueira que você atende.
- 8- Descreva como se dá a comunicação entre o estudante e você.
- 9- Que tipo de material/método/estratégia você utiliza para o ensino desse aluno?

#### **BLOCO 4 - Alfabetização**

- 1- Você já alfabetizou alunos com surdocegueira congênita? Em que ano isso aconteceu? Qual idade esse aluno tinha? Contextualize.
- 2- O que você fez ou faz para alfabetizar o aluno com surdocegueira congênita? Quais recursos e estratégias você utilizou ou utiliza?
- 3- Qual método preferido ou utilizado por você na alfabetização? Por que escolheu ele?
- 4- Descreva como você aplicou ou aplica esse método.
- 5- Você acredita que a idade em que ocorreu ou está acontecendo a alfabetização pode influenciar positiva ou negativamente? Explique, por favor.