



OS DESAFIOS DE UM ALUNO SURDO COM SÍNDROME DE USHER NO ATENDIMENTO DO CAS/FCEE: A VISÃO DA PROFESSORA DE BRAILLE E DA PROFESSORA DE PORTUGUÊS

THE CHALLENGES OF A DEAF STUDENT WITH USHER SYNDROME IN THE CAS/FCEE SERVICE: THE VIEW OF THE BRAILLE TEACHER AND THE PORTUGUESE TEACHER

SUZI DE COUGO SOUTO
VANESSA PAULA RIZZOTTO

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso que relata a experiência de duas professoras do AEE, no ensino de Língua Portuguesa e do Braille, realizado no CAS, Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez da FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial no Estado de SC, relativo ao ano de 2021. O objetivo principal deste texto é relatar um pouco da trajetória de vida de um educando, as dificuldades enfrentadas pela sua família em receber um diagnóstico preciso, bem como entender e aceitar o laudo. Muitos anos se passaram e somente este ano, com o diagnóstico se mostrando presente no dia a dia do educando, sua família compreendeu a importância do ensino-aprendizado direcionado para este sujeito como sendo surdocego. Dessa forma, para a produção de nosso texto, iniciamos buscando referenciais que nos explicassem o que é a Síndrome de Usher para melhor entendermos sobre o tema. Após, apresentamos um compilado de informações retiradas do prontuário do aluno, matriculado e frequentando o AEE Surdocegueira do CAS/FCEE. Os próximos momentos são os relatos de vivências, experiências e percepções das professoras e, finalmente, chegamos às considerações finais. Tudo isso, baseadas em autores citados ao longo deste artigo, pois foram buscadas referências renomadas tanto para o desenvolvimento



Resumo em Libras

de um bom trabalho com o educando como para embasarmos o nosso relato. Para encerrar nossa escrita, refletimos sobre o fato de sabermos que não conseguimos alcançar o que foi perdido, porém estamos reescrevendo a história educacional inclusiva deste sujeito, dentro do AEE – CAS/FCEE e reforçamos a importância de atendimentos específicos para educandos com tal deficiência.

Palavras-chave: Surdocegueira. Síndrome de Usher. Ensino/Aprendizagem.

SUZI DE COUGO SOUTO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina e Curso de Especialização em Educação de Surdos. Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Atualmente é Pedagoga do CAS (Centro de Capacitação de profissionais e de Atendimento às pessoas com Surdez). Tem experiência na área de Educação com alunos especiais.

VANESSA PAULA RIZZOTTO

Graduada em Letras - Português/Italiano pela UNIOESTE - PR e licenciada em Educação Especial pela UNOESC - PARFOR; proficiente em LIBRAS - Aprovado no Exame Nacional de Certificação de Proficiência pelo INES/UFSC - PROLIBRAS; pós-graduada em Libras pela UNIasselvi e pós-graduanda em Linguagens pela UFSC. Hoje atua como tradutora intérprete de Libras da Central do MEC de Intérpretes alocada no CAS da FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina



RESUMO EM LIBRAS

ABSTRACT

This paper is a case study that reports the experience of two teachers of the AEE, teaching Portuguese Language and Braille, held in CAS, Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (Center for Training of Professionals in Education and Care for Deaf People) of FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial (Catarinense Foundation for Special Education) in the state of Santa Catarina, Brazil, in the year 2021. The main purpose of this article is to tell a little of the life story of a student and the difficulties faced by his family in receiving an accurate diagnosis, as well as understanding and accepting the final report. After many years, only this year, with the diagnosis being present in the daily life

of the student, his family understood the importance of a directed teaching-learning approach in the case of this deaf-blind individual. Thus, for the production of this article, we started looking for references that explained what Usher Syndrome is, in order to better understand the subject. After that, we present a compilation of information taken from the student's medical record, who is enrolled and attending the CAS/FCEE's Deaf-blindness AEE. The step that follows is the reports of coexistence, experiences and perceptions of the teachers; and, in the end, we come to our final considerations. All of this is based on authors cited throughout this article, as we sought renowned references both for the development of a good service to the student and as a basis for our report. To conclude our paper, we reflect upon the fact that we know we cannot reach what has already been lost, but we are rewriting the inclusive educational history of this individual, within the AEE – CAS/FCEE, and reinforce the importance of specific services for students with such disabilities.

Keywords: Deaf-blindness. Usher Syndrome. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui em descrever, na visão de duas professoras, os desafios de um aluno surdo com Síndrome de Usher no atendimento CAS/FCEE: em Língua Portuguesa e em Braille. Vale iniciar mencionando o fato de que a surdez e a Síndrome de Usher associadas caracterizam um sujeito que se encaixa no diagnóstico de surdocegueira.

Este estudo de caso se dará de forma investigativa, direcionada para a forma como este aluno, doravante chamado de J.E., se comunica e registra esta comunicação no português e no Braille, além de descrever a etapa de compreensão em que se encontra para os dois sistemas de registro formal da sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Tudo isso com foco na sua habilidade atual, com seus vinte e um anos de idade.

A finalidade desta pesquisa é investigar sobre a comunicação e a escrita de J.E., no contexto institucional e social, entendendo um pouco da trajetória diagnóstica desse estudante, aceitação e compreensão por parte de sua família até chegar em 2017, momento em que recebeu efetivamente o diagnóstico de Retinose Pigmentar e de Síndrome de Usher.

Diante de todo o exposto, conseguimos ter uma leitura das dificuldades apresentadas atualmente por J.E., como a de entender seu processo de desenvolvimento em Língua Portuguesa e em Braille, sendo que tais situações também

fazem uma suposição do caminho a ser percorrido.

Nosso trabalho não tem a intenção de encontrar erros e errados, mas de pensar o quanto ainda existe a necessidade da existência de centros de atendimentos voltados às famílias de educandos surdos e surdocegos, a fim de esclarecer possibilidades e caminhos a serem seguidos. Tais centros deveriam, por nossa sugestão, manter este atendimento por tempo indeterminado e independente de instituições educacionais, mas interligados a clínicas especializadas, para serem feitos exames adequados na identificação do diagnóstico. Tudo isso em tempo hábil para que se possa estimular essa “criança” nas etapas de sua vida e, com isto, reduzir o atraso do desenvolvimento, que no caso analisado e aqui relatado é perceptível.

Enquanto professoras do AEE Português e do AEE Surdocegueira, no ensino do Braille (pois este serviço compreende ainda outros atendimentos), mencionamos que nosso trabalho de atuação está ocorrendo apenas neste ano (2021) com J.E. Logo, aqui na Instituição de Ensino Especializado - FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial) que ele frequenta, toda a comunicação e trocas se dão por meio da Libras (em campo reduzido), bem como em seu ambiente escolar, sendo que o mesmo cursa o 4º ano do Ensino Médio Técnico no IFSC - Bilíngue, Campus Palhoça- SC. Porém sabemos que sua família não conhece a Língua de

Sinais e, portanto, esta comunicação torna-se comprometida e, podemos dizer que, muitas vezes falha.

Cabe ressaltar que é fundamental para o aluno surdocego, como para qualquer sujeito em processo de aprendizagem, a confiança e o seu bem-estar para que o processo se desenvolva de forma a gerar aprendizagem. Contudo, visto que poucos são os momentos em que este educando tem a oportunidade de se fazer entender claramente, além de se colocar diante de outras pessoas, expressando seu pensamento, vontades e ideias no seu contexto cotidiano, diga-se, no ambiente familiar e de convívio social, dessa forma ele demonstra muito apreço pela frequência às duas Instituições de Ensino que frequenta: esta em que atuamos, a FCEE, e o IFSC. Logo, toda a limitação de comunicação e escrita encontrada por J.E. é nossa reflexão neste trabalho, também vivida por muitos outros surdos e surdocegos.

DESENVOLVIMENTO: CARACTERIZANDO A SÍNDROME DE USHER

Inicialmente, vamos começar entendendo o que são síndromes, e então partiremos para a compreensão do que é a síndrome a que nos referimos neste texto, a Síndrome de Usher. Do grego "syndromé", cujo significado é "reunião", é um vocábulo muito utilizado para caracterizar o conjunto de sinais e sintomas que definem uma determinada condição. Condição esta que não necessariamente

é exclusiva de uma doença, desta forma ela não é considerada doença no contexto médico, contudo tais sinais ou sintomas podem provocar limitações específicas a serem trabalhadas e estimuladas em cada sujeito (DALVI, 2021). Partindo desta visão geral, podemos então entender um pouco sobre a Síndrome de Usher e sua classificação, visto que, como você lerá no decorrer do texto, o educando sobre o qual estamos realizando o estudo de caso foi classificado com o Tipo IV. De acordo com Cambruzzi e Costa, os tipos específicos são:

A Síndrome de Usher tipo I se caracteriza pela surdez profunda desde o nascimento da criança. A cegueira noturna se manifesta na infância, com o sintoma de retinose pigmentar, que ocorre antes dos 10 anos. A criança apresenta equilíbrio precário e dificuldades na aquisição da marcha. Em relação à comunicação, faz uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Por sua vez, na Síndrome de Usher II, a pessoa não apresenta problema de equilíbrio, a perda auditiva é estável (hipoacústicos/moderada), usa aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e a fala para se comunicar. Apresenta problemas de visão noturna na infância, devido à retinose pigmentar. A Síndrome de Usher tipo III se caracteriza por uma boa audição no nascimento e, posteriormente, uma ligeira perda auditiva, requerendo o uso de AASI. O portador desta demonstra algumas vezes problemas de equilíbrio, de visão noturna, que se manifesta na adolescência, por volta dos 20 anos, quando normalmente é diagnosticada a retinose pigmentar. Além dos três tipos citados, há a Sí-

drome de Usher tipo IV, que é um tipo mais raro, afetando apenas 1% da população. (CAMBRUZZI; COSTA; 2016, p. 20-21)

Ou seja, Cambruzzi e Costa explicam os tipos de Síndrome de Usher do tipo I ao tipo III, sendo que estes são classificados conforme a perda da audição e da visão concomitante, e em que fase da vida elas ocorrem. Porém, as autoras não descrevem claramente o tipo IV, que é exatamente o tipo do educando J.E.

Porém, segundo Liarth et al. (2002, p. 458) nos esclarecem, o Tipo IV é caracterizado de "RP, surdez congênita total e retardo mental", sendo a sigla RP correspondente ao termo Retinose Pigmentar. E os autores ainda acrescentam que:

A síndrome de Usher é a mais comum, constituindo entre 6 e 10% dos pacientes com RP. A incidência da síndrome é estimada por alguns autores em 3(1,4), e por outros autores, em 4,4(3), para cada 100.000 pessoas da população geral. Na população de surdos, a prevalência da síndrome de Usher é de 3 a 6%. É a causa mais frequente de surdez-cegueira em adultos. (LIARTH et al. 2002, p. 458)

Ou seja, em nossas leituras para entender ainda melhor a Síndrome de Usher tipo IV, síndrome com a qual foi diagnosticado o educando deste estudo, percebemos o quão raro ela é, sendo que 1% apenas da população entre 6% e 10% dos surdos que têm RP, são diagnosticados com o tipo IV, sendo que em nenhum estudo por nós encontrado é citado o quan-

to este tipo limita ou afeta o indivíduo.

Em relação ao diagnóstico, ele é feito avaliando o conjunto: equilíbrio, visão e audição. Dessa forma, a avaliação oftálmica pode englobar: a) teste de campo visão para mensurar a visão periférica; b) eletrorretinograma para medir a resposta elétrica das células do olho sensíveis à luz; e c) exame de retina para avaliar essa região do olho; e, claro, ainda a perda auditiva presente é bilateral e resulta de uma alteração nos receptores das células ciliadas encontradas na cóclea. Tudo isso somado ao teste psicológico que diagnostica o retardo mental.

Com a Síndrome já caracterizada, vale-nos o entendimento que Pinheiro, Wieland e Prochnow nos expõem:

O diagnóstico precoce da doença tem uma importância fundamental, principalmente para a família dos pacientes, pois podem receber aconselhamento genético, evitando que outros membros da família nasçam com a síndrome, além de preparar os pacientes para uma vida social e econômica compatível com a sua capacidade [...]. (2021, p. 05)

E então, neste estudo mais atual, temos uma visão social da Síndrome de Usher, que se preocupa com o sujeito e suas funcionalidades. Uma fala que compreende que o diagnóstico, quanto mais cedo chegar para este sujeito e sua família, mais facilitará todo o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, possibilitando uma vida plena de escolhas, direitos e deveres.

IDENTIFICAÇÃO DO EDUCANDO: ENTENDENDO AS SUAS PARTICULARIDADES

Começamos falando um pouco quem é este aluno surdocego que será o foco principal deste trabalho.

J.E. vem de uma família de mais dois irmãos e uma irmã, todos mais velhos, sendo que um deles tem o diagnóstico de Autismo. Sua mãe descobriu que estava grávida de J.E. com três meses de gestação e, quando soube, relatou aceitar sem dificuldades, tendo então acompanhamento médico no serviço público durante os meses restantes. A família foi informada de sua surdez por volta de um ano de idade; porém, até seus quatro anos ainda não havia certeza do grau da perda auditiva.

Em busca por atendimento especializado, J.E. passou por locais como UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí - Unidade de Biguaçu), CDO (Centro de Diagnóstico Otorrinolaringológico Florianópolis) e CEADS (Serviço de Áudio Comunicação -FCEE), todos centros especializados e com atendimento específico na área da surdez. No entanto, os exames realizados e analisados pelos referidos centros não conseguiram concluir com exatidão sua perda. Somente em 2005 é que ele recebeu o diagnóstico de perda auditiva neurossensorial bilateral (grau a esclarecer) com atraso no desenvolvimento da linguagem oral e defasagens na área motora (equilíbrio e motricidade fina).

Em 2017, recebeu o CID 10 – H35.3

(degeneração da mácula e do polo posterior): Retinose Pigmentar; acuidade visual 20/40 com fatores associados como: Síndrome de Usher (surdez mais Retinose Pigmentar). Considerando que a patologia apresentada tem caráter irreversível e progressivo, foi recomendado que mantivesse acompanhamento oftalmológico. Nos arquivos do CAS - Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - , alocado na FCEE, não encontramos no prontuário de J.E. a especificação de outros membros da família com o diagnóstico de Síndrome de Usher, sendo então o primeiro diagnóstico da família.

Como já mencionado, este educando frequenta nossa Instituição desde 2004, antes no centro que era nomeado como CEADS, um segmento que utilizava o serviço de Áudio Comunicação e atendia educandos matriculados na rede regular de ensino do Estado com surdez/DA e/ou cegueira/baixa visão.

Após um período de estruturação dos centros de atendimento da FCEE, o CEADS tornou-se o que hoje é nomeado como CAS, passando a atender somente a área da surdez, com um setor, lá dentro, que foi criado especificamente para a área da surdocegueira.

Dessa forma, ele começou a frequentar o CAS em 2006, no atendimento audiológico, em uma breve passagem. Posteriormente, após 9 anos, ele voltou para o Centro de Atendimento - CAS, mas desta vez para o AEE Libras, nos anos entre

2015 até o momento atual. Aqui ele frequenta atendimentos que se voltam para o aprendizado da Libras para sua comunicação e da Língua Portuguesa para a escrita. Entre os anos que não constam nos registros dos nossos atendimentos na FCEE, a família relata no prontuário de retorno que o levaram para o IATEL (Instituto de Audição, Terapias Integrativas e da Linguagem) nos períodos de 2006 até 2007, e março de 2013 até o ano de 2015, também para contato e aprendizagem da Libras, bem como sessão de fonoterapia.

Em seu prontuário, encontramos o seguinte registro em outubro de 2019: "Observações - Paciente com CID-10: H35.5, G40.0, H90. Paciente com diagnóstico prévio provável de Síndrome de Usher pela Geneticista (classificada como tipo IV, onde existe a associação frequente entre: Retinose pigmentar, surdez congênita total, vertigem e retardo mental leve".

Apesar de todos os registros de atendimento e das passagens por diversos centros especializados, somente em 2021, com sua dificuldade visual se fazendo ainda mais presente, começou a frequentar, além do AEE Libras e do AEE Português, também o AEE Surdocegueira para o aprendizado do Braille.

Vale lembrar que o AEE Surdocegueira do CAS/FCEE oferece a seus educandos 3 (três) tipos de atendimentos distintos, voltados ao aprendizado, independência e autonomia dos sujeitos, sendo eles: Libras (respeitando a necessidade de cada aluno, podendo ser a Libras Tátil, Libras

em Campo Reduzido ou ainda a comunicação háptica); Braille e Orientação e Mobilidade.

Resumidamente, voltando a mencionar o caso, o que nos ficou entendido pelos registros da Anamnese é que a família de J.E. recebeu um diagnóstico de surdez quando ele tinha um ano de idade, sendo que até os quatro anos não estava definido o grau da perda. Ainda em relatos da família no prontuário do CAS/FCEE, este só teve acesso efetivo à Língua de Sinais quando estava frequentando a 6ª série do ensino fundamental, já com 14 anos de idade cronológica, porém pouquíssimo acesso a uma língua ou qualquer sistema de comunicação. Neste seu primeiro contato efetivo e formal com a Libras, no relatório pedagógico da escola consta que ele teve direito a um profissional intérprete de Libras que assumiu a função de professor bilíngue, ensinando a ele desde o básico da comunicação até o início dos aprendizados acadêmicos. Tudo isso com a melhoria na aquisição linguística e compreensão do aluno; os conhecimentos foram sendo ampliados aos poucos.

Por conhecer o caso de perto, devido ao trabalho contínuo no centro de atendimento e constante contato com a família, podemos ainda relatar que, somente em 2020, os familiares e o próprio educando iniciaram o processo de aceitação da surdocegueira, após relatos da própria mãe de que o aluno estava se batendo nos móveis da casa e tropeçando inúmeras vezes enquanto caminhava. E, neste

mesmo ano então, o educando passou a frequentar o AEE Surdocegueira, atendimento para o qual ele é elegível. É válido mencionar ainda, que J.E. ainda possui um bom resíduo visual para se comunicar através da Libras em campo reduzido e também para fazer a leitura de materiais impressos em letras maiores e com contraste. O mesmo também consegue facilmente fazer cópias do quadro, quando ele for branco com a escrita com pincel/caneta marcadores na cor preto ou azul, mas mesmo assim é necessário que ele se sente nas primeiras carteiras.

Diante de tudo isso, uma pergunta feita frequentemente à família é quanto à forma de comunicação que tem com seu filho. E a resposta sempre é: “pela oralidade, falando”. Conseguimos assim entender que, para J.E., como para muitos outros surdos, suas famílias dificilmente aprendem a Libras, nos deixando reflexivas quanto às muitas privações ocasionadas pela falta ao acesso linguístico, podendo gerar um sofrimento muito grande, uma ignorância relativa aos conhecimentos de mundo ou até, de forma mais grave, uma revolta.

Dessa forma passamos então à compreensão da visão das professoras que hoje fazem atendimentos a J.E.: sua professora de Braille e sua professora de Língua Portuguesa como L2, lembrando que os relatos são de experiências vivenciadas durante os atendimentos que ocorrem duas vezes na semana, em contraturno do seu período escolar. O atendi-

to de Língua Portuguesa, que ocorre em grupo, soma uma carga horária de 3 horas semanais e o atendimento de Braille, que ocorre individualmente, soma 1 hora, acontecendo logo após o atendimento de português e fica dividido entre dois atendimentos de 30 minutos. Essa flexibilização no atendimento dá-se pelo fato de conseguir ofertar tudo o que ele tem direito num mesmo período de frequência na instituição.

RELATO DA PROFESSORA DE BRAILLE

Nosso processo de ensino do Braille se deu a partir desse corrente ano. Então iniciamos com a criação do vínculo, em que conheci um pouco de nosso educando e de sua família, ainda durante o período de pandemia, mas logo que possível, quando este passou a frequentar o CAS, começamos a ter contato presencial. Todos aceitaram minha participação como mais uma professora e com a nova proposta do ensino do Braille, enquanto J. E. frequenta o CAS.

É importante registrar que em nosso atendimento ele está sempre sorridente, aceita as propostas facilmente e aprende os códigos com certa facilidade.

Como esclarecimento, o sistema Braille, segundo o Instituto Benjamin Constant (2008):

[...] é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas, inventado pelo francês Louis Braille [...]. O sistema consta do arranjo de seis pontos em

relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada, no que se convencionou chamar de “cela Braille”. A diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63 combinações ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita es-tenográfica (BRASIL, 2018).

Iniciamos a proposta de trabalho apresentando uma cela Braille em material de EVA, em tamanho de aproximadamente de 16x11cm, para um manuseio fácil, com contraste de cores facilitando o uso do resíduo visual existente. Com o passar dos atendimentos, aos poucos, fomos reduzindo o tamanho das celas Braille de manuseio do educando, sempre em material com contraste. Atualmente o educando tateia uma cela de 4x 2,5cm.

Esse período de trabalhar com diversos tamanhos de cela, iniciando do maior para o menor, foi pensado para criar intimidade do educando com o código, pois iniciar direto na máquina Braille ou com a reglete, com papel branco, poderia criar um obstáculo maior na aceitação dele, visto que ainda existe resíduo visual.

A leitura do sistema Braille costuma ser feita pela polpa dos dedos indicador e médio; logo, se faz necessário despertar a sensibilidade do leitor. Sobre este período de preparação, consta nas Diretrizes do AEE Surdocegueira da FCEE/SC (2021, p. 131):

Faz-se necessária a compreensão de que para iniciar o ensino dessa leitura e escrita, é preciso um período de preparação com o estudante surdoce-

go, para que haja a aprimoração das habilidades táteis, que facilitarão a percepção dos detalhes da simbologia existente nesse sistema. Este momento antecede o uso de materiais concretos específicos à introdução do Braille.

Nesse período utilizam-se jogos com texturas diversas, brinquedos, figuras geométricas com tamanhos, formas, medidas e dimensões diferenciadas.

Atualmente, apesar do educando já dominar o código em formato ampliado com o seu resíduo visual, também estamos nessa fase, da introdução à sensibilização tátil. Na introdução ao Braille, como já mencionamos, utilizamos jogos de texturas.

Nosso recurso para que J.E. não utilize seu resíduo visual é aproveitarmos que existe um vão na mesa em que trabalhamos, assim coloco minhas mãos por baixo da mesa e entrego em sua mão que está estendida esperando que eu coloque o material para tateio. Em seguida ele irá apontar para o material equivalente que está em cima da mesa com outros de textura semelhante. A fim de sempre se aproximar do aluno, visto que o mesmo é muito competitivo, costumo entrar na brincadeira e ficamos observando qual de nós dois acerta mais. Acabamos sempre empatando e dando boas risadas quando erramos. Aproveitamos a parceria da professora de Língua Portuguesa e utilizamos os textos construídos para fazer registros no quadro Braille (material confeccionado por mim após inspiração de outro quadro Braille visto no CAP/FCEE - Centro de Apoio Pedagógico e Atendi-

mento às Pessoas com Deficiência Visual Adilson Ventura - e no caderno Braille), pensado e elaborado por mim, usando de exemplo o caderno de linhas ampliadas; fiz celas Braille em EVA de espessura mediana, com os seis pontos feitos com o perfurador de papel e, assim, o mesmo vai preenchendo os pontos com massinha de modelar. Este material pode ser levado para casa e é nele que faço a escrita em tinta para a família participar do processo.

Minha intenção é tornar o ensino do Braille o mais prazeroso; que ele não seja um momento de pensar sua real finalidade e significado.

Desta forma, nosso educando iniciou a frequência no atendimento do AEE Braille demonstrando certo conhecimento sobre o registro através do relevo. Porém não tinha intimidade com o assunto, nem mesmo distinguia os pontos referentes ao alfabeto, números ou simbologia. Após aproximadamente cinco meses de atendimento presencial, notou-se grande interesse por parte do aluno, bem como uma evolução significativa, visto que, seguindo os planejamentos, muito em breve o mesmo já poderá passar à leitura e à escrita propriamente do Braille em seu tamanho real.

RELATO DA PROFESSORA DE PORTUGUÊS

Início meu relato mencionando fatos que ainda não foram descritos no item de identificação do educando. Destes fatos, posso discorrer que o meu trabalho

do ensino da Língua Portuguesa como L2 para J.E. iniciou em junho deste corrente ano.

O educando já chegou para meus atendimentos com bom conhecimento do português escrito, inclusive com alguns conhecimentos gramaticais. Todos estes aspectos trabalhados anteriormente pela professora de Língua Portuguesa no curso de Ensino Médio e Técnico do IFSC Bilíngue, em que hoje frequenta o 4º ano, de um total de quatro anos.

Dessa forma, já desde o início do atendimento ele se encontrava entre os níveis alfabéticos e ortográficos de aquisição da língua escrita, que é quando o educando já domina a relação existente entre letra-sílaba-som (NOGUEIRA; SILVA, 2014, p. 04-05), que no caso da Língua de Sinais pode ser relacionado com imagem-sinal-escrita, e as regularidades da língua. Faz relação de sinal-palavras para aquelas de seu uso mais frequente e escreve do jeito que fala, ou seja, a sua escrita é baseada na estrutura gramatical da Língua de Sinais. Em relação ao nível ortográfico, esse é um nível em que permanecemos em contínua construção, em que vamos adquirindo e dominando as irregularidades da língua no decorrer da vida.

Porém é válido lembrar que, como já mencionamos, o educando J.E. teve contato com a sua língua materna muito tardiamente, por volta dos seus 13 anos, ou seja, o seu atraso na aquisição da sua língua de comunicação, expressão e aprendizagem também influenciam a apren-

dizagem da Língua Portuguesa como L2(não subentenda “comprometem”).

Ele também já está em processo de assimilação das regras de pontuação do português escrito e conhece todos os tipos de frase: exclamativa, interrogativa, negativa e afirmativa, fazendo relação com os tipos de frase da Língua de Sinais.

Hoje, no mês de outubro de 2021, relato que estamos trabalhando o nível de compreensão das sentenças, aprofundando um pouco no campo semântico e entrando para a interpretação das frases. Uma das formas de realizar este trabalho é com o uso de textos e posteriormente um breve questionário, em que o aluno tem autonomia para responder na forma de registro de Língua Portuguesa tais questões. Tudo isso de acordo com Nascimento (2006, p. 17), quando apresenta que “a abordagem funcional salienta a necessidade de dotar a criança surdocega com aprendizagens significativas para a sua vida futura, salientando a necessidade de aprendizagens centradas em experiências reais do dia a dia”. E assim fizemos em nossas práticas pedagógicas.

Por vezes J.E. compreende a pergunta e sabe a resposta, mas não sabe como registrar a sua sinalização, solicitando ajuda para o registro escrito. Contudo, isso demonstra que seu processo de compreensão da língua portuguesa escrita (a leitura) está em um processo muito bom, se comparada a sua deficiência somada ao atraso da aquisição linguística.

Acredito que seja de grande valia res-

saltar a importância da tecnologia no processo de aprendizagem do registro da Língua Portuguesa escrita, pois o uso de aplicativos e redes sociais que necessitam do registro escrito promovem o interesse pela área.

Como afirma Cader-Nascimento, quando se refere ao aprendizado do signo linguístico caracterizado pelo registro escrito:

[...] Todo esse processo é dinâmico e ocorre naturalmente com crianças ouvintes e videntes que são expostas à língua materna, natural. No caso do surdocego, o processo precisa ser incentivado, orientado para que perceba a dinâmica dos signos linguísticos no uso diário do português escrito. Por isso faz-se necessário que o surdocego possua ensino direcionado para a assimilação da língua de sinais [...] e, principalmente, do português escrito. [...] (2021, p. 93)

Finalmente penso que seja relevante citar que J.E. é um estudante muito interessado e sedento pelo aprendizado, não negando a língua escrita, como comumente muitos surdos fazem. É visível que ele memoriza a grafia das palavras pela ordem das letras, associando ao sinal da Libras, e então depois fazendo relação conceitual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em deficiência, quem sabe podemos já relacionar a ela o sinônimo de “desafio”. Dessa forma, são muitos os desafios de todas as

peças que possuem uma deficiência. Entretanto, quando esta vem associada à limitação de dois ou mais sentidos, teoricamente, os desafios são ainda maiores; porém, vale lembrar que desafio não é incapacidade e principalmente em sujeitos ativos e sedentos pelo aprendizado.

Assim é o caso do nosso educando J.E. que, apesar da sua privação, nos mostrou que após ter o contato com a Língua de Sinais, passou então a compreender o mundo à sua volta e a interagir com ele com total intimidade.

De acordo com o exposto por Cader-Nascimento (2021, p. 97), é primordial que

[...] estudantes identificados com surdocegueira devem ser inicialmente atendidos em programas específicos da área por um professor com competência na área da surdez (língua de sinais, português como segunda língua), visual (Braille, sorobã, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social) e surdocegueira (ressonância, momento coativo, sistemas alfabéticos de comunicação, sistemas alternativos de comunicação), processos que podem variar de estudante para estudante. [...]

E logo complementamos toda a exposição acima com a certeza de que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora necessária a interação social, na escola ou fora dela e o contato permanente com o registro escrito. No processo, facilitado

pela tecnologia e pelo interesse do mundo virtual de hoje em dia, os estudantes passam por etapas, com avanços e recuos, até se apossarem do código linguístico e dominá-lo.

É certo que o tempo necessário para cada aluno transpor cada uma das etapas do aprendizado do registro da escrita de uma segunda língua é muito variável, seja a Língua Portuguesa ou o Braille. Porém, dos desafios claros que se apresentam, temos: o acesso à língua materna deste estudante o mais cedo possível, preferencialmente logo após o seu diagnóstico; o respeito das pessoas que convivem com ele ao usarem a Língua de Sinais como meio de comunicação em todos os ambientes (sociais, familiares e escolares) e ainda o acesso a serviços educacionais especializados, que promovem cada vez mais a compreensão deste estudante de questões acadêmicas e sociais, partindo de profissionais que têm a habilidade, o conhecimento e o planejamento da construção de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e crescente.

Apesar da morosidade de todo o processo de receber o diagnóstico, acarretando na perda de oportunidades e possibilidades do educando nos seus anos iniciais, acreditamos que nós, enquanto profissionais atuantes na mediação deste aprendizado, contribuimos muito para esse processo de retomada, com estratégias pedagógicas que facilitassem o educando a compreender questões acadêmicas que o mesmo teve privações antes.

Buscando conhecimento sobre a surdocegueira, consta nas Diretrizes do AEE Surdocegueira da FCEE/SC (2022, p. 123):

Em se tratando de trabalho e/ou encaminhamentos relativos ao sujeito surdocego e tudo o que envolve seu processo de aprendizagem, os profissionais envolvidos precisam, imprescindivelmente, conhecer a surdocegueira e suas implicações; além de terem clareza acerca da importância das ações a serem desenvolvidas no espaço do AEE, as quais refletirão, diretamente, na vida desse sujeito.

Para finalizar nosso trabalho, vamos citar Cader-Nascimento que, em sua escrita, fala dos professores e vai além, contextualizando sobre as necessidades das pessoas com surdocegueira:

Consequentemente, altera também os processos de aprendizagem, fato que requer um olhar mais atento das políticas públicas no ensino educacional na surdocegueira, que garanta o mesmo tempo de aula, de dias, com uma estrutura de ensino pautada em um professor proativo que assuma a função de guia-intérprete; e que possibilite a convivência na escola com membros da Comunidade de Surdocegos e com a família, no sentido de viabilizar contextos e parceiros de comunicação com falantes que dominam o mesmo signo linguístico e, com isso, nutrir a noção de pertencimento a um grupo. (2021, p. 25)

Como já foi escrito neste trabalho, o acesso à informação precisa do diagnóstico foi um agravante para a dificuldade

da oferta de estímulos necessários e adequados para um desenvolvimento escolar mais igualitário.

Salientam-se ainda alguns pontos que podem ser considerados desafiadores no processo de ensino e aprendizagem do educando em questão:

- A Libras do educando muitas vezes não consegue acompanhar o raciocínio de falantes da língua sinalizada, pois a sua sede de conhecimento e necessidade extrema de se expressar faz com que ele acelere a sua sinalização e, assim, nossos olhos necessitam de certo esforço para acompanhar seus movimentos;

- Relativo à sua locomoção, diante da sua necessidade visual, seu andar demonstra certa insegurança, com passos curtos e incertos de onde estão pisando; porém, o educando não pede auxílio para se locomover;

- Como já mencionamos, o aprendizado na fase adequada da sua língua natural e materna é de extrema importância para o seu desenvolvimento pleno, acesso aos conhecimentos, independência e autonomia;

- Sem questionar o diagnóstico, relembramos que muitos avaliadores psicológicos não têm domínio da Língua de Sinais; portanto, nos momentos de avaliação ou aplicação das ferramentas, a resposta de educandos surdos pode ser comprometida. Ou seja, quando o avaliador não compreende a resposta do avaliado, a deficiência intelectual (retardo mental – como aparece no diagnóstico) pode não ser

totalmente verdadeira, o que, neste caso, pode caracterizar que o aluno não tenha a Síndrome de Usher Tipo IV, e sim o Tipo III.

Por fim, encerramos com a citação de Aranha (2003, p. 21), quando este nos apresenta que: “A educação tem se destacado como um meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, tendo como mediadora uma escola realmente para todos, como instância sociocultural.” Contudo, como isso ainda não ocorre como esperado, centros de atendimento especializado são de fundamental importância e assim, como nossa função exercida no AEE Português e AEE Surdocegueira é promover a sua autonomia e independência, não apenas acadêmica, mas também social, nosso desejo é que J.E. seja atendido adequadamente e encontre seus pares, para assim desenvolver fluência em sua língua, comunicação, escrita, orientação e mobilidade, vivendo em sociedade de forma igualitária aos demais cidadãos do nosso país. Ou seja, tudo corrobora com a fala de Santos e Casali (2009, p. 228), quando relatam que nós, como educadores, temos a função de usar o currículo e o planejamento nos atendimentos com o escopo de “transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social.”

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a**

educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **O sistema Braille.** Brasília, DF: MEC; Instituto Benjamin Constant, 2018. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/index.php?option=-com_content&view=article&id=675:o-sistema-braille&catid=121&Itemid=373. Acesso em: 06 nov. 2021.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Surdocegueira e os desafios da escrita.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2021.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Surdocegueira por Síndrome de Usher: recursos pedagógicos acessíveis.** São Carlos - SP : EduUSCAR, 2016.

DALVI, Felipe. Sintoma, doença, síndrome e transtorno: você sabe a diferença? **Academia Médica.com.br**, 9 jun. 2021. Disponível em: <https://academiamedica.com.br/blog/sintoma-doenca-sindrome-e-transtorno-voce-sabe-a-diferenca>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIARTH, Josilene de Carvalho Soares et al. Síndrome de Usher: características clínicas. **Arq. Bras. Oftalmol.**, v. 65, n. 4, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-27492002000400012>. Acesso em: 02 nov. 2021.

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; MAIA, Shirley Rodrigues. **Saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial (Caderno Educação Infantil).** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 79 p.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Calvalcante. **O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky.** 30 de julho a 01 de agosto de 2014 – Santa Maria/RS – Brasil Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_25_05_2014_18_21_22_idinscrito_449_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

PINHEIRO, Maria Madalena Canina; WIELAND, Carla Mherlyn Viveiros; PROCHNOW, Elisabeth Diane. **Síndrome de Usher: relato de caso.** Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/04/tapoio-sindrome-de-usher-relatos.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede**

regular de ensino de Santa Catarina [livro eletrônico] / Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). – São José/SC: FCEE, 2021.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alípio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1509/1154>. Acesso em: 09 nov. 2021.