

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

ABORDAGEM INTEGRAL DA PESSOA SURDA COM COMPROMETIMENTOS MULTISSISTÊMICOS E OS DESDOBRAMENTOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL - PARTE 2



O ALUNO SURDOCEGO

A Surdocegueira: estudo de caso no Ensino Fundamental I

O ALUNO SURDO COM PARALISIA CEREBRAL

Sala de Recursos Multifuncionais – Laboratório de Línguas: uma experiência com aluno Surdo com Paralisia Cerebral

O ALUNO SURDO COM SÍNDROME DE USHER

Os desafios de um aluno Surdo com síndrome de Usher no atendimento do CAS/FCEE



Marcos Anthony

R E V I S T A

Arqueiro

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS
EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



REVISTA ARQUEIRO
ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Victor Godoy Veiga

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SURDOS

DIRETOR GERAL DO INES
Paulo André Martins de Bulhões

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Andreza da Silva Gonçalves Raphael

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS
E TECNOLÓGICOS
Jean Fuglino de Paiva

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Izabel dos Santos Garcia

PUBLICAÇÕES INES
COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Andreza da Silva Gonçalves Raphael
Jean Fuglino de Paiva
Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIA
Fabiola de Vasconcelos Saudan

EDITORES ARQUEIRO
Isabelle Flor de Oliveira Nogueira
Marisa da Costa Gomes
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Ricardo de Souza Janoario
Maria Angélica Bonfim Varela
Maria Carmen Euler Torres
Maria Inês Batista Barbosa
Maria Inês Castro de Azevedo

CONSELHO DE PARECERISTAS
Aline Cristine Xavier da Silva Castro
Ana Luísa Antunes
Ana Teresa Andrade
Cássia Gečiauskas Sofiato
Eder Barbosa Cruz
Huber Kline Lobato
Laura Jane Messias Belém
Lia Abrantes A. Soares
Marcia Moraes
Maria Carmem Euler
Priscilla Fonseca Cavalcante
Rita de Cássia de Oliveira e Silva
Roberta Savedra Schiaffino

PROJETO GRÁFICO
Ramon Santos de Almeida Linhares

PRODUÇÃO GRÁFICA
Partners Comunicação Integrada

COORDENAÇÃO GERAL
Samuel Costa

SUPERVISÃO DE PRODUÇÃO
Laís de Oliveira Rodrigues

COORDENAÇÃO DE DESIGN
Marie Azambuja

DIAGRAMAÇÃO
André Carvalho / Pablo Quezada

REVISÃO
Islene Santos

ARTE DA CAPA
Marcus Anthony

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: diesp@ines.gov.br

• SUMÁRIO •

**ENTREVISTA:
PROFESSOR YURI
MORAES**

08

ENTREVISTADORES

EDITORES DA REVISTA
MARIA ANGÉLICA VARELA,
MARIA INÊS BATISTA
E ISABELLE FLOR

**A SURDOCEGUEIRA:
ESTUDO DE CASO
NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

10

KETLIN LISIANE DA SILVEIRA
TESCHE DE OLIVEIRA

**SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS
– LABORATÓRIO
DE LÍNGUAS: UMA
EXPERIÊNCIA COM
ALUNO SURDO COM
PARALISIA CEREBRAL**

21

TÁLITA CAVALCANTI
PERGENTINO DOS ANJOS

**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**

34

SUZI DE COUGO SOUTO
VANESSA PAULA RIZZOTTO

**O USO DA LÍNGUA DE
SINAIS POR CRIANÇAS
AUTISTAS: LEITURAS
E OBSERVAÇÕES DE
APLICABILIDADE**

52

THALITA MAYRINK XAVIER
PASSOS
TIAGO BATISTA
DOS SANTOS

**ABORDAGEM INTEGRAL
DA PESSOA SURDA COM
COMPROMETIMENTOS
MULTISSISTÊMICOS E
OS DESDOBRAMENTOS
NO AMBIENTE
EDUCACIONAL**

66

LÉIA MAISNER

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jan/jun 2000) –
Rio de Janeiro : INES – v. : il. ; 28cm

Vol. 43 (2022), Semestral – ISSN-15 8-2495.

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos
(Brasil).

COD-371.912

EDITORIAL

Prezad@s leitor@s

Nesta edição, a revista Arqueiro nº 43 nos presenteia com artigos produzidos por profissionais da área de educação que atuam nos CAS - Centro de Atendimento ao Surdo - de todo o território nacional, contendo conteúdos com reflexões sobre a atuação no espaço escolar inclusivo com crianças e adolescentes surdos com múltiplos comprometimentos. Estes textos são o trabalho de conclusão desses profissionais, no curso de aperfeiçoamento intitulado "Abordagem Integral da Pessoa Surda com Múltiplos Comprometimentos", organizado pelo Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico do INES e integrante do Programa Nacional de Educação Bilíngue de Surdos - PRONAEBs.

O primeiro artigo apresenta a experiência de duas professoras no ensino da Língua Portuguesa e do Braille com um aluno portador de Síndrome de Usher. Além dos aspectos pedagógicos, essas professoras de Santa Catarina discutem a importância do processo de construção da identidade das pessoas surdocegas, assim como da aceitação e apreensão do conceito de surdocegueira pelas famílias.

No segundo artigo, apresenta-se a discussão a partir de uma revisão bibliográfica sobre o ensino da Língua de Sinais para pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais. Esta população representa um desafio para as famílias e para a escola. Os autores apresentam a Libras como uma alternativa para a comunicação, independente se essas pessoas são surdas ou ouvintes.

O terceiro artigo trata-se de um relato de experiência com um aluno surdo com paralisia cerebral em Aracaju (Alagoas), na Sala de Recursos Multifuncionais. A autora apresenta estratégias pedagógicas e recursos instrucionais, desenvolvidos a partir de um plano de ensino específico para este aluno.

O quarto artigo nos convida à reflexão sobre o ensino de Libras e a disciplina de Geografia no ensino médio. A autora analisa como a não apreensão de língua estruturada afeta a construção do conhecimento, neste caso da disciplina de Geografia, e os desdobramentos no cotidiano dos sujeitos.

O quinto artigo se refere a uma revisão de bibliografia sobre os desafios de sujeitos surdocegos em todos os ambientes, incluindo o escolar. A partir dessas referências, a autora apresenta um relato de experiência com um aluno surdocego matriculado no sétimo ano do ensino fundamental, descreve as estratégias pedagógicas e como elas devem ser centradas no educando.

Desejamos a tod@s uma excelente leitura!!

As editoras!



ENTREVISTA: Professor Yuri Moraes

Concedida às editoras da Revista Arqueiro
MARIA ANGÉLICA VARELA, MARIA INÊS BATISTA
E ISABELLE FLOR

Nesta edição da Revista Arqueiro, nosso entrevistado é o professor e mestrando Yuri Moraes. Yuri é o primeiro surdocego formado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Brasília UnB e primeiro a ingressar no Programa de Mestrado em Educação pela mesma universidade

Esta entrevista foi realizada em Libras tátil e todas as respostas dadas por Yuri também podem ser conferidas por meio dos QR codes localizados ao final de cada pergunta.

R. ARQUEIRO: É uma honra poder te entrevistar. Primeiro, gostaríamos que nos falasse um pouco de você...

YURI MORAES: Olá, boa noite! Boa noite a todos. Meu nome é Yuri Moraes. Meu sinal é o "i" no olho direito. Eu sou surdocego.

Eu já me formei em Libras, Português como L2... Comecei o Português Brasileiro como segunda língua, mas eu tranquei, porque passei no mestrado. E, já estou no mestrado, quero ser professor no futuro e ensinar para vários grupos de surdocegos, de surdos, de ouvintes que saibam Libras e de pessoas com deficiência.

E eu quero estar ensinando e desenvolvendo sempre. Estar em nível igual.



Resposta em Libras

R. ARQUEIRO: Qual o principal desafio para o surdocego?

Então, o principal desafio, qual seria? É a gente estar sempre lutando mesmo; lutando sempre, para a gente ter o controle das situações de estudo, de vida, organizar os projetos científicos e estar lutando sempre... buscando caminhos. Por isso, a acessibilidade precisa ter aqui, no Brasil. Precisamos lutar com justiça, fazer provocações, estar sempre ali buscando respostas.



Resposta em Libras

R. ARQUEIRO: Qual a importância da família no seu processo de desenvolvimento? Qual a importância da família no processo?

Então, eu vou explicar... O que que eu quero explicar? É importante a família estar na vida sempre nesse processo para motivar e fazer os filhos, o pai, a mãe e todas as pessoas daquela família terem ideias e participarem da vida desse ser humano.

Nós temos o mesmo DNA e nós podemos ensinar e aprender. Mas nós temos que começar em casa, nesse espaço. Depois na escola, procurar outros lugares, outras instituições governamentais, outros espaços.

ENTREVISTADO: YURI MORAES

Professor. Graduado em Letras-Libras, pela UNB.
Mestrando pela UNB.

Mas esse apoio, principalmente, parte desse ensino da escola, junto, e também desses debates que precisam ser adequados, para que o pai e a mãe, o filho e o surdocego possam não ter problema, não ter problema de vida com ética. Sempre, sempre estar junto, provocando. E nós temos que ir adiante, combinados na vida.



Resposta
em Libras

R. ARQUEIRO: Quais estratégias você entende que seriam fundamentais para a inclusão da pessoa surdocega na sociedade? Quais estratégias você acha importantes para a inclusão da pessoa surdocega na sociedade?

Então... quais as estratégias de inclusão para a pessoa surdocega na sociedade?

Participar, fazer, ter um ponto base e dar acessibilidade. Tem que ter propostas organizadas na comunidade e também o próprio surdocego entender: isso é uma questão neural. E também fazer o quê? Estar favorável.

Ele fez a datilografia da palavra favorável. Fazer a aquisição com cuidado, pensar sobre... porque é importante que se façam momentos de interação e o que esse direito é.

Hoje, por exemplo, nós temos 27 de junho, é o Dia Internacional da pessoa surdocega, para lembrar uma pessoa muito importante em nível mundial, cuja vida foi importante:

Helen Keller. Fez a datilografia e o sinal de Helen Keller (HK).

Porque ela emociona, ela mostra que a acessibilidade é importante em nível institucional, nas escolas, nas universidades, nas instituições, nesse processo de ensino e construção do saber, no ensino fundamental, no ensino médio, em vários locais aqui no Brasil.



Yuri Moraes





A SURDOCEGUEIRA: ESTUDO DE CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

*DEAF-BLINDNESS: A MIDDLE
SCHOOL CASE STUDY*

KETLIN LISIANE DA SILVEIRA TESCHE DE OLIVEIRA

RESUMO

A educação de alunos surdocegos é uma área que requer atenção especial, pois a surdocegueira é uma condição única e não pode ser desmembrada por apenas surdo ou apenas cego. O presente trabalho tem como objetivo definir as características de um aluno surdocego e o estudo de caso de um aluno com essa condição, matriculado no sétimo ano do fundamental, o qual passa por uma série de testagens para encontrar a melhor maneira de adaptar materiais para uso durante a sua aprendizagem. O método utilizado foram as análises das obras de autores que estudaram sobre a surdocegueira e o estudo de caso, relatando a experiência observada. Verificamos que, para o caso do aluno em questão, os materiais a que ele mais se adaptou foram com o uso do plano inclinado e a ampliação do material com espaçamento, assim como também percebemos que apesar desse aluno ter se identificado nestas condições, outros alunos não serão iguais, devendo fazer novas adaptações. Consequentemente, a partir das testagens efetuadas, podemos definir metodologias mais acessíveis para esse aluno a fim de que ele consiga fazer sua aprendizagem de forma satisfatória.

Palavras-chaves: Surdocegueira. Estudo de caso. Testagem pedagógica.

ABSTRACT

The education of deaf-blind students is an area that requires special attention, since deaf-blindness is one singular characteristic that cannot be broken down into just deafness or just blindness. This article aims at defining the characteristics of a deaf-blind student and the case study of a seventh-grade student with this condition, who undergoes a series of tests to find out the best way to adapt materials to use in his learning process. The method used was the analysis of works by authors who studied deaf-blindness and the case study itself, reporting the observed experience. We verified that, in the case of this particular student, the materials to which he most easily adapted were the ones with the use of the inclined plane and the expansion of the material with spacing. We also noticed that, despite this student having better adapted himself to these conditions, other students will not behave the same way, and new adaptations must be made. Consequently, from the tests carried out, we can define methodologies that are more accessible for this student so that he can go through his learning process satisfactorily.

Keywords: Deaf-blindness; Case study; Pedagogical testing.

KETLIN LISIANE DA SILVEIRA TESCHE DE OLIVEIRA

Professora, Licenciada em matemática, docente em escola pública especial para surdos.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar sempre é cheio de desafios para o professor. A cada ano letivo, novos alunos ingressam na rede pública e com eles novas investigações de como o docente pode melhorar o seu modo de transmitir o conhecimento. Porém, quando estes se deparam com necessidades específicas nos alunos, acontece uma reação adversa de medo e insegurança. Se, no ensino de alunos surdos, os desafios já são grandes, maiores ainda são os desafios de ensinar alunos surdocegos.

Assim, primeiro devemos entender como classificar e especificar estes alunos, para depois pensar quais caminhos devemos tomar e quais práticas pedagógicas podemos encontrar e utilizar. O tema escolhido para o presente trabalho teve como estímulo o desafio de ensinar um aluno surdocego, matriculado em uma escola pública especial para alunos surdos. O grande obstáculo era como seguir com o ensino desse aluno, que já tem a Libras adquirida, mas contém dificuldades na sua adaptação em sala de aula e a seus materiais. Deste modo, iniciei uma série de pesquisas em prol de amparar as carências deste educando e, em seguida, testes pedagógicos foram realizados para dar suporte às atividades a serem desenvolvidas.

Inicialmente, na fundamentação teórica se abordará a classificação do que é um aluno surdocego e quais as atenções

especiais que devem existir ao se deparar com um aluno com essa necessidade adicional. Após isso, será apresentado o relato de um estudo de caso realizado, com um aluno da rede pública, durante o período de quatro meses, em que foram desenvolvidas testagens dentro e fora da sala de aula. Na sequência, os resultados e discussões trarão uma breve contextualização do que se alcançou durante o estudo de caso. E, por fim, a conclusão com destaque em que cada aluno é um ser único e deve ser estudado com individualidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino na educação especial enfrenta uma grande diversidade de necessidades que os alunos desta educação possuem. As buscas de formações para cada necessidade são incessantes. Assim, nesse contexto, dentro de uma escola especial para surdos, encontra-se um aluno com uma particularidade chamada surdocegueira. Essa necessidade não se enquadra na mesma classificação e nem nos mesmos métodos como se é trabalhado com os demais alunos desta escola. Então a equipe de docentes parte em buscas desses novos desafios. A primeira questão é entender o que é a surdocegueira.

Assim:

As pessoas surdocegas são indivíduos com perdas percentuais da visão e da audição. Essas perdas podem estar associadas, e o grau de prejuízo a

cada um dos sentidos pode ter variações e graduações, ou, ainda, pode ser total. A pessoa que sofre a perda percentual da audição pode compensar essa perda por intermédio do sentido visual e vice-versa. Contudo, em casos que ocorrem a perda de dois sentidos, a vida diária fica muito mais difícil e requer adaptações mais rigorosas. (CARRIER; MOREIRA, 2017, p.230)

Nessa perspectiva, as pessoas consideradas surdocegas são aquelas que apresentam perda da audição e da visão ao mesmo tempo. Não necessariamente é de forma total ou severa, mas quando há algum grau de perda nos dois sentidos juntos. Carrier e Moreira (2017) também ressaltam que a surdocegueira, dentro de seus variados tipos de aquisição - sendo adquiridos ou desenvolvidos por doenças, traumas, lesões, de forma congênita e/ou por questões pré-natais - , está inserida na classificação de deficiência múltipla, isso implica que, além da visão e da audição, o indivíduo também tem afetadas algumas funções do seu organismo, comprometendo o desenvolvimento motor, neurológico, emocional, linguístico, assim como sua autonomia. Esses comprometimentos sensoriais do indivíduo surdocego irão se destacar na sua vida escolar, pois lá ele mais precisará de sua autonomia para desenvolver as atividades necessárias durante as aulas, como também suas habilidades motoras, intelectuais e sensoriais serão testadas.

Portanto, nota-se que as características de intera-

ções de uma pessoa com surdocegueira em seu ambiente são marcadas pelas carências de estímulos, o que pode desencadear um desenvolvimento atípico, compatível com os limites impostos pela combinação das deficiências visuais e auditivas. Contudo, o trabalho com alunos surdocegos baseia-se no princípio de estimular a utilização plena de seu potencial e dos sentidos remanescentes. (COSTA et al., 2019, p.5).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O objetivo do presente trabalho foi um estudo de caso de um aluno surdocego matriculado na rede estadual de ensino em uma escola especial para surdos. Primeiro buscou-se base teórica sobre a surdocegueira e suas especificidades, para então chegar ao estudo de caso e realizar as testagens do aluno. Esta pesquisa teve caráter exploratório em que "a pesquisa exploratória permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade. Assim, o alvo é atingido mais eficientemente, com mais consciência." (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 324).
Descritiva:

Exposição das características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode ampliar-se para o estabelecimento de correlações entre fatores ou variáveis ou, ainda, para definição da natureza de tais correlações. Não tem, contudo, o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora possa servir de base para tal explicação. Pesquisa de opinião insere-se nesta classificação. (VERGARA, 1990. P.5)

Como também ocorreu um estudo de caso: cujo objeto pode ser qualquer fato/fenômeno individual, ou um de seus aspectos. Exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação (“olho clínico”), além de parcimônia quanto à generalização dos resultados (SANTOS, 1999, p.29). Assim, com o estudo de caso, buscou-se observar o aluno e realizar as testagens de materiais pedagógicos a que ele se adaptasse melhor. Dentro da pesquisa de estudo de caso, houve muitos debates e foram assistidas algumas palestras no assunto de surdocegueira para formação do autor deste trabalho.

4. ESTUDO DE CASO

Este estudo de caso iniciou com o recebimento de um aluno surdocego em classe de sétimo ano do ensino fundamental. O aluno anteriormente já estudava na mesma escola especial para alunos surdos; porém, até então, ele era considerado apenas um aluno surdo e as metodologias utilizadas para o ensino deste educando era o ensino típico como para todos os alunos de sua classe. Então no ano de 2020, durante a pandemia do COVID-19, ele ingressa no sexto ano do ensino fundamental e as dificuldades com as tecnologias começam a aumentar, pois ele fazia uso de um celular para assistir suas aulas. A tela do celular não favorecia sua aprendizagem, devido a ser muito pequena, não atendendo à sua necessidade.

Nesse mesmo ano, a aprovação dele foi automática, conforme ordens da secretaria de educação do estado, então ele vem a ingressar no sétimo ano do ensino fundamental.

O início do ano de 2021 ocorreu como no ano de 2020, ainda enfrentando a pandemia do COVID-19 até metade do segundo semestre do ano, em que as aulas semipresenciais retornam, de modo que os alunos têm a possibilidade de ir uma vez na semana na escola para tirar dúvidas. Aqui começa o trabalho deste estudo de caso. Neste momento percebem-se as dificuldades que este aluno tem com sua visão: ele é um aluno surdo em grau severo, mas faz uso da Língua de Sinais (Libras) fluentemente - sua família tem papel importante nessa aquisição e incentivo da LS; porém, em relação à visão, ele tem muita dificuldade em se adaptar na sala de aula.

Com as devidas adequações, é possível incluir o aluno com deficiência nas situações de aprendizagem que os demais estão vivendo. Atender às diferenças individuais que o estudante possa apresentar viabiliza a igualdade ao acesso e permanência na escola a que todos têm direito. (BIGATE; LIMA, 2019, p.1).

“Reconhecendo a singularidade da surdocegueira e ao mesmo tempo a heterogeneidade desses sujeitos que são imprevisíveis, diversos, diferentes como todo e qualquer ser humano” (FARIAS, 2015, p.

21). Lembrando da essência fundamental do ensino de surdocegos “ que é compreender cada aluno surdocego como uma pessoa completa” (GALVÃO; MIRANDA, 2013, p.57).

A partir do pensamento focado no aluno e este sendo surdocego e não apenas surdo, iniciamos o trabalho de adaptação para a melhor aprendizagem deste, como também a busca de formação e subsídios que pudessem auxiliar no objetivo. A primeira etapa da adaptação foi a testagem com a ampliação do material. Todo material utilizado na aula era ampliado para o aluno e entregue para ele usar, porém apenas a ampliação do material não estava sendo adequada à capacidade que o aluno possuía. Passamos a utilizar um tiposcópio (confeccionado pelas professoras. Material adaptado dentro da escola) e verificar a adaptação do aluno com o material; porém, ele conseguia usar em algumas disciplinas e em outras ele ficava com dificuldade pelas diferenças de atividades. Esse tiposcópio era usado junto ao material ampliado. Foi então descartado o uso desse instrumento, pois neste caso o aluno não se adaptou a nenhum formato utilizado.

Em uma das buscas por alternativas em pesquisas e formação foi encontrado o uso de plano inclinado. Realmente, o aluno, devido à sua altura, reclamava de dores no pescoço em determinados momentos. Então os professores confeccionaram um plano inclinado para este alu-

no, a fim de testar sua aplicação. O aluno participou de toda a fase de construção e pôde opinar em como ele achava que ficaria melhor para sua utilização. Este material foi um sucesso. O aluno ficou muito feliz e conseguiu fazer suas atividades com mais facilidade. Claro que a ampliação das atividades ainda é utilizada, mas, com o auxílio do plano inclinado, o educando conseguiu usá-las mais facilmente.

Ainda assim, não havia padrão nas ampliações das atividades e também faltavam muitas informações sobre as necessidades desse aluno; informações que ele mesmo não conseguia expressar para os professores. Diante deste contexto, um dos professores da área conseguiu uma consulta para uma testagem pedagógica na ADEVIC (Associação dos Deficientes Visuais de Canoas). Essa testagem foi voltada para a maior prioridade naquele momento: recursos pedagógicos para o aluno com foco na visão. Durante a consulta foi verificado se o aluno percebia as diferenças nas cores e em suas nuances, se ele conseguia fazer uma pintura dentro da linha, qual a distância que o aluno percebia os objetos, a percepção de reflexos ao jogar um objeto de surpresa nele, se ele conseguia chutar a bola em diversas direções, o campo visual dele e a movimentação no espaço. Também foram testadas junto ao aluno, a fonte de letra, tamanho, lupas e espessuras de letras.

A escola em que o aluno está matriculado ao mesmo tempo foi em busca

de materiais tecnológicos os quais estão sendo testados com o mesmo. Os materiais são lupas eletrônicas que facilitam a aprendizagem em sala de aula, para que ele consiga fazer leituras de textos e de suas atividades.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as afirmações de Carrier e Moreira (2017) levamos em conta quem é o indivíduo surdocego, que é aquele que possui perda sensorial nos dois sentidos (visão e audição) ao mesmo tempo, ou seja, este indivíduo pode sofrer perda profunda em um dos dois sentidos sensoriais e no outro pode ser leve; pode ser profunda, como também pode ser uma perda leve nos dois sentidos sensoriais. Fazendo a conexão com o estudo de caso e as proposições de Carrier e Moreira (2017), nosso aluno em questão sofre uma perda profunda de audição e uma perda severa na visão, o que se encaixa na classificação de surdocego.

Carrier e Moreira (2017) ainda afirmam que, por consequência da surdocegueira, o indivíduo pode ter afetado alguns dos outros sentidos sensoriais, comprometendo o desenvolvimento motor, neurológico, emocional, linguístico, assim como sua autonomia. O que foi percebido com o aluno, pois este era muito dependente de seus professores, e um dos primeiros pontos a serem trabalhados foi a autonomia do mesmo. Para que, além de ele se sentir igual a seus pares (colegas), ele

também perceba as suas próprias capacidades, o que é complementado por Costa (2019), quando diz que a falta de estímulos sensoriais prejudica o educando em suas atividades, reforçando que o professor deve propor atividades específicas para este aluno que favoreçam as suas habilidades e capacidades.

No estudo de caso nota-se que o aluno possuía um déficit de estímulos por falta de informações daqueles que o educavam (pais, professores etc.). Mesmo que os pais, muito esforçados, tentassem influenciar o aluno a adquirir conhecimento, não obtinham total sucesso, pois ainda faltavam ferramentas para auxiliar este aluno. Com a equipe de professores não foi diferente; porém, no retorno presencial, foi possível acompanhar mais de perto as necessidades do aluno e com as testagens pedagógicas o próprio aluno conseguiu expor suas dificuldades e angústias no ensino. Como resultado dos testes, notou-se até então que o aluno consegue fazer suas atividades desde que elas sejam ampliadas para fonte Arial ou Tahoma, caixa alta, tamanho 24, com espaçamento 1,5 nas entrelinhas. Ele consegue distinguir as nuances de cores perfeitamente, mas o desenho precisa de linhas bem marcadas para que ele consiga pintar. Ele demonstrou bom deslocamento no espaço com obstáculos e percebeu objetos do tamanho de uma palma de mão a uma distância de 1,5m. Conseguiu também mostrar que tem um campo am-

plo de visão para perceber movimentos, mas na leitura ele aproxima bem o rosto do papel. O plano inclinado foi de grande importância para a realização de suas atividades, pois deu maior conforto visual e ergonômico para o aluno.

Dentro de todas as testagens realizadas ainda há muito a ser feito. O tempo de aplicação e observação foi pouco satisfatório, devido ao pouco tempo de retorno das aulas presenciais.

6. CONCLUSÃO

A partir do exposto acima percebemos que, quando falamos sobre alunos surdocegos, não podemos tratar suas necessidades em cima apenas da surdez ou apenas de cegueira, temos que pensar no conjunto de necessidades que esta situação nos traz e trabalhar com metodologias que envolvam a evolução das habilidades do educando.

Diante das testagens apresentadas temos uma direção de qual caminho podemos seguir com as práticas pedagógicas que melhor se adequaram ao aluno, assim como as metodologias que poderemos utilizar e as que não farão sentido na aprendizagem deste aluno. A observação e a avaliação constante são muito importantes, pois as necessidades podem mudar com o passar do tempo. E outro ponto muito importante é que cada aluno é único; então, para novos alunos teremos novos desafios a serem enfrentados.

REFERÊNCIAS

BIGATE, Thaís Ferreira; LIMA, Neuza Rejane Wille. Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34756/html>. Acesso em: 01 dez. 2021.

CARRIER, Greici Francieli Machado Stein; MOREIRA, Daniela Almeida. Reflexões sobre a surdocegueira: definições teóricas e um relato de experiência. *Revista Espaço*, n. 47, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/363>. Acesso em: 21 nov. 2021.


COSTA, Denise Ferreira da. et al. O processo do desenvolvimento dos alunos com surdez/cegueira. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, n.92, 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-processo-do-desenvolvimento-dos-alunos-com-surdezcegueira>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FARIAS, Sandra Samara Pires. Os Processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18190>. Acesso em: 01 dez. 2021.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 1, p. 43-60, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291053330_Atendimento_educacional_especializado_para_alunos_com_surdocegueira_um_estudo_de_caso_no_espaco_da_escola_regular. Acesso em: 01 dez. 2021.


PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.



VERGARA, Sylvia Constant. Tipos de pesquisa em administração. Revista de administração pública, Botafogo/RJ, n.52, p. 2-9, 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/12861> . Acesso em: 22 out. 2021.





**SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS –
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS:
UMA EXPERIÊNCIA COM
ALUNO SURDO COM
PARALISIA CEREBRAL**

*MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM
- LABORATORY OF LANGUAGES: AN
EXPERIENCE WITH A DEAF STUDENT WITH
CEREBRAL PALSY*

TÁLITA CAVALCANTI PERGENTINO DOS ANJOS

RESUMO

O presente artigo visa relatar a experiência da professora especialista Tálita Cavalcanti Pergentino dos Anjos, na escola de Educação Estadual 11 de Agosto, localizada no Município de Aracaju, no segundo semestre de 2017, com o objetivo de contribuir com a construção de conhecimento nesta área de atuação. Por ser uma unidade de ensino com matrícula acima da média de alunos surdos, surgiu a necessidade da implantação do Laboratório de Línguas para a Sala de Recursos Multifuncionais. A experiência aqui relatada refere-se ao desenvolvimento do Plano de Atendimento Individualizado – PAI, para um jovem surdo, com paralisia cerebral que não possui mobilidade e autonomia comunicativa com as mãos e desta forma comunica-se por meio da Libras com o pé. Nesta proposta, além da aquisição de vocabulário em Libras buscou-se também o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Foi possível observar os avanços na produção escrita do aluno, bem como a ampliação do seu vocabulário em Libras. Tais avanços são percebidos ao longo dos encontros realizados no Laboratório de Línguas e ficam evidentes quando ao fim do semestre os alunos conseguem apresentar em Libras os conhecimentos adquiridos, fazendo uso de novos sinais, bem como em suas produções textuais, nas quais já faz uso de componentes gramaticais trabalhados nas aulas.

ABSTRACT

This article aims at reporting the experience of the specialist teacher Tálita Cavalcanti Pergentino dos Anjos in the state-funded public school 11 de Agosto, located in the city of Aracaju (Sergipe, Brazil), in the second half of 2017, with the intention of contributing to the construction of a body of knowledge in this area. As that is an educational unit with above-average enrollment of deaf students, the need arose to implement a Laboratory of Languages for the Multifunctional Resource Room. The experience reported here refers to the development of the Individualized Care Plan (IAP in Portuguese) for a deaf youngster with cerebral palsy who does not have mobility or communicative autonomy with his hands and, thus, communicates through Libras (Brazilian Sign Language) with his feet. In this proposal, besides the acquisition of vocabulary in Libras, the learning of the Portuguese language in written form was also sought. It was possible to observe advances in the student's written production, as well as the expansion of his vocabulary in Libras. Such advances are perceived throughout the meetings held in the Laboratory of Languages and become more evident when, at the end of the semester, students are able to present the knowledge acquired in Libras by making use of new signs, as well as in their textual productions, in which they already make use of grammatical components worked in class.

TÁLITA CAVALCANTI PERGENTINO DOS ANJOS

Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe (2002) e Especialização em Psicopedagogia Institucional pela FANESE (2005) e em Arteterapia pela Faculdade Anhanguera (2007). Atualmente é professora - Secretária de Estado da Educação (SE), onde exerce a função de Coordenadora do CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Apoio às Pessoas com Surdez (desde 2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial/Inclusiva de pessoas com deficiência auditiva e surdez

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. TEMA

Sala de Recursos Multifuncionais – Laboratório de Línguas: uma experiência com aluno Surdo¹ com Paralisia Cerebral.

2. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa relatar a experiência da professora especialista Tálita Cavalcanti Pergentino dos Anjos, na escola de Educação Estadual 11 de Agosto, localizada no Município de Aracaju, no segundo semestre de 2017. Por ser uma unidade de ensino com matrícula acima da média de alunos surdos, surgiu a necessidade da implantação do Laboratório de Línguas para a Sala de Recursos Multifuncionais.

Com a criação deste espaço, os alunos surdos oriundos da própria escola e de outras unidades de ensino, podem desenvolver o segundo e o terceiro momento didático-pedagógico, frequentando também o espaço da Sala de Recursos, onde recebe o primeiro momento deste atendimento educacional especializado.

A experiência aqui relatada refere-se ao desenvolvimento do Plano de Atendimento Individualizado – PAI, para um jovem surdo, com paralisia cerebral que não possui mobilidade e autonomia comunicativa com as mãos e, desta forma, comunica-se por meio da Libras com o

pé. Nesta proposta, além da aquisição de vocabulário em Libras, buscou-se também o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

3. OBJETIVO

Descrever a experiência de trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais – Laboratório de Línguas, da Escola Estadual 11 de Agosto, unidade de ensino da rede pública estadual de Sergipe, localizada no município de Aracaju, desenvolvida pela professora especialista Tálita Cavalcanti Pergentino dos Anjos, no ano letivo de 2017, com um aluno Surdo com Paralisia Cerebral, a fim de contribuir com a construção de conhecimento nesta área de atuação.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a Lei 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º,

“considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – ,no

¹ A utilização do termo Surdo “com S maiúsculo” será utilizado ao longo deste relato de experiência, sempre que fizer referência à pessoa Surda, por entendê-lo como pessoa cultural e política. “O termo com letra minúscula refere-se ao simples fato da deficiência audiovisual e é diferente do processo de auto-identidade[sic]. Esta distinção “s/S” foi feita pela primeira vez em 1972, pelo sociolinguísta [sic] James Woodward, mas agora é amplamente compreendida e usada pela maioria dos escritores no campo”. (WRIGLEY, 1996, p. 13)

Censo Demográfico de 2010, a população brasileira era de 236.297.072 habitantes; no que diz respeito às pessoas com deficiência, tínhamos 45.606.048 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas pelo Instituto, independente do grau de dificuldade.

Deste total o equivalente a 8,3% da população brasileira apresentava pelo menos um tipo de deficiência severa, sendo: 3,46% com deficiência visual severa, 1,12% com deficiência auditiva severa, 2,33% com deficiência motora severa, 1,37% com deficiência mental/intelectual.

No tocante à deficiência física, de acordo com Schirmer (2007), no documento do Ministério da educação que trata do Atendimento Educacional Especializado, a deficiência física

“é entendida como uma manifestação corporal ou como a perda de uma estrutura ou função do corpo; a incapacidade refere-se ao plano funcional, desempenho do indivíduo e a desvantagem diz respeito à condição social de prejuízo, resultante da deficiência e/ou incapacidade.” (SCHIRMER, 2007, p.20).

No que se refere à deficiência motora, de acordo com os dados do IBGE, temos 734.451 não conseguem de modo algum, 3.698.929 possuem grande dificuldade e 8.832.249 possuem alguma dificuldade.

Deficiência motora

Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade per-

manente de caminhar ou subir escadas (avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar, no caso da pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:

- **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa;
- **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar;
- **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar; ou
- **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que precisando usar prótese, bengala ou aparelho auxiliar. (IBGE, 2010, p. 28)

Dentre as diversas categorias da deficiência motora/física enquadra-se a paralisia cerebral. Monteiro (2011) nos apresenta a seguinte definição, conforme estudos de Rosenbaum et al. (2007):

“Paralisia Cerebral é um grupo de desordem permanente do desenvolvimento da postura e movimento, causando limitação em atividades, que são atribuídas a um distúrbio não progressivo que ocorre no desenvolvimento encefálico fetal ou na infância. A desordem motora na Paralisia Cerebral

é frequentemente acompanhada por distúrbios de sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários” (MONTEIRO apud. ROSENBAUM et al, 2011, p.28)

Conforme dados do IBGE de 2010, no Brasil tínhamos 9 milhões de brasileiros que declararam ter alguma perda auditiva sendo 2,1 milhões (21%) os que afirmaram ter deficiência auditiva severa; sendo 344.206 surdos (não conseguem ouvir de modo algum) e 1.798.967 com grande dificuldade em ouvir.

Deficiência auditiva

Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso da pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:

- **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir;
- **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo;
- **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; ou
- **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo. (IBGE, 2010, p. 27-28).

Para entendermos um pouco mais sobre a diferença entre a deficiência auditi-

va e a surdez iremos trazer um recorte do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que nos apresenta:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências [sic] de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p.1)

Desta forma podemos concluir que a pessoa surda possui uma perda auditiva; entretanto, ela faz uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio de comunicação, o que marca o diferencial cultural e de identidade entre a pessoa com deficiência auditiva e a pessoa surda.

Regulamentada em 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é reconhecida e está descrita em seu Art. 1º, como sendo o meio legal de comunicação e expressão. Ainda no seu parágrafo único da referida lei, diz que:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras, a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão

de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2010, p.1)

Lamentavelmente ainda ouvimos as expressões “surdo-mudo” e “mudinho”, para designar a pessoa surda. Esse não é um termo correto, entretanto, muitas pessoas ainda pensam que todo surdo é mudo. O que ocorre na verdade é que a maioria dos surdos tem as cordas vocais em perfeito funcionamento, portanto, o aparelho fonador deles funciona; entretanto, muitos não falam porque não aprenderam a falar. Alguns surdos conseguem desenvolver a fala através da terapia fonoaudiológica, que é um trabalho desenvolvido pelo profissional da fonoaudiologia, e por isso são reconhecidos como surdos oralizados. Dessa forma, o dito “surdo-mudo” tem sido encarado pela Cultura Surda como um erro social, pelo desconhecimento da Cultura e da Identidade Surda.

Ao tratarmos do processo educacional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamenta o nosso sistema educacional, seja ele público ou privado. Esta Lei reserva o Capítulo V para tratar da educação especial, em que nos apresenta:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2017, p.39-40)

O Ministério da Educação lançou em 2007 as diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais, com uma coleção de livros que orientam o atendimento público aos alunos da educação especial.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, ofertado nas salas de recursos, sabemos que:

Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de

Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007, pág. 25)

Figura 1 – Momentos didático-pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado para alunos com Surdez



Sabemos que ao buscar inserir as crianças surdas no percurso educativo, os pais e/ou responsáveis pelos alunos surdos muitas vezes deparam-se com a falta de profissionais bilíngues, sejam eles pedagogos bilíngues ou tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, o que se torna uma barreira no processo educacio-

nal das crianças surdas, já que a presença desses profissionais é de suma importância para uma aprendizagem eficaz.

Tais barreiras não são observadas na Escola Estadual 11 de Agosto, objeto deste relato de experiência, visto que nesta unidade de ensino da rede pública estadual, situada no município de Aracaju, os alunos surdos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental são assistidos por pedagogos bilíngues, atualmente em salas de inclusão. Entretanto, em anos anteriores com a maior matrícula de alunos surdos a escola dispunha de salas bilíngues. A referida unidade de ensino oferta apenas o ensino fundamental e nas turmas do 6º ao 9º ano. Com a matrícula de alunos surdos, a escola dispõe de tradutores e intérpretes de Libras, além de dispor também do Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, com professores fluentes em Libras.

5. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

A Escola Estadual 11 de Agosto é uma unidade de ensino, situada em Aracaju, capital sergipana, com uma matrícula acima da média estadual de alunos com deficiência, e que, por este motivo, foi contemplada duas vezes pelo Ministério da Educação com o programa da Sala de Recursos Multifuncionais. Dentre os alu-

nos atendidos destacava-se o grande número de alunos surdos, por isso surgiu a necessidade da criação do Laboratório de Línguas para a Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2014.

Desta forma, a equipe diretiva da escola juntamente com seus professores bilíngues idealizaram um espaço onde os alunos pudessem desenvolver-se ainda mais na aquisição da Libras, bem como no aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, uma das salas de recursos foi transformada no Laboratório de Línguas, com funcionamento nos dois turnos (manhã e tarde) de ensino.

Com a implantação do Laboratório de Línguas, os alunos surdos oriundos da própria escola e de outras unidades de ensino puderam desenvolver, neste espaço, o momento didático-pedagógico do Atendimento Educacional Especializado: para o ensino de Libras e para o ensino da Língua Portuguesa, além de frequentarem também o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, onde recebem o Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras.

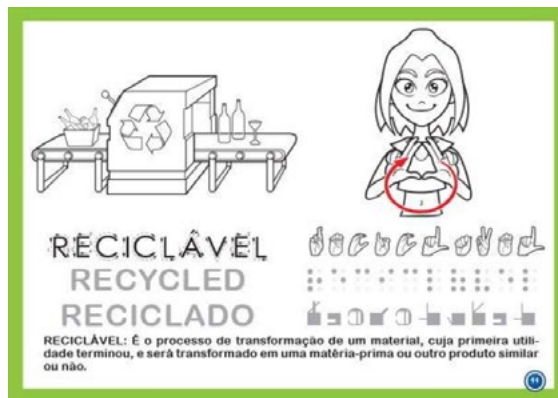
Outro diferencial da Escola Estadual 11 de Agosto é que ela conta com a presença de um Instrutor de Libras Surdo que atua junto à professora do Laboratório de Línguas, com a função de ensinar Libras como primeira língua para os alunos surdos.

A experiência aqui relatada refere-se ao desenvolvimento do Plano de Aten-

dimento Individualizado – PAI, para um jovem surdo, com paralisia cerebral que não possui mobilidade e autonomia comunicativa com as mãos e, desta forma, comunica-se por meio da Libras com os pés. Nesta proposta, além da aquisição de vocabulário em Libras, buscou-se também o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

No início do segundo semestre, do ano letivo de 2017, foi realizado no Laboratório de Línguas da Sala de Recursos Multifuncionais o projeto sobre a “Reciclagem”, que levou a turma a discutir sobre os “3 Rs – Reduzir, Reutilizar e Reciclar”. Dentre os materiais utilizados neste PAI, usamos o livro ilustrado em Libras e Braille para colorir, uma elaboração do grupo Supereficiente.

Figura 2 – Reciclável em Libras e em Braille



Fonte: Livro ilustrado em Libras e Braille para colorir: coleta seletiva, 2015, p. 11.

Esta mesma temática foi desenvolvida com todos os alunos matriculados no Laboratório de Línguas e, ao longo deste período, todos os alunos tinham atendimentos coletivos e individualizados tam-

bém. Cada aluno tinha em seu Plano de Atendimento Individualizado uma proposta de atuação adequada à sua necessidade.

Nos encontros coletivos, além da compreensão do conceito de reciclagem, realizamos também: construção de cartazes, ações de intervenção na escola para reciclagem do lixo, visita à Cooperativa dos Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju – CARE, ampliação do vocabulário em Libras, entre outras ações.

Figura 3 – Momento de construção coletiva



Fonte: Registro particular

Figura 4 – Confecção de cartaz



Fonte: Registro particular

Utilizando este tema como ponto de partida, surgiu a proposta do aluno, objeto deste relato, de construir uma maquete do Laboratório de Línguas da sala de recursos utilizando, entre outros materiais, caixas de papelão e de suco que chegavam à escola com a merenda escolar, como uma forma de reciclar este material. É importante ressaltar que a ideia da construção da maquete foi proposta pelo próprio aluno, quando se discutiam as possibilidades de reduzir, reutilizar e reciclar materiais.

Este aluno já frequentava o laboratório de línguas desde o ano letivo de 2016 e, apesar de a professora já conhecer o aluno e as estratégias de adaptação que ele utilizava na execução das atividades propostas pelo Laboratório de Línguas, o início da execução do plano de atendimento individualizado causou inquietação que tomou conta do coração da professora: "como ele vai manusear o estilete para cortar o papelão?". Apesar de a irmã do aluno informar que ele possuía autonomia para tal e que fazia uso do instrumento em casa, a professora optou por ela mesma fazer o uso do estilete, seguindo as orientações e marcações no papelão feitas pelo aluno.

Como já foi dito anteriormente, a proposta do Laboratório de Línguas é a aquisição de vocabulário em Libras e o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Desta forma, com a proposta da confecção da maquete, vinha

também a proposta da produção escrita. Sendo assim, um encontro por semana era destinado a esta proposta e, ao fim do encontro, o aluno teria que produzir uma ou mais frases relatando como e o que ele havia construído.

Figura 5 – Aluno realizando produção escrita com o pé



Fonte: Registro particular

O primeiro passo era conseguir o material. Desta forma, o aluno dirigia-se à cozinha da escola, acompanhado pela professora, e solicitava à merendeira as caixas de que ele necessitava para a construção de sua maquete. A professora, neste momento, atuava como intérprete do aluno, uma vez que, como é de se esperar, a sinalização feita com os pés não é tão clara quanto a que é feita com as mãos, visto que são anatomias diferentes e a mobilidade das mãos e o comprimento dos seus dedos deixam os sinais claros. Já com os sinais feitos com os pés é preciso maior atenção e conta-

to com o aluno para conseguir compreender a sua real intenção comunicativa. Por esta razão, apesar de a merendeira saber Libras, era necessária a atuação da professora na interpretação da comunicação do aluno com a merendeira e vice-versa.

De volta à sala, o aluno inicia o processo de construção de sua maquete que, como de costume, é realizada sobre um banco baixo que ele utiliza como mesa. Em poucos momentos é solicitado o apoio da professora, como para cortar o papelão. As demais atividades, como cortar papel, enrolar e colar, o aluno possui autonomia para realizar sozinho.

Figura 6 – Confecção do pé da mesa



Fonte: Registro particular

Figura 7 – Confecção da mesa



Fonte: Registro particular

Figura 8 – Montagem dos pés da mesa
Fonte: Registro particular



Figura 9 – Mesa finalizada
Fonte: Registro particular



Figura 10 – Base da maquete
Fonte: Registro particular



Figura 11 – Confecção do armário
Fonte: Registro particular



Paralelo à construção da maquete, também foi desenvolvida junto ao aluno a habilidade de compreender, identificar e

usar, na produção textual, a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal), por meio de atividades que eram desenvolvidas nos outros dois dias, em atendimentos coletivos, ou seja, em encontros onde tínhamos a presença de outros alunos Surdos.

Este é um processo lento para os alunos Surdos, uma vez que a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como uma segunda língua, visto que a Libras é a primeira língua; além das diferenças gramaticais entre as duas línguas, que possuem regras distintas. A ausência de diversos elementos gramaticais na Libras que estão presentes na Língua Portuguesa torna o processo de aprendizagem mais lento.

Figura 12 – Escrita autônoma de frases
Fonte: Registro particular

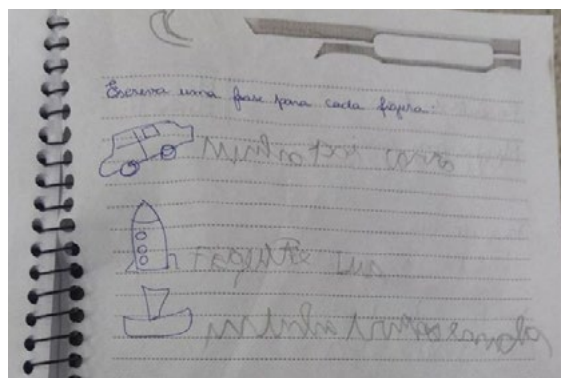
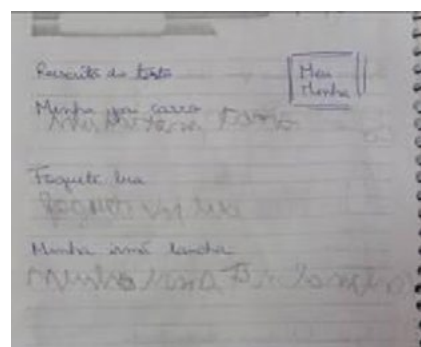


Figura 13 – Reescrita de frases
Fonte: Registro particular



O Plano de Atendimento Individualizado tem duração de um mês, tempo que durou o projeto “Reciclagem: 3 Rs – Reduzir, Reutilizar e Reciclar”. Ao fim do mês de trabalho, o aluno concluiu a maquete do Laboratório de Línguas e tinha o registro de cada ação desenvolvida por ele ao longo dos nossos encontros.

Ao fim de cada mês, todas as produções escritas do aluno eram retomadas com o objetivo de reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. Nesta ação buscamos desenvolver um objetivo por vez, ou seja, fazer a reescrita da frase observando a utilização correta do artigo ou do substantivo ou do tempo verbal ou ainda do pronome utilizado.

Ao longo do processo, vários novos sinais da Libras foram aprendidos pelos alunos, tais como: reduzir, reutilizar, reciclar, vidro, metal, orgânico, plástico, além de diversos verbos, pronomes, entre outros.

Mesmo com a finalização do projeto e com a elaboração de um novo PAI para o aluno, a professora continuou utilizando os registros escritos por ele para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita até o final do ano letivo de 2017, sempre voltando aos registros do aluno e reescrevendo, observando as regras da gramática portuguesa. Ao fim do semestre é possível observar a evolução na escrita do aluno.

6. RESULTADOS

Como a produção da maquete foi uma proposta que partiu do próprio aluno, ele se manteve envolvido durante todo o período. Ao fim do ano letivo, foi possível ter um manual, passo a passo da construção da maquete, construído e escrito pelo aluno.

Nesta como nas demais atividades foi possível observar os avanços na produção escrita do aluno, bem como a ampliação do seu vocabulário em Libras. Tais avanços são percebidos ao longo dos encontros realizados no Laboratório de Línguas e ficam evidentes quando, ao fim do semestre, os alunos conseguem apresentar em Libras os conhecimentos adquiridos, fazendo uso de novos sinais, bem como em suas produções textuais, nas quais já fazem uso de componentes gramaticais trabalhados nas aulas.

O presente trabalho procurou demonstrar os desafios encontrados no dia a dia dos professores que atuam nas salas de recursos, fazendo um pequeno recorte para o atendimento a alunos com múltiplas deficiências, como é o caso do aluno aqui apresentado que possui, além da surdez, a paralisia cerebral, que compromete seus movimentos dos membros superiores, fazendo com que ele buscasse uma nova forma de comunicação, ao utilizar para isto seus membros inferiores, com os quais realiza praticamente tudo, uma vez que tem autonomia para alimentar-se, locomover-se em espaço plano,

escrever, cortar, colar e comunicar-se.

Atualmente no Brasil, muito pouco estudo foi realizado sobre esta forma de comunicação, entretanto este limitador não foi empecilho para que o aluno conseguisse ter uma interação social. Quando não era possível que a professora conseguisse entender o que o aluno estava sinalizando, ele fazia uso de desenhos para tornar mais clara a sua comunicação. A escola contava ainda com uma tradutora e intérprete de Libras que consegue manter uma boa comunicação com o aluno e que, por algumas vezes, auxiliou a professora nos momentos iniciais de contato com ele, bem como a irmã do aluno que também foi de grande importância no processo inicial de estabelecimento da comunicação entre a professora e o estudante.

O instrutor de Libras, por sua vez, desde o primeiro contato com o aluno conseguiu manter uma comunicação fluida. Como a professora atuava em conjunto com este instrutor, ele também, por vezes, atuou como intérprete para deixar mais clara a intenção comunicativa do aluno com a professora.

Ao desenvolver os momentos didático-pedagógicos em sala de recursos com o aluno, é possível observar a importância da comunicação com este, a importância de buscar aprender a Libras para se comunicar com alunos surdos, neste caso, em especial, de buscar estar sempre atenta aos movimentos feitos pelo aluno e estar em constante aprendizado, pois em

cada aula, além de ensinar, se aprende muito com ele. A aprendizagem da Libras foi um caminho percorrido pelos dois, aluno e professora.

Afinal, é para isso que estamos na Sala de Recursos, para partilhar informações, ensinar e aprender com eles a cada dia, numa troca contínua de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC – Ministério da Educação, 2019. 595p.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 19 dez. 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC – Ministério da Educação / SEESP – Secretaria de Educação Especial, 2008. 19p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 24 abr. 2002.

BRASILEIRO, Ismênia de Carvalho et al. Atividades e participação de crianças com Paralisia Cerebral conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn**, Brasília, v.62, n.4, p. 503-11. jul-ago. 2009.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: A Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP – Secretaria de Educação Especial / SEED – Secretaria de Educação a Distância / MEC – Ministério da Educação, 2007. 52p.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cássia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, jun. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>.

FERNANDES, André Fillipe de Freitas. **A inclusão**

de surdos em museus de ciência: um estudo no Museu do Amanhã e no Museu da Vida. 1996. 149f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 149p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010** – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 215p.

MONTEIRO, Carlos Bandeira de Mello. **Realidade virtual na paralisia cerebral.** São Paulo: Plêiade, 2011. 220 p.

QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. 267p.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Secretaria de Educação Especial, MEC – Ministério da Educação / SEESP – Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002. Vol. I. 139p.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Secretaria de Educação Especial, MEC – Ministério da Educação / SEESP – Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002. Vol. II. 207p.

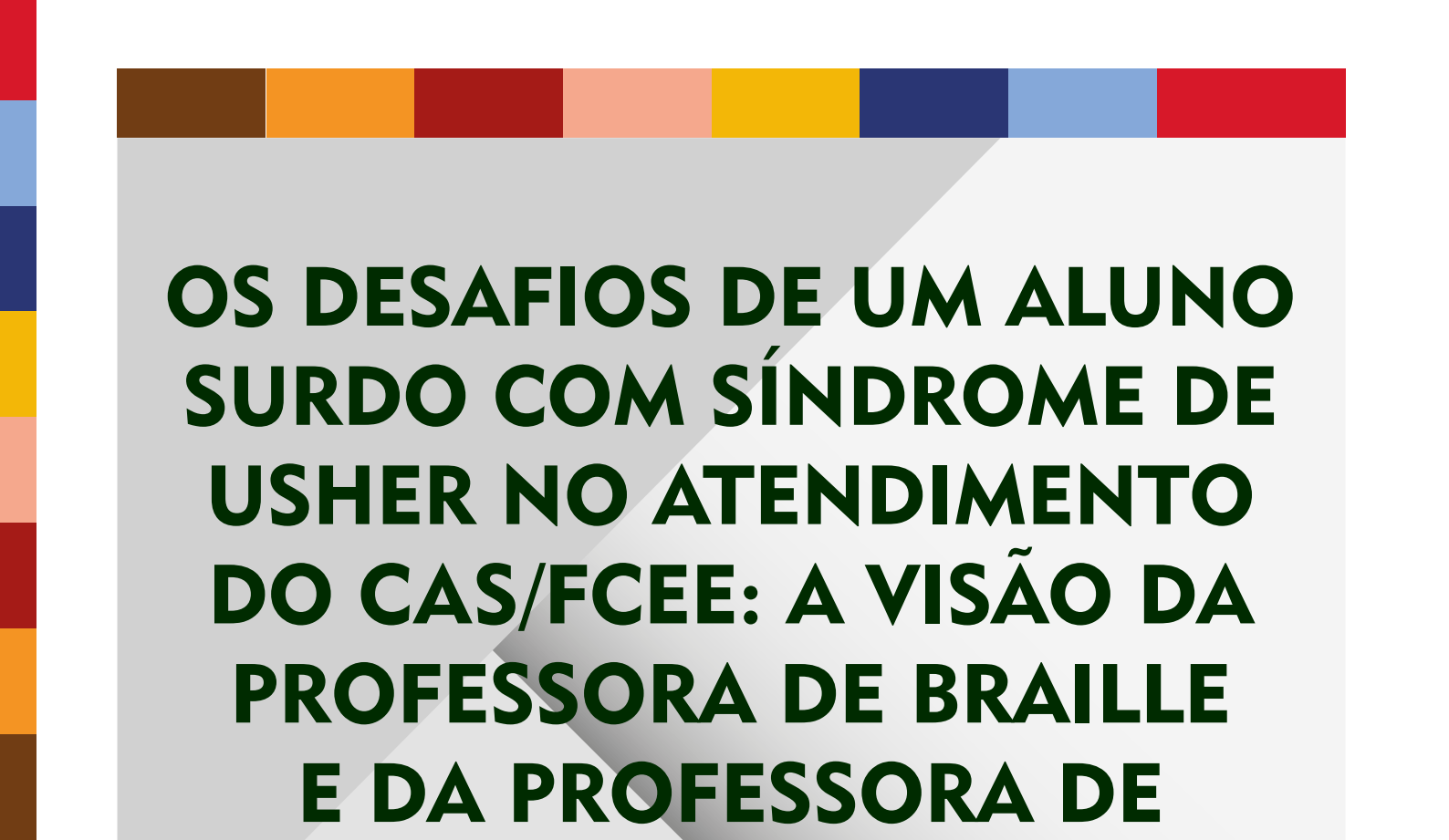
SCHIRMER, Carolina R. et al. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física. Brasília: SEESP – Secretaria de Educação Especial / SEED – Secretaria de Educação a Distância / MEC – Ministério da Educação, 2007. 129p.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe Integrar e Construir** - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação, Aracaju, 2018. 666p.

SUPEREFICIENTE. **Livro ilustrado em Libras e Braille para colorir:** coleta seletiva. 2015. 20f.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez e preconceito:** a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. 2011. 255 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2011.

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.



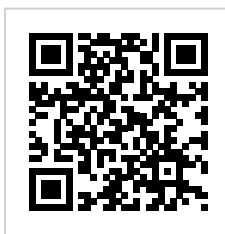
OS DESAFIOS DE UM ALUNO SURDO COM SÍNDROME DE USHER NO ATENDIMENTO DO CAS/FCEE: A VISÃO DA PROFESSORA DE BRAILLE E DA PROFESSORA DE PORTUGUÊS

*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 Sín-

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://acade-miamedica.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.



O USO DA LÍNGUA DE SINAIS POR CRIANÇAS AUTISTAS: LEITURAS E OBSERVAÇÕES DE APLICABILIDADE

*THE USE OF SIGN LANGUAGE BY AUTISTIC
CHILDREN: READINGS AND APPLICABILITY
OBSERVATIONS*

THALITA MAYRINK XAVIER PASSOS
TIAGO BATISTA DOS SANTOS

RESUMO

A diversidade da surdez, sob a visão antropológica, é um mote para pensar diferentes formas de incluir esses sujeitos na sociedade, pois ela nos permite lançar um olhar sobre esses indivíduos como sujeitos, considerando as suas características e diversidade. Pensar nos aspectos culturais dessa comunidade envolve um aceite da língua de sinais como natural e que ela pode ser aprendida pelas crianças desde sob a ótica da comunicação e não da reabilitação. Este trabalho surge das discussões realizadas durante o curso de Aperfeiçoamento promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, cujo tema é atendimento aos surdos com outras deficiências e vem se debruçar sobre alguns aspectos do uso da língua de sinais por crianças autistas. A fim de atender a proposta do curso, este trabalho foi construído como uma pesquisa teórico-prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é compreender quais aspectos devem ser considerados para que a comunicação em Língua de sinais seja incluída no desenvolvimento da criança autista. Para o andamento da pesquisa, foi utilizada uma revisão bibliográfica sobre o uso da Libras por crianças autistas e depoimento de professores que atuaram no atendimento de crianças autistas. Através de algumas reflexões sobre o que vem sendo proposto como ensino de língua de sinais como meio alternativo de comunicação para essas crianças, foi possível compreender que a forma de abordagem apresentada e os mecanismos de ensino e proposta não se enquadram numa perspectiva de ensino-aprendizagem de língua. Porém estão as-

sociados a uma proposta de ensino de elementos manuais e visuais de comunicação alternativa. Foi possível identificar também a importância das relações afetivas na escolha das melhores maneiras de realizar uma intervenção em cada caso, não sendo ignorada a utilização de sinais e gestos caseiros nessa construção de relação. Assim, propomos que sejam pensadas outras estratégias de intervenção utilizando esses sinais, adotando o que podemos associar aos sinais metódicos, mas que tivessem como recurso, sinais icônicos de diferentes línguas de sinais, gestos caseiros comuns, que poderiam ser experimentados nas interações entre educadores-aluno e familiar-estudante.

Palavras-chave: Comunicação; Língua; Surdez; TEA

THALITA MAYRINK XAVIER PASSOS

Possui graduação em Artes Plásticas pelo Instituto de Artes e Design Universidade Federal de Juiz de Fora. Intérprete de Libras e atuante na Educação Especial desde 2009.

TIAGO BATISTA

Possui graduação em LETRAS - Língua Portuguesa/ Literatura (2006), Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica: Ensino de Língua Portuguesa, pela UFRJ (2011), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2014). Atuou como professor-tutor do curso de Letras- Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor Assistente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e professor de Língua Portuguesa - SEEDUC com atuação no CASRJ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, tradução/interpretação, Educação, Surdez e inclusão.

ABSTRACT

The diversity of deafness, from an anthropological point of view, is a motto for thinking about different ways of including these individuals in society, as it allows us to look at these individuals as subjects, considering their characteristics and diversity. Thinking about the cultural aspects of this community involves accepting sign language as natural and that it can be learned by children from the perspective of communication and not rehabilitation. This paper arises from discussions carried out during the improvement course promoted by the Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (National Institute of Education for the Deaf), whose theme is the care of the deaf with other disabilities and focuses on some aspects of the use of sign language by autistic children. To meet the proposal of the course, this work was built as theoretical-practical research. This is a qualitative research, whose goal is to understand which aspects must be considered so that communication in Sign Language is included in the development of autistic children. To carry out the research, a literature review on the use of Libras (Brazilian Sign Language) by autistic children and the testimonials from teachers who worked in the care of autistic children were used. Through some reflections on what has been proposed as teaching sign language as an alternative means of communication for these children, it was possible to understand that the approach presented and the teaching mechanisms and proposal do not fit into a language teaching-learning perspective. However, they are associated with a proposal of teaching manual and visual

elements of alternative communication. It was also possible to identify the importance of affective relationships in the choice of the best ways to perform an intervention in each case, not ignoring the use of homemade signs and gestures in this relationship building. Thus, we propose that other intervention strategies be thought out using these signs, adopting what we can associate with methodical signs, but that had, as a resource, iconic signs from different sign languages, common homemade gestures that could be experienced in interactions between teachers-student and family-student.

INTRODUÇÃO

A diversidade da surdez, sob a visão antropológica, é um mote para pensar diferentes formas de incluir esses sujeitos na sociedade, pois ela nos permite lançar um olhar sobre esses indivíduos como sujeitos, considerando as suas características e diversidade. Pensar nos aspectos culturais dessa comunidade envolve um aceite da Língua de Sinais como natural e que ela pode ser aprendida pelas crianças sob a ótica da comunicação e não da reabilitação. Este trabalho surge das discussões realizadas durante o curso de Aperfeiçoamento promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, cujo tema é atendimento aos surdos com outras deficiências e vem se debruçar sobre alguns aspectos do uso da Língua de Sinais por crianças autistas.

Neste curso, muitas foram as apresentações e leituras que apontaram para a diversidade da surdez e também sobre alguns aspectos da Língua de Sinais em crianças surdas com outros comprometimentos. A partir das aulas sobre surdez e autismo e algumas investigações, foi possível observar a carência de materiais que abordavam o uso da Língua de Sinais por crianças autistas, tornando este tema de especial interesse para uma pesquisa.

A partir daí, iniciamos uma investigação buscando entender como essa língua é utilizada por essas crianças. Em virtude da escassez de material disponível para investigação, alguns recortes só puderam ser realizados após a leitura e o diálogo

com professores experientes, que atuam no atendimento de crianças autistas. Assim, propomos um trabalho investigativo que busca apresentar alguns aspectos sobre o uso da Língua de Sinais com crianças no transtorno do espectro autista (TEA).

Pensar na diferença entre a criança surda e a criança ouvinte nesta condição de TEA foi um dos desafios deste trabalho, pois isso envolve compreender a Língua de Sinais não apenas como ferramenta de acessibilidade, mas como mediadora entre o sujeito e o mundo que o cerca. Assim, buscamos destacar nestas observações alguns aspectos e condição comunicativa dessas crianças, entendermos um pouco mais sobre a ótica da Língua de Sinais nessas vivências e apontar alguns elementos para que seja possível desenvolver essa experiência.

A fim de atender à proposta do curso, este trabalho foi construído como uma pesquisa teórico-prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é compreender quais aspectos devem ser considerados para que a comunicação em Língua de Sinais seja incluída no desenvolvimento da criança autista. Para o andamento da pesquisa, foi utilizada uma revisão bibliográfica sobre o uso da Libras por crianças autistas e depoimento de professores que atuaram no atendimento de crianças nesse espectro.

Assim, o trabalho espera contribuir com as leituras acerca do tema do uso da Língua de Sinais por crianças com TEA e propor algumas reflexões sobre a dimen-

são linguística e comunicativa na intervenção educacional dessas crianças.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que busca compreender como a relação do ensino de Libras para crianças autistas vem acontecendo. A ideia de investigação bibliográfica surge primeiramente pela compreensão trazida por Ruiz:

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer à maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa (2009, p. 57).

A escolha dessa forma de investigação deu-se pela compreensão de que ela poderia já compor uma série de conhecimentos ainda não reunidos e, portanto, com informações já essenciais ao campo e à área de investigação. Assim como defende Severino, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (2007, p.122) e neles somos capazes de reunir informações essenciais ao trabalho do investigador e criar um panorama sobre o tema abordado.

Trata-se de investigação sobre os registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Para este trabalho, foi essencial esse levantamento,

entre fontes primárias, secundárias e terciárias, tendo em vista um quantitativo ainda bem reduzido de pesquisas e documentos relacionados à inserção da Língua de Sinais como meio alternativo de comunicação.

Este trabalho busca investigar um fenômeno e como ele ocorre a partir de estudos realizados e de experiências narradas documentalmente, visando a uma compreensão do problema e à apresentação de algumas definições já postas e incluir novas a partir das inferências de leitura e de investigação do material acerca do tema.

A fim de compreendermos um pouco mais foram realizados levantamentos sobre a definição de autismo, suas implicações para a vida das pessoas que vivem com este espectro, sobretudo nos casos severos, quando não há manifestação linguística verbal.

Objetivando perceber se a oferta realizada e proposta realmente estavam interligadas com a proposta de ensino de língua, foi necessário avaliar as conclusões realizadas por pesquisas que propõem essa intervenção, além de investigar sites nacionais e internacionais que tratam dessa temática.

A revisão bibliográfica foi realizada em bancos de teses e dissertações, sites e revistas especializadas no tema do Espectro autista. A fim de compreender melhor como a proposta de ensino de língua se configura, buscamos investigar também literatura educacional e desenvolvimento de crianças com TEA.

OLHANDO O ESPECTRO AUTISTA

Anualmente milhões de crianças, e recentemente adultos, vêm sendo diagnosticados com algum transtorno que afeta a sua comunicação e conseqüentemente a sua socialização. Um dos transtornos que vem chamando a atenção de cientistas e pesquisadores é o do espectro autista (TEA). Essa condição vem afetando a vida de muitas pessoas e pode ser diagnosticada, segundo o DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), em grau leve, moderado ou severo (2014).

A própria Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que há cerca de setenta milhões de pessoas com esse transtorno no mundo (SILVA et al., 2012). Dados levantados pela organização apontam que esse número pode refletir cerca de 1% da população mundial. Em seu portal, a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) aponta que estimativas indicam que em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista. Destaca-se ainda a informação de que algumas pesquisas bem controladas têm relatado números que são significativamente mais elevados. Esta organização também destaca, com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, que a prevalência de TEA parece estar aumentando globalmente.

No Brasil, embora os dados estejam bem limitados e inconsistentes, sobretu-

do pela ausência do CENSO demográfico 2020, a revista Autismo (2019), apontou estudo pioneiro realizado na cidade de Atibaia, no interior de São Paulo, que, em um recorte de bairros com até 20 mil habitantes, os dados indicam uma criança com TEA para cada 367 indivíduos. Esses dados diferem-se dos apresentados pela Organização mundial de Saúde e podem indicar uma diferença em termos de população relativa no país ou apenas neste universo investigado. Para Riesgo (2013), cerca de 1% (um por cento) dos brasileiros têm autismo, o que equivale a meio milhão de pessoas. Esses dados, porém, podem ser revistos, quando confrontados com dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, e publicados pela revista Espaço Aberto (2016), da Universidade de São Paulo (USP), que aponta a existência, hoje no Brasil, de um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que no país, com seus 200 milhões de habitantes, haja cerca de 2 milhões de autistas.

Com a problemática de identificação, ainda não é possível afirmar um quantitativo definido; porém, para além desses números, ao pensarmos nos sujeitos envolvidos, refletimos sobre a possibilidade de encontrarem atendimento adequado. Um apontamento realizado por Oliveira (2016) em relação à dificuldade de informações, que ainda são vagas e imprecisas. Assim, desde o quantitativo de pessoas, diagnóstico e até tratamentos

adequados, essas pessoas e suas famílias demoram para receber as orientações mais condizentes com o grau de espectro das pessoas.

Este transtorno foi identificado em 1943, por Leo Kanner em suas observações sobre um grupo de crianças que apresentavam dificuldades de interação, isolamento social, alterações da fala e necessidade de extrema manutenção da rotina (GIKOVATE; MOUSINHO, 2009), caracterizando-se como uma condição de saúde marcada por um déficit na interlocução social, que se reflete tanto na comunicação como na interação com outras pessoas, podendo ter reflexos e prejuízos na produção da comunicação verbal e não verbal. Outro aspecto é um comportamento atípico, que envolve interesse restrito e focado em determinado objeto ou campo de visão, conhecido como hiperfoco, e em alguns casos esses indivíduos apresentam “flaping”, que são movimentos repetitivos, estereotípias motoras que aparecem no comportamento de forma aleatória e podem ajudar na regulação sensorial, isto é, ajudar as pessoas a lidar com tensões causadas pelo excesso de estímulos.

Para a Organização Panamericana de Saúde (OPAS), este transtorno é capaz de reduzir a participação social desses indivíduos, pois impacta diretamente no desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização de atividades corriqueiras do dia a dia. Conseqüentemente, caso não sejam tomadas medidas

de intervenção, essas pessoas podem ter a sua vida prejudicada e a participação efetiva na sociedade comprometida. Ao abordar as dificuldades impostas por este transtorno, a OPAS aponta que

o transtorno do espectro autista pode limitar significativamente a capacidade de um indivíduo para realizar atividades diárias e participar da sociedade. Muitas vezes influencia negativamente as conquistas educacionais e sociais da pessoa, bem como oportunidades de emprego. (OPAS, 2021)

ESPECTRO AUTISTA, COMUNICAÇÃO E LÍNGUA

Uma das marcas de diagnóstico do espectro autista está no tripé apresentado por Wing (1979) que consiste em “falha na interação social recíproca; comprometimento da imaginação, comportamento e interesse repetitivo; a dificuldade na comunicação verbal e não verbal” (apud LAMOGLIA, 2009, p.133). Se considerarmos cada um desses elementos que compõem o tripé, é possível identificar graus variáveis de acometimento. Em casos mais leves é possível diagnosticar sujeitos com fala, vocabulário e gramática intactos, com alguma dificuldade na prosódia e na manutenção de diálogos e uso de linguagem figurada, porém capazes de realizar essa interação.

Contudo, ao nos depararmos com casos severos, podemos encontrar pessoas sem linguagem funcional (verbal e não verbal), isto é, não desenvolvem o uso da língua de acordo com as necessidades comunicativas. Essas pessoas não mani-

festam comunicação linguística mesmo sob as pressões oriundas das diferentes situações comunicativas e, dessa forma, é improvável que eles consigam adequar ou ajustar a sua estrutura gramatical ou produção prosódica à intenção comunicativa, como um falante de determinada língua. Ou seja, são impossibilitados, pelo transcurso, de apresentar comunicação verbal ou não verbal em atos comunicativos de interação social. Passemos, então, a compreender um pouco mais sobre a comunicação humana, sua relação com o espectro autista e a possibilidade de inclusão da língua de sinais nesses processos de interação.

A origem da palavra comunicação está no latim, *communis*, e nos remete à ideia de compartilhamento de uma informação, transmissão de um saber. Esse processo possibilita a coparticipação nos valores e costumes, aspectos imprescindíveis à formação da personalidade do sujeito. Esse processo complexo é possibilitado pelo uso de ferramentas e técnicas, verbais e não verbais e depende também dos laços afetivos entre os sujeitos.

No caso das pessoas com TEA em diagnóstico severo, historicamente, foram pensadas estratégias de efetivação ou a ampliação da comunicação, visando à integração ao meio social. A partir dessa necessidade, algumas formas de comunicação foram adaptadas e/ou criadas, objetivando atender às especificidades desse grupo. Assim, surge a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA)

A noção de CSA apenas se consolidou a partir dos anos de 1950 internacionalmente e somente em 1970 no Brasil. Trata-se de área interdisciplinar de investigação, abrangendo, principalmente, as áreas da saúde e da educação, com a finalidade de investigar e pensar na produção de bens para atender ao público com algum comprometimento de linguagem. Ela se volta para a compreensão de como os elementos simbólicos podem contribuir para a realização das interações humanas, em situações onde a língua falada encontra algum impeditivo de realização. Inicialmente, estrutura-se nos sistemas de linguagem sígnicas manuais, de representação simbólica, que têm a sua gênese na comunicação gestual realizada pelos surdos, por serem elementos gestuais/manuais que poderiam ser utilizados nos casos em que a produção linguística oral apresentasse algum impeditivo.

Trata-se, portanto, de uma área ampla, em que são incorporadas diferentes estratégias de comunicação e instrumentos, inclusive aqueles apresentados como parte da Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa (CA). Assim, trazemos uma breve definição apontada por Krug et al. (2017) do que seria a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), sempre tendo em mente que a questão terminológica é bastante complexa, tanto pelas questões de ordenamento sintático dos idiomas, como pela construção de significados que são produzidos em cada país, em relação aos termos que compõem a

nomenclatura, o que pode acarretar sentidos diferentes para um mesmo termo em países de línguas distintas; porém, neste estudo, compreendemos CSA conforme a definição de Krug et al.:

Trata-se de uma atividade semiótica composta por signos verbais e não-verbais [sic] que mediam as interações dialógicas, favorecendo a apropriação da linguagem e do conhecimento e, portanto, na constituição do sujeito com significativas limitações de fala. Composta por sistemas de signos verbais e (vocalizações e escrita ortográfica) e não-verbais [sic] (expressões faciais, gestos, movimentos corporais, português sinalizado, língua de sinais, fotos, desenhos, sistemas de símbolos pictográficos e ideográficos), a CSA possibilita que tais manifestações, quando postas em movimento na linguagem e tomadas como atividade/trabalho semiótico, produzam significados e possam, então, ser interpretadas, ganhando sentido. Dessa forma, contribui para que sujeitos com comprometimentos graves de oralização assumam a autoria de seus discursos (2017, p. 266, grifo nosso).

A compreensão da dimensão que a CSA assume é essencial para entendermos a importância da ampliação das estratégias de comunicação a serem implementadas no atendimento às pessoas autistas em grau severo. Porém, cabem algumas reflexões acerca da utilização da ideia de ensino de Língua de Sinais nesses casos específicos.

Conforme já abordado, nos casos de crianças com autismo leve ou moderado, cuja estrutura gramatical e fala estão pre-

servadas, a oportunidade de uma educação bilíngue utilizando a Língua de Sinais ou outra língua independente da modalidade, pode ser uma possibilidade de enriquecimento educacional e de formação pessoal. Contudo, neste momento, buscamos refletir sobre a ideia de ensino de Língua de Sinais para crianças autistas como forma de manifestação linguística mais adequada, em virtude de seu comprometimento de fala verbal, apresentado como consequência do espectro autista.

Weaver (1980) destaca alguns meios que o homem utiliza para transmitir ideias: a palavra falada, diretamente ou por telefone ou rádio; a palavra escrita ou impressa, emitida pela mão ou equipamento; acenos de cabeça, de mão; piscadelas; gestos; trecho musical que nos lembra um fato; movimentos e posições corporais. Filho, Bez et al. (2010) e Verzoni (1999) esclarecem que os sistemas não verbais de comunicação utilizam símbolos distintos da fala funcional de quem se comunica. Ainda dentro dos sistemas não verbais de comunicação, temos dois grupos: os sistemas de comunicação não verbal com ajuda, aqueles que precisam de um vasto repertório de elementos de representação, e o sistema de comunicação não verbal sem ajuda, aqueles que não necessitam de nenhum auxílio ou instrumento. Nesse grupo inclui-se a Língua de Sinais.

Indivíduos que fazem parte do espectro autista possuem diferentes níveis de comprometimento ou atrasos em domí-

nios específicos. Embora seja universal, em graus variados, essa diferença acontece na interação social. Para suprir e auxiliar nas áreas de maior comprometimento, utilizamos os recursos de Comunicação Alternativa, que nada mais são que um conjunto de estratégias e técnicas para ampliar as possibilidades linguísticas dos sujeitos com déficit de comunicação (SOUZA; PASSERINO, 2013).

É importante destacar que, da mesma maneira como não existe homogeneidade na caracterização desses sujeitos com Espectro Autista, o mesmo se aplica ao uso dos recursos de Comunicação Alternativa - CA - a serem adotados. Cada indivíduo possui uma necessidade específica que irá demandar um recurso particular na construção de um atendimento ou proposta de intervenção. O sujeito pode manifestar quais elementos são mais adequados e produzem mais respostas; logo, poderá escolher a melhor estratégia comunicacional que atende à sua necessidade comunicativa individual.

Antes de discutirmos a inclusão da Libras como ferramenta educacional no desenvolvimento das crianças autistas, é necessário entendermos essa modalidade linguística como tal, desfazendo dois "mitos" apresentados por Gesser (2010). "A Língua de Sinais não é artificial, isto é, não teve a sua inicialização programada e estabelecida por um grupo de indivíduos com um propósito específico e cujo objetivo maior seria estabelecer uma comunicação" (p.13). Ainda, outro mito é

que a Língua de Sinais seja uma versão sinalizada da língua oral, assim seria possível substituir a palavra oral por um sinal equivalente. Gesser defende que "Não".

As línguas de sinais têm estrutura própria e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística. Educacionalmente, o uso do português sinalizado tem sido alvo de muitas críticas, porque se insere na filosofia do bidualismo. Dentro dessa visão, encara-se a Língua de Sinais como um meio para se atingir um fim, ou seja, um recurso para ensinar a falar uma língua oral (...) funcionando como uma amálgama dos sinais e de fala. (p.33)

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, é uma língua de modalidade visual gestual, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da Comunidade Surda, desde 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436.

As Línguas de Sinais não são universais. Cada uma possui sua própria estrutura gramatical. A Língua de Sinais, assim como a língua oral, é a representação da cultura de um povo. Países com a mesma língua oral possuem Línguas de Sinais diferentes. Um exemplo, é o caso de Brasil e Portugal. Por mais que esses países possuam a mesma língua oral, possuem Língua de Sinais diferentes. (RUBIO et al., 2014, p.3).

Conforme defende Uzan (2008),

"a Libras, assim como diversas línguas existentes, é composta por níveis linguísticos: fonologia,

morfologia, sintaxe e semântica. Assim, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (p.2).

Abre-se, então, espaço para repensarmos o que vem sendo denominado em alguns trabalhos e experiência sobre o ensino de Línguas de Sinais, na substituição da fala oral para crianças com espectro autista severo, sem produção verbal. “A língua é um fato/fenômeno de natureza sociocognitiva” (BAGNO, 2014, p.22). Segundo este autor, podemos dizer que a língua está no cérebro de cada indivíduo, mas também depende da interação social para ser ativada e assim permitir a integração desse indivíduo em sua comunidade, por meio de processos interativos de fala.

A fim de aprofundarmos as implicações acerca da noção do ensino e uso de uma língua na educação dessas crianças e refletirmos sobre a identificação do fenômeno implícito no ensino utilizando sinais, abordamos agora a definição de Bagno (2014) para língua.

A língua é um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e mental que: (1) é compartilhado pelos membros de uma dada comunidade humana como recurso comunicativo; (2) serve para a interação e integração sociocultural dos membros dessa comunidade; (3) se organiza fonomorfossintaticamente (sons+palavras+frases) segundo convenções firmadas ao longo da história dessa comunidade; (4) coevolui com os desen-

volvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre variável e mutante, um processo nunca acabado;(5) se manifesta concretamente por meio de um repertório limitado de sons emitidos pelo aparelho fonador de cada indivíduo (p.22, grifos do autor).

Essas características, defendidas para uma língua, podem ser pensadas e aplicadas também para uma língua sinalizada, resguardando o seu caráter visual, Onde lemos sons, é necessário pensar em unidades mínimas visuais, ou seja, os fonemas das Línguas de Sinais.

Outro aspecto a se considerar é que a língua acontece na interação, no contato social, na conversação, ou seja, é um fenômeno sociocognitivo e que, para a sua realização, não se pode pensá-la como uma lista de palavras que se prendem por meio de uma ordem fixa e imutável. Justamente por seu caráter social e de evolução, o que se produz na/pela fala é uma representação simbólica em constante modificação, pois, na conversação, trocas linguísticas são realizadas e nela realizamos o exercício da linguagem.

Entendendo que essa realização não acontece quando as crianças autistas em grau severo são expostas à Língua de Sinais, podemos então inferir que é precoce, ainda, qualquer definição que envolva o ensino de sinais para essas crianças como uma intervenção em Libras ou em Língua de Sinais. Mas, então, como podemos pensar a comunicação para atender as crianças autistas severas e as experiências com uso

de vocábulos das Línguas de Sinais?

Dentre os recursos apresentados como forma de Comunicação Ampliada (CA) ou Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), encontramos os sinais manuais das Línguas de Sinais e a composição da fala sinalizada. Lopes destaca que:

O principal objetivo é fazer com que a pessoa se comunique de maneira espontânea através dos sinais manuais e depois use os sinais simultaneamente à fala para que, posteriormente, evolua para a linguagem verbal, que pode ser generalizada em todos os ambientes (2019, p.36)

Ainda, segundo Ditscheiner, os sinais manuais entram em ação para suprir necessidades de comunicação em pessoas cuja motricidade dos membros superiores esteja preservada enquanto a oralidade não se desenvolve (por razões variadas) ou quando tenha ocorrido perda das funções da fala.

A sinalização é uma resposta muito intuitiva e também econômica do corpo que se expressa, indica, aponta, imita, aciona. Não é preciso pegar uma pasta, procurar uma figura, verificar se o interlocutor compreendeu os sentidos que se pretende, se leu a legenda. Ela é desenvolvida como estratégia para pessoas que possuem comprometimentos e alterações de linguagem e comunicação. A fala sinalizada consiste em usar concomitantemente palavras e sinais, podendo estes serem emprestados de Línguas de Sinais ou sinais caseiros que o indivíduo eventualmente já tenha estabelecido dentro do seu núcleo familiar.

Porém, cabe destacar que, diferente da Libras, a fala sinalizada segue a estrutura da língua oral e não é um recurso fixo; é um instrumento para possibilitar a aquisição da vocalização de palavras, usadas junto aos sinais, à medida que o indivíduo amplia seu vocabulário. Assim, é essencial compreender que a fala sinalizada ou a utilização de sinais manuais, por si só, não configuram ensino e aprendizagem de uma Língua de Sinais. Tanto pelos aspectos já considerados, tanto na dimensão da ideia de língua, como da própria Língua de Sinais.

Em relação ao ensino das crianças autistas, um aspecto chama a atenção no desenvolvimento comunicativo. De acordo com a pesquisadora Patrícia Kuhl (2004), professora de Linguagem e Ciência da Audição do Institute for Brain and Learning Sciences, da Universidade de Washington:

As influências sociais são importantes no aprendizado da fala. Os bebês aprendem mais facilmente com as interações com seres humanos que falam outra língua do que com a exposição audiovisual ao mesmo material de linguagem, e sua fala é fortemente influenciada pela resposta de outras pessoas ao seu redor, como suas mães.

Em uma criança típica, as conexões afetivas que se dão durante a relação com outras pessoas, se mostram importantes para seu desenvolvimento comunicacional, já nos primeiros meses de vida. É quando se desenvolvem interações contingentes, comportamento antecipatório,

contato ocular, sorriso responsivo e as vocalizações (STERN,1992). Essa conexão afetiva é a chave para toda a interação social e resposta aos estímulos recebidos, e se desenvolve durante os primeiros anos de vida do bebê típico, possibilitando que ele crie laços com o meio e com as pessoas ao seu redor.

Por possuírem falhas no desenvolvimento dessa conexão afetiva, as crianças neurotípicas, que estão dentro do Espectro Autista, são severamente prejudicadas em estabelecer relações com o mundo que as cerca. Logo, suas primeiras interações com o mundo são unilaterais e não constituem experiências de caráter integrador, o que acaba por prejudicar todo o desenvolvimento da criança.

Então de que forma poderíamos agir para que essa criança, que já foi severamente prejudicada e está atrasada em relação à aquisição da língua, possa se desenvolver e adquirir uma comunicação satisfatória?

Do ponto de vista desenvolvimentista a resposta está na presença familiar espontânea durante essa aquisição.

Como os contextos naturais de interações são imprescindíveis para que a criança se comunique e interaja naturalmente, essa abordagem utiliza a família como um dos principais fomentos do desenvolvimento de sua criança. Ela é considerada o apoio fundamental para que a criança interaja e se comunique através dos mais variados contextos de interações, sejam eles a hora do banho, a de brincar ou até mesmo a hora das refeições. (CORREIA; LAMPREIA, 2012)

Um dos programas de intervenção mais conhecidos no mundo é o DIR (Developmental individual-difference, relationship based model intervention program). Desenvolvido por Greenspan e Wieder, o programa busca, por meio das relações afetivas entre as crianças no espectro, retomar o desenvolvimento saudável e engajá-las em comunicações significativas. Para tanto, é necessário que a criança percorra 6 estágios: interesse no mundo, engajamento e relacionamento, desenvolvimento da intencionalidade, solução de problema social, criação de símbolos e pensamento emocional.

Para que todos estes estágios sejam desenvolvidos, a criança autista precisa envolver-se em interações afetivas com os seus cuidadores (CORREIA; LAMPREIA, 2012). O desenvolvimento afetivo, com a criação de laços, deve ser considerada a principal estratégia de intervenção em uma criança que ainda não desenvolveu a capacidade de se comunicar satisfatoriamente. Quando essa criança está envolvida afetivamente, ela busca meios para interagir com aquele objeto e nesse momento ela utilizará os recursos disponíveis, entre os quais nós sugerimos a comunicação por meio de sinais visuais aliados à utilização da língua oral.

A comunicação dessas pessoas, quando construída por meio de sinais, poderiam ser pensados a partir da inserção de sinais, porém não do ponto de vista linguístico, mas sob a forma de sinais metódicos, ou seja, elementos sinalizados da

Libras ou de outras Línguas de Sinais, que poderiam contribuir para a comunicação de crianças que não usassem a língua oral.

Para pensar em uma proposta de ensino, Sales e Antônio nos dão algumas pistas sobre o ambiente e as condições para que qualquer intervenção ocorra. Elas defendem que é necessário que o caminho seja construído por meio de ações paralelas e pela incorporação de aspectos do interesse das crianças. Além do uso dos sinais, as autoras destacam alguns pontos essenciais que perceberam durante a pesquisa sobre a intervenção e ensino de Sinais para uma criança autista:

Aconteceram intervenções paralelas ao ensino da Libras como comunicação alternativa, sendo estas: direcionamento da atenção para um contexto socialmente mais adequado, não dado função do responder inadequado, e aprendizagem de habilidades específicas de maneira gradual e a ampliação de interesses. Contudo, concluímos que tais intervenções só foram possíveis agregadas com referida aprendizagem ou mesmo após introdução da CA, pois esta nos forneceu também o desenvolvimento de habilidades anteriores como: compreender o significado, execução de ordens simples e complexas e o aumento da intensidade do contato visual (2014, p. 09).

A utilização de uma forma alternativa de comunicação com as pessoas surdas está registrada na bibliografia da educação de surdos como "Os Sinais Méticos". Criados por Charles Michel de L'Épée (1750). Esses sinais foram empre-

gados como recurso de interação entre as pessoas surdas e o professor e esperava-se que fosse realizada entre as pessoas surdas. Essa utilização e forma de ensino é considerada como pioneira na educação de surdos com uso de sinais e, conseqüentemente, como o berço das Línguas de Sinais. Embora, segundo Strobel (2009) essa fosse uma compilação de sinais com "as combinações de Língua de Sinais e gramática francesa sinalizada"(p. 22) e tivesse por objetivo ensinar o francês, teve grande impacto na comunicação. Independente das questões subjacentes em relação ao ensino de língua e das alterações necessárias para o ensino de Língua de Sinais, essa ferramenta foi extremamente útil para registrar e transmitir os sinais utilizados.

Era realizada por meio de sinais manuais que buscavam representar elementos da língua francesa e esses elementos comunicativos foram utilizados como meio de ensino daquela língua oral aos surdos. Tratava-se, portanto, de uma tentativa de sinalização da língua oral e continha uma combinação de sinais com gramática sinalizada francesa.

Em sua versão daquele material em francês (PÉLISSIER, 1856), é possível perceber uma organização de significados no mesmo campo semântico ou de área de utilização. Mais tarde, com o lançamento da iconografia lançada por Flausino da Gama (1875, 2011), é possível perceber a mesma preocupação em ensinar sinais entendidos como básicos e que poderiam atender si-

tuações objetivas de comunicação, como tipos de alimentos, objetos de resolução imediata de situações comunicativas.

Esse material precursor das Línguas de Sinais poderia contribuir para a ideia de ensino de sinais, não focando o ensino de língua, mas sendo composto por sinais manuais e outros sinais icônicos que pudessem ser experimentados por educadores e familiares na interação com crianças autistas não verbais. O objetivo não se pautaria no ensino de uma Língua de Sinais, mas na compilação de sinais e elementos visuais manuais, que funcionaria como uma tábua gestual de comunicação.

Lembrando mais uma vez que, apesar da associação recorrente entre a utilização de Libras para autistas não verbais, o que podemos perceber é a utilização de fala sinalizada com empréstimos da Língua de Sinais, sinais caseiros e sinais icônicos, seguindo a estrutura das línguas orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, por meio de investigação bibliográfica, buscou compreender a intervenção na educação de crianças autistas não verbais e as mediações com a Língua de Sinais.

Através de algumas reflexões sobre o que vem sendo proposto como ensino de Língua de Sinais como meio alternativo de comunicação para essas crianças, foi possível compreender que a forma de abordagem apresentada e os mecanismos de ensino e proposta não se enquadram numa perspectiva de ensino-aprendiza-

gem de língua, porém estão associados a uma proposta de ensino de elementos manuais e visuais de comunicação alternativa.

Foi possível identificar também a importância das relações afetivas na escolha das melhores maneiras de realizar uma intervenção em cada caso, não sendo ignorada a utilização de sinais e gestos caseiros nessa construção de relação.

Assim, propomos que sejam pensadas outras estratégias de intervenção utilizando esses sinais, adotando o que podemos associar aos sinais metódicos, mas que tivessem, como recurso, sinais icônicos de diferentes Línguas de Sinais, gestos caseiros comuns, que poderiam ser experimentados nas interações entre educadores-aluno e familiar-estudante.

Trata-se porém de um trabalho preliminar, que se contextualiza na finalização de um curso de aperfeiçoamento, devendo ser expandido em pesquisas mais aprofundadas e abrangentes sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: Pondo os pingos nos II.** Série estratégias de ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

CORREIA, Olívia F.; LAMPRÉIA, Carolina. A Conexão Afetiva nas Intervenções Desenvolvimentistas para Crianças Autistas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3H1JE5P>. Acesso em: 03 dez. 2021.

DITSCHNEINER, Érika S. **O Encontro de Sinais Manuais Caseiros com a Comunicação Suplementar e Alternativa.** São Paulo: Unicamp. Disponível em: www.prp.rei.unicamp.br/pibic/congressos/xxcongresso/.../089945.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

DSM-V: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. American Psychiatric Association (APA). 5 ed. Artmed, 2014.

FILHO, Carlos Alberto Rodrigues M; BEZ, Maria Rosângela et al. **Reflexões acerca do uso da comunicação alternativa em crianças com autismo na fase triade da comunicação**. V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, UFRGS: Gramado, 2013.

GAMA, José Flausino. Iconographia dos sinais dos surdos-mudos. Série Histórica do INES. Rio de Janeiro: INES, 2011 [1875].

GIKOVATE, Carla Gruber; MOUSINHO, Renata. Autismo: conceito, diagnóstico e quadro clínico. In: LAMOGLIA, Aliny. **Temas em Inclusão: Saberes e práticas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, Synergia, 2009. p.130- 141

KUHL, P. **Aquisição inicial da linguagem: decifrando o código da fala**. Nat Rev Neurosci, v. 5, p.831-843, 2004. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>

KRUGER, Simone Infingardi et al. Delimitação da área denominada comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA). **Revista CEFAC** [online], v. 19, n. 2, 2017, p. 265-276. Disponível em: <https://bit.ly/3GFw4DA>. Acesso em: 3 dez. 2021. Epub Mar-Apr 2017. ISSN 1982- 0216.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.17, n.1, p. 111-120, 2004.

LOPES, R. Aparecida. **Autismo e Surdez: Uma análise das estratégias de comunicação e autoeficácia docentes em escolas bilíngues para surdos**. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento. Orientação: Profª. Doutora Gisele Albuquerque La H. Amato) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, USP, São Paulo, n.170. Fev. 2016. Disponível online: <http://bit.ly/3ZxMgzu> . Acesso em: 21 nov. 2021.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Transtorno do espectro autista**. Brasília (DF), 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista> . Acesso em: 21 nov. 2021.

PAIVA JR., Francisco. Quantos autistas há no Brasil? **Revista Autismo**, ano V, v.4, n. 4, p.20-23, mar. 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/> Acesso em: 10 nov. 2021.

PÉLISSIER, Pierre. L'enseignement primaire des sourds-muets à la portée de tout le monde avec iconographie des signes. In: **Aux origines de la langue signaie Française**: Brouland, Péliissier, Lambert les premiers illustreurs. Paris: A la Librairie de Paul Dupont, 1856.

PEREZ, Julian. **Shield HealthCare**: Sign Language for Children with Autism. Jul. 2016. Disponível em: <http://www.shieldhealthcare.com/community/grow/2016/07/13/sign-language-for-children-with-autism/> . Acesso em: 03 dez. 2021.

RIESGO, R. Neuropediatria, autismo e educação. In: **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo, SP: Atlas, 2009; 2013. Disponível em: . Acesso em: 03 dez. 2021.

SALES, K. Costa; ANTONIO, R. Elias. Introdução de Libras em Adolescente com Autismo: Relato De Caso. **Revela - Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano VIII - Nº XVII, dez. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Ana B. Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, L. Thadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, M. D; PASSERINO, L. M. A comunicação alternativa na escola inclusiva: possibilidades e prática docente. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê – uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento** (Tradução por M. A. V. Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



STRICKLAND, Alix. Helping Individuals with Autism Communicate Using Sign Language. In: **Autism Daily Newscast**. Disponível em: <https://www.autismdailynewscast.com/helping-individuals-with-autism-communicate-using-sign-language/> . Acesso em: 02 dez. 2021.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

UZAN, A. J. S.; OLIVEIRA, M. R. T. O.; LEON, O. R. **A importância da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS) como língua materna no contexto da Escola do Ensino Fundamental**. Paraíba-PB - XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós- Graduação- Universidade do Vale da Paraíba, 2008.

VERZONI, Luciana Della Nina. Sistemas Suplementares e/ou alternativas de comunicação (SSAC). **Entre amigos – Rede de informações sobre Deficiências**, 1999.

WEAVER, W. A matemática da comunicação. In: MORTENSEN, C.D. **Teoria da comunicação**: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 39-51.



ABORDAGEM INTEGRAL DA PESSOA SURDA COM COMPROMETIMENTOS MULTISSISTÊMICOS E OS DESDOBRAMENTOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

*ABORDAGEM INTEGRAL DA PESSOA
SURDA COM COMPROMETIMENTOS
MULTISSISTÊMICOS E OS
DESDOBRAMENTOS NO AMBIENTE
EDUCACIONAL*

LÉIA MAISNER

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a necessidade do aprendizado e suas dificuldades na disciplina de Geografia na Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela criança surda, bem como da importância desse conteúdo na Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller. Assim, analisar questões que deixam docentes – quanto à sua posição de profissionais da Educação – aflitos quanto à falta da Libras no processo de aprendizagem de alunos surdos. Dessa forma, utilizaram-se os conceitos como a Libras, aprendizagem, disciplina de Geografia e seus conceitos, além de sujeito surdo como base desta pesquisa. Para tanto, foram consultados autores como Vesentini (1992); Santos (1996); Kimura (2010); Quadros (2006); Dalcin (2005) e Garcia (2009). Na tentativa de orientar os docentes na possível resolução de alguns problemas cotidianos que ocorrem em sala de aula e de suas correlações juntamente aos alunos surdos, fez-se uso de pesquisa qualitativa de investigação bibliográfica, em que foram analisados livros, artigos, teses e monografias relacionados ao tema investigado e alunos do Ensino Médio da referida escola na disciplina Geografia. Isso posto, este trabalho convida à atitude reflexiva pelo(a) professor(a) enquanto mediador(a) da Educação e condutor do surdo à cidadania eficaz. Ter uma atitude de escuta e respeito pelo surdo e a língua dele poderá proporcionar um caminho mais fácil rumo à aprendizagem dele na disciplina de Geografia.

Palavras-chave: Alunos Surdos; Disciplina de Geografia; Ensino Médio; Dificuldades de Aprendizagem; Libras.

ABSTRACT

This article aims at reflecting upon the need for learning, and its difficulties, in the discipline of Geography in Brazilian Sign Language (Libras) by deaf children, as well as the importance of this content in the Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller (State Special High School Helen Keller). It also aims at analyzing issues that leave teachers – as education professionals – distressed about the lack of Libras in the learning process of deaf students. Thus, we used concepts such as Libras, learning, Geography discipline and its concepts, as well as deaf subjects as the basis of this research. For this, authors such as Vesentini (1992); Santos (1996); Kimura (2010); Quadros (2006); Dalcin (2005); and Garcia (2009) were consulted. In an attempt to guide teachers in the possible resolution of some everyday problems that occur in the classroom and their correlations with deaf students, we made use of qualitative research of bibliographic investigation, in which books, articles, theses and monographs related to the investigated theme and high school students of the referred school in the Geography discipline were analyzed. That said, this work invites a reflective attitude by the teacher as a mediator of education and conductor of the deaf towards effective citizenship. Having an attitude of listening and respect for the deaf and their language may provide an easier path towards their learning in Geography.

Keywords: Deaf Students; Geography; High School; Learning Disabilities; Libras.

LÉIA MAISNER

É Professora e Intérprete de Libras na instituição de ensino INE - Instituto Nacional de Ensino. É licenciada em Geografia pela Universidade de Caxias do Sul

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho expõe a necessidade do aprendizado da Libras pela criança surda e sua importância na aprendizagem dos conceitos na disciplina de Geografia. A Libras, enquanto língua materna, apresenta-se como possível ferramenta para possibilitar aos educandos uma apreensão crítica da realidade, pois os mesmos devem se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados.

Apoiando-se nos estudos de Quadros (2006), Dalcin (2005) e Garcia (2009), trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Assim, atribuiu-se à importância da aquisição da linguagem e a necessidade de inserção precoce da criança surda na Língua Brasileira de Sinais, como L1. O surdo, em contato com uma língua gesto-visual adentra o universo de significantes enquanto subsídios linguísticos para aquisição da Língua Portuguesa, como L2. Sendo assim, um apoio para a disciplina de Geografia. Nesse sentido, o presente estudo analisa as condições em que ocorrem as aulas de Geografia na Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller.

A escolha do tema das dificuldades de aprendizagem na disciplina de Geografia, no Ensino Médio com alunos surdos na Língua Portuguesa e em Libras, justifica-se pela necessidade de apontar alguns subsídios teóricos que sirvam de orientação para o trabalho dos profissionais da Educação envolvidos na atuação em sala de aula.

Dando luz ao significado de incluir, refletindo sobre proporcionar adequações físicas, materiais, humanas, entre outros, capazes de criar condições de ingresso, acesso e permanência do surdo no ambiente escolar em que tenha sido incluído, para o alcance de uma vida social e emocional saudável, pelo sujeito surdo, enquanto cidadão. Por fim, apontar as dificuldades da aprendizagem dos conceitos da disciplina de Geografia e as estratégias utilizadas para facilitar a assimilação, utilizando a Libras como ferramenta de comunicação.

2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os surdos estão presentes em nossa sociedade desde o início da civilização humana. Porém, por muitos anos, eles como a maioria dos portadores de deficiências, eram excluídos da sociedade e do convívio social e educacional, onde as pessoas tinham o entendimento de que os portadores de deficiência, em especial – o surdo pela falta de audição e da fala –, teriam dificuldade na aprendizagem. Assim, falar sobre surdez e preconceito é expor historicamente os fatos do povo surdo, que carregam as marcas de um ser reconhecido como ser incompleto, incapaz e deficiente. A partir dessa concepção da surdez, todo tipo de violência física e simbólica foi exercida, passando por extermínio e reclusão em casa.

Segundo Goldfeld (1997), até o século XVI, acreditavam que o surdo era um ser primitivo e ineducável. Porém, o

monge benedito espanhol Ponce de León (1520-1584), que era professor de filhos surdos de nobres, fundou a primeira escola de surdos no monastério Valladolid em 1555, na Espanha. Ele utilizava a datilologia, representação manual das letras do alfabeto, a escrita e a oralização como metodologias de ensino.

Em seguida, foi o abade francês Charles-Michel, na metade do século XVIII, que desenvolveu um sistema de sinais para alfabetizar crianças surdas que serviu de base para o método usado até hoje.

Podemos dizer que tanto a comunidade surda como a escola buscam soluções para o ensino/aprendizagem, buscam uma melhoria até hoje no sistema educacional diferenciados, assim como metodologias adequadas para alunos surdos. Assim nasce a proposta das escolas bilíngues.

3 ALUNOS SURDOS DE ENSINO MÉDIO E SUAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

A tentativa de garantir para os surdos a linguagem por meio da língua oral-auditiva do país, para Quadros (1997), a Língua Portuguesa, não alcançou seus objetivos segundo educadores envolvidos na educação de surdos e que conhecem surdos adultos. A maioria dos surdos brasileiros demonstra o fracasso dessas tentativas na aquisição da língua, tanto na sua forma escrita quanto na aquisição

da linguagem, e isso se estende na aprendizagem dos conceitos básicos no Ensino Médio, na disciplina de Geografia e todas as outras que acompanham a matriz curricular.

O ensino de Geografia tem sido marcado por intensos debates no processo de aprendizagem, no entanto vale ressaltar uma dessas principais dificuldades, a falta de recursos suficientes para trabalhar a Geografia no Ensino Médio, pois os alunos surdos necessitam de muito material visual, em que cada professor acaba desenvolvendo seu próprio material didático, uma vez que os livros oferecidos pela rede pública são de difícil compreensão e interpretação, justamente pela dificuldade da aprendizagem e alfabetização na Língua Portuguesa, L2. A metodologia voltada às novas tecnologias e a qualificação do profissional para atuar na disciplina Geografia são um campo do conhecimento científico que, desde sempre, constitui-se com base na multidimensionalidade, já que buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e o meio natural onde ele habita ao longo da história em diferentes espaços e lugares.

A primeira impressão em oferecer meios que possibilitam ao surdo se comunicar deixou de levar em conta o fato de que, mesmo frente às dificuldades que possam surgir, a linguagem é tão essencial ao convívio humano que, possíveis obstáculos de ordem física, no caso a surdez, não impediriam que o surdo encon-

trasse meios de satisfazer propósitos de ordem social, por exemplo, comunicar-se. Então, a Língua de Sinais seria reconhecida como língua materna e mediadora de uma segunda língua para a pessoa surda. Em termos de Brasil, Libras, como língua materna, seria mediadora na aquisição da Língua Portuguesa, enquanto que a Língua Portuguesa, segundo Kubaski e Moraes (2009), proporciona o fortalecimento das estruturas linguísticas para maior acesso à comunicação.

Dalcin (2005), fazendo referência a Martins (2003), expõe que, mesmo que o surdo permaneça por longo tempo sem acesso à Língua de Sinais, seria possível 'ascender' a essa língua por meio da base inicial desenvolvida por intermédio da função materna e paterna do código caseiro. Nesse caso, a Língua de Sinais apareceria como meio de articulação do simbólico, cuja estrutura gramatical ofereceria o fluir na cadeia significativa proporcionando ao sujeito ocupar seu espaço à frente do desejo do outro.

O processo de aprendizagem da escrita por meio de estímulos visuais faz com que esse processo tenha mais sentido para a pessoa surda (FARIA, 2011). A Libras é o elemento indispensável para que essa apropriação aconteça com sucesso, pois é a língua que dará o subsídio necessário, visto que ela é a língua natural da pessoa surda (MICHELS, 2011).

Segundo Kubaski e Moraes (2009), a proposta bilíngue contribui no desenvolvimento da criança surda. Assim, adquirir

a Língua de Sinais permitirá à criança surda acessar conceitos de sua comunidade, utilizando-os como sendo seus, o que formará uma maneira de pensar, agir, ver o mundo, tornando possível o amadurecimento lógico-cognitivo, estabelecendo relações e organizando pensamentos.

Já Vygotsky (1993), refere que a linguagem tem papel decisivo na formação dos processos mentais enquanto que a língua, além do papel que exerce na comunicação, tem função reguladora do pensamento.

A linguagem possibilita a transmissão de conceitos e sentimentos e propicia elementos para ampliação de conhecimentos, contudo a surdez pode oferecer impedimento para o desenvolvimento da linguagem verbal, porém não detém processos não verbais.

Diante das dificuldades de leitura e compreensão do mundo sobre o ensino de Geografia, o trabalho do professor se torna mais complexo. Muitos acreditam que a Geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nomes de rios, regiões, países, altitudes.

Segundo Santos (2004, p.37), a Geografia crítica é uma retomada das discussões sobre a interdisciplinaridade. O mesmo acontece quando se prega um desafio: na verdade, o princípio dessa interdisciplinaridade e, em geral, em todas as ciências. Ressalta ainda que, para ter sucesso e antes de qualquer coisa, precisa

partir do próprio objeto da nossa disciplina.

Uma das principais dificuldades percebida no Ensino Médio, na formação inicial e, que em geral, ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos de Geografia, de suas diversas especialidades, sem uma boa reflexão de seus vários significados e de como atuar na prática docente em uma variedade curricular de alunos que migraram de várias formas de conhecimento vivido em outros anos anteriores de outras escolas. (SODRÉ, 1986, p.19).

Segundo Vicentin (1992, p.15), em análise sobre a política do livro didático no Brasil nos últimos 20 anos, partem de duas premissas: a) a política sobre o livro didático é a mesma utilizada em anos anteriores. Isto é, tem cunho estatal; b) a política do livro didático está no contexto da política educacional e global. Para esse autor, ao longo da história do livro didático no país, não identificam instituições (igrejas, sindicatos e editoras) envolvidas na discussão, apenas o Estado tem tratado de definir o material a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Isso poderia ser o caso ou a causa das dificuldades encontradas no aprendizado de muitos alunos que utilizam desse material durante o ciclo escolar.

A observação e a caracterização dos elementos presentes na paisagem são o ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza. É possível analisar as trans-

formações que essa sofre por causa de atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio onde os alunos vivem. Por exemplo, por meio da arquitetura e de suas relações com o território da distribuição da população; os hábitos alimentares no campo e na cidade; a divisão e constituição do trabalho, das formas de lazer e, inclusive, mediante suas próprias características biofísicas, pode-se observar a presença da natureza e sua relação com a vida dos homens em sociedade (MORAIS, 1998).

O professor de Geografia é um privilegiado porque pode fazer instrumentos interessantes e trabalhos de campo. Em locais ricos em beleza natural para estudar a área ambiental, pode fazer visitas a locais históricos, museus ou até mesmo fazer um trabalho de campo em um espaço urbano para compreender a estrutura, as formas e as funções dos fixos e fluxos da cidade. Com isso, há uma gama de locais onde a Geografia pode atuar, privilegiando esse educador que pode transitar por todos esses espaços geográficos. Nesse pensamento, o profissional da Educação, percebendo a dificuldade da aprendizagem dos alunos surdos, utiliza-se de uma gama de possibilidades da realidade do entorno da escola, utilizando os recursos visuais proporcionados na zona urbana, proporcionando o aprendizado dos conceitos de Geografia.

A Geografia deve fazer o uso da imagem e da ilustração, obrigatoriamente,

no estudo dos mapas e cartas. O uso do mapa é indispensável na Geografia. Os alunos precisam reconhecer os territórios e regiões, para ter uma base de localização. Sem essa base, os fenômenos que acontecem no mundo não serão compreendidos, pois é preciso saber, por exemplo, que devido à localização dos EUA fora do continente europeu, ele foi o país que saiu quase que ileso da Segunda Guerra Mundial, enquanto os países da Europa ficaram destruídos. Dessa forma, os EUA saíram em vantagem e puderam financiar a reconstrução dos países europeus e, assim, tornarem-se uma grande potência mundial. Então, o grande desafio para o professor que trabalha com o aluno surdo é sair da realidade dele e, com vídeos ou imagens, chamar-lhe a atenção para as regiões e países diferentes dos nossos. Portanto, utilizamos as ferramentas que a internet nos proporciona com vídeos para apresentar as diferentes culturas aos alunos. Logo, deixamos registrado que os conteúdos abordados nas escolas especiais são os mesmos abordados nas demais escolas, porém o material didático oferecido não se aplica nas escolas especiais bilíngues. Isso implica dificuldades da aprendizagem do indivíduo surdo, por não conectar os conceitos com os textos do material oferecido.

As dificuldades na aprendizagem têm gerado aos alunos surdos, na maioria das vezes, situações de fracasso escolar. Charlot (2000) propõe outra leitura sobre o fracasso escolar, uma leitura pelo viés

da não reprodução. Segundo ele, o fracasso escolar não é algo em si, mas a história daquele que fracassa. Não existe o fracasso escolar, o que existe são alunos em situação de fracasso. Alunos que não conseguem aprender, histórias escolares que terminam mal e são essas histórias que deveriam ser analisadas.

Assim como os alunos ouvintes, os alunos surdos encontram dificuldades na aprendizagem. Os alunos surdos necessitam interagir com a leitura da Língua Portuguesa para que apenas não memorize pela repetição o vocabulário que aparece nas atividades escolares. Para isso, sua vivência com a escrita e a leitura tem de ser bem trabalhada pelos professores.

Segundo Bock (2001), a partir das concepções de Vigotski, alunos e professores devem ser parceiros na tarefa de mediadores da cultura, todos são responsáveis nesse processo. Portanto, o aluno não pode ser visto como alguém que não aprende, possuidor de algo interno que o dificulta a aprendizagem: aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura.

Podemos observar que, mesmo existindo políticas públicas voltadas para o aluno surdo em Caxias do Sul-RS, e no Brasil, a realidade desse público ainda está distante de ter bons resultados na aprendizagem. Contudo, concluímos que não basta a existência dessas leis, elas devem ser efetivadas de fato no cotidiano escolar. Além disso, tem-se a necessidade de mais reflexões sobre quais são as formas mais adequadas de promover um

ensino de qualidade aos alunos surdos. É indispensável que essa discussão traga uma visão mais crítica sobre os processos metodológicos e os recursos didáticos utilizados em sala de aula evidenciando, não apenas os procedimentos adotados, mas também uma análise das vantagens e desvantagens que existem em cada uma. Desse modo, faz-se necessária uma modificação no sistema educacional, pois os professores precisam estar qualificados e as escolas preparadas para atender às necessidades dos alunos.

Para Kubaski e Moraes (2009), uma abordagem bilíngue capacitaria a pessoa surda a utilizar duas línguas – a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. Quadros (2000) lembra o bilinguismo, reconhecendo as línguas envolvidas no dia a dia do surdo, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

Os mesmos autores Kubaski e Moraes (2009) esclarecem ainda que a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa favorece o aprimoramento das capacidades de ordem cognitiva, linguística, afetiva e política da criança. Importa que a criança surda adquira primeiro a Língua de Sinais e, em seguida, a Língua Portuguesa, para que o processo de compreensão da segunda língua seja facilitado, visto que a segunda língua utiliza a primeira como estratégia de aprendizagem.

Logo, a proposta de utilização bilíngue possibilita que o surdo faça uso das duas línguas, decidindo qual irá utilizar segun-

do cada situação linguística. Em termos de Brasil, os instrumentos legais que fazem referência ao sujeito surdo e sua educação formal são a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002.

Assim, assuntos que envolvam comunicação humana e que lembram conceitos como linguagem, língua, audição, surdez, educação, dos aspectos de ordem emocional ligados à aquisição da língua, devem levar em conta o sujeito surdo como cidadão que possui direitos e deveres iguais aos de qualquer outro sujeito.

Quadros (2006) expõe que as relações cognitivas significativas, em relação ao progresso escolar, relacionam-se à capacidade da criança na organização das ideias e pensamentos, por intermédio de uma língua e pela 'interação' com colegas e adultos.

Percebe-se que não existem ações eficazes fazendo com que a grande preocupação, senão a única, seja o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. E, diante desse contexto, podemos justificar o porquê de ocorrer uma discussão acentuada sobre o currículo na educação de surdos, pois se trata da luta da comunidade surda para que a escola veja a surdez como diferença cultural, não como patologia, e que, portanto, é necessário que suas exigências e necessidades sejam atendidas para que eles tenham uma aprendizagem

significativa (FERNANDES, 2012).

Para realizar o atendimento educacional especializado da Libras, é necessário que o professor realize estudos e pesquisas dos termos técnico-científicos das diferentes áreas do conhecimento. Essa sistematização visa ampliar o léxico da Libras e, geralmente, é realizado na interação entre alunos, professores e tradutores/intérpretes da Libras. (MILANEZ et al., 2013).

A criação e a organização desses termos em Libras são fundamentais para subsidiar o tradutor/intérprete e o professor bilíngue a trabalhar em Libras em seus vários contextos científicos, além de desenvolver referencial teórico que possibilite a apreensão de termos inerentes aos conhecimentos científicos, que ajudam a construir conceitos em sala de aula e a ampliar as competências linguísticas da pessoa com surdez em Libras e em Língua Portuguesa. Isso possibilita gerar novas convenções em glossários e dicionários da Libras, respeitando sempre suas especificidades (DAMÁZIO, 2007; MICHELS, 2011).

Podemos afirmar que a aprendizagem dos conceitos da disciplina de Geografia, e dos sujeitos surdos de modo geral, está longe de ser ideal. Percebemos que o processo dá ênfase no conceito em si, e não na preocupação no entendimento e contextualização do conceito geográfico, limitando, muitas vezes, em textos sem interesse ao aluno. Por isso, sinalizamos a importância de utilizar a Libras como

ferramenta primordial para a aprendizagem integral dos conceitos da disciplina de Geografia.

Segundo pesquisa de Costa e Soares (2010), para se obter uma aprendizagem escolar, é preciso primeiramente se relacionar com o outro, integrar-se ao convívio social. Então, cabe ao professor fazer essa relação de integração do aluno surdo com os demais colegas de turma, para que haja um bom relacionamento entre ambos. O papel da família é fundamental no processo da inclusão, pois é de suma importância que ela prepare o seu filho para conviver fora do seio familiar e faça acompanhamento no desempenho do ensino/aprendizagem. Quanto ao professor, seu papel é fundamental numa sala de aula, principalmente, se essa incluir alunos com necessidades especiais, pois precisa ter toda uma preparação psicológica e de formação para lidar com esse público e trabalhar a interação e a inclusão no ambiente escolar.

O Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo (Pandeb), mostra que quem sabe Libras, aprende mais e melhor a ler e escrever em Língua Portuguesa. A prova mediu competências como compreensão de textos, de sinais e qualidade da escrita de mais de 9 mil estudantes com surdez em 15 estados em 2014.

Quadros (2003) destaca um item abordado pela Declaração de Salamanca como sendo uma das coisas mais características da Educação dos Surdos, ou seja,

a língua. Mesmo assim, essa questão é apenas mencionada nos documentos por recomendações, sem inserir ou viabilizar um ensino que tenha como eixo central a Língua de Sinais.

A maneira de organização do pensamento na cultura surda e a linguagem superam as formas ouvintes. Sendo de outra ordem, ordem de cunho visual, apresenta características que podem ser incompreensíveis aos ouvintes.

Pensar na educação do sujeito surdo significa levar em conta que “os surdos precisam se reescreverem na sua língua.” (QUADROS, 2003 p. 94). Mas o esclarecimento acerca do que podemos compreender por língua, linguagem e implicações de ordem linguísticas, fazem-se necessários, segundo a autora, para que se possa entender as questões de ordem inclusiva e suas experiências visuais.

Concluimos que as oportunidades intensas de expressão sustentarão o conhecimento dos conceitos da disciplina de Geografia, propiciando a estrutura para o processo de leitura e escrita, especialmente, na aprendizagem de qualquer componente curricular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante refletir sobre as questões em que a capacidade de usar as linguagens as tornam críticas, não só para a aquisição dos demais sistemas simbólicos – leitura e escrita –, mas também para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Nesse sentido, a escola deveria ser o local de aquisição da Língua de Sinais, Língua Portuguesa e a socialização dos conhecimentos. Assim, respeitar o surdo na educação formal significa que sua primeira língua Libras seja introduzida, primeiramente, para poder compreender a segunda, Língua Portuguesa. Dessa forma, ter as condições necessárias e básicas à leitura e escrita em Língua Portuguesa.

A influência de maior importância para o crescimento do aluno, de fato, é o professor. Esse contribuirá e facilitará a aprendizagem e a formação de seu aluno, tanto socialmente, por meio de sua intervenção no processo de interação com o outro, como cognitivamente, pela aquisição dos conteúdos curriculares ministrados. O professor deve estar preparado para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Para isso, faz-se necessária uma formação de qualidade, com reflexos no seu exercício profissional, garantindo assim, a plenitude do domínio dos mais diversos métodos pedagógicos e da didática e promovendo o atendimento dos alunos surdos.

O professor tem um grande compromisso com a educação, é necessário utilizarmos da Libras como ferramenta de comunicação para o ensino de alunos surdos.

Portanto, conclui-se neste estudo que há na árdua tarefa do professor bilingue um longo caminho a percorrer, principalmente, na área da Geografia, elaborando seu próprio material didático de acordo

com as dificuldades, ensino/aprendizagem de cada indivíduo surdo. Além disso, que o professor como profissional e educador, deve promover a inclusão a partir de metodologias e estratégias que facilitem a aprendizagem de surdos, visando à amplitude da formação e da preparação de seu aluno para uma vida plena em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. D. **Inclusão do aluno com deficiência auditiva**: um desafio à família e aos profissionais da educação. Monografia. Curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, UAB/UnB-IP. Brasília, 2011). Acesso em: out. 2021

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, Ciência e Sociedade**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

ARAÚJO, I. S. **Inclusão dos alunos surdos na escola regular do município de Alagoinha-PB**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, UEPB. Guarabira, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

BRITO, R.S. **O professor e o processo de alfabetização do aluno surdo e ouvintes**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, UFRN, Campus Caiacó, Caiacó, 2015.

BURKE, Maria Lucia Garcia Pallares. **Educação das Massas**: uma “sombra” no século das luzes. Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.53-66.

CARLOS, Antonio Castrogiovanni. **O misterioso mundo que os mapas escondem**. Rio Grande do Sul. 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

CAVALCANTE, Lana de Sousa. **Coleção Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CRISTINA, Márcia de Oliveira Mello. **Uma aproximação à didática do ensino de geografia**. São Paulo. Uneso.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho**: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso De Mestrado. Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102698>. Acesso em: ago./set. 21

DAMÁZIO, M. F. M. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007).

DIAS, Tânia Queiroz. **Pedagogia de Projetos Interdisciplinares**. Márcia Maria Vilanaci Braga, Elaine Penha Leike. São Paulo: Rideel, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA Eduardo de Campos. **Libras: o silêncio que fala**. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=LIBRAS%3B+O+-SIL%C3%8ANCIO+QUE+FALA.+&btnG=&lr=>. Acesso em: out. 2021.

GELPI, Adriana. **Guia de percurso urbano**. Rio Grande do Sul, 1994.

KIMURA, Skoko. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. Disponível em:

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Cad. Cedes, 1998.

LUCCAS, M R. Z; CHIARI, B.M; GOULART, B. N.G. **Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino**. Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 342-347, 2012.

MENDES, Lucieneide Pires. **Ensino de Geografia**: cotidiano, práticas e saberes. Goiás. 2012.

MICHELS, M.H. **O que há de novo na formação de professores para Educação Especial?** Revista Educação Especial, Santa Maria v. 24, n. 40, p. 219-

232. Acesso em: mai/ago. 2011.

QUEIROZ, Tânia Dias; BRAGA, Márcia Maria Villanacci; LEICK, Elaine Penha. **Pedagogia de Projetos Interdisciplinares**. São Paulo. Rideel 2001.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Ronice Müller Quadros; Magali L. P. Schmiedt. Brasília: Mec, SEESP, 2006. 120 pp. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=Id%C3%A9ias+para+ensinar+portugu%C3%AAs+para+alunos+surdos+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5. Acesso em: set./out. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p. Reflexões. (Org.) Et al., Porto Alegre: AGB, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Ed. Edusp, 2004. SANTOS, Milton. O Espaço interdisciplinar. São Paulo: Nobel, 1986. SODRÉ, Nelson. Introdução à Geografia. Petrópolis: RJ, 1986. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SCHAFFER, Neiva Otero. **O livro didático e o desempenho pedagógico**: anotações de apoio a escolha do livro texto. Rio Grande do Sul, 1988.

SCHAFFER, Neiva Otero. **A cidade nas aulas de Geografia**. Rio Grande do Sul, 1996.

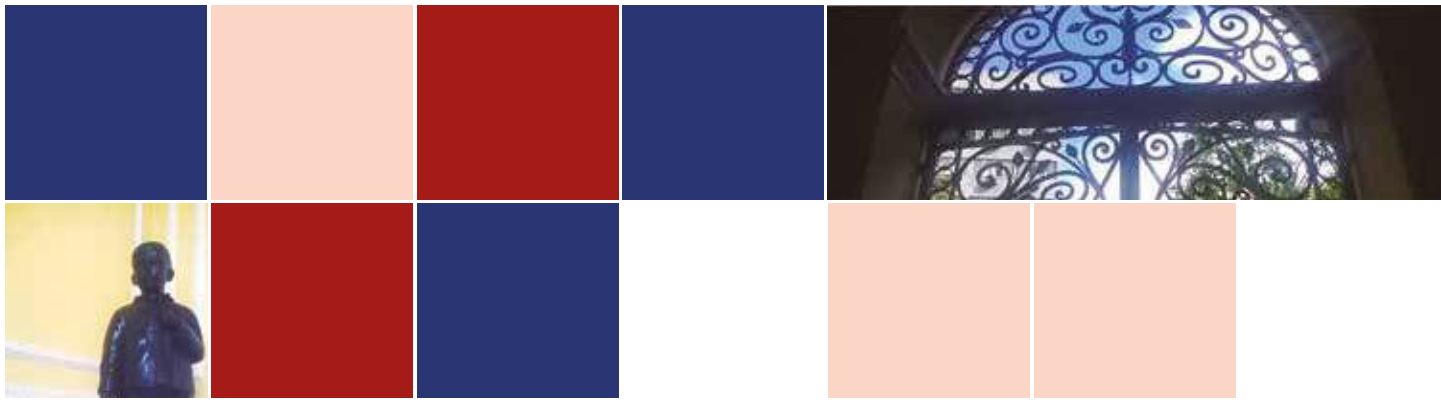
VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, José Willian. **Geografia e ensino**: textos críticos. São Paulo: Papirus, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

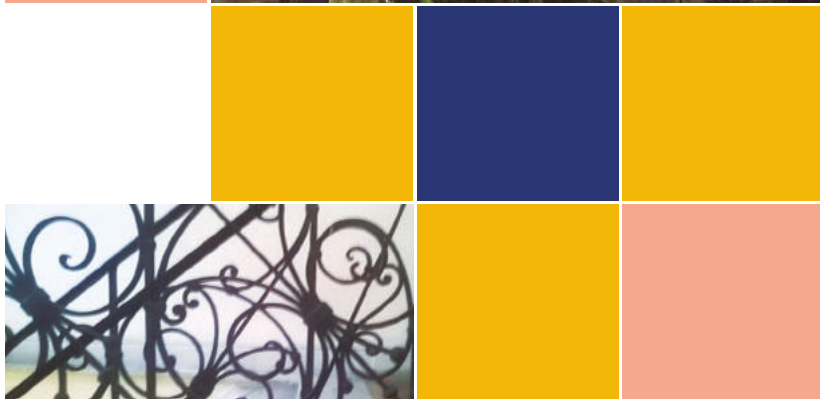
VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: out. 2021.



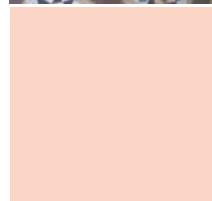
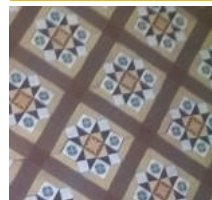
REVISTA

Arqueiro

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS
EM EDUCAÇÃO DE SURDOS



Nesta edição, a Revista Arqueiro apresenta produções científicas relacionadas ao Curso de Aperfeiçoamento “Abordagem Integral da Pessoa Surda com Comprometimentos Multissistêmicos e os Desdobramentos no Ambiente Educacional” realizado entre agosto e dezembro de 2021 e que houve a participação de diversos representantes dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Esta é a segunda de duas edições com artigos relacionados ao curso com foco nos seguintes temas: síndrome de Usher, surdo autista, surdocego e paralisia cerebral. E, ainda, nos presenteia com uma enriquecedora entrevista com o Professor surdocego Yuri Moraes.



INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

