

MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI

[organizadoras]

SURDOCEGUEIRA



ESTUDOS E REFLEXÕES

SURDOCEGUEIRA: ESTUDOS E REFLEXÕES



AUTORES

Bruna Lidia Taño
Calixto Junior de Souza
Eliane Morais de Jesus Mani
Fabiana Lacerda Evaristo
Juliana Archiza Yamashiro
Keisyani da Silva Santos
Luiz Renato Martins da Rocha
Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos
Patrícia Santos de Oliveira
Roseli Figueiredo Corrêa de Oliveira
Silvia Carla Lopes
Vanisse Cristina Bussolo Bertola

MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI
Organizadoras

SURDOCEGUEIRA: ESTUDOS E REFLEXÕES



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

Maria da Piedade Resende da Costa; Rosemeire de Araújo Rangni [Orgs.]

Surdocegueira: estudos e reflexões. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 152p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-85-7993-298-4 [Impresso/2015]

978-65-265-0036-1 [Digital]/2022]

DOI: 10.51795/9786526500361

1. Educação Especial. 2. Surdocegueira. 3. Autores. I. Título.

CDD – 371

Capa: Hélio Márcio Pajeú

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo 1	
Mapeamento da Produção Científica sobre Surdocegueira no Brasil	11
Keisyani da Silva Santos Fabiana Lacerda Evaristo	
Capítulo 2	
Educação Física e Formação de Professores: A Surdocegueira em Foco	37
Calixto Junior de Souza Patricia Santos de Oliveira	
Capítulo 3	
As Pessoas com Surdocegueira e a Escrita Numérica	59
Luiz Renato Martins da Rocha Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos Maria da Piedade Resende da Costa	
Capítulo 4	
Surdocegueira no Ensino Superior: Experiências de uma Monitora - Desafios e Sucessos	79
Roseli Figueiredo Corrêa de Oliveira Eliane Moraes de Jesus Mani Silvia Carla Lopes	

Capítulo 5	
A Identidade Trabalhadora Impedida: Ser Mulher e Mãe de uma Criança com Surdocegueira – Implicações da Diferença de Gênero no Mundo do Trabalho	101
Bruna Lidia Taño Juliana Archiza Yamashiro	
Capítulo 6	
A Mobilidade para Pessoas com Surdocegueira	127
Vanisse Cristina Bussolo Bertola Maria da Piedade Resende da Costa	
Sobre os autores	141

APRESENTAÇÃO

Minha satisfação é muito grande ao ser convidada para apresentar o presente livro. É mui grande mesmo porque vejo os avanços nos estudos sobre a surdocegueira no Brasil. Já se passaram 16 anos desde que defendi minha dissertação sobre surdocegueira denominada 'Experiência de Pais das Múltiplas Deficiências Sensoriais: Surdocegos, do Diagnóstico a Educação Especial' na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), a primeira do Brasil. Portanto temos percorrido 16 anos de produção do conhecimento sobre a surdocegueira.

Este livro traz temas interessantes como as teses e dissertações produzidas no período de 2003 a 2014; a educação física para o surdocego; a escrita numérica das pessoas com surdocegueira; os desafios da mãe trabalhadora de uma criança com surdocegueira; a experiência de uma monitora do aluno surdocego no ensino superior; e a mobilidade do surdocego.

Cada capítulo traz um enfoque importante para a educação da pessoa com surdocegueira. E, todos os capítulos têm como objetivo de oferecer aos profissionais e familiares estudos e reflexões para uma melhor qualidade de vida da pessoa com surdocegueira para que esta exerça sua cidadania. Esta é a nossa busca incessante.

O primeiro capítulo trata sobre o mapeamento das teses e dissertações produzidas no período 2003/2014.

Observamos que os estados do Ceará, Pernambuco, Bahia e São Paulo, na contabilização da produção, o estado de São Paulo é o que apresenta maior número de teses e dissertações.

No segundo capítulo encontramos o enfoque na Educação Física. Tem o título Educação Física e Formação de Professores: a surdocegueira em foco. É um tema pouco estudado sobre a surdocegueira e que deverá futuramente despertar o interesse do professor de Educação Física.

Quanto ao terceiro capítulo, traz outro tema pouco estudado na área da surdocegueira: a matemática. Trata-se de um relato sobre um estudo exploratório. A hipótese formulada aponta para um tema que brevemente deverá ser investigado pelos pesquisadores.

O quarto capítulo enfatiza o relato sobre uma monitoria para o aluno com surdocegueira no ensino superior. Mostra como na área da surdocegueira a construção do conhecimento necessita de estudos para melhor ser entendida.

No quinto capítulo encontramos uma reflexão muito importante com o título: A Identidade Trabalhadora Impedida: Ser Mulher e Mãe de uma Criança com Surdocegueira – Implicações da Diferença de Gênero no Mundo do Trabalho. Trata-se de uma reflexão sobre o relato de uma mãe e sua luta para educar a filha com surdocegueira.

Finalmente, no último capítulo são apresentadas orientações para a locomoção e mobilidade da pessoa com surdocegueira.

Tenho certeza que a leitura do presente livro contribuirá para um maior conhecimento da pessoa com surdocegueira.

Jí-Paraná, 20 novembro de 2015.

Susana Maria Mana de Araóz

CAPÍTULO 1

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE SURDOCEGUEIRA NO BRASIL

Keisyani da Silva Santos
Fabiana Lacerda Evaristo

Considerações Iniciais

Ao longo da história as pessoas em condição de deficiência foram, e muitas ainda continuam, negligenciadas e excluídas do convívio social. Mas nas últimas décadas este cenário tem passado por mudanças significativas, no qual se inicia a luta para que a inclusão destas pessoas seja realizada, e que estas sejam vistas e entendidas como pessoas de direitos, com plena cidadania. E para que a inclusão das pessoas com deficiência seja efetivada é necessária a contribuição de diversos segmentos da sociedade.

Entre a população com deficiência, encontram-se as pessoas com surdocegueira, condição ímpar. A estas pessoas muito ainda há de ser feito, e muitas lutas hão de ser travadas para que tenham melhorias na qualidade de vida, e que seus direitos sejam assegurados. Dentre os diferentes segmentos da sociedade, o meio acadêmico tem a função social de contribuir com a produção do conhecimento para que estas conquistas sejam realizadas.

Conhecer o que já foi produzido cientificamente faz-se primordial, para que possamos avançar nas

questões relativas às pessoas com surdocegueira, tendo em vista a qualidade de vida e a seguridade dos seus direitos. Destarte, o presente capítulo tem como objetivo mapear a produção científica sobre a condição de surdocegueira no Brasil, no período 2003/2014 por meio de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, de forma a contribuir e estimular a reflexão do que temos produzido neste campo, os desafios enfrentados e os que ainda temos à enfrentar nas futuras mudanças quanto à construção do conhecimento.

Retomando conceitos básicos acerca da surgueira

A condição de surdocegueira ainda é pouco explorada, em aspectos gerais, muitos desconhecem esta condição ou dispõe de conceitos oriundos do senso-comum. Desta forma, faz-se imprescindível retomar alguns conceitos básicos, para que se possa compreender o lugar e perspectiva a qual tratamos a surdocegueira e as temáticas que a envolvem.

Primeiramente, faz-se mister esclarecer que a surdocegueira é uma condição única de deficiência, portanto, não é a mera somatória das condições de deficiência auditiva e deficiência visual. Em muitos textos ainda encontra-se a grafia surdo-cegueira, que é considerada inadequada pois sugere a associação entre as duas condições (MAIA, ARÁOZ, 2001). Conforme ressalta a Cartilha do Ministério da Educação- MEC a pessoa surdocega não é uma pessoa surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir (BRASIL, 2006).

Os sentidos possibilitam o contato com o mundo externo, e cada sentido nos permite uma forma de contato. Os sentidos da audição e da visão permitem o contato à distância, fornecendo-nos informações instantâneas sobre o que nos cercam. Segundo Telford & Sawrey (1976), estudiosos clássicos da Educação Especial, a falta das percepções de visão e audição limita a pessoa surdocega na antecipação do que vai ocorrer a sua volta. Seu mundo se limita ao que por casualidade está ao alcance de sua mão.

As dificuldades relacionadas à aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e a adaptação ao meio se multiplicam. A dificuldade das pessoas com surdocegueira na antecipação dos fatos faz com que cada experiência possa parecer nova e assustadora, como ser transportada de um lugar para o outro, sentir na boca a introdução de um alimento novo ou ser tocada repentinamente. Ainda como resultado da privação da visão e audição, sua motivação na exploração do ambiente é proporcionalmente diminuída.

Portanto, as trocas interativas das pessoas surdocegas precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, entre eles, cutâneo, cinestésico (corporal- articulações e músculos; e, sensorial - visceral), gustativo e olfativo, como forma de acesso à informação na ausência dos sentidos da visão e audição.

A surdocegueira pode ocorrer em dois períodos distintos: antes da aquisição de uma linguagem (surdocegos pré-lingüísticos) e após a aquisição da

linguagem (surdocegos pós-lingüísticos) (NASCIMENTO; COSTA, 2003).

Segundo Reyes (2004) o tipo de surdocegueira pode variar considerando o momento e ordem de aparição das privações do sentido e o nível de funcionamento das pessoas surdocegas, classificando essa população, por exemplo, entre outros, nos seguintes grupos: o grupo das pessoas surdocegas congênitas, que apresentam os dois canais perceptivos comprometidos logo ao nascer, e cuja comunicação corre um grande risco de não se estabelecer caso não ocorra uma intervenção específica o mais precoce possível; o grupo das pessoas surdocegas com deficiência auditiva congênita e uma perda de visão adquirida durante o transcurso da sua vida, normalmente educadas como surdas até que percam a visão, podendo usar a língua oral ou a língua de sinais.

Considerando o desenvolvimento do surdocego na sociedade, este utiliza o tato, um sentido que requer a proximidade com o outro, que na maioria das vezes não é fácil de conseguir. Ao perder os estímulos mais comuns do convívio social é necessário o auxílio especializado que compreenda esta situação e o ajude a providenciar outros meios de interação com as pessoas, como meios de comunicação alternativos.

Diferença de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial

Ao buscar o significado de ambas deficiências, nota-se que comparar as duas é algo totalmente

inadequado, mas corriqueiro. Segundo consta na cartilha do MEC (BRASIL, 2006), considera-se uma pessoa com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor).

Já a Surdocegueira, não é uma somatória de deficiência auditiva a deficiência visual, como anteriormente citado, e sim um efeito combinando essas duas deficiências, que ao relacionar a aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e a adaptação ao meio se multiplicam.

Por isso, as pessoas com múltipla deficiência sensorial têm uma variedade de necessidades especiais que se assemelham às necessidades da criança surdocega, mas não podem ser comparadas, pelo fato de apresentarem significados e associações de deficiências diferentes.

Efeitos e causas da surdocegueira

Heller & Kennedy (1994) referem como causas da surdocegueira algumas Síndromes como: Alport, Down, Trisomia 13, Usher, Goldenhard, Marshall, Stickler, Associação CHARGE, Duane, KID, Leber's,

Norrie's, Pierre-Robin. E descrevem outras causas pré-natais ambientais como: Prematuridade, Eritroblastose Fetal, Hidrocefalia, Microcefalia, Rubéola Congênita, Cytomegalovirus, Herpes, Sífilis, AIDS, Toxoplasmose, álcool e drogas.

Entre as causas pré e perinatais, como asfixia, encefalites, traumas cranianos e entre as causas pós-natais ou efeitos colaterais de tratamentos como: oxigenoterapia e antibioticoterapia necessários em algumas das circunstâncias mencionadas e também meningite, acidentes e aparecimento tardio de características de síndromes como por exemplo os distúrbios visuais na Síndrome de Usher, que se manifesta no nascimento apenas as dificuldades auditivas (MAIA; ARAÓZ, 2001).

Nas causas pré-natais, perinatais e pós-natais que acometem as crianças pequenas, instala-se dificuldades antes da linguagem da pessoa com surdocegueira, considerada pré-lingüística, e prejudicando o desenvolvimento da comunicação. (MAIA; ARAÓZ, 2001). A partir dessas reflexões e pelo interesse em investigar trabalhos científicos sobre esta categoria de deficiência, surgiu o seguinte questionamento: O que é produzido no Brasil sobre Surdocegueira? Quais os dados abordados nas teses e dissertações nacionais?

Assim, tem-se como objetivo mapear a produção sobre Surdocegueira no Brasil por meio de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no período de 2003/2014.

O presente estudo caracteriza-se como o de revisão bibliográfica, que tem como principal objetivo

organizar e sistematizar o conhecimento já produzido em determinada área de conhecimento.

Para o levantamento das teses e dissertações, utilizou-se a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que concentra a produção das pesquisas de todo o território nacional, e as palavras surdocegueira e surdocego(a) como descritores para a busca. O sistema mostrou os trabalhos encontrados, e os dados referentes à identificação foram anotados e os arquivos baixados.

Os dados foram analisados por meio da leitura do resumo e preenchimento do instrumento de classificação, que tem por objetivo caracterizar o estudo, com as seguintes informações: autor, título, ano de publicação, instituição e programa de pós-graduação; posteriormente informações sobre a pesquisa desenvolvida: tipo de estudo, questões de pesquisa, objetivos, participantes, local, instrumento e procedimento de coleta de dados, procedimento de análise, principais resultados obtidos, questionamentos propostos ao final do estudo e as palavras-chave utilizadas. Após o preenchimento do quadro, os dados sobre a caracterização das pesquisas foram agrupados e descritos. As pesquisas que versaram sobre a mesma temática foram agrupadas, conforme o tema, descritas e analisadas.

Mapeamento da Produção em Surdocegueira no Brasil

Na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, buscando os trabalhos que continham os

descritores: surdocegueira e surdocego(a) foram identificados 23 trabalhos produzidos, entre teses e dissertações. No entanto, dois trabalhos foram descartados da análise, um porque a pesquisa não era sobre surdocegueira, especificamente: uma pesquisa realizada tratava de jovens surdas alunas de uma escola especial, que também era direcionada a alunos com surdocegueira; outra pesquisa estava com nome errado, e quando o arquivo foi baixado e lido percebeu-se que a pesquisa já constava na relação dos trabalhos selecionados. Desta forma, 21 pesquisas, entre teses e dissertações, foram analisadas pelo presente trabalho.

Primeiramente será apresentado o mapeamento das teses e dissertações, descrevendo as instituições e o estado na qual o conhecimento científico acerca da surdocegueira foi produzido no Brasil, tendo em vista identificar os polos de produção e as localidades que ainda não se envolveram com este tema, de forma geral.

Posteriormente será apresentada a descrição e análise das temáticas abordadas pelos trabalhos produzidos e publicados na BDTD relacionados à surdocegueira, tendo em vista a identificação das temáticas mais recorrentes, assim como, os objetivos traçados, métodos utilizados e os principais resultados obtidos. Relacionando-os de forma a identificar as problemáticas que já iniciaram a produção científica e apontar algumas que ainda precisam ser iniciadas.

O quadro 1 apresenta os dados que caracterizam as pesquisas produzidas nos diversos programas de pós-graduação das universidades brasileiras que envolvem questões relativas à surdocegueira.

Quadro 1- Caracterização geral da produção

Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação em	Trabalho de	Tema central
2003	UFSCar	Educação Especial	Tese	Linguagem/ Comunicação
2004	UNICAMP	Saúde da Criança e Adolescente	Dissertação	Caracterização
2004	MCAKENZIE	Distúrbios do desenvolvimento	Dissertação	Diretrizes
2006	MACKENZIE	Distúrbios do desenvolvimento	Dissertação	Atividade de vida diária
2007	UFSCar	Educação Especial	Dissertação	Linguagem/ Comunicação
2008	UNICAMP	Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo	Dissertação	Acessibilidade
2008	USP	Psicologia da Educação	Dissertação	Orientação e Mobilidade
2008	UNB	Linguística	Tese	Linguagem/ Comunicação
2008	MACKENZIE	Distúrbios do desenvolvimento	Dissertação	Orientação e Mobilidade
2009	UFSCar	Educação Especial	Dissertação	Linguagem/ Comunicação
2010	USP	Educação	Dissertação	Atividade de vida diária
2010	UFBA	Educação	Tese	Comunicação
2011	Unicap	Ciência da Linguagem	Dissertação	Linguagem/
2011	UFBA	Educação	Tese	Comunicação Orientação e Mobilidade
2011	USP	Educação	Tese	Linguagem/ Comunicação
2012	MACKENZIE	Educação	Dissertação	Linguagem/ Comunicação
2012	UECE	Educação	Dissertação	Formação docente
2012	UNIFESP	Educação	Dissertação	

2013	UFSCar	Educação Especial	Tese	Linguagem/ Comunicação
2014	PUC-SP	Educação	Tese	Linguagem/ Comunicação
2014	USP	Educação	Tese	Guia Intérprete/ Inclusão

Quadro com as informações gerais de caracterização das teses e dissertações depositadas na Biblioteca de Teses e Dissertações sobre surdocegueira.

As teses e dissertações foram organizadas seguindo a ordem cronológica de publicação. Conforme os dados apresentados no quadro 1, podemos observar que as teses e dissertações encontradas no BDTD foram publicadas entre os anos de 2003 a 2014. Neste período, com exceção ao ano de 2005, em todos os demais anos ao menos um trabalho foi publicado tendo como temática central questões relativas à surdocegueira no Brasil. Havendo um destaque para o ano de 2008, no qual quatro trabalhos foram defendidos e publicados, nos anos de 2011 e 2012 foram encontrados três trabalhos em cada ano. No decorrer de todo o período, foram produzidas 13 dissertações e oito teses.

Em relação às instituições de produção, os 21 trabalhos encontrados foram produzidos em 10 instituições, sendo elas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Presbiteriana do Mackenzie, Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pontifícia Universidade Católica (PUC, de São Paulo), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A

figura 1, a seguir, apresenta os estados em que as instituições estão situadas.

Figura 1- Estados brasileiros em que as instituições estão situadas



Mapa político brasileiro. Estão pintados os estados em produziram teses ou dissertações sobre a surdocegueira

Como podemos observar na figura 1, dos 26 estados brasileiros e distrito federal, somente quatro estados (Ceará, Pernambuco, Bahia e São Paulo) e o distrito federal, Brasília, tiveram instituições que produziram trabalhos acerca da surdocegueira. Com destaque para o estado de São Paulo, que teve seis instituições (UFSCar, Mackenzie, USP, PUC-SP, UNIFESP e UNICAMP). Do total de teses e dissertações analisados (n=21), a maioria dos trabalhos foram produzidos no estado de São Paulo, correspondendo

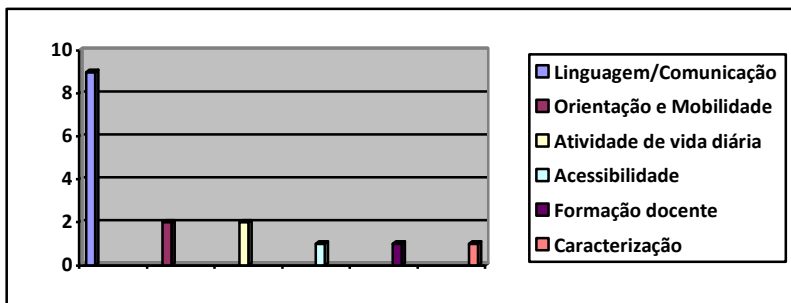
assim a 81% da produção nacional sobre surdocegueira.

Em relação às instituições de produção, UFSCar, USP e Mackenzie, produziram quatro trabalhos cada uma, por meio dos respectivos programas de pós-graduação: em Educação Especial, em Educação e Psicologia da Educação e de Distúrbios do Desenvolvimento e Educação. Vale salientar que a UNICAMP por meio dos programas de Engenharia civil, Arquitetura e Urbanismo e de Saúde da Criança e do Adolescente, produziu três dissertações de mestrado. Estes programas estão em programas inseridos fora do âmbito das ciências humanas.

Quais os temas mais explorados na produção acadêmica sobre a surdocegueira?

A figura 2, a seguir, apresenta os temas mais frequentes explorados pelas teses e dissertações que tratam da surdocegueira no Brasil.

Figura 2- Frequência dos temas



A partir da análise dos dados foi possível identificar os temas mais frequentes nos trabalhos de mestrado e doutorado relacionados à surdocegueira. Foram identificados temas centrais nos 21 trabalhos analisados. Conforme apresentado pela figura 1 pode-se observar que grande maioria, das teses e dissertações direcionadas à surdocegueira, tratam das questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizado da linguagem e comunicação. Desta forma, constatamos a necessidade de produzir mais conhecimentos nas outras áreas do desenvolvimento e aprendizagem da pessoa surdocega.

Considera-se que devido às especificidades desta população as questões relativas a este tema sejam mais emergentes, pois o estabelecimento de uma comunicação efetiva é primordial para as relações sociais, que exercem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Ainda assim, é preciso desbravar outros domínios da vida, de desenvolvimento neuropsicomotor e escolarização desta população.

Nos tópicos seguintes há a descrição e análise dos objetivos e resultados. Os dados foram organizados e serão apresentados conforme o tema central do estudo.

Linguagem e Comunicação, o mais explorado mas com muitos desafios a serem enfrentados

No processo de desenvolvimento humano o desenvolvimento linguístico é extremamente importante, pois ele também estimula e auxilia no

desenvolvimento social e o desenvolvimento cognitivo da criança. Como já discutido anteriormente a questão do desenvolvimento linguístico da pessoa surdocega é fundamental, de forma que a aquisição, ou não, da linguagem e um sistema de comunicação efetivo é um marco e um diferencial no entendimento, na caracterização e no trato dessas pessoas. Considerando-as pré ou pós-linguísticas, o estabelecimento da comunicação é primordial para as relações ineterpessoais e para a aprendizagem.

O quadro 2 apresenta a síntese dos objetivos estabelecidos para os trabalhos. Cabe ressaltar que os objetivos foram extraídos dos resumos, somente o trabalho de nº 7 não apresentava o objetivo no resumo de forma clara, assim foi necessário encontrá-lo no corpo do texto.

Analisando os objetivos estabelecidos e os comparando, podemos perceber que a grande maioria dos trabalhos, buscou investigar sobre o estabelecimento da comunicação da pessoa surdocega primeiramente com seus familiares e também com seus professores. No entanto cada trabalho debruçou-se sobre uma especificidade, dentre muitas, que envolve a questão central e aborda diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Quadro 2- Síntese dos objetivos das teses e dissertações com a temática central linguagem e comunicação

nº	Síntese do(s) objetivo(s) estabelecido(s)
1	Implementar e avaliar programas de intervenção com crianças surdocegas e suas famílias.

4	Instrumentar uma mãe para o desenvolvimento da comunicação significativa com a filha surdocegas. Identificar e avaliar atitudes comunicativas entre mãe e filha surdocegas.
7	Enriquecer, potencializar, otimizar e maximizar a capacidade de processar informação do indivíduo surdocego, visando a modificação estrutural da sua aprendizagem.
9	Analisar as formas de comunicação entre familiares e seus filhos surdocegos, e comparar a participação dos filhos na família.
11	Analisar formas de comunicação em crianças surdocegas pré-linguísticas.
12	Identificar os fatores que possibilitam a aquisição da linguagem até o uso da língua de sinais por duas jovens com surdocegueira congênita.
13	Investigar, na rede regular de ensino, as interações entre aluno com deficiência múltipla sensorial e professor, nas formas de comunicação e linguagem.
15	Analisar a eficiência de adaptações visuais para aluno com surdocego; verificar o impacto das adaptações visuais na escolarização de um aluno com síndrome de Usher.
16	Analisar os comportamentos comunicativos entre professora e crianças surdocegas. Analisar percepção da professora sobre estratégias comunicativas, desenvolvidas por ela.

Esta discussão faz-se fundamental, pois a família e a escola precisam ser capacitadas e instrumentalizadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas surdocegas.

O quadro 3 sintetiza os principais resultados obtidos em cada trabalho realizado, entre teses e dissertações que trataram das especificidades da linguagem e comunicação das pessoas surdocegas.

Em todos os trabalhos analisados pode ser observado o êxito nas pesquisas, mostrando-nos progressos que já temos neste campo. As pesquisas

realizadas defendem a singularidade da comunicação e desenvolvimento linguístico das pessoas surdocegas, com diferentes faixas etárias e contextos sócias, apontando a necessidade de programas de intervenção e de apoio para que a comunicação seja efetivada, em decorrência à carência existente neste campo. Pois, por mais que essas estratégias e recursos já tenham sido desenvolvidas, muitos entre familiares e professores, as desconhecem. Desta forma a socialização deste conhecimento para com a sociedade é fundamental para que realidades sejam transformadas.

Esta temática foi amplamente abordada na produção acadêmica, tendo maior visibilidade, mostrando-nos maior avanço científico e ainda os muitos desafios existentes.

Quadro 3- Síntese dos principais resultados encontrados no resumo dos trabalhos

nº	Principais resultados
1	Aprendizagem e desenvolvimento da modalidade gestual de comunicação. Diminuição de comportamentos comunicativos inadequados. Mudança na concepção de familiares e professoras sobre a aprendizagem da pessoa surdocega, compreendendo a importância das relações sociais.
4	Não identificado no resumo
7	Não identificado no resumo
9	As crianças estudantes em escola especializada dispunham de habilidades comunicativas concretas e simbólicas, já as crianças que não eram estudantes dispunham de um comunicação mais rudimentar e com a função de anunciar necessidades imediatas.
11	Identificação das formas comunicativas mais recorrentes, expressas pelo grupo investigado, que permitiu a elaboração de um perfil de habilidades comunicativas e a indicação de

	estratégias que facilitem a aquisição da comunicação/linguagem.
12	Os fatores que efetivaram a linguagem e comunicação pela língua de sinais das jovens surdocegas foram: a identidade assumida como sujeito surdocego; o desenvolvimento das habilidades sensoriais e motoras.
13	Não identificado no resumo
15	O programa de apoio oferecido foi fundamental para eliminar as dificuldades encontradas pelo aluno surdocego. A necessidade de uma equipe interdisciplinar como suporte ao ensino. As adaptações no ensino, recursos humanos e materiais, permitiram maior participação do aluno junto a sua turma.
16	Identificar os comportamentos comunicativos dos alunos é importante para que possa utilizá-los como estratégia para potencializar o seu aprendizado.

A Busca pela Vida mais Independente Autônoma-Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária e Acessibilidade

Devido a privação da visão e de audição de forma simultânea, as pessoas surdocegas enfrentam diversas dificuldades da realização de tarefas, das mais simples às mais complexas, das cotidianas às eventuais. No entanto compreendemos que as maiores dificuldades não são decorrentes apenas da condição biológica, mas sim da interação desta condição com o meio físico, que impõe limites e barreiras.

A orientação e mobilidade das pessoas surdocegas é uma das especificidades reconhecidas e já investigadas em território brasileiro. Com esta temática foram identificadas duas dissertações de mestrado. O primeiro trabalho intitulado: “Análise de um programa:

“passo a passo” orientação e mobilidade para pessoas surdocegas” teve como objetivo analisar um programa de orientação e mobilidade para pessoas que apresentam surdocegueira, a fim de promover inclusão na escola, no trabalho, na sociedade, como em outros ambientes; esse programa também visa gerar recursos para o desenvolvimento pleno da pessoa, em questões de autonomia e acessibilidade, garantindo a autoestima e qualidade de vida para essas pessoas; também apresenta um protocolo de avaliação funcional na área de orientação e mobilidade, no qual foi avaliado; e por fim visa por meio do programa “passo a passo” da orientação e mobilidade sistematizar e verificar a necessidade de planejar recursos e técnicas de orientação e mobilidade para pessoas surdocegas. Como metodologia da pesquisa, participaram quatro surdocegos pós-linguísticos com Síndrome de Usher e um surdo pós-linguístico por acidente.

A segunda dissertação, intitulada “Pré-requisitos para orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita”, também trabalhou com o programa de orientação e mobilidade, porém com o objetivo de identificar atividades desenvolvidas pela família e por profissionais para crianças com surdocegueira de 2 a 4 anos.

Comparando-se os objetivos desses dois trabalhos, observa-se que ambos trabalham com um programa de orientação e mobilidade, visando promover acessibilidade e autonomia para as pessoas com surdocegueira. No primeiro trabalho as crianças foram treinadas individualmente, a fim de garantir

autonomia, já no segundo trabalho o programa de orientação e mobilidade foi analisado por meio de entrevistas com os profissionais e familiares.

Apesar de as formas da coleta dos dados de cada trabalho ser diferentes, trata-se de um mesmo tema. A importância desse recurso foi demonstrada para o treinamento individualizado das pessoas com surdocegueira, como também no esclarecimento desse programa por meio das entrevistas. As famílias demonstraram-se mais seguras a partir do momento que compreenderam do que se tratava o programa e principalmente da importância que ele teria na vida das pessoas surdocegas.

Com base nos dados desses dois trabalhos, o programa de orientação e mobilidade visa a qualidade de vida para as pessoas surdocegas, aumentando a autonomia e autoestima dessa população.

As atividades de vida diária foram alvo de duas dissertações de mestrado. A primeira intitulada “O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal”. Para além da especificidade das pessoas surdocegas de forma geral, este trabalho acrescenta a especificidade da fissura lábio palatal. Com o objetivo de analisar a intervenção familiar na aquisição de hábitos alimentares e mostrar a importância dessa aquisição para a família e para sociedade. Os resultados da pesquisa apontam para a carência dos familiares em receber informações adequadas para que possam auxiliar no desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento.

As mães e professoras puderam aprender estratégias para favorecer uma alimentação mais independente a seus filhos/alunos surdocegos, ensinando-os comportamentos adequados à realização desta tarefa. A segunda, intitulada “Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do programa atendimento domiciliar & família apoiadas” teve como objetivo fornecer um programa de apoio às famílias, tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades em vida diária. A análise dos resultados demonstrou que as crianças surdocegas tiveram ganhos na comunicação e na participação de atividades diárias; as mães implementaram uma rotina, organizaram utensílios e materiais necessários de forma a facilitar e promover a participação. Evidentemente dificuldades foram encontradas, mas o programa se mostrou eficaz.

A questão da acessibilidade, especificamente para pessoas surdocegas, foi trabalhada pela dissertação de mestrado “A arquitetura como instrumento do projeto inclusivo: percepção do surdocego” tem como objetivo identificar as referências espaciais necessárias ao surdocego, para que possam ser incluídas e consideradas na elaboração de um projeto urbanístico, desenvolvendo diretrizes de projetos arquitetônicos, e visando buscar soluções sensoriais para localização no espaço para a eliminação/ identificação de barreiras.

Os cinco trabalhos descritos e analisados, tiveram como objetivo comum a promoção da autonomia das pessoas surdocegas, capacitando-as para a vida em sociedade, de forma adequada e as tornando aceitas e

compreendidas por seus pares e também contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Formação Docente para Atuação, de Qualidade Junto a Alunos Surdocegos

Anteriormente ao advento das políticas e diretrizes para a Educação Inclusiva, a educação das pessoas com deficiência se dava em um sistema segregado. Mas com este advento, a educação desta população passa a ser pensada também no sistema de educação regular, e a educação especial uma modalidade de ensino. Alunos com surdocegueira estão chegando às salas regulares e às salas de recursos multifuncionais como forma de atendimento complementar.

Com esta nova perspectiva, diversos desafios emergem e se colocam no cotidiano escolar. Um destes desafios refere-se a formação docente, que precisa ser de qualidade para atender adequadamente as novas demandas. Tal questão tem nortado diversos trabalhos. No entanto, os trabalhos que se atentam especificamente para a atuação docente frente às pessoas com surdocegueira são escassos. Foi encontrado em apenas um trabalho, embora muitos dos trabalhos aqui analisados denunciem a carência de formação profissional para a atuação com esta população.

O trabalho intitulado “Formação continuada dos professores do AEE- Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola”, tem como objetivo analisar a

formação continuada do professor do atendimento educacional especializado- AEE relacionando-a com os saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão escolar. Os resultados indicaram a necessidade e interesse das professoras pela formação continuada, embora considerem que os cursos de formação que já participaram foram insuficientes, e não trouxeram grandes contribuições para a prática pedagógica. As professoras relataram que os saberes necessários à prática pedagógica estão relacionados às especificidades da surdocegueira, como a comunicação, linguagem e 'orientação e mobilidade', aspectos relacionados ao agir e interagir com o aluno.

Considerações Finais

Considera-se a partir dos resultados da pesquisa que há uma escassez em trabalhos voltados para o tema de surdocegueira. Nos últimos 11 anos, foram encontrados 21 trabalhos relacionados a condição de surdocegueira, o que indica ser uma parcela relativamente baixa em função de várias categorias de deficiência e temáticas que podem e precisam ser investigadas. Nos trabalhos analisados as especificidades das pessoas surdocegas foram consideradas o alvo da investigação científica. Em contrapartida, é necessário que os pesquisadores demonstrem um maior envolvimento com a área de surdocegueira para que novas pesquisas sejam desenvolvidas a fim de ampliar estudos científicos nessa área.

Espera-se que este trabalho possa ter contribuído para a reflexão sobre o que temos produzido e que necessitamos produzir, tendo em vista a melhoria na qualidade de vida, seguridade dos direitos e também sobre a escolarização desta população que precisa ter acesso ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade.

Referências

- ANDREOSSI, S.C. **Pré-requisitos para orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita**. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.
- ARIAS, M.H.R. **Perfil clínico-social do indivíduo surdocego cotidiano da escola inclusiva**. 2004 . Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e Adolescente). Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, São Paulo, 2010.
- ARIAS, C. R. A. **A arquitetura como instrumento dp projeto inclusivo: percepção do surdocego**. 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, UNICAMP, São Paulo, 2010.
- BOAS, D. C. V. **Pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla: análise de relações de comunicações**. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A. **Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. 2003. 250f. Tese

(Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAMBRUZZI, R.C.S. Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher: um estudo de caso. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CAMBRUZZI, R.C.S. Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados. 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

COMERDI, M. A. Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011. 402f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIA, C.A.A. A aquisição da linguagem por uma surdocega pré linguística numa perspectiva sócio-cognitivo-interacionista. 2008. 337f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FREderico, C.E. O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa

de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

GALVÃO, N. S.S. A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GIACOMINI, L. Análise de um programa: “passo a passo” orientação e mobilidade para pessoas surdocegas. 2008.93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

IKONOMIDIS, V.M. Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

JACOB, R.Z.F. Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MAIA, S. R. A Educação do surdocego – Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) . São Paulo Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo 2004.

MAIA, S. R. Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar. 2011. Tese (Doutorado em Pós Graduação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RACHED, S. F.S. Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da comunicação. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciências

da Linguagem) – Pós Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, M.M. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**: análise do programa de atendimento domiciliar & família apoiadas. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Referências Bibliográficas

DORADO G. M. Sistemas de comunicación de personas sordociegas. In: REYES D. A. **La sordoceguera**: um análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 193 -252.

MAIA, S. R.; NASCIMENTO, F. A. A. A. C. Educação infantil. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização:surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. [4. ed.] Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 79.

McINNES; & TREFFY, J. A. **Deaf-blind infants and children: a developmental guide**. Trad. Mary Inês R. M. Loschiavo. São Paulo: AHIMSA, 1991.

NASCIMENTO, F. A. A. A. C.; COSTA, M. P. R. **Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas**. Temas em Psicologia da SBP, Vol. 11, n. 2. p. 2003. 85– 96.

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

TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976. 2ª ed.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A SURDOCEGUEIRA EM FOCO

Calixto Junior de Souza
Patricia Santos de Oliveira

Introdução

Partindo do pressuposto que a surdocegueira é uma peculiaridade no que tange ao trato das deficiências, faz-se necessário ressaltar que ela deve ser encarada em sua complexidade e, coerentemente, almeçadas as necessidades e potencialidades dos alunos que a possui. Dessa forma, a surdocegueira é considerada como uma deficiência única por envolver os sentidos visuais e auditivos de tais alunos. Não obstante às dificuldades apresentadas pela surdocegueira, urge repensar como estruturá-la na área de Educação Física de modo a abarcar as necessidades e potencialidades desses alunos.

A restrição concomitante dos sentidos da visão e da audição resulta em uma baixa motivação na exploração do ambiente. Assim, o mundo da criança com surdocegueira se limita ao que está ao alcance de si mesmo e de suas mãos (BRASIL, 2006). Diante desse panorama,

a pessoa com surdocegueira é o indivíduo que apresenta perdas visuais e auditivas

concomitantemente em diferentes graus. Algumas pessoas com Surdocegueira apresentam perdas totais destes sentidos, outras não, podendo manter resíduos auditivos e/ou visuais (PEREIRA, WATANABE, MAIA, 2012, p.233)

Quando se trata das pessoas com surdocegueira é preciso considerar que suas situações são diferentes do que acontece com uma pessoa com deficiência visual, ou com surdez que compensam as restrições ocasionadas pela ausência destes sentidos, por meio da utilização dos outros sentidos remanescentes. A pessoa com surdocegueira, por apresentar restrições que envolvem concomitantemente estes dois sentidos, estabelece contato com o mundo por meio de outros sistemas perceptivos. Dessa forma, a pessoa com surdocegueira pode ser compreendida como aquela que apresenta restrições significativas e simultâneas na audição e na visão e, assim, a combinação destas duas situações leva a uma privação dos dois principais sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância.

Neste contexto, o professor de Educação Física pode exercer grande influência na medida em que a prática de atividade física por pessoas com surdocegueira pode estimular o desenvolvimento do sistema proprioceptivo, assim como o equilíbrio e a orientação espacial, capacidades estas necessárias para a locomoção de forma independente e consequentemente contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima (SURAKKA e KIVELA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 1999).

Contudo, os alunos com surdocegueira não possuem as mesmas oportunidades de participar de atividades físicas regularmente e, portanto, não atingem os mesmos benefícios psicológicos, sociais e físicos que seus pares sem deficiência (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 1999).

Lieberman e MacVicar (2003) realizaram um estudo sobre as práticas mais comuns de lazer e as barreiras para a prática de atividades física na perspectiva de pessoas com surdocegueira. A partir de entrevistas com crianças e jovens com surdocegueira, foram identificadas as seguintes barreiras: as limitações ocasionadas pela própria deficiência; a falta de conhecimento; a ausência de suporte/auxílio dado por outras pessoas; e a comunicação inadequada.

No que se refere à ausência de suporte e auxílio adequado, é possível compreender que tal limitação estende-se, também, aos entraves encontrados na formação do professor de Educação Física, que por vezes, não recebe uma formação adequada, ou ainda, não se sente preparado para atuar junto ao público alvo da Educação Especial, e portanto é impossibilitado de atender às necessidades educativas de alunos com surdocegueira.

Assim, se faz necessário buscar compreender e refletir sobre a formação de professores especializados em Educação Física Adaptada, principalmente quando se refere ao trabalho voltado às pessoas com surdocegueira, em que o domínio de conhecimentos específicos, como exemplo, o de Libras-tátil, dentre outras formas de comunicação distintas das

comumente utilizadas, são pré-requisitos para a prática pedagógica.

Tendo como ponto de partida a ínfima produção de trabalhos relacionados à inclusão escolar no universo da área de Educação Física, como aponta Bueno (2008) em um ensaio na qual analisa as produções ligadas à inclusão nos cursos de pós-graduação no país. Dessa forma, urge compreender como pode ser articulada a temática inclusão com os fundamentos que norteiam a área de Educação Física, dos quais muitos deles ainda permanecem confusos e carregados de conflitos no âmago dessa área. Com isso, é preciso compreender como pode ser estruturada uma formação de professores que revele a configuração de um professor principalmente para os alunos com surdocegueira.

Neste sentido, o objetivo timoneiro deste trabalho é analisar a perspectiva de um professor de Educação Física sobre a surdocegueira com vistas a cortejar, identificar e compreender a sua formação e competência em relação aos alunos surdocegos, já que a configuração de um professor inclusivo pressupõe a construção de um indivíduo atento com a diversidade e com os processos excludentes no universo educativo.

A Educação Física Adaptada enquanto espaço de construção

A partir da Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) que recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, político e educacionais

voltadas às pessoas com necessidades especiais nos cursos de licenciatura e do grupo de Ciência da Saúde, dentre eles o de Educação Física. Os cursos de graduação em Educação Física passaram a incluir em seus currículos conteúdos referente à Educação Física Adaptada (EFA).

Cabe destacar que a disciplina de EFA tem a função de ministrar conteúdos específicos da área promovendo práticas que sejam adequadas para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), essencialmente os que possuem deficiências e, dentre elas, a surdocegueira. Isso porque essa disciplina deve prover pela participação dos mesmos nas aulas de Educação Física, de modo a permitir a permanência desses alunos em um contexto escolar no qual eles foram excluídos e marginalizados. Ainda mais que na área de Educação Física é comumente exacerbada as práticas esportivas que fazem apologia ao esporte de alto rendimento no qual este se configura, muitas vezes, com práticas excludentes valorizando tão somente a vitória em detrimento de abordar a diferença das bases social, psicológica e biológica dos vários sujeitos que possuem particularidades dos demais.

Na atualidade a disciplina de EFA é uma importante mediadora para o processo de inclusão no universo de Educação Física, cujo objetivo da EFA é possibilitar a difusão de fundamentos teórico-práticos dos vários conhecimentos que compõem a área de Educação Física desde a saúde até a escola. Desse modo, visa possibilitar informações de indivíduos que serão incluídos em programas educacionais e de

reabilitação em ambientes com a menor restrição possível, preferencialmente no sistema de ensino regular. Neste contexto, se na formação inicial e continuada o professor não teve nenhuma disciplina relacionada com a inclusão como, por exemplo, a Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada, isso irá acentuar o desmerecimento de práticas inclusivas em suas aulas e, portanto, tais práticas não almejarão incluir os alunos PAEE no âmbito da prática pedagógica, relegando-os a ficar na margem do processo de ensino e de aprendizagem.

Importante ressaltar que conforme o art. 1º da Portaria nº 1793 (BRASIL, 1994), surge uma iniciativa para recomendar uma disciplina no currículo de formação de professores, já que há a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com as pessoas com necessidades especiais, para tal, recomenda-se a inclusão da disciplina “Aspectos ético- político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Diante dessa Portaria, nota-se que ela é implementada de modo facultativo, não obrigando as instituições de ensino superior a oferecerem uma disciplina com um caráter inclusivo que possa estimular os discentes à compreensão de princípios, conceitos e metodologias que se destinam ao trabalho com os alunos PAEE. Além desta disciplina, recomendada ser restrita para uma quantidade limitada

de cursos, não permitindo uma melhor articulação entre os professores generalistas, os professores especialistas e os profissionais enquanto técnicos especialistas em uma área do saber.

Destaca-se que antes da Portaria nº 1793, no curso de Educação Física o Parecer 215/87, de 11 de março de 1987, fixa os conteúdos mínimos a serem abarcados por esse curso, e este já contemplava a presença de disciplina rotulada como “Educação Física e Esporte Especial” justificada como “Atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, mental, auditiva, visual ou múltipla”.

Relacionando o efeito de sentido ao abordar as pessoas com NEE, vale, aqui, discutir especificamente o contexto do termo *portador de necessidades especiais*. É possível identificar massivamente a utilização desse termo em textos e documentos legais que, por sua vez, possuem uma visão arraigada de conceber essas pessoas. Tal termo perpassa pela análise da ideologia a qual acentua a presença de uma herança dominante e médica que concebia (concebe) a visão dessas pessoas sob uma ótica de doença como, por exemplo, na idade média período no qual os leprosos eram rejeitados e vistos com desgosto pela sociedade (FOUCAULT, 2005).

Formação de Professores de Educação Física e a Surdocegueira

Louzano et al.(2010) et al apontam sobre a formação de professores de modo que ela possa ser significativa para construção de um professor atento

com a aprendizagem de seus alunos bem como da diversidade e diferença desses alunos. Portanto, para além de uma formação aligeirada, urge repensar em uma formação inicial que possa ser um atrativo e incentivo para a inclusão de alunos que tenham melhores rendimentos e isso perpassa pela formação de docentes que sejam compromissados com o ensino e aprendizagem.

Ao se tratar da formação de professores, tanto inicial como continuada, um ponto que pesa no ingresso do futuro professor em um curso de licenciatura é a valorização. Isso faz sentido quando se nota que o Brasil está entre os países com baixo índice de rendimento escolar em que a formação dos docentes tem um peso significativo nesse rendimento.

Face a essa desvalorização do professorado para desempenhar o seu labor, cabe questionar como se configura esta realidade quando se ensina os alunos com deficiências, essencialmente a surdocegueira, de modo a possibilitar uma ponte entre os contextos comum e especializado?

Pereira (2008) esboça um relato de experiência na qual elucida a realidade de uma pessoa surdocega para ser incluída no meio social e educacional. Para tanto, ela relata os percalços desafiantes para se adequar em tais meios cujo desafio sempre recaí na pessoa com deficiência, pois ela é responsável pelo seu fracasso ou sucesso na sociedade. Portanto, é preciso partir de exemplos de vida positivos para almejar um processo de inclusão, sobretudo escolar, que seja concretizado na prática.

Importante destacar a reflexão de Cader-Nascimento e Costa (2008) no que tange às atribuições do professor para lidar com os alunos surdocegos, isso porque é importante que o profissional que trabalhará com esses alunos desenvolva algumas competências que vão além da didática em um sentido restrito, pois:

é imprescindível que no trabalho com surdocegos o profissional desenvolva competências adicionais, entre elas: conhecimento de Libras (em campo reduzido e tátil), sensibilidade na identificação da mudança do tônus muscular da criança (relaxamento ou tensão) ou para a interpretação de situações por meio de gestos naturais. Tenha capacidade de adaptar situações, descrições e materiais as necessidades do surdocego, aceite o toque como um recurso de comunicação, domine o sistema e as normas do braile (normal, digital, corporal), escrita ampliada, sorobã, escrita tátil (CADER-NASCIMENTO, COSTA, 2008, p. 303)

Nota-se pelas atribuições e competências delegadas ao professor e ao profissional que for atuar com alunos surdocegos, que ele/ela deverá ser polivalente no sentido de buscar uma formação ampliada que não se limite a um ensino reprodutivo e alienado. Com isso, cabe ao professor de Educação Física articular elementos constitutivos da cultura corporal como forma de trabalhar um conteúdo que seja próximo do alunado, especialmente dos alunos surdocegos.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. Participou do estudo um professor de Educação Física Adaptada que ministra aulas para alunos com surdocegueira em uma instituição especializada.

O roteiro de entrevista elaborado foi estruturado a partir das seguintes categorias definidas *à priori*: Formação geral; Formação específica para o trabalho com alunos surdocegos; Compreensão sobre surdocegueira; Surdocegueira e Atividade Física; Desafios e dificuldades no trabalho com pessoas com surdocegueira nas aulas de Educação Física.

Assim, com a finalidade de preservar a identidade do participante, o mesmo será identificado pela sigla PEF, que se refere a Professor de Educação Física.

A entrevista foi realizada no interior das dependências da instituição, durante o intervalo das aulas, sendo gravada e posteriormente transcrita na íntegra.

Como técnica de análise dos dados, foi utilizado análise de conteúdo do tipo categorial (BARDIN, 2009). Para tanto, foi realizada a leitura do texto transcrito com a finalidade de definir as unidades de significado. Depois de identificadas e codificadas as unidades de análise foram agrupadas em um quadro com base em critérios semânticos, de acordo com as seguintes categorias: Formação; Concepção sobre a pessoa com

surdocegueira; Adaptações/ Recursos utilizados nas aulas de Educação Física; Principais Desafios e dificuldades encontradas no cotidiano. Posteriormente as unidades de significados foram organizadas em categorias temáticas sendo então descritas e analisadas.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Sobre Formação

A partir das colocações do professor de Educação Física, é possível verificar que este ainda está em processo de formação inicial, e tem adquirido os conhecimentos específicos para o trabalho com pessoas com surdocegueira diretamente na prática pedagógica. Neste sentido, a própria demanda de trabalho gerou a necessidade da busca por conhecimentos os quais são fornecidos principalmente pela instituição de trabalho a qual ele está vinculado, como podemos perceber por meio das seguintes falas:

Estou no último ano de Educação Física, licenciatura, estou no último semestre (...) cursos básicos aqui da instituição mesmo. Fiz de Libras também curso básico. Nada de especialização. Não porque eu estou estudando, mas quando terminar a faculdade, eu pretendo fazer uma pós.

Grande parte das ementas que compõe as disciplinas de Educação Física Adaptada abordam com maior ênfase às categorias de deficiências (intelectual, auditiva, visual, e física) e os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) (BORELLA, 2010). Tal fato é

percebido por PEF durante seu processo de formação conforme transcrição da sua fala:

E na faculdade eu tive pouca experiência, o básico do básico, o surdo ou o cego, a múltipla mesma não foi passada. Somente uma disciplina que é a Educação Física Adaptada que também aborda um pouco de surdo, de cegueira e motora.

Assim, nota-se que a lacuna existente no que se refere às reflexões, e a produção de conhecimento destacando a temática atividade física voltada para pessoas com surdocegueira, é refletida nos próprios cursos de formação inicial. Desse modo, de acordo com Borella (2010) a presença de disciplinas sobre educação física adaptada no currículo de formação inicial, não garante a presença de profissionais suficientemente qualificados para atuarem com êxito junto a todas as pessoas com deficiência.

Concepção/ Compreensão da Pessoa com Surdocegueira

Com relação ao conceito de surdocegueira o professor de Educação Física apresenta concepções antagônicas, que transitam entre a compreensão da surdocegueira enquanto deficiência múltipla e/ou única.

(...) Surdocegueira é uma deficiência múltipla, você tem duas deficiências associadas, só que o método é um só, não é como trabalhar com o surdo, ou como trabalhar com um cego, é uma coisa só por meio de uma ligação.

No que diz respeito à concepção dos aspectos pedagógicos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, o professor entrevistado apresenta o discurso sobre a necessidade de compreender o aluno a partir de suas possibilidades, ou seja, do que ele é capaz de fazer.

(...) é o dia-a-dia, você tem que conhecer o aluno, o que ele é capaz de fazer.

Adaptações/ Recursos Utilizados nas Aulas de Educação Física

O professor de Educação Física destaca que não costuma recorrer às adaptações referentes ao conteúdo. O conteúdo abordado é o mesmo para alunos com e sem deficiência. Dessa forma, os recursos mais utilizados se referem às adaptações metodológicas e às estratégias de ensino:

(...) as mesmas atividades que eu ministro para o ensino regular, eu consigo dar para os surdocegos, tranquilo! Eu já dei aula de capoeira, musculação, ginástica, boxe (risos). Então o esporte também dá certo, mas sempre precisa de um guia, o futebol tem que correr com um guia, estar sempre com um guia, tem que explicar primeiro é claro. Diferentemente da capoeira, ele está sozinho, você ensina o movimento e tal, joga ali com ele mão sobre mão, para ele sentir que você está próximo, e o movimento ele realiza tudo sozinho.

A partir da fala do professor, é possível destacar algumas estratégias de ensino e adaptações

metodológicas importantes na percepção dele. A necessidade de um guia durante a realização de esportes coletivos, assim como a necessidade de antecipação, ou seja, de comunicar ao aluno o que será realizado, ou qualquer ação do professor antes que esta aconteça, são fatores que o professor deve levar em consideração no processo de ensino aprendizagem da criança e do adulto com surdocegueira.

Minetto (2008) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais postulados pelo Ministério de Educação e Desporto em 1998 foram uma importante *alavanca* para disseminar a ideia de adaptação por meio da flexibilização e dinamicidade do ensino, de forma a possibilitar que a inclusão ocorra, definitivamente, na aprendizagem e não simplesmente ficar vinculada à socialização. Embora a adaptação seja um avanço para concepção de um currículo voltado à diversidade, é preciso ter uma visão crítica sobre o ato de adaptar. Isso porque, em muitas situações, a adaptação é realizada de um modo imediatista, sem levar em consideração as necessidades dos alunos com deficiência e demais alunos, cabendo à escola repensar uma forma que possa conceber uma adaptação mais planejada e consciente.

Segundo a apostila do Ministério da Educação rotulada como Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, é possível destacar que as adaptações curriculares são consideradas como pequeno porte e/ou de grande porte.

As adaptações curriculares de pequeno porte são rotuladas como não significativas e envolvem tão somente modificações simples na prática pedagógica por parte do professores com a intenção de incluir os alunos com NEE. Já as adaptações curriculares de grande porte são rotuladas como significativas por representar mudanças mais profundas no currículo envolvendo as instâncias superiores que programam o processamento desse currículo com a finalidade dele contemplar as necessidades de todo alunado, essencialmente para os alunos com NEE.

Como citado anteriormente, o trabalho pedagógico no cotidiano escolar é concebido de forma a abordar tão somente as adaptações curriculares de pequeno porte cuja atenção está na presteza e perspicácia de cada professor individualmente em conceber a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Enquanto àquelas de grande porte, sempre demarcadas por fronteiras políticas, financeiras, ideológicas e culturais, ficam veladas por um currículo fechado e pré-moldado que pouco contribui para avançar em propostas afirmativas de inclusão escolar. Portanto, urge aliar as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte com o intuito de construir reformas significativas e não significativas que relacionem a responsabilidade do sucesso do processo de ensino e de aprendizagem perante todos os envolvidos na escola, dentre os quais destacam-se: diretor, coordenadoras, professores, alunos, funcionários, familiares e demais entes da comunidade escolar.

Principais Desafios e Dificuldades Encontradas no Cotidiano

Com relação aos principais desafios encontrados para trabalhar junto a pessoas com surdocegueira emergiu o seguinte discurso:

A dificuldade maior é a comunicação, que nem todos os surdocegos têm uma boa comunicação através da libras tátil, acho que é a maior dificuldade a comunicação. Agora aqueles que se comunicam perfeitamente não têm dificuldade. (...) os adultos eu dava aula tranquilo, eu fazia o sinal e eles entendiam tudo. Agora trabalhar sem comunicação é bem difícil, por exemplo sentar você tem que ficar explicando vinte vezes o que é sentar para entender que o sinal é de sentar, corpo a corpo.

Assim, na perspectiva de PEF, a comunicação é o maior desafio do professor de Educação Física em seu cotidiano. Nesse sentido, é preciso ressaltar que “as pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros” (PEREIRA, WATANABE, MAIA, 2012, p. 233). Para os alunos que já dominam alguma forma de comunicação o processo de ensino aprendizagem em Educação Física parece ser mais fácil quando comparado ao trabalho junto a crianças que ainda não adquiriram nenhuma forma de comunicação, seja ela, expressiva ou gestual. Tal colocação vai ao encontro com as pesquisas desenvolvidas por Lieberman e MacVicar (2003); Arndt, Lieberman, Pucci (2004) ao apontarem que a

comunicação é uma das principais barreiras para a prática de atividade física por pessoas com surdocegueira. Assim, a dificuldade de comunicação pode ser entendida como uma limitação tanto por parte do professor, que desconhece as formas de comunicação possíveis e adequadas de ser estabelecidas com seus alunos, quanto por parte do aluno que ainda não domina nenhuma forma de linguagem.

Com relação aos desafios encontrados, o professor cita de forma indireta uma das dificuldades encontradas, que é a falta de preparação adequada por parte do professor de Educação Física. Para ele:

(...) o professor não sabe o que fazer, vai deixar o aluno de lado, ou pega na mão e sai andando, não antecipa, não avisa o que vai ser feito e não sabe explicar. Como eu te disse é a comunicação.

A ausência dos dois principais sentidos de distância restringe o processo de antecipação das ações que ocorrem em volta da criança. Assim, “sua dificuldade na antecipação dos fatos faz com que cada experiência possa parecer nova e assustadora”. Desse modo, ações simples como ser transportada de um lugar para o outro, ou ser tocada repentinamente, podem representar uma situação desconfortante, uma vez que o aluno com surdocegueira não sabe o que se passa ao seu redor (BRASIL, 2006, p.11). Portanto, é necessário que o professor de Educação Física, tenha a compreensão sobre a necessidade de manter uma comunicação adequada com seu aluno, a fim de

transmitir informações à respeito de quais atividades serão realizadas, como e em que momento.

Considerações Finais

O presente texto almejou contribuir com as discussões sobre a formação de professores em Educação Física Adaptada, na medida em que pretendeu analisar a perspectiva de um professor de Educação Física sobre a surdocegueira com vistas a cortejar, identificar e compreender a sua formação e competência em relação aos alunos surdocegos.

Tais perspectivas direcionam a reflexão para os desafios enfrentados nesse processo de formação, uma vez que não são encontradas referências teóricas nacionais relacionadas à interface surdocegueira e atividade física. Portanto, os meios que disponibilizam informações que possam orientar a atuação do professor de Educação Física no que tange ao trabalho junto a pessoas com surdocegueira ainda é restrito e insuficiente no Brasil.

Acima de tudo, é importante frisar que as maiores dificuldades do professor ou profissional que vai trabalhar com o aluno surdocego são a comunicação e a mobilidade que, por sua vez, se torna um empecilho para estabelecer o processo de ensino e de aprendizagem de tais alunos, cabendo, portanto, que o professor que se capacite para desvencilhar essas dificuldades. Para tanto, é preciso ter a formação continuada como norte para amenizar a falta de comunicação e de mobilidade, pois somente a formação

inicial não é suficiente para proporcionar uma gama de conhecimentos sobre a surdocegueira.

Não obstante, os relatos do professor ponderam a ausência de conteúdos presentes durante a formação inicial que aborde especificamente as necessidades educativas para o trabalho direcionado às pessoas com surdocegueira no contexto das aulas de Educação Física, refletindo assim em limitações no âmbito de formação.

Desse modo, as instituições especializadas no atendimento de pessoas com surdocegueira se constituem como um dos principais veículos de formação na medida em que promovem cursos de formação continuada e de extensão, aos funcionários, aos educadores e ao público interessado em geral, relacionada à temática surdocegueira.

Compreende-se, portanto, que a formação do professor de Educação Física Adaptada não se limita apenas à graduação, e pode ser concebida como um processo que ocorre ao longo da vida. Processo este, que se constitui em uma relação dialógica, reflexiva e indissociável entre teoria e prática.

Com isso, considerando as peculiaridades sensoriais e perceptivas da criança com surdocegueira, as estratégias de ensino e as adaptações realizadas em Educação Física Adaptada se diferenciam do trabalho realizado com uma pessoa que possui exclusivamente a restrição visual ou auditiva.

Assim é importante que o professor tenha tal compreensão a fim de oferecer oportunidades significativas de se movimentar a seus alunos que

possuem concomitantemente a restrição auditiva e visual, compreendendo assim, suas especificidades. Portanto, se faz urgente pensar sobre a formação de professores em Educação Física Adaptada, que contemplem, dentre outros conteúdos, as necessidades educacionais específicas dos alunos com surdocegueira.

Referências

ARNDT, K.; LIEBERMAN, L. J. PUCCI, G. Communication During Physical Activity for Youth who are Deafblind: Research to practice. **Teaching Exceptional Children Plus**. v. 1, n. 2, Nov. 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão- educação Infantil Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial**. Brasília, 79 p., 2006.

_____. **Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão de conteúdos referentes aos aspectos-éticos, políticos, e educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.

Acesso em: 3 fev. 2014.

BORELLA, D. R. **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares no curso de educação física**. 2010. 164 p. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs). **Temas em educação**

especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 31- 47.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Surdocegueira: últimos avanços no atendimento educacional. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 295-303.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica.** 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIEBERMAN ; L. J.; MACVICAR, J. M. Play and recreational habits of youths who are deaf-blind. **Journal of visual impairment & blindness.** American Foundation for the blind. p. 755-768. December 2003.

LIEBERMAN, L. J; HOUSTON-WILSON, C. Overcoming the Barriers to Including Students With Visual Impairments and Deaf-Blindness. *Re:View.* 31, 3, p.38-129, 1999.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudo em Avaliação Educacional,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 47, v.21, set/dez, 2010.

MINETTO, M. de. F. **Currículo na educação:** entendendo esse desafio. 2ªed. Curitiba/PR: IBPEX, 2008.

PEREIRA, C. S. I. Convivendo com a surdocegueira. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 310-313.

PEREIRA, C. S. I.; WATANABE, D. R.; MAIA, S. R. A Surdocegueira Adquirida. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, 2012, p. 233-240.

SURAKKA, A.; KIVELA, T. Motivating visually impaired and deaf-blind people to perform regular physical exercises. **The British Journal of Visual Impairment**.n.26, v.3, p.255–268, 2008.

CAPÍTULO 3

AS PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA E A ESCRITA NUMÉRICA

Luiz Renato Martins da Rocha
Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos
Maria da Piedade Resende da Costa

Introdução

As pessoas com deficiência, por muitos anos foram excluídas das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, o que levou a uma série de defasagens e atrasos escolares, bem como, a falta de produção de materiais destinados a este público, entre outros (des) benefícios causados por uma época de segregação. As pessoas com surdocegueira, foco deste trabalho, também se viram excluídas dos espaços escolares e conseqüentemente, a falta de produção de material didático as levou a uma série de retrocessos acadêmicos, ainda maior na área de matemática, uma vez que quase inexitem produções para tal área do conhecimento.

Como forma de tentar dirimir em parte esta lacuna, o presente trabalho tem como objetivo relatar um estudo realizado sobre a forma como as pessoas com surdocegueira escrevem numericamente, que por sua vez, está relacionado com o modo da estruturação posicional dos números.

Algumas inquietações nos moveram e a fim de investigar tal objetivo surgiram perguntas como: As pessoas com surdocegueira recebem influência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou da Língua Portuguesa na modalidade escrita para realizar o registro numericamente? A escrita destes, está mais próxima de qual(is) língua(s)?

O caminho que traçamos para responder a estas perguntas e alcançarmos nosso objetivo foi por meio da pesquisa exploratória e comparativa, de cunho qualitativo, com pesquisa de campo. Os resultados apontam para uma escrita numérica mais voltada para a Língua Portuguesa do que para a Língua de Sinais, escrita esta, já transcodificada, diferindo-se do que ocorre com as pessoas surdas e aproximando-se dos ouvintes.

Para melhor compreender o caminho percorrido em nosso estudo buscamos como referencial teórico em Vygotsky.

Um dos pilares da teoria Vygotskiana é o conceito de mediação, que em linhas gerais, refere-se ao processo de intervenção de um intermediário em uma relação (OLIVEIRA, 1993). Nesta, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por algum elemento externo, diante disto, o autor distingue dois elementos para esta relação, a saber, o instrumento e o signo. Sendo o primeiro uma ferramenta e que, portanto, mediará à relação entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho (OLIVEIRA, 1993). Logo, uma ação concreta. Os signos por sua vez, auxiliam no processo psicológico e denominado por Vygotsky de “instrumentos

psicológicos”, por exemplo, o símbolo 5 é um signo para a quantidade cinco. O que se espera das crianças, é que elas consigam entender o signo e assimilar a ele um significado.

As crianças estão a todo o momento em contato com os “números”, “signos”, “símbolos”, mesmo antes de estas estarem inseridas na escola. Elas sabem, por exemplo, o número do seu canal de TV favorito, sua idade, a quantidade de irmãos que tem, o preço do seu refrigerante, entre outros o que nos aponta para um tipo de letramento matemático, de um sujeito imerso num ambiente histórico-cultural (MORAES et al., 2013).

No ensino e interação com a sociedade, ocorre a internalização destes signos, o que contribui para que o sujeito deixe de utilizar somente as marcas externas e passe a se apropriar também dos signos internos, nos quais os objetos reais passam a ser representações mentais. No caso dos números, quando este é internalizado pelo sujeito, proveniente das relações sociais e culturais pelo qual passou, este passa a ter significado, por exemplo, o símbolo 10 passará então, a ter representação mental de quantidade e não mais de algo separado, 1-0 (UM-ZERO).

Neste universo rodeado de números em que as crianças estão imersas, o papel de um adulto é fundamental, pois será ele o intermediário que fará com que a criança passe daquilo que ela já conhece (desenvolvimento real), para um saber mais sistematizado (desenvolvimento potencial), atuando assim, na Zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1989).

Importante ressaltar que, quando esse conhecimento passa a ser sistematizado, Vygotski orienta que devemos “saber que a assimilação pela criança da aritmética cultural é sempre conflitiva” (VYGOTSKY, 1987, p. 146). No âmago da questão, está a matemática natural, da qual, ela está circunscrita constantemente, faz cálculos que parecem “absurdos” aos adultos, mas, que para ela são corretos; divisões que, por exemplo, possuem o resto superior ao divisor (VYGOTSKY, 1987). Sua matemática é mais concreta que abstrata, desenvolve-se por vias naturais e espontâneas, nas relações com seus pares. Neste momento de transição, da matemática natural para a cultural, sendo que esta última refere-se aos processos da matemática formal, que foram sendo consolidados ao longo dos anos, a criança sofrerá uma “colisão” na linha do seu desenvolvimento e com isso, começará a compreender os signos abstratos. Na criança com surdocegueira, de que forma ocorrerá esta transição? Haja vista, estar privada por vezes do contato com a matemática natural, com que as crianças ouvintes e videntes têm, logo, seria possível esta passagem?

No caso das pessoas com surdocegueira, essa internalização de conceitos e a mediação ocorrerão na maioria das vezes, de forma tardia, pois, seus pares e sua relação com o mundo, estão comprometidos pela falta de seus sentidos. Por vezes, o que ocorrerá é que esta criança não transitará entre uma matemática e outra, a menos que seja estimulada, do contrário, entrará diretamente no processo da matemática formal, o que na maioria das vezes será bastante complexa,

tanto seu aprendizado como sua incorporação de conceitos. Portanto, a hipótese que levantamos tem fundamentos na teoria Vygotskyana, é a de que a criança com surdocegueira, na maioria das vezes, terá dificuldades com a matemática abstrata, haja vista, esta passagem muitas vezes ocorrer de forma tardia ou não ocorrer, por falta de um mediador que entenda a especificidade dos surdocegos. Mas, para compreender melhor sobre o tema surdocegueira resgataremos um breve histórico sobre a surdocegueira.

Breve Histórico e Definição da Surdocegueira

Ao pensarmos a surdocegueira, muitos imaginam uma pessoa que vive no mundo da escuridão e silêncio e que por esta condição, estariam privados de aprender e desenvolver-se socialmente e que sua comunicação seria superficial e com conteúdo restrito.

A surdocegueira ainda é uma deficiência pouco conhecida em sua essência, suas definições ao longo da história são múltiplas, assim como sua complexidade e desafio em propor trabalhos que vão ao encontro destes sujeitos.

Exemplos de pessoas surdocegas e que conseguiram compensar sua deficiência (VYGOTSKY. 1989) socialmente são vários, desde Victorine Morriseau, apontada por Collins (1995) como a primeira mulher surdocega a ter uma educação formal, passando também por seu grande ícone, Helen Keller, entre vários outros, que de alguma forma superaram sua deficiência e mostraram a sociedade que é possível

se desenvolver. No Brasil podemos citar como exemplos de compensação/superação da surdocegueira, Carlos Roberto Lopes Nunes, Carlos Jorge W. Rodrigues, Cláudia Sofia Indalécio Pereira (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2010).

Em seu célebre livro, a saber, o TOMO V de Vygotsky (1989), ele menciona Helen Keller, referindo-se a ela como exemplo de que a deficiência não criou nela um sentimento de inferioridade, pelo contrário, foi a força motriz para sua superação, tornando-se uma “heroína nacional”, assim, finaliza exemplificando que “o processo de supercompensação está determinado inteiramente por duas forças: as exigências sociais que se apresentam no desenvolvimento e na educação e nas forças intactas da psique” (VYGOSTKY, 1987, p. 55), sendo seu defeito, um grande propulsor de superação.

A surdocegueira é definida principalmente pelo comprometimento da audição e da visão, variando em diferentes graus, “para classificar uma pessoa surda-cega é necessário que ela não tenha visão suficiente para compensar a perda auditiva ou, o inverso, não tenha audição suficiente para compensar a perda visual” (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2010, P.18).

Uma rede criada por pais, pessoas surdocegas e profissionais da área, com sede em São Paulo e denominada de Grupo Brasil, descreve a surdocegueira como:

(...) uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e

interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (GRUPO BRASIL, 2003, p.01).

Antigamente a nomenclatura adotada era a de surdo-cego (hifenizado), ou seja, era a soma de duas deficiências, surdez e cegueira. Foi no ano de 1991, que Salvatore Lagati, propôs que a nomenclatura fosse usada sem o hífen, pois seria uma deficiência e não duas, o que foi aceito por diversos países (MAIA, 2008).

(...) a terminologia Surdocego sem hífen se deve a condição de que ser surdocego não é somente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva e sim de uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação e mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se no mundo. Assim, ao aceitar esta terminologia temos que levar em consideração as necessidades reais da criança, jovem ou adulto com surdocegueira (MAIA, 2008, p. 11).

O período que surgiu a deficiência no sujeito, também é importante, pois determinará muito o trabalho a ser realizado pelo professor/mediador, divide-se em: Surdocegueira pré-linguística ou congênita, são aqueles que nasceram ou adquiriram a deficiência antes da aquisição de uma língua e a Surdocegueira pós-linguística ou adquirida, é aquela em que o sujeito apresenta alguma deficiência (surdez ou cegueira) e ao longo de sua vida adquire a outra ou

adquire as duas após já ter uma língua (MAIA, 2008, p.12).

Para se comunicar as pessoas surdocegas usam algumas formas e as mais usuais, porém, variam (dependendo de quando ocorreu a perda) em cada pessoa, entre as mais conhecidas estão: Língua de Sinais Tátil, Língua de Sinais em Campo Visual Reduzido, Alfabeto Manual tátil-dactilológico, Braille tátil, Tadoma, escrita na palma da mão, linguagem oral ampliada (com ou sem o aparelho loops), entre outras (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2010)

A Descrição do Estudo

O estudo foi descritivo e do tipo exploratório e comparativo, no qual se objetivou encontrar o problema, objeto e percurso metodológico, não buscando resolvê-lo, mas sim, caracterizá-lo e compará-lo. Tal fase faz-se necessária por se tratar de “um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2000, p.43). Também contou com o estudo de campo, em que se “pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (GONSALVES, 2001, P.67). Para isso, foi aplicada uma pesquisa com três pessoas com surdocegueira denominadas de A, B e C e todas estas foram devidamente registradas por meio de filmagens, com autorização previamente recebida de todos os participantes e conforme a aprovação do Comitê de Ética.

A descrição dos participantes do estudo é de extrema importância, pois apresentará o que ocorreu em cada etapa do seu desenvolvimento, bem como, conhecer o meio social e histórico que vive faz parte da teoria Vygotskyana. Faz-se necessário relatar, que a cada participante foi solicitado que sinalizasse um breve histórico de sua vida, cuja descrição será relatada a seguir e das quais faz parte de tudo àquilo que se sentiram a vontade para dizer, com exceção do participante C, cujo relato ocorreu por meio de sua professora.

O **participante A** tem 53 anos de idade, trabalha como voluntário no Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, exerce atividades de docência no ensino do Braille e da Libras, na cidade de São Paulo. Concluiu o 3º ano do Ensino Médio e afirma ter tentado por várias vezes o vestibular, mas que, sua maior dificuldade estava na Língua Portuguesa e que sempre foi bem no que se refere à Matemática, e que assim, desistiu de fazer outras vezes. Relatou, também, que começou a trabalhar e não tinha mais tempo para estudar. Atualmente é aposentado e exerce o cargo de diretor geral da Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC). Nasceu surdo e com aproximadamente aos nove anos de idade começou a perceber uma diminuição gradual de sua visão, a princípio nas laterais, o que não influenciou em suas atividades cotidianas. Depois, começou a enxergar de forma embaçada, até ficar completamente cego. Descobriu que

era portador da síndrome de Usher e retinose pigmentar, foi educado dentro da filosofia oralista.

A **participante B** relata que pai e mãe eram consanguíneos e com um ano de idade eles começaram a perceber a surdez dela, quando a chamavam, ela não respondia aos estímulos. Levada ao médico foi identificada sua falta de audição, da qual, os familiares até então desconheciam. Foi então educada na filosofia oralista e frequentou por muitos anos o fonoaudiólogo. Em seguida os pais se separaram e passou a morar com a avó, deste modo, parou de ir com tanta frequência à clínica (com aproximadamente nove anos de idade).

Relatou que com 18 anos de idade enxergava normalmente, após isso, começou a trabalhar e estudar e sentia-se muito cansada, até que seus amigos a chamavam visualmente e ela não percebia. Sua visão lateral já estava perdida, mas, ela não havia até então percebido, e que isso foi a deixando triste, até que resolveu procurar o médico. Com 21 anos de idade, após vários constrangimentos, ela foi ao médico com a mãe. Fez vários exames e foi constatado que ela tinha síndrome de Usher, segundo ela, isso causou certa desestabilidade emocional e a levava a chorar muito, pois temia perder completamente sua visão. Após vários diálogos com sua família e o aconchego desta, levou-a em certa medida a aceitar tal situação. Na época tinha um namorado, contou a ele que futuramente poderia ficar cega e que aceitaria se ele quisesse acabar o namoro, relata que ele foi seu grande impulso para a superação, haja vista, no momento ele dizer que a amava e que queria casar-se com ela em

breve, independente de sua situação; atualmente é seu esposo, com quem tem dois filhos ouvintes. O participante A da pesquisa é seu professor de Braille e Libras tátil.

O **participante C** tem 34 anos de idade, de acordo com o relato da professora que o acompanha há vários anos, ele nunca frequentou a escola regular, sempre transitou em várias instituições de ensino especializado, mas, segundo relato da mesma, ele poderia sem dúvida alguma frequentar a escola regular e no contraturno, o atendimento educacional especializado.

De acordo com os relatos, ele nasceu com cegueira (cataratas nos dois olhos), surdo profundo e autista (até então, sem diagnóstico). Durante todo seu percurso, realizou várias cirurgias e hoje, consegue utilizar seu pouco resíduo visual para algumas tarefas e entendimento. Faz-se necessário explicar, que o mesmo se comunica com algumas dificuldades motoras em Libras, por isso, para não haver incoerências, preferimos ouvir o que a professora tinha a nos contar, também, para deixá-lo mais a vontade na hora da pesquisa com os números.

Na entrevista, alguns questionamentos nos surgiram com relação ao diagnóstico de autismo do participante, apesar de, possuir vários traços do espectro autista, seu cognitivo é totalmente preservado, assim, o mesmo apresentou o laudo que o identifica como autista, laudo este datado de outubro de 1995.

Durante 10 anos frequentou uma escola da cidade, especializada em Surdez e segundo relato da professora

“foi este o período que ele mais se desenvolveu na leitura e escrita, também na Língua de Sinais”. Porém, ao frequentar uma instituição de cegos da cidade, ele retrocedeu no uso da língua e algumas marcas ficaram desta época de oralização, contudo, o uso do Braille foi ampliado e ensinado. Frequentou também um centro ocupacional da cidade, especializado na área de autismo, neste momento, a professora não esclareceu os motivos que o levaram a sair da instituição. Em todos os lugares que frequentou, apresentou sempre um histórico de agressividade e por isso, muitas vezes, foi convidado a retirar-se.

Atualmente frequenta uma escola regular, que possui uma sala especializada em surdocegueira, portanto, o aluno não está incluído, mas, seu comportamento mudou bastante e convive com outros surdocegos de sua sala de aula.

Após uma breve apresentação que cada participante fez de si, foi-lhes apresentado o roteiro para a sua participação e os objetivos do estudo e obviamente a anuência da participação com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os resultados de cada um serão descritos a seguir.

Participante A

A apresentação do estudo para o participante A foi por via da Libras tátil e TCLE em Braille, em que os autores levaram impresso para melhor acompanhamento do estudo. Após esta compreensão,

foi lhe apresentado os números um a um e solicitado ao participante a datilologia (alfabeto datilológico) dos mesmos, para verificação da escrita numérica.

De todos os números apresentados, ele acertou 100%, os soletrou corretamente, com relação ao último, teve dificuldade para entendê-lo e nos pediu que o fizesse novamente. Acreditamos assim, que por o número ser maior que os demais, pode ter gerado dúvida, porém, na datilologia o fez corretamente.

Na transcrição dos números, fizemos o inverso do mencionado anteriormente: apresentamos a soletração e solicitamos ao participante A que a fizesse em Libras os números apresentados. De todos os números apresentados em Libras tátil (por meio do alfabeto datilológico), o participante acertou todos eles, e em todos, apresentou mais de uma opção para cada uma das alternativas, mostrando que não existia uma única e definida forma em Libras, mas, variadas forma de se dizer os números.

Os números em Libras sofrem variações, assim como outros sinais e o participante A se preocupou em fazer estas variações e diferenciar os números cardinais de quantidade que são diferentes em Libras.

Participante B

O estudo para a participante B, foi apresentado por meio da Libras, de forma bastante centralizada, pois a mesma tem visão focal, portanto, realizamos dentro de um quadrante previamente delimitado pela mesma.

Os números, assim como para o participante A, foram apresentados um a um, e solicitada que ela fizesse a soletração manual de cada um deles. De forma geral ela foi muito bem, apenas cometeu alguns enganos pequenos, mas, que não influenciaram no significado dos números. Ao soletrar o número 22 ela o soletrou da seguinte forma. V-I-N-T-A-E-D-O-I-S, com relação ao número 36, inicialmente soletrou T-R-I-N-T-A-E-T-R-E-S, após perceber que estava errada, soletrou novamente, agora de forma correta.

Com relação ao último número, 121, soletrou C-E-M-E-V-I-N-T-A-UM, neste momento, foi possível perceber alguns traços de influência da língua de sinais. Já o número 341, ela vai e volta por três vezes para conseguir fazer a soletração manual do número, por fim, finaliza soletrando o número C-E-M-T-R-E-S-E-T-R-I-N-T-A-D-O-I-S e ao concluir, pede desculpas por não ter conseguido uma soletração correta e justifica que havia esquecido como faz. O que demonstra que ela sabia, porém, talvez, pela nossa presença e da câmera, ela fica inibida para fazê-lo e acabou se confundindo na execução da soletração.

Na transcrição dos números, ela fez todos de forma correta, com relação ao número soletrado C-E-N-T-O-E-D-E-Z, ela tentou uma vez, percebeu que errou e faz a soletração novamente, acertando na segunda vez.

O número D-U-Z-E-N-T-O-S-E-V-I-N-T-E foi realizado por nós e a participante também teve dificuldades para fazê-lo: inicia sua sinalização dizendo que, achava ser 2, pensa e novamente fez, 2-2-0, mas, com bastante dúvidas.

Participante C

Foi explicado ao participante como seria a forma dele escrever os números e mostrado um modelo para ele. Assim, foi lhe explicado algumas vezes a mais que os demais participantes, devido a ter outras deficiências, deste modo, para que não houvesse dúvidas, foi lhe apresentado um modelo de como seria o estudo. A cada resposta correta ou incorreta, ele era sempre aplaudido, de forma a estimulá-lo na continuação das respostas aos autores.

Os números foram assim a ele apresentados um a um no papel escrito, haja vista, os sinais executados por ele, às vezes serem inteligíveis e por orientação de sua professora, poderíamos fazê-lo no papel para melhor aproveitar seu resíduo visual.

Na escrita numérica, o participante C acertou todos os números, houve apenas alguns pequenos erros na escrita, mas, que não interferiu no seu significado. Ao escrever o número 36 ele o fez TINTA E SEIS (faltou o R para Trinta), já no número 121, escreveu CIN E VINTE E UM (substituindo o E pelo I e trocando o M por N, ao invés de CEM). No número 60, escreveu SEISENTA, onde o correto seria SESSENTA, trocando o S por I. Já na transcrição dos números, houve 100% de acerto.

A discussão que podemos realizar sobre os resultados obtidos nas sessões realizadas com os três participantes será realizada a seguir.

A partir de alguns estudos como os de Danyluk (1998) e Brizuela (2006) que comprovam a relação da

escrita numérica com a oralidade para crianças ouvintes, algumas pesquisas também objetivaram analisar esta escrita, nas crianças surdas, entre estas se encontram de Silva (2010) e Moraes (2013). Buscaram compreender quais as influências da Libras na construção da escrita numérica das pessoas surdas. Com a mesma intenção, o presente estudo surge a partir da indagação: As pessoas surdocegas recebem influência da Libras ou Português escrito para escreverem numericamente? A escrita destes, está mais próximas da estrutura da Libras ou do Português?

Com relação às pessoas surdas, os resultados das pesquisas foram os de que a Libras desempenha papel similar ao das línguas orais para os ouvintes, ou seja, o percurso de ambos é o mesmo, porém, a forma como representam os números é bastante distinta. “O número 3547 é sinalizado como 3,5,4,7. Logo, para o surdo, basta conhecer os algarismos do sistema de numeração indo-arábico para escrever os, números convencionalmente, o que não implica dizer que, desta forma eles compreendam os conceitos envolvidos” (NOGUEIRA 2013, 81).

Segundo Moraes (2013), os surdos percebem os números de forma transparente (escreve como vê), diferente das pessoas ouvintes “que utilizam uma linguagem numérica oral não posicional e devem realizar uma transcodificação para a escrita numérica posicional” (NOGUEIRA, 2013, p. 132). Logo, as pesquisas têm mostrado que, tanto surdos como ouvintes, percorrem o mesmo caminho quando

associam a fala, sinal e escrita numérica, enquanto um escreve o que vê, o outro escreve o que ouve.

No caso da pesquisa com as pessoas surdocegas e a escrita numérica, os resultados apresentados anteriormente mostram que, apesar de todos usarem Língua de Sinais, encontramos certa regularidade, que está mais relacionada à oralidade/Língua Portuguesa, do que com a Libras (conforme a descrição dos resultados apresentados). Desta forma, as hipóteses levadas foram: a) a escrita numérica dos surdocegos está mais próxima da dos ouvintes, por estes usarem o Braille e desta forma, esta transcodificação já estar expressa na escrita; b) a escolarização destes, na maioria das vezes, acontece de forma individual e os conteúdos trabalhados neste período, são bastante básicos, assim como a escrita dos números apresentados (que são de quantidade baixa - funcionais); c) a proximidade com a Língua Portuguesa, também pode estar relacionada, ao fato de que os surdocegos não transitariam em certa medida da matemática natural para a formal, logo, eles são ensinados diretamente na formal, não havendo tempo para esta passagem e conseqüentemente, não cometendo “erros” na escrita, de acordo com a teoria Vygotskiana.

Considerações Finais

Pesquisas com pessoas surdocegas são bastante restritas, quando atrelada à matemática, praticamente inexistem no cenário nacional, portanto, o presente relato do estudo exploratório também teve como meta

a disseminação da credibilidade da união destas duas áreas, com a intenção de abrir um novo caminho a ser percorrido.

Os resultados encontrados no estudo de campo foram desafiadores, pois inicialmente pensávamos que a escrita numérica destes sujeitos, seria similar a dos surdos, haja vista, todos usarem a Libras, porém, os resultados divergiram daquilo que se pensava e mostraram uma nova realidade e uma lacuna a ser pesquisada, pois todos os participantes da pesquisa escreveram numericamente iguais aos ouvintes, o mesmo ocorreu na transcrição e em nenhum deles, encontramos traços genuínos da estrutura da Libras.

Acreditamos que estudos como estas não esgotam em uma breve investigação, mas, que são o passo inicial para se trilhar ainda em um caminho pouco conhecido e que começa a ser desvendado. Portanto, pensar sobre a escrita numérica dos surdocegos é pensar em sua educação de forma geral, entender como ele estrutura seu pensamento matemático é compreender também seu processo de alfabetização e abstração de mundo.

Por fim, chegamos à conclusão de que a escrita numérica dos surdocegos está mais relacionada com a escrita do ouvinte, do que com o próprio surdo e assim, compreendem melhor processos de abstração e escrita, demonstrando desta forma, um grande potencial intrínseco a estes sujeitos.

Referências

- BRIZUELA, B. **Desenvolvimento matemático na criança: explorando notações.** Tradução Maria Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CADER-NASCIMENTO F. A. A. A, COSTA M. P. R. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação.** 3ª. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. 78 p.
- COLLINS, M. T. **History of deaf-blind education.** Journal of Visual Impairment e Blindness, v. 89, n. 3, p. 210-212, May-Jun, 1995.
- DANYLUK, O. S. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil.** Porto Alegre: Sulina, 1998
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- GONSALVEZ, Elisa Pereira. **Conversar sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.
- GRUPO BRASIL. **Surdocegueira.** Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial. Folheto Informativo. São Paulo, 2003.
- MAIA. S. R. A. **Educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para pessoas não especializadas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Curso de Pós Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, 2004.
- MORAES, J. C. P. ; ROCHA, L.R.M. ; SILVA, M. C. **O surdo e a escrita numérica.** Espaço (Rio de Janeiro. 1990), v. 40, p. 1-10, 2013
- Nogueira, C. M. I. **Surdez, inclusão e matemática.** Curitiba: CRV, 2013
- OLIVEIRA, M. K. . **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

SILVIA, M. C. A. da. **Os surdos e as notações numéricas.** Maringá: Eduem, 2010

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas. **Fundamentos de defectologia.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo V.

_____. Obras completas. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987. Tomo III.

CAPÍTULO 4

SURDOCEGUEIRA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DE UMA MONITORA DESAFIOS E SUCESSOS

Roseli Figueiredo Corrêa de Oliveira
Eliane Moraes de Jesus Mani
Silvia Carla Lopes

Introdução

A surdocegueira é uma deficiência audiovisual, em que o surdocego não pode ser considerado simplesmente um cego que não ouve, tampouco um surdo que não enxerga, pois se trata de uma complexa combinação das deficiências visual e auditiva, que se constitui como uma deficiência única (BRASIL, 2006; CADER-NASCIMENTO, COSTA, 2010; COSTA, 2014).

Conforme proposto na 1ª Conferência Mundial Hellen Keller, que foi realizada em 1977, uma pessoa surdocega é definida como “indivíduos que tem uma perda substancial de audição e visão, de tal modo que a combinação de suas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais” (GARCIA, 2008, p. 27).

A pessoa surdocega apresenta comprometimentos, em diferentes graus, na audição e visão, que são os sentidos receptores à distância. Tais comprometimentos podem ocasionar sérios problemas em relação à comunicação, mobilidade, informação, entre outros.

Desse modo, é impreterível a necessidade de estimulação e atendimento educacional específico para essa população.

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010), o que se observa historicamente é que apesar de todas as barreiras e complicações impostas pela condição da deficiência é possível que esse indivíduo tenha acesso às informações, conteúdos e habilidades socioculturais, tornando-se apto a conquistas de autonomia na vida cotidiana, incluindo etapas no processo de desenvolvimento e sucesso no campo acadêmico.

A especificidade desse comprometimento está relacionado ao modelo e aos instrumentos de comunicação necessários à manutenção das interações da pessoa com o ambiente físico e humano. Evidentemente, os comportamentos por pessoas surdas-cegas serão decorrentes de como elas estabelecem contato com o ambiente e vice-versa, qual recurso utilizam para se comunicar e se conseguem ser compreendidas e compreender as demandas de seus universos familiares, escolares, sociais e culturais (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p.33).

A história de relatos e práticas educacionais voltadas para a surdocegueira no Brasil data da década de 1960, após a visita de Hellen Keller ao Brasil, e ocasião em que a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhava com cegos em São Paulo, no Instituto de Cegos “Padre Chico”, se sensibilizou e fundou o SEADAV - Serviço de Atendimento ao Deficiente Audiovisual. A partir de então, e até os dias atuais, são

ofertados vários atendimentos às pessoas surdocegas no país, por meio de instituições especializadas e Organizações Não Governamentais (ONGs), como é o caso da AHIMSA, em São Paulo, que funciona desde a década de 1990 (CADER-NASCIMENTO, COSTA, 2010).

É importante mencionar que a pessoa surdocega possui características peculiares de comunicação, uma vez que o seu mundo é reduzido a tudo aquilo que está ao alcance de suas mãos. Nesse sentido, as perdas significativas de visão e audição implicam diretamente na interação com o espaço que a rodeia, acarretando problemas em dimensões da comunicação e da percepção, que como desdobramento, ainda, causa para esse indivíduo, dificuldades relacionadas à antecipação dos fatos e acontecimentos no limiar de seu entorno.

Assim, conforme explicitado no documento Saberes e Práticas da Inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial, “quando a visão e a audição, sentidos de distância, estão comprometidas, a comunicação e percepção, a aprendizagem de comportamentos sociais e a adaptação ao meio estão prejudicadas” (BRASIL, 2006, s/p).

Considerando, portanto, que a interação da pessoa surdocega é limitada, pela falta dos sentidos da visão e audição, torna-se necessário desenvolver os outros sentidos, quais sejam: tato, sinestésico (corporal-articulações e músculos; e, sensorial-visceral), gustativo e olfativo, para que a interação e comunicação com o mundo exterior a esse indivíduo possam ser

estabelecidas de forma adequada e satisfatória (TELFORD; SAWREY, 1988).

Outro ponto em destaque diz respeito à necessidade da pessoa surdocega ser encorajada a desenvolver seu próprio estilo de aprendizagem, a fim de compensar suas dificuldades visuais e auditivas, como também para estabelecer e manter relações interpessoais. Ainda, do mesmo modo singular e individual dessas pessoas, é fundamental o respeito à interação e comunicação, além de estimulação para despertar a motivação para aprender (BRASIL, 2006).

Telford e Sawrey (1988) indicam que para a pessoa surdocega receber uma instrução formal, ela precisa, como primeiro passo, romper com as barreiras do isolamento, assumindo um contato efetivo com o outro, pois somente dessa forma será possível a aprendizagem.

Diante do exposto, é válido afirmar que desenvolver a interação e a comunicação com um surdocego é um desafio complexo pelas limitações apresentados pela pessoa, as quais podem assumir ainda maiores demandas e esforços quando houver intercorrências advindas de problemas de saúde, o que pode implicar a possibilidade de êxito nas ações do indivíduo.

É a partir da consciência da comunicação no ambiente que a pessoa surdocega vai utilizar recursos para se comunicar, como: “gestos, sinais, leitura tátil das vibrações produzidas durante a emissão verbal (Tadoma), sistema Braille, alfabeto dactilógico, objetos de referência para atividades e situações escrita

ampliada, entre outros” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 57).

Para o surdocego a motivação, no que tange o avanço e o sucesso nas situações comunicacionais, é a base elementar e fundamental para o processo de aprendizagem, seja nas questões básicas de autonomia, alimentação, higiene, lazer, até aquelas que envolvem maiores complexidades, como a aprendizagem acadêmica, por exemplo, visto que a surdocegueira interfere diretamente na capacidade de aprendizagem espontânea e por imitação, de modo que se torna necessária a estimulação por meio da repetição, para que ocorram trocas interativas significativas, uma vez que são por meio dessas que ocorre a participação no ambiente em que o sujeito está inserido.

De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial (BRASIL, 2006) para que as trocas interativas ocorram com o surdocego se faz necessária a estimulação e o toque. O toque é um instrumento de estimulação que possibilita estabelecer a comunicação. Todavia, muitos surdocegos rejeitam o toque por não saberem quem o faz e de onde vem, então para que haja esse intercâmbio e ele aceite o toque torna-se necessária a introdução de objetos de referência e/ou toques familiares ao sujeito, com o intuito de promover situações de sucesso. Os objetos de referência são símbolos concretos, que servem para indicar atividades para serem realizadas, ou ainda, representar pessoas, situações ou objetos reais (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

No caso que a pessoa surdocega não é estimulada adequadamente, e não se apropria da linguagem comunicacional poderá apresentar comportamentos impróprios e indesejáveis socialmente, tais como: emitir sons, bater os pés em locais que produzam vibrações táteis e agredir-se, entre outros. Estes comportamentos são reativos, e como tal devem ser entendidos como recursos utilizados pelo surdocego para uma interação comunicativa.

Cader-Nascimento e Costa (2010) evidenciam a necessidade da precocidade na estimulação da criança surdocega, para o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados. Nas palavras das autoras:

[...] a característica da interação da pessoa surda-cega com o ambiente, frequentemente marcada pela carência de estímulos, pode desencadear um desenvolvimento atípico, compatível com os limites impostos pela deficiência. Isto é, a perda auditiva impede a pessoa surda-cega de responder às demandas primárias da família e comprometimento visual desencadeia a limitação na exploração sensório-motora de seu ambiente físico e humano (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 36-37).

Para que a pessoa surdocega construa a imagem corporal e consciência de si, aproprie do significado e manejo dos objetos e instrumentos necessários a sua existência é preciso que seja ensinada. Nesse sentido, a figura do intérprete ou guia-intérprete é fundamental para ensinar meios e mecanismos para suprir a carência

sensorial viso-auditiva, utilizando estímulos organizados e significativos.

De acordo com Costa (2014):

O guia-intérprete é a pessoa que é conhecedora da língua ou sistema de comunicação, tanto da pessoa com surdocegueira como de seu interlocutor, transmite mensagens expressadas por um ao outro de maneira textual e objetiva, fazendo com que a comunicação seja possível. Deve contextualizar as mensagens, oferecendo a informação visual relevante para que sejam adequadamente compreendidas e guiar a pessoa com surdocegueira nos deslocamentos, proporcionando-lhe segurança, quando esta lhe pedir, ou seja, necessário (COSTA, 2014, p. 130).

O guia-intérprete funciona como a ‘visão e audição’ do surdocego para que este tenha domínio do espaço que o rodeia e interaja de maneira autossuficiente com os contextos interativos, por meio de informações sistematizadas e estruturadas, e assim, construa a sua relação com o mundo.

É salutar evidenciar que o guia-intérprete deve desempenhar sua função de maneira ética, com qualidade e eficiência. Para tanto, é necessário que esta pessoa tenha clareza de que a construção da imagem corporal, consciência de si e autonomia da pessoa surdocega passa pelo seu respeito ao outro, também que o indivíduo surdocego pode ter perdas visuais e auditivas, porém seu potencial cognitivo é preservado.

Nessa perspectiva, quanto ao respeito do guia-intérprete em relação aos direitos individuais da pessoa

surdocega, Garcia (2008) assinala que é necessário haver consciência sobre a privacidade do surdocego. Dessa forma, não é apropriado discutir assuntos relacionados a ele em sua presença, pois apesar das dificuldades comunicacionais, em geral, este nota e compreende quando estão falando dele.

Outro elemento em destaque é a necessidade do guia-intérprete planejar sua atuação junto ao surdocego de forma sistematizada, numa abordagem funcional e coativa, a partir de aprendizagens centradas nas necessidades do dia a dia do surdocego (BRASIL, 2006).

Garcia (2008) pontua a importância de se ensinar habilidades funcionais ao surdocego, uma vez que quanto mais funcional for o ensino maior a possibilidade de êxito, em relação à compreensão e apreensão de significados.

A partir dos elementos destacados até o momento, e questionamentos acerca do êxito acadêmico da pessoa surdocega, a saber: como é a trajetória de um surdocego no Ensino Superior? Quais os desafios enfrentados e saberes necessários de uma monitora no contexto do Ensino Superior? Entre outros, ressaltamos que o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência, trajetória e desafios de um surdocego, ao longo de seu processo de formação docente na graduação em Pedagogia, sob a perspectiva e visão de sua monitora e colega de curso; além de conhecer e descrever aspectos enfrentados por uma pessoa surdocega no processo de formação no Ensino Superior.

Para a realização do estudo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, a partir de exploração, ordenação e análise de fontes literárias pertinentes ao tema (GIL, 1994), cuja abordagem teve um caráter qualitativo, e entrevista com uma monitora para composição de um relato de caso.

Como afirmado anteriormente, para a pessoa surdocega adquirir autonomia nas situações vivenciadas no cotidiano, vencendo as inúmeras barreiras impostas pela deficiência, é imprescindível o ensino e o treino das habilidades comunicacionais. Do mesmo modo, a aprendizagem formal e acadêmica requer alto nível de instrumentalização para a aprendizagem, o que torna a presença de um guia-intérprete ou um monitor fundamental nesse processo.

A seguir destacamos o relato de caso retratado por uma monitora de um surdocego durante a formação no Ensino Superior, na graduação em Pedagogia, evidenciando uma trajetória exitosa. O papel do monitor assemelha-se a atuação do guia-intérprete, dessa maneira a distinção entre as duas importantes figuras está relacionada à formação profissional para essa atuação.

Experiência da Atuação de Monitoria com um Aluno Universitário Surdocego: um relato de caso

No ano de 2004, iniciei a graduação em Pedagogia, começando assim, a experiência mais significativa de minha vida, pois ingressei em um mundo totalmente fascinante: o 'mundo das pessoas com deficiências'. Foi

quando conheci o Cristian, além de outras pessoas com deficiências que, hoje, tenho orgulho em dizer que são meus mais sinceros amigos.

Durante a apresentação habitual que ocorria no início de cada disciplina cursada, feita pelos professores, a professora Marisa Aparecida Pereira Santos nos apresentou Cristian Elvis Fernandes¹ e suas necessidades de comunicação, usando o Loops².

Confesso que esse aluno me causou certo estranhamento, por ser uma pessoa surdocega, dentro de uma sala de aula, na Universidade, mas depois desse estranhamento, o próprio Cristian nos mostrou o quanto ele era capaz de fazer qualquer coisa, inclusive estar ali entre nós, participando ativamente. Expôs seus conhecimentos e, a partir desse momento, deixou transparecer aos demais alunos e, em especial a mim, o quanto era estudioso e politizado. Ele, como qualquer um de nós, tinha suas limitações, mas também possuía potencialidades que merecem ser enaltecidas.

Atualmente é sabido que são indiscutíveis os benefícios trazidos pela inclusão escolar e social das pessoas com deficiência para o bem comum. Todavia, essa mudança de paradigma é um desafio pelas inúmeras barreiras existentes nos contextos sociais, a qual nos conduz a novas reflexões e modo de agir frente às diferenças, considerando a máxima de que toda pessoa pode aprender, independente da condição em que se encontra, tornando ambientes cotidianos mais flexíveis e solidários.

¹ Cristian Elvis Fernandes, estudante de Pedagogia da USC.

² Amplificador de som e voz usado pelos surdocegos.

Nessa direção, nos relatam Stainback e Stainback (1999):

Os alunos com deficiências importantes podem dar uma contribuição peculiar para a construção da comunidade na escola precisamente porque sua presença nas salas de aula do ensino regular, nos programas de educação profissional e nas atividades em geral tem sido, para a maioria das pessoas, impensável. Se as escolas de bairro são locais onde os alunos podem aprender juntos com sucesso, apesar das diferenças óbvias e extremas nas suas habilidades, elas devem ser lugares muito mais diversificados do que muita gente pensa (STAINBACK, STAINBACK, 1999, P. 52).

Entretanto, na realidade, o que ocorria na prática é que muitos colegas de classe não se aproximaram de Cristian. Em razão dessa situação surgiu a curiosidade e vontade de conhecê-lo melhor, a fim saber como é ser uma pessoa com deficiência. Assim, em uma ocasião em que Cristian estava sozinho me apresentei e foi nesse momento que houve uma surpresa, por perceber o quanto aquela pessoa tão diferente era normal. Nesse primeiro contato, ficou evidente que as limitações da deficiência não eram um fator incapacitante, tal como, em geral, se pensa nesses casos, e desse modo ser surdocego e cursar uma universidade não era espantoso tanto quanto se imaginava à primeira vista.

Foi nesse contexto, que no decorrer das aulas, nossa amizade se consolidou pela confiança que tínhamos mutuamente, pois se por um lado esse é um ponto de

extrema importância para uma pessoa com deficiência, ao mesmo tempo, por outro lado, não menos relevante para quem desconhece a convivência com esse novo universo. Aos poucos, por meio dessa confiança Cristian foi relatando sua vida, como se tornou um surdocego, como chegou à universidade, seus sentimentos, sua família, enfim, o que o constituía como pessoa, acima de qualquer deficiência. Essa parceria só se findou no ano de 2013, quando inesperadamente, com muito pesar, foi noticiado seu falecimento.

No ano de 2004, em meados de março, houve o convite, por parte da universidade, para proceder ao monitoramento de Cristian. Esse chamado foi recebido com surpresa, pois não havia tal pretensão, numa relação que se construía pela amizade. Ainda, foi necessário conhecer o que era ser monitor, cuja explicação dada foi que era o exercício de uma espécie de auxílio, ou um apoio para garantir a participação e o acesso da pessoa com deficiência às mais diversas atividades no processo de formação acadêmica. Somente mais tarde, com a prática, foi possível aprender que o papel desempenhado por um monitor é oferecer diferenciação, como apoio comunicacional, por exemplo, para que a pessoa com deficiência possa acessar, participar e interagir, em condições mais igualitárias possíveis, da dinâmica do curso de formação.

O oferecimento da universidade, como contrapartida à participação de monitoria, é uma bolsa de estudos, pois é necessário empenho e dedicação que vai muito além da sala de aula. Para tanto, há na própria universidade uma sala de recursos, com

diversos equipamentos, como: computador, *softwares* de voz (*Virtual Vision*), lupa eletrônica, máquina de escrever, impressora em *Braille*, além de outros. Esse espaço foi de fundamental importância e tornou-se a sala de trabalho para o auxílio à Cristian.

Vale evidenciar que Cristian enfrentava dificuldades que demandavam apoio que iam além dos recursos tecnológicos, como ajuda em leituras e digitações, por exemplo, visto que se cansava com facilidade e apresentava problemas de coordenação motora que o atrapalhavam em situações simples. O sentimento que fluía nessa relação de apoio com Cristian era grandioso, notável aos olhos alheios, e dessa forma tornavam as atividades do dia a dia uma conquista e um prazer de via dupla, já que aprendíamos um com o outro.

Cristian passou pelo apoio de outros monitores, e nem sempre essa parceria foi de sucesso. O envolvimento e a intenção do monitor em conduzir a interação da pessoa com deficiência junto ao meio, e às pessoas, deve ser inerente às ações cotidianas, pois de outra forma não há a inclusão e a participação desejada. Evidentemente, assim como em qualquer outra situação, é necessário um processo de adaptação entre quem monitora e quem é monitorado. Ainda, no que diz respeito ao contato do deficiente com outros indivíduos, é preciso haver empatia das pessoas que participam desse processo, uma vez que culturalmente é forte o senso comum ligado a construção social da incapacidade do deficiente. Não obstante, foram muitas as barreiras atitudinais enfrentadas por Cristian,

justamente por haver a ideia que ele tinha dificuldade de aprender, o que não era realidade, pois suas limitações sensoriais geravam a dificuldade de acesso ao conhecimento, porém sua aprendizagem era eficiente e surpreendente, pela criticidade e reflexão demonstrada a cada etapa da formação acadêmica. Chegamos inclusive a publicarmos um artigo sobre as experiências vivenciadas nesse período de formação, numa perspectiva reflexiva sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, pela Rede Saci (www.saci.org.br).

A cada prova ou trabalho acadêmico produzido por Cristian discutíamos e aprendíamos novas formas de lidar com as adaptações físicas e comunicacionais necessárias, esse avanço criava um clima de entusiasmo, sobretudo, por perceber o quanto era importante a monitoria para o desenvolvimento dele. O próprio Cristian relatava com frequência seu sentimento de satisfação em aprender e vencer seus próprios limites, o que se transformava em sinais claros sobre os resultados positivos obtidos com a monitoria.

Não há uma formação específica para a função de monitor, em especial, monitor para pessoa com deficiência. Nesse sentido, o trabalho e a consciência dessa atuação são construídos por meio do bom senso, e da própria interação para orientação correta do modo de agir frente às situações e ocorrências diárias, além evidentemente, de busca de conhecimentos na área da Educação Especial, para nortear e criar condições adequadas para conduzir o outro, ampliando possibilidades não somente para os momentos de

aprendizagem acadêmica, mas, sobretudo aprendizagens de convivência, para a vida.

Assim, para a construção desse papel de monitor, o próprio Cristian contribuiu sobremaneira, pois trazia artigos, depoimentos, e outras indicações que enriqueciam e ensinavam como lidar com sua deficiência. Nesse caminho foi preciso aprender que a surdocegueira não é a justaposição de duas deficiências (auditiva e visual), e sim uma única deficiência que possui especificidades, aliada às peculiaridades do próprio indivíduo, uma vez que cada ser é único e as manifestações da deficiência são intrínsecas aos fatores implicados em cada caso.

Essa complexidade, sem sombra de dúvidas, representou um grande aprendizado pessoal, em especial, por fazer parte de algumas ocorrências singulares, como por exemplo, a primeira vez que Cristian assinou simples atas de prova. O que é uma tarefa corriqueira para as pessoas, naquele momento foi o diferencial para ele, que transpareceu emoção, por se sentir respeitado diante dos professores e colegas ao dar ciência quanto à sua participação e desempenho nas disciplinas do curso. Para tanto, foi utilizado um recurso chamado assinador, que viabiliza a assinatura em um espaço delimitado, com autonomia, o que se traduziu em exercício de cidadania. É importante mencionar que todas as conquistas foram possíveis pelo apoio de professores, coordenadores e gestores dentro da universidade.

A convivência com Cristian trouxe um aprendizado e uma formação pessoal que ultrapassou o

ambiente acadêmico. Foi por meio dele que houve o contato com a Ahimsa, na capital, em São Paulo, e a partir de então que se tornou possível conhecer com maior profundidade a surdocegueira, e os surdocegos, sobretudo, com a oportunidade de realizar um curso de monitoria de surdocegos nessa mesma instituição.

Tal formação agregou de forma ímpar na atuação de monitoria na universidade, inclusive pelo conhecimento de que o que fazíamos muitas vezes guiados apenas pelas demandas e urgências do dia a dia, também ocorria em outros lugares do mundo, como no Canadá, por exemplo.

Em poucas palavras, trabalhar como monitor de um surdocego é como ser seus olhos e ouvidos, com imparcialidade para que, de um lado, se sobressaia a demonstração real do próprio surdocego, da mesma forma, que de outro lado, ele possa ter a descrição mais verdadeira possível de fatos, pessoas e ambientes, sem o julgamento de valor e juízo, que deve ter a personalidade de cada um.

Essa experiência indiscutivelmente superou todas as expectativas. As reações e atitudes de Cristian, que muitas vezes eram de dúvidas e de ansiedade, passaram a ser compreendidas com maior clareza, inclusive pelos próprios professores da universidade, já que foi possível o diálogo e a interação com estes sobre o que acontecia, e sobre os inúmeros aprendizados, traduzindo todas as dificuldades em condições favoráveis que se naturalizavam a cada passo.

A responsabilidade foi um fator que esteve sempre presente, e dessa maneira foi o ponto chave para o êxito

a cada semestre na atuação com Cristian. Em especial, é possível reportar uma ocasião em que o próprio Cristian fez a opção por cursar a disciplina Tecnologias Aplicadas à Educação, que foi ministrada por uma professora com larga experiência nos assuntos e práticas sobre tecnologias, no Brasil e no exterior, o que tornou mais esse desafio um sucesso, entretanto, não menos complexo por inserir um surdocego em situações de aprendizagens, cuja base é fundamentada em dois sentidos, ver e ouvir. Dessa forma, foram realizadas adaptações priorizando metodologias de ensino para participação de Cristian, com muitas horas extras de estudo, surtindo resultados positivos para ele, mas principalmente, para mais uma grande realização como monitora, juntamente com a professora, quanto ao crescimento profissional com a nova prática inclusiva na universidade.

Outra excelente oportunidade de atuação, nessa situação como monitora, vivenciada com Cristian, foi uma viagem de formação, para realização de mais um curso na Associação Brasileira de Surdocegos – ABRASC, apoiada e incentivada pela universidade. Também, a participação no V Encontro Nacional de Surdocegos, o que representou muito aprendizado, novas experiências, uma visão cada vez mais aprofundada e real sobre o mundo do surdocego, suas interveniências, relações familiares, profissionalização para atuação com a deficiência, entre tantos outros aspectos que não são possíveis de se descrever em palavras.

Ser monitora é mergulhar na realidade do outro e sentir cada barreira na pele. Os surdocegos enfrentam dificuldades ao mesmo tempo semelhantes e muito diferentes, pelas distintas formas de comunicação que utilizam, como por exemplo, em alguns casos, em que é usado o Tadoma, que é uma forma de comunicação muito peculiar, e que basicamente acontece com o contato tátil do surdocego na pessoa que oraliza, ocorrendo, assim, a compreensão por meio das vibrações da fala. De acordo com Garcia (2000), o Tadoma é um método de vibração do ensino da fala, que requer muito treino e prática por parte de quem o aprende.

Iniciar a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) também se compôs como um desafio. No caso, para os surdocegos essa linguagem é adaptada a uma forma tátil (Libras tátil), o que a torna ainda mais complexa. O desafio na realidade foi pela aventura de ao mesmo tempo aprender, e ensinar para o Cristian, uma vez que não havia esse curso disponível para ele no interior do Estado de São Paulo.

Nas inúmeras lembranças e experiências no período em que o contato com Cristian foi muito próximo, houve a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas incríveis, olhando do ponto de vista de quem não tem deficiência aparente, mas se limita ao olhar sob a perspectiva do que se considera, hipoteticamente, normal. Um exemplo desse mergulho em um novo mundo foi conhecer um casal de surdocegos: a Claudia Sofia e o Carlos Jorge. A princípio surgiu um estranhamento, uma indagação

sobre como duas pessoas surdocegas podem viver um relacionamento. E, a surpresa, constatada com a vivência de alguns dias na residência desse casal, como hóspede, foi fantástica, sem precedente para alguém que não tem deficiência pois o dia a dia, guardadas as devidas proporções na adaptação do ambiente, é absolutamente normal quanto à rotina do lar: lavar, cozinhar, passar roupas, entre outros. O auge dessa experiência foi participar do casamento desse casal, numa cerimonia totalmente adaptada para surdocegos, com apoio em monitoria para ambos, bem como para os demais convidados com deficiência. São cenas que ficaram gravadas na memória e que transbordam sentimentos cada vez que são lembradas, por toda sua grandeza.

Conforme o tempo passava a convivência e o conhecimento sobre a surdocegueira, em especial sobre a realidade de Cristian, trazia à tona a necessidade em aprender e se especializar cada vez mais. A deficiência enfrentada por Cristian era progressiva, e, portanto, tínhamos consciência dos agravantes que surgiam, o que demandava um espírito de fé de esperança por parte dele. Justamente, tais sentimentos que moviam uma força inexplicável para buscar meios para vencer diariamente as imposições da deficiência, sobretudo, no auxílio para suas relações sociais.

Durante o curso de Pedagogia, por intermédio de Cristian houve o contato próximo com outras pessoas com deficiência. A cada dia era possível compreender melhor essas pessoas, e naturalmente nasceram diversas amizades, como por exemplo, com Tereza,

uma amiga especial, que tem baixa visão, e compartilha dos mesmos anseios e sonhos por uma Educação de qualidade. A baixa visão é uma deficiência menos complexa que a surdocegueira, porém ser professora com baixa visão, apesar de toda competência, ainda é uma raridade.

Por meio do trabalho de monitoria foi possível transformar o modo de olhar e pensar sobre as pessoas com deficiência, compreendendo que as potencialidades desses indivíduos devem ser ressaltadas em detrimento aos seus *déficits*, pois não há limites para a capacidade humana, toda pessoa aprende e tem direito a todos os benefícios comuns a qualquer cidadão.

Um ponto fundamental, na atuação de monitoria, foi entender a importância da organização e pontualidade para cumprir todos os compromissos assumidos, oferecendo além de todos os suportes necessários, uma doação pessoal. A razão e a emoção se misturam na maior parte do tempo, justamente porque descobrimos uma face humana que, ao mesmo tempo em que é frágil, é altamente forte, capaz de superações inimagináveis para quem não possui uma condição diferente, como os surdocegos.

Com a experiência da monitoria, a maior de todas as conquistas foi aprender a ver e sentir o mundo sob a perspectiva daquele, que mesmo privado de seus sentidos sensoriais, era capaz de enxergar e ouvir para além daquilo que os olhos e os ouvidos permitem. Vencer a graduação foi um passo fundamental para a vida de Cristian, e o desejo é que possamos romper com todas as barreiras existentes no meio educacional,

até o ponto em que o acesso a uma Educação de qualidade seja uma realidade para todas as pessoas.

Considerações finais

Conforme mencionado anteriormente, o presente capítulo buscou trazer à tona a apresentação da atuação de uma monitora em um caso exitoso da trajetória acadêmica de uma pessoa surdocega no Ensino Superior, considerando aspectos como o acesso, a permanência e o sucesso dessa trajetória sob a perspectiva de uma monitora, por meio de um relato de caso.

A pesquisa sobre surdocegueira requer atenção especial dada a escassez de estudos na área, sobretudo em relação às experiências exitosas, que envolvem estabelecimento de relações interpessoais e organização de padrões de interação social que possibilitam a construção de um modelo social inclusivo e justo para todos.

Referências

BRASIL, **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdocegueira.pdf>. Acesso em: 20 nov 2014.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A; COSTA, M. da P. R. da . **Descobrimo a Suerdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

COSTA, M. da P. R. da. Surdocegueira. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTOS, R. M.; MANZINI, E. J. (Orgs.). **Surdo, Cego e Surdocego Frente às Questões da Inclusão Escolar**. São Carlos: Marquezine& Manzini: BAPEE, p. 115-132, 2014.

GARCIA, A. **Comunicar é preciso: Os Meios de Comunicação do Surdocego**. .Revista do Centro de Educação 2000.

_____. **Surdocegueira: empírica e científica**, 2008. Disponível em:<<http://www.agapasm.com.br/surdocegueiraempiricaeintifica/index.asp>> . Acesso em: 20 nov 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed. Editora Atlas, 1995.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.).**Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O Indivíduo Excepcional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

CAPÍTULO 5

A IDENTIDADE TRABALHADORA IMPEDIDA: SER MULHER E MÃE DE UMA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA – IMPLICAÇÕES DA DIFERENÇA DE GÊNERO NO MUNDO DO TRABALHO

Bruna Lidia Taño
Juliana Archiza Yamashiro

Introdução

Mesmo com importantes ganhos sociais, as mulheres ainda hoje no Brasil e no mundo vivenciam processos de marginalização, exclusão e vulnerabilidade nos ambientes de trabalho. O presente texto tem a intenção de expor algumas discussões a respeito deste tema, tendo como foco principal as condições de inserção no trabalho de mães de crianças com surdocegueira.

A Criança com Surdocegueira: Necessidades e (Re)Organização Familiar

Sabe-se que a espera de um filho é permeada por sentimentos, idealizações, sonhos e expectativas nem sempre reais o suficiente a serem concretizadas com o nascimento de uma criança, tendo ela desenvolvimento típico ou deficiência. Contudo, no segundo caso, estudos apontam para uma situação potencialmente

mais estressora e de difícil adaptação pessoal e familiar (GÓES, 2006). A este respeito, a literatura nacional e a internacional têm abordado amplamente as vivências e alterações familiares quando do nascimento de uma criança com deficiência (BUSCAGLIA, 1997; GÓES, 2006; REICHMAN et al., 2008; SILVA; DESSEN, 2001; KRUEL; LOPES, 2012).

O diagnóstico precoce para qualquer tipo de deficiência é algo de grande importância que ultrapassa a questão dos encaminhamentos e tratamentos adequados. Estudos sobre famílias de crianças com deficiência têm apontado que quanto mais precocemente a questão da identificação da deficiência é finalizada, tanto mais benefícios os familiares e a criança têm para o enfrentamento, ajustamento e vivência desta nova realidade (BUSCAGLIA, 1997; MONTEIRO; CALDAS; LEÃO; SOARES, 2009; FÁVERO-NUNES; SANTOS, 2010; CRESTANI; OLIVEIRA; VENDRUSCOLO; RAMOS-SOUZA, 2013).

Especificamente no caso do nascimento de crianças com surdocegueira, as dificuldades vivenciadas na identificação desta condição; na concretização do diagnóstico e nas possibilidades de tratamento podem ser vivências consideravelmente difíceis, diante da complexidade envolvida nas características deste acometimento (MAIA; ARÁOZ, 2001).

Quanto à identificação precoce para os casos de surdocegueira, esta tende a ser mais vagarosa e imprecisa devido à complexidade dos sintomas associados ou exibidos pela criança. Segundo Maia e Araújo (2001), bebês surdocegos são frequentemente

diagnosticados com paralisia cerebral - pelo fato de apresentarem dificuldades sensoriais - ou como autistas, devido aos padrões motores estereotipados que em geral são resultantes da procura por estímulos através dos resíduos visuais ou auditivos que possuam.

Nesse sentido, a imprecisão do diagnóstico e consequentemente das possibilidades de atenção e tratamento, associadas às complexas características inerentes à surdocegueira resultam em um acréscimo às dificuldades parentais e familiares na aceitação e ajustamento necessários à esta nova realidade (MAIA; ARÁOZ, 2001; MASINI, 2011).

Em busca de um diagnóstico que possa ser descoberto e informado mais precocemente, Aráoz e Costa (2008a) apontam ainda que o discurso dos pais sobre seus filhos deveria ser ainda mais valorizado e incentivado. Segundo pesquisa realizada por estas autoras com famílias de crianças surdocegas, informações provenientes do convívio diário que somente os pais poderiam relatar, ampliariam a compreensão das características da criança, o que auxiliaria os profissionais da saúde sobremaneira na identificação do diagnóstico ou mesmo no acompanhamento e tratamento do caso (ARÁOZ; COSTA, 2008a).

Tal discussão pode ser ainda mais aprofundada ao se pensar nas características peculiares da deficiência em pauta. Uma vez que há uma severa limitação na comunicação da criança surdocega com o mundo à sua volta, dar atenção ao relato dos pais ou importar-se com o ambiente natural da criança parece, neste caso

específico, ser ainda mais importante. Um exemplo pode ser citado com um estudo realizado com pais e professores de crianças surdocegas dos Estados Unidos e da Índia, o qual apontou que observações nos ambientes familiares da criança revelam que ela tem superior funcionamento cognitivo do que o revelado por testes em ambientes controlados. Além disso, os pais participantes de ambos os países relataram que seus filhos preferem atividades familiares e rotineiras com tendência para resistir às mudanças (NARAYAN; BRUCE; BHANDARI; KOLLI, 2010).

Ademais, outra importante questão característica da surdocegueira diz respeito ao restrito número de estudos acadêmicos sobre o tema e a limitada divulgação dos conhecimentos na comunidade. Nessa direção Maia e Aráoz (2001) relatam ter sido, e ainda ser, de suma importância a divulgação da surdocegueira por meio dos pais de surdocegos congênitos que reunidos em associações ou grupos, auxiliaram na ampla divulgação de conhecimentos e na expansão dos atendimentos, o que representou e ainda representa uma importante fonte de apoio à inúmeras famílias de crianças com surdocegueira.

Sobre os cuidados diários que as pessoas surdocegas demandam em relação às limitações de comunicação e percepção associadas à deficiência, de acordo com Maia e Aráoz (2001), seria importante que os pais da criança mantivessem contato com a mesma durante a maior parte do dia. Tal estratégia além de apresentar-se como algo benéfico para o desenvolvimento global da criança também auxiliaria

aos pais a criarem e oferecerem referências prazerosas no contato e na relação à criança, que por vezes recusa tal contato devido as experiências anteriores desagradáveis.

As primeiras relações da criança, especialmente aquela estabelecida com sua mãe, imprimem o modelo de relação que a criança terá com as pessoas e com os objetos à sua volta. A auto-estima e o autoconceito positivos são formados a partir do que as pessoas de referência para a criança (a mãe, dentre outros) exprimem acerca de sua própria aceitação e afeto sobre ela. A complexidade presente na formação e consolidação destas primeiras relações pode ser ainda intensificada ao se pensar no caso de uma criança com deficiência sensorial (MASINI, 2011). Neste sentido, confere-se grande importância às funções desenvolvidas pelos cuidadores principais destes sujeitos para a melhor qualidade de vida.

Buscaglia (1997) acerca dos primeiros contatos da criança com sua mãe e com os demais familiares relata sobre os intensos sentimentos vivenciados por todos, os quais afetam diretamente a criança e o seu desenvolvimento. Segundo o autor, em geral os pais se sentem extremamente sozinhos e sem clareza sobre as possibilidades de atendimento e cuidado ao filho.

A forma como essa situação é enfrentada nos primeiros anos da vida da criança podem determinar ainda o nível de seu desenvolvimento. Uma vez que as longas permanências em hospitais, os cuidados intensivos dentro de casa e as demandas extras geradas pelas características e cuidados específicos da

deficiência, fazem com que haja uma limitação no contato social dos pais e das próprias crianças com o mundo que os cerca. Buscaglia (1997) cita que isto pode repercutir em intensa reclusão o que favorece o aparecimento de dificuldades adicionais à criança, visto que esta encontra-se desprovida do contato com outras pessoas e outras experiências com o ambiente. Nesse sentido, o autor enfatiza para a necessidade dos pais obterem esclarecimentos quanto às suas dúvidas, além de auxílio para compreensão de seus próprios sentimentos a fim de que não sejam, eles próprios, obstáculos ao crescimento, amadurecimento e desenvolvimento adequado da criança. Ressalta-se ainda que, as vivências mais restritas não estão limitadas somente à pessoa com deficiência, mas também ao seu cuidador principal, que no geral é a mãe.

Dentre as diversas dificuldades enfrentadas pelos pais de crianças com surdocegueira, Aráoz e Costa (2008a) relatam preocupações referentes ao futuro das crianças, devido à sua total dependência aos mesmos. Sendo este apenas um exemplo das extremas preocupações e dificuldades vivenciadas diariamente por tais famílias, aponta-se para a importância da formulação de políticas públicas e de redes de apoio que possam atender de modo mais abrangente e integral as necessidades dos familiares da criança, contemplando questões emocionais, psicológicas, instrumentais, informativas, dentre outras (ARÁOZ; COSTA, 2008a; ARÁOZ; COSTA, 2008b; MASINI, 2011).

São inúmeros os sacrifícios e as alterações de hábitos e rotinas que as famílias se submetem em busca de oferecer o melhor cuidado à criança surdocega. Destacando alguns destes sacrifícios, devido ao limitado número de profissionais ou instituições capacitados para atender necessidades tão complexas de modo eficiente, em muitos casos os pais destas crianças percorrem grandes distâncias em busca de um atendimento especializado quando ainda vivenciam situações de importante sobrecarga (ARÁOZ; COSTA, 2008a; ARÁOZ; COSTA, 2008b).

A soma destes sacrifícios e mudanças traz inúmeras repercussões à vida pessoal, profissional e social de mães e pais de crianças com surdocegueira. Dentre elas pode-se destacar a saída do mercado de trabalho ou a entrada no mercado informal de trabalho devido às limitações do tempo disponível para tal realização, tempo este que é tomado pelas idas aos tratamentos e aos demais cuidados para com a criança. Esta diminuição das outras atividades ocupacionais, e a restrição da vida social, em parte traduzida pela saída do mercado de trabalho, ou mesmo pela impossibilidade de entrada neste, é uma situação corriqueiramente experimentada pelas mulheres, mães, e avós que se responsabilizam pelo cuidado com o familiar com deficiência, atribuição esta dotada de cunho ideológico e cultural no qual é atribuída às mulheres a responsabilidade quase que absoluta pelos ambientes privados da vida (OIT, 2009).

A Mulher e o Mercado de Trabalho/ Mães de Crianças com Deficiência e o Mercado de Trabalho

A entrada da mulher no mercado de trabalho no Brasil teve importante acentuação durante meados da década de 1970. Na década seguinte, as identidades femininas se ampliam e o trabalho passa a ter tanta importância quanto à maternidade para um expressivo número de mulheres. Neste contexto, as mulheres que mais acessavam as vagas de emprego eram as jovens e solteiras (NEVES, 2013).

Atualmente observa-se um fenômeno inverso em que as mulheres que mais ocupam os diferentes postos de trabalho são as casadas que possuem filhos e que têm maior idade conforme Bruschini (2008) citado por Neves (2013). Nesta diferença de composição situam-se importantes elementos que, revisitados nos indicam como atualmente as mulheres ocupam e exercem suas funções laborais e como a sociedade responde em relação à isso.

Ainda que se observem importantes fatores que contribuam para a vulnerabilidade da inserção feminina nas atividades de trabalho remuneradas, é crescente o investimento feminino na construção de alternativas para a contribuição nos rendimentos familiares ou ainda para o subsídio integral de suas famílias e filhos. Diferentes pesquisas vêm abordando nos últimos anos, principalmente no campo da Sociologia as dificuldades, barreiras e carências do campo do trabalho para que as mulheres de fato possam ser reconhecidas e terem seus direitos

garantidos. Este núcleo de estudos recebe o nome atual de *estudos sobre gênero e trabalho*, na perspectiva de que é na relação entre os gêneros que se tecem os abismos que excluem mulheres (MENDES, 1995; CARDOZO, 2001; POSSATTI; DIAS, 2002; RAMOS; AGUAS; FURTADO, 2011; NEVES, 2013).

Refere-se a importância do estudo destes cenários uma vez que ainda na atualidade o trabalho da mulher segue marcado por precariedade, informalidade, escassa proteção social e ínfimas condições de segurança, como expõe o documento da Organização Internacional do Trabalho (2011). Segundo este órgão, evidenciar e propor mudanças nas condições de trabalho feminino tem profundas repercussões no enfrentamento da pobreza e das situações de miséria em que muitas famílias e comunidades se encontram. Demanda-se assim, expressamente que se invista em formas de garantir acesso, direitos e proteção às mulheres para que adentrem o mercado de trabalho. Assinala-se também, que as mulheres são as que mais se encontram desempenhando atividades de trabalho no mercado informal e mesmo que sejam o grupo com mais formação educacional, recebem cerca de 20% a menos de salário do que os homens (NEVES, 2013).

As dificuldades para a permanência feminina nos postos de trabalho estão também relacionadas a fatores que vão além do que ocorrem em empresas, serviços e outros campos de atuação. Flutuações econômicas, legislações e momentos de crise nacionais e regionais implicam também na forma com que as mulheres irão acessar estes ambientes. Entretanto, reconhece-se que

há um fator que é ainda mais preponderante para possibilidade de desenvolvimento de uma vida profissional para as mulheres: a divisão das tarefas domésticas (NEVES, 2013). O trabalho doméstico, não remunerado e extremamente extenuante, é culturalmente associado e atribuído às mulheres, e resulta em importantes empecilhos para o desenvolvimento de outras identidades e atividades que não se relacionem com este âmbito da vida.

De fato, o cuidado com os filhos, a manutenção da casa e outras atividades que decorrem do dia-a-dia de uma família são tarefas para as quais as mulheres foram designadas e que representam um acúmulo bastante importante de tempo e de gasto de energia. Como aponta Neves (2013, p.10), “o que se observa, mesmo nas democracias mais consolidadas, é que a permanência da divisão desigual do trabalho familiares e doméstico influencia as desigualdades entre homens e mulheres”.

Neste sentido, ou as mulheres que acessam postos de trabalho desenvolvem múltiplas tarefas resultando em uma sobrecarga importante de trabalho e afazeres, em que o cuidado de si e mesmo as atividades de lazer e de descanso estão sob risco, ou então estas abdicam de outras identidades sociais, como a profissional como forma de assegurarem a devida manutenção familiar e doméstica. Soma-se nesse sentido ainda, que para além do cuidado com a casa, o cuidado com os filhos, a educação e a proteção cotidiana destes também recai em absoluto para a mulher e pouco favorece o exercício de outras atividades, relevantes para a saúde, auto-

estima e reconhecimento social (POSSATTI; DIAS; PARAÍBA, 2002).

O contexto em que se insere a mulher, como a religião da qual ela e seu grupo partilham, a composição familiar e as condições socioculturais desempenham fator determinante no acesso desta ao mercado de trabalho (RAMOS; AGUAS; FURTADO, 2011). Decorre das formas de organização cultural a possibilidade da mulher e mãe compartilharem com outros as outras tarefas do âmbito privado para que possa assim adentrar outras esferas de participação social.

Outro importante condicionante reside ainda na forma com que seus parceiros reagem e constituem a divisão das tarefas mais ordinárias da rotina. Assim, evidencia-se que a escolha pela entrada no mercado de trabalho é uma decisão que está intimamente condicionada a diferentes fatores e questões de ordens múltiplas.

Quanto às condições socioeconômicas, segundo dados apresentados no estudo de Ramos, Aguas e Furtado (2011) quanto mais pobres as famílias, maiores as chances das mulheres estarem trabalhando, o que não necessariamente indica mecanismos protetivos à esta ocupação. Por outro lado, ainda segundo estes autores, a presença de filhos em idade pré-escolar inverte essa relação e as mulheres com maior poder aquisitivo conseguem se manter em atividade laboral. Esta relação de forma inversa revela que, mulheres com menor poder aquisitivo não encontram saídas para compartilharem o cuidado com os filhos pequenos em

virtude da baixa oferta de creches e de outros serviços educacionais para crianças nesta faixa etária, revelando assim que as barreiras para o acesso e a fragilidade dos vínculos de trabalho são muito mais frágeis para as mulheres com condições socioeconômicas reduzidas (RAMOS; AGUAS; FURTADO, 2011).

Uma vez evidenciado o quadro de precarização das relações de trabalho para as mulheres, e reconhecida a importância do combate a esta situação como forma de transformação social, fica clara a importância de que se possa indicar as formas com que mulheres em diferentes condições têm pensado, vivido e acessado o mercado de trabalho e como este responde às suas necessidades e singularidades. Tal como aponta a Organização Internacional do Trabalho (2009) incluir mulheres de fato e com seguridade no mercado de trabalho é uma medida de justiça social e de combate à miséria por meio de um desenvolvimento social sustentável.

Embora estes documentos apresentados tratem da importância do trabalho das mulheres como forma de garantia de uma sociedade mais justa equânime, poucos são os estudos que tratam da inserção em mercado de trabalho para mulheres, mães de crianças, adolescentes ou adultos com necessidades complexas de cuidado, educação, saúde e desenvolvimento. Assim, apresentamos a seguir alguns apontamentos e recortes provenientes de uma pesquisa realizada com mãe de criança com surdocegueira na perspectiva de retratar suas impressões e vivências em relação à inserção no mercado de trabalho e as possibilidades decorrentes.

Ser Mãe de uma Criança com Surdocegueira e os Impasses para a Atividade de Trabalho

A partir das considerações tecidas anteriormente, apresentamos aqui excertos de pesquisa realizada com mãe de criança com surdocegueira. Parte integrante de um trabalho maior que buscou apresentar a história de vida de mães de crianças com surdocegueira, serão apresentadas a seguir narrativas e discussões que têm como temática central o trabalho e a divisão das tarefas domésticas por mulheres que têm filhos com deficiência.

O caminho metodológico empregado constituiu-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa com uso da história de vida. No geral as pesquisas qualitativas permitem que se avance no conhecimento sobre as representações sociais, pensamentos e entendimentos que determinada pessoa ou grupo possuem sobre um tema, uma situação ou mesmo um contexto. Já a história de vida, como importante ferramenta metodológica permite que se possam unir nas discussões e análises a serem feitas, elementos da história individual dos participantes com temas e elementos presentes na história social de determinada cultura e época, de modo que possa ser possível o questionamento da atual ordem social vigente (CAIADO, 2012; CORDEIRO, 2012).

Assim, buscamos com este trabalho, possibilitar que, por meio da narrativa de mulheres com filhos com surdocegueira pudessem ser problematizadas questões fundamentais aos direitos das mulheres na contemporaneidade.

Participou deste estudo uma mulher, aqui denominada como B., mãe de uma menina, aqui denominada C., que possui surdocegueira. B. possui 43 anos, é casada e têm duas filhas: L. de 25 anos e C. com 09 anos, todas moram na mesma casa, juntamente com H. marido de B. e pai de suas duas filhas. A família vive em uma cidade de grande porte no interior do Estado de São Paulo. O convite para a participação nesta pesquisa foi promovido por intermédio de uma profissional de saúde de um serviço no qual C. havia frequentado por alguns anos. As pesquisadoras entraram em contato com B., apresentaram a pesquisa e seus objetivos e atestaram o aceite para a realização desta pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Local.

Os encontros de coleta das narrativas ocorreram durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2014. Dentre a totalidade de questionamentos e conversas realizadas entre as duas pesquisadoras e B., apresentaremos a seguir discussões e narrativas que tratam sobre a temática do trabalho.

A análise do material obtido pelas narrativas permitiu evidenciar algumas linhas de compreensão de B. acerca de sua história de trabalho, principalmente nos seguintes tópicos: a importância do trabalho como ferramenta identitária, a dificuldade de gerenciar o cuidado com a filha e a vontade de trabalhar; o bom desempenho profissional, a fragilidade dos vínculos empregatícios, o baixo suporte dado pela família e a desconfiança em deixar a C. sob cuidados de outrem.

B. casou-se aos 17 anos, quando sua primeira filha L., nasceu não iniciando prontamente suas atividades de trabalho fora de casa. Ao se casar, foram morar com seus pais, após mudar com o marido para outra casa, e L. tendo ficado sob os cuidados dos avós maternos, B. decidiu procurar um emprego. Sobre o início da experiência no mundo do trabalho, B. declara;

Já tinha uns vinte e dois anos quando eu comecei a trabalhar. Porque você sabe né? Eu era meio boba, tonta que depende de marido, aí você começa a trabalhar a cabeça muda. Você começa a ter seu dinheiro, ter suas coisinhas, ser independente, foi onde eu fui mudando meu jeito, a cabeça vai e você já vê o mundo de outro jeito né? Foi aí que eu fui mudando, fui ficando desse jeito... hoje eu sou bem falante. Antes de trabalhar eu era essas Amélias que ficavam dentro de casa, aí eu comecei trabalhar e a mudar meu jeito, mais perto de como eu sou hoje.

A narrativa apresentada por B. sobre seu início de trabalho revela que o exercício de uma atividade laboral tem múltiplas representações: a possibilidade de aumento e mesmo de existência de uma renda pessoal, a chance de aquisição de bens próprios, a mudança na identidade e na forma de lidar com as questões da vida. Sobre este tópico, autores que se debruçam sobre o universo do trabalho, entre estes o psiquiatra francês C. Dejours afirmam que a possibilidade de exercício de uma profissão, o trabalho humano remunerado, representa a principal área da construção da identidade da pessoa adulta, e mesmo que hajam situações de descompasso e de sofrimento, o

trabalho pode ser uma fonte de prazer e satisfação (MENDES, 1995).

Ao se constituir como uma atividade central para a elaboração da identidade do adulto o trabalho se confirma como uma atividade para a transformação pessoal, e não somente isso, configura-se também como uma atividade de realização social, uma vez que este não é, no geral exercido solitariamente (CARDOZO, 2001). Neste quesito, a fala de B. indica que as possibilidades de transformação de sua existência estiveram em marcha e foram radicalmente moduladas ao adentrar o mundo do trabalho. Como se assinala, ela pôde então, por meio do contexto do trabalho, adquirir outras habilidades sociais, como a expansividade e a capacidade de relacionamento com outras pessoas.

Até meu marido fala que eu sou bocuda, ele fala que quando ele me conheceu eu era tonta e hoje eu já sou briguenta ne? Ele fala que eu tenho esse jeito... e eu falo que eu sou assim mesmo, eu não mando recado. Eu penso que eu era tão quieta e hoje eu sou assim, depois do trabalho, eu mudei, comecei a brigar pelas minhas coisas.

Uma experiência positiva e transformadora com o ambiente de trabalho e as oportunidades decorrentes desta atuação são capazes de ensejar modalidades de enfrentamento a situações de crise a ao aumento da sensação de bem-estar geral. Possatti e Dias (2002) a respeito das sensações de bem-estar desenvolvidas por mulheres quando de suas inserções no mercado de trabalho, relacionam esta satisfação com a oportunidade de que mulheres trabalhadoras possam

exercer autonomia e uma boa capacidade de gestão da própria atuação. Para os autores, deste modo, a sensação de bem-estar decorre não somente por conta da inserção no trabalho em si, mas se atualiza na medida em que a mulher pode ser protagonista e ter chances decisórias em relação ao trabalho que realiza. Neste sentido, apontam também como imprescindível o reconhecimento recebido socialmente pela função exercida. Nas palavras de B., a sua percepção de reconhecimento e de satisfação com a sua atuação,

é o que eu falo, eu adorava o meu trabalho, conversava com todo mundo, todo mundo gostava de mim. Eu trabalhava no acabamento, dobrava camisa, passava, etiquetava, colocava no saquinho. Quando meu serviço acabava eles me ensinavam a usar a máquina naquela que pregava botão e fazia aquela casinha, pouco antes da firma fechar eles estavam começando a me ensinar a usar a máquina reta.

No excerto apresentado, B. entende sua participação como positiva no trabalho pois vinha recebendo incentivos de seus superiores para que avançasse nos conhecimentos sobre as práticas realizadas na fábrica. Os constantes convites para que retorne ao trabalho indicam também essa percepção,

Aí depois que fechou o moço abriu um barracão de novo, veio me chamar porque eu dava produção, né? De quem trabalhava com ele, poucos ele chamou pra voltar a trabalhar. Aí ele me chamou, fiquei ainda um tempo trabalhando. Eu adorava trabalhar, aí aconteceu de eu engravidar da C. e a C. vir assim né?

Sobre a parada em sua vinculação com o trabalho, B. afirma que teve de interromper a atividade laboral que mais lhe agradava, o trabalho nas fábricas de camisa, em decorrência do nascimento de sua filha mais nova, C., que é surdocega. A este respeito B. faz a seguinte declaração;

Eu ainda fiquei trabalhando enquanto estava esperando ela (filha C.). Ia trabalhar num barracão aqui perto, eu ia de carro, eu fui até quase no fim da gravidez. Depois eu parei, aí ela nasceu, ela nasceu com esse problema e então não teve mais como eu ir trabalhar.

Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram para a sua interrupção do trabalho, B. nos aponta as mesmas questões trazidas nas pesquisas anteriormente citadas, em que familiares de pessoas com surdocegueira no geral, as mães, precisam abdicar de suas profissões. A falta de uma rede familiar e uma comunitária que possam ajudar na condução das necessidades decorrentes da nova condição resulta em sobrecarga para estas mães. A este respeito, B. relata contar com pouca ajuda dos outros membros da família, principalmente daqueles que habitam a mesma residência – marido e filha mais velha.

A questão é que L. não é carinhosa com a C., ela chega, ela sai, ela só se intromete se a C. cai ou se machuca, mas ela não é uma irmã carinhosa, nem cuidadosa. Só fala alguma coisa sobre a C. quando a C. se machuca e então ela me pergunta onde eu estava que não vi acontecer. Você pode ver que a C. nem vai muito perto dela, porque criança sente.

Eu falo isso pra ela, se ela um dia casar, ela não sabe como vai ser, Deus que me perdoe, de ser igual a C., mas a gente não sabe o dia de amanhã. Tem vezes que ela está no sofá e a C. vai perto dela, eu mostro, pergunto se ela não vê que a irmã tá tentando agradar ela, ela olha, mas é a mesma coisa que nada sabe? Isso me deixa sentida, eu já falei pra ela, mas vou fazer o que? Ela tem o gênio do meu marido, mas eu acho que a vida ensina, de um jeito ou outro ensina. Essa é a única coisa que me deixa triste na minha relação com ela (filha L.). Do resto a gente se dá bem. Já o meu marido, a gente não se dá bem, ele é muito egoísta, é só ele. Ele trabalha sozinho, sai umas sete e meia do trabalho, passa na mãe dele e vai direto pra bar. Então ele chega em casa umas dez horas, quando às vezes eu já estou dormindo.

B. apresenta no trecho narrado a falta de apoio para a construção de sua rotina. Os outros moradores do lar, pelo indicado, parecem não fazer parte da divisão das atividades de cuidado com a filha com deficiência. Quando questionada, em outro momento, sobre a possibilidade de retornar ao trabalho nas fábricas, B. conta que, mesmo C. estando inserida em escola especial no período da manhã, não teria com quem contar para o compartilhamento do cuidado com a filha. Neste excerto evidencia-se assim que tais atividades são geral e socialmente legadas às mulheres, em que se nota também principalmente na modalidade de fala da participante quando se refere a um possível destino da filha mais velha: o de cuidar também de outros familiares. Em certa medida não se observou, porém, este mesmo conteúdo, o da importância da responsabilidade paterna em seu discurso.

Ao ser questionada sobre a possibilidade de voltar ao trabalho, B. afirma ainda que não pode pensar nisso, a condição de saúde de sua filha e as demandas que apresenta de cuidado, somadas às limitações sensoriais dificultam a vinculação às outras pessoas e ainda a colocam em situação de vulnerabilidade para abusos e maus-tratos, como visto a seguir:

Mesmo depois do nascimento da C., quando ela tinha uns quatro aninhos, os antigos patrões vieram me procurar, me chamar para voltar ao trabalho. Mas eu não pude... falei que infelizmente eu não podia voltar a trabalhar por causa da C. Toda vez que ele me encontra, oferece a vaga. Mas eu vou deixar a C. com quem? Então você acha que eu vou trabalhar e colocar alguém pra olhar minha filha? Ela não enxerga, não escuta... alguém pode se aproveitar dela.

Tal como se observa, para além das dificuldades de retorno ao ambiente de trabalho decorrentes do nascimento dos filhos, como se assinalou em estudos anteriormente citados (BRASIL, 2009; NEVES, 2013; OIT), a existência de um filho com importantes limitações se torna uma barreira para o estabelecimento de outros vínculos, seja com outros cuidadores da família ou da comunidade. É importante salientar que, na medida em que as famílias se encontram com as situações de importantes limitações sensoriais, físicas e ou cognitivas de algum de seus membros, torna-se bastante delicado o vislumbre das ações de reabilitação que permitam outras associações e vínculos por estes sujeitos. Deste modo, a afirmação de B., de não conseguir confiar em ninguém para cuidar de sua filha,

decorre muito mais da histórica solidão na execução dos cuidados do que qualquer outra possível explicação.

Mesmo que não encontre atualmente possibilidades de retorno ao ofício que mais lhe agrada, B. vem desempenhando acerca de quatro anos a atividade de cuidado a crianças. De acordo com que descreveu, cuida de uma garota com idade próxima à C. enquanto esta permanece na escola. Mais uma vez se confirma a condição de que as mulheres, mesmo quando ocupam vagas de trabalho seguem exercendo atividades tipicamente femininas, a dizer, o cuidado de outrem e de modo geral com contratos de trabalhos frágeis e pouco seguros (NEVES, 2013).

Com relação à precarização do trabalho feminino, B. exemplifica ainda, assim como suas outras colegas de trabalho, fenômenos bastante atuais. Ao trabalhar nos barracões de costura, declara que não haviam contratos especificamente estabelecidos. O atual movimento de flexibilização dos arranjos empregatícios, muitas vezes, ao invés de facilitarem ou mesmo auxiliarem mulheres na garantia dos seus direitos trabalhistas e reprodutivos, incidem de modo a deixarem ainda mais vulneráveis as atuações femininas. A este respeito, ao se somarem a escassez de serviços de apoio à garantia à permanência no trabalho resultam em trabalhos abusivos para este grupo.

As atuais legislações e documentos veiculados pela Organização Internacional do Trabalho e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do governo federal têm buscado por meio de ações e

publicações apontar ferramentas para a superação destas situações de marginalização feminina no mundo do trabalho (OIT; BRASIL, 2009).

Ainda, com relação ao apoio às mulheres que assim como B. se encontram em situação de desempenho de cuidado com filhos e familiares com necessidades especiais. Em sentido mais amplo, por meio da convenção de n.156 a Organização Internacional do Trabalho (OIT; BRASIL, 2009) definiu uma série de apontamentos para o apoio ao exercício do trabalho por pessoas que se encontram com importantes responsabilidades familiares. Por responsabilidades familiares entende-se o cuidado com os filhos pequenos, adultos, crianças e idosos com deficiência ou alguma doença. No geral este tipo de cuidado a ser desempenhado quase que exclusivamente por mulheres não é remunerado, mas tem relevante importância para a manutenção da massa trabalhadora e da mão de obra da força de trabalho (OIT, BRASIL, 2009b).

Como formas de amparar os trabalhadores com responsabilidades familiares indica-se a importância de um implemento nas políticas de educação, saúde e assistência social de modo que as pessoas possam contar com ofertas de cuidado de instituições públicas.

Nesta perspectiva é relacionada ainda a possibilidade de uma diminuição na jornada de trabalho e na possibilidade de realização de um trabalho domiciliar como forma de proteção ao trabalhador. Estas medidas, denominadas de apoio à condição trabalho-família por um lado desempenha um papel fundamental para a melhora da qualidade de

vida das famílias em situação socioeconômica de desvantagem e por outro lado também possibilitam a construção de novas identidades para mulheres, por meio da segurança nos vínculos empregatícios, e para os homens, oferta-lhe a possibilidade de relações mais aproximadas e afetuosas entre estes e a família, diminuindo assim o preconceito com relação à figura do homem-cuidador.

Por fim, importante é também poder afirmar que, tanto para B., como para outras mulheres e famílias de crianças e adultos com deficiência, a falta de uma rede de suporte e de uma condição comunitária e social que resguarde a intenção legítima e necessária das mulheres trabalharem, dificulta e mesmo impede que esta faceta da condição humana seja exercida.

Referências

ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 21-34, 2008a.

ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Considerações sobre o papel da família na educação dos surdocegos. *Políticas Educativas*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 121-134, 2008b.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**. Record: Nova Era: Rio de Janeiro, 1997, 415p.

CAIADO, K. R. M. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L.; **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Edufes, 2012.

CARDOZO, M. R. Christophe Dejours (entrevista). **Ágora**, v.IV, n.2, p.89-94, 2001.

CORDERO, M. C. Historia de vida: una metodología de investigación cualitativa. **Revista Griot**, San Juan – Porto Rico, v.5, n.1., p.50-67, 2012.

CRESTANI, A. H.; OLIVEIRA, L. D.; VENDRUSCOLO, J. F.; RAMOS-SOUZA, A. P. Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. **Rev. CEFAC**: São Paulo, v.15, n.1, 2013.

FÁVERO-NUNES, M. A.; SANTOS, M. A. Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**: Porto Alegre, v. 23, n.2, p. 208-221, 2010.

GÓES, F. A. B. Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. **Psicol. cienc. prof.:** Brasília, v.26, n.3, set. 2006.

KRUEL, C. S.; LOPES, R. C. S. Transição para a parentalidade no contexto de cardiopatia congênita do bebê. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**: Brasília, v. 28, n.1, p. 35-43, 2012.

MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M. A surdocegueira: saindo do escuro. **Cadernos**: Cascavel, n.17, 2001.

MASINI, E. F. S. (org). **Educação e Alteridade**: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas. Vetor: São Paulo, 2011, 361p.

MENDES, A. M. B. Aspectos dinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 15, n.1, p.34-38, 1995.

MONTEIRO, C. F. S.; CALDAS, J. M. S; LEÃO, N. C. M. A. A.; SOARES, M. R. Suspeita da Perda auditiva por familiares. **Rev. CEFAC**: São Paulo, v. 11, n.3, p. 486-493, 2009.

NARAYAN, J.; BRUCE, S. M.; BHANDARI, R.; KOLLI, P. Cognitive Functioning of Children with Severe Intellectual Disabilities and Children with Deafblindness: A Study of the Perceptions of Teachers and Parents in the USA and India. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, Reino Unido, v.23, p. 263-278, 2010.

NEVES, M. A. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 149, p.404- 421, maio/ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT); BRASIL. **O desafio do equilíbrio entre trabalho, família e vida pessoal no Brasil**: avanços e desafios no início de sec. XXI. Brasília: OIT; SPM, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalhos e responsabilidades familiares**: novos enfoques. Série Notas da OIT sobre trabalho e família. 2009b.

POSSATTI, I. C.; DIAS, M. R. Multiplicidade de papéis da mulher e seus efeitos para o bem-estar psicológico. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 15, n.2, p. 239-301, 2002.

RAMOS, L.; AGUAS, M. F. F.; FURTADO, L. M. S. Participação feminina na força de trabalho metropolitano: o papel do status socioeconômico das famílias. **Economia Aplicada**, v.15, n.4, p.595-611, 2011.

REICHMAN, N. E.; CORMAN, H.; NOONAN, K. Impact of child disability on the Family. **Maternal and child health journal**, v.12, n.6, 2008.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e pesquisa**: Brasília, v.17, n.2, p. 133-141, 2001.

CAPÍTULO 6

A MOBILIDADE PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

Vanisse Cristina Bussolo Bertola
Maria da Piedade Resende da Costa

Introdução

O processo da orientação e mobilidade (O&M) auxilia o ser humano a ser independente e está presente na vida de todas as pessoas. A O&M favorece o controle corporal, postura e autonomia de seus movimentos.

Inicialmente a O&M foi sistematizada para a utilização da pessoa com cegueira. No Brasil foram encontrados dados de programas sobre orientação e mobilidade em 1933, na associação Louis Braille em Belo Horizonte. Em 1959, aconteceu o primeiro curso de treinamento de instrutores de Orientação e Mobilidade para cegos no Instituto de Reabilitação da Faculdade de Medicina da USP (GARCIA, 2001).

Entretanto, somente em 1994 foi organizada a orientação e mobilidade nos serviços de saúde para reabilitação da pessoa com surdocegueira, com a criação do primeiro serviço específico para pessoas com surdocegueira pós-linguísticas no Instituto Benjamim Constant, com o Programa PAS- Programa de Atendimento ao Surdocego (GIACOMINI, 2008).

De acordo com Giacomini (2008), o conceito de O&M é mover-se de maneira orientada com sentido e direção utilizando referências, tais como pontos cardeais, lojas comerciais, informação com pessoas, entre outras. A orientação oportuniza a pessoa com surdocegueira deslocar-se de forma segura e eficaz. Para os autores Hill, *et. al.* (1995) orientação e mobilidade é o processo pela qual as pessoas utilizam as informações sensoriais para se estabelecer e manter sua posição no ambiente. Desta forma, destaca-se a importância que a orientação e mobilidade para o movimento integral.

Para a pessoa com surdocegueira mover-se seguramente, são necessárias técnicas de auto-proteção, de guia vidente e técnicas de uso de bengalas tanto longa quanto de pré-bengala.

As técnicas para O&M são divididas em cinco aspectos, de acordo com Bueno (1992) e Felipe (2003), como: 1) Guia vidente; 2) Autoajuda em ambiente interno; 3) Técnicas com a bengala longa; 4) Cão-Guia; e 5) Ajudas eletrônicas. A seguir será tratado especificamente cada aspecto.

1) *Guia vidente* (para ambientes internos e externos) - Equivale a uma pessoa vidente guiar e orientar uma pessoa com deficiência visual, a caminhar por vários lugares permitindo que ela coloque sua mão no cotovelo do guia vidente, o braço deste guia formará um ângulo de 90° com o seu corpo, proporcionando todas as informações corporais para que possa se deslocar. Por exemplo:

- Mudar de direção;
- Passar por lugares estreitos;
- Subir e descer escadas;
- Passar adequadamente nas portas, as abrindo e fechando corretamente; e
- Sentar-se e saber utilizar objetos para comportamentos sociais, (Talheres, pratos entre outros).

Cabe ressaltar que o uso correto da técnica de guia vidente, oferecerá segurança à pessoa com deficiência visual, uma vez que ao segurar o cotovelo do guia vidente, a pessoa sentirá todo o movimento do corpo de seu guia. A pessoa com deficiência visual ficará sempre um passo atrás do guia vidente, pois este o protegerá de qualquer imprevisto que possa vir acontecer.

2) *Autoajuda em ambiente interno* – Esta técnica permite que a pessoa com deficiência visual se desloque de maneira independente, bem como localizar objetos. Nesta técnica a pessoa com surdocegueira volta o dorso da mão para o seu rosto na proteção superior e, para a proteção inferior, volta o dorso da mão para fora. Por exemplo:

- Proteção inferior;
- Proteção superior;
- Rastreamento com a mão;
- Enquadramento e tomada de direção;
- Localização de objetos; e

- Familiarização de ambiente.

Desenvolver habilidades para sua orientação espacial é importante, por meio de pontos de referência, pistas táteis, sonoras, olfativas e sinestésicas.

3) *Técnicas com a bengala longa* - em ambiente externo e diagonal em ambiente interno- essa técnica permite independência no deslocamento a partir da aquisição de habilidades como:

- Conhecimento e manipulação da bengala
- Empunhadura correta
- Saber andar com a bengala e o guia vidente
- Detectar e explorar objetos
- Uso correto para passagem em portas
- Subir e descer escadas
- Varredura
- Rastreamento do espaço
- Técnica do deslize
- Técnica do toque

4) *Cão-Guia* – Utilizado por pessoas com deficiência visual.

5) *Ajudas eletrônicas* – Uso de tecnologia para auxiliar o processo e identificação de obstáculos na orientação e mobilidade, como bengala com sistema de sinal sonoro ou vibratório para indicar obstáculos ou ainda bengala com laser, que faz a leitura de obstáculos, por meio de sistema leitura ótica.

Contudo, para que a pessoa com surdocegueira tenha desenvolvimento na orientação e mobilidade, cabe observar três aspectos importantes, de acordo com Gense, Gense, (2004) e Giacomini (2008):

- O Vínculo: com aproximação pacífica e lentamente, tocando levemente a mão da pessoa com surdocegueira para avisá-la que está próximo a ela, ou combinar com a pessoa com surdocegueira um toque que remeta identificação pessoal, facilitando assim o contato entre o guia vidente e a pessoa com surdocegueira.
- A Segurança: após o vínculo, a pessoa com surdocegueira sente-se mais segura para aproximar-se do guia vidente, uma vez que há identificação entre ambos.
- A Comunicação: toda pessoa com surdocegueira dispõe de uma forma de comunicação diferente. Desde o mais concreto (objetos de referência) ao mais simbólico (Libras tátil, Braille tátil, escrita na palma da mão) o fundamental é que o profissional conheça o sistema usado pela pessoa com surdocegueira.

Além destes três aspectos é, conforme Giacomini (2008), importante observar alguns fatores interdependentes da orientação e mobilidade, como por exemplo:

- Postura: pode ser compreendida como várias posições do corpo, sentado, caminhando, correndo, deitado ou praticando algum

exercício. A postura humana sofre influência de percepções de seu próprio corpo, como também pelo meio ambiente, o que cria um padrão de postura em cada pessoa. Desta forma, a pessoa com surdocegueira, por ter a visão limitada, tem dificuldade na postura correta, no caminhar e principalmente no equilíbrio corporal. Novi (1996) descreve que a postura é um dos pré-requisitos para o treinamento de orientação e mobilidade. Portanto estimular a criança com surdocegueira a postura correta, a partir do conceito “vertical”, a conduzirá à percepção propiciava e a uma locomoção mais independente.

- Andar: dar passos requer segurança e a medida que uma criança adquire essa confiança seu andar vai ajustando-se aos seus movimentos corporais. Da mesma forma acontece com crianças com surdocegueira, precisa ser estimulada desde os primeiros anos de vida.
- Equilíbrio: O equilíbrio significa uma competência essencial aos movimentos diários e está dividido em estático, ou seja, a aptidão de manter uma posição corporal no momento em que o corpo encontra-se imóvel, e dinâmico quando o corpo está em movimento. O desempenho do equilíbrio está fortemente relacionado à sustentação da postura corporal, indiferente da posição que se encontra o corpo, seja ela estática ou dinâmica. O vestibulo encontra-se igualmente ligado a cóclea que é a

sede do sentido da audição. O sistema vestibular relaciona-se com os sistemas visual, tátil e cinestésico, promovendo assim manutenção do equilíbrio. Gallahue & Ozmun (2005). Deste modo, as pessoas com surdocegueira muitas vezes precisam de alguns exercícios físicos que as estimulem a vivenciar situações e assim equilibrar-se.

- Movimentos estereotipados: tais como, balanceiro de partes do corpo, gestos repetitivos com as mãos ou pés, entre outros. É uma característica presente em pessoas com surdocegueira, entretanto, podem ser evitados e até eliminados com ações positivas, oferecendo atividades, jogos ou delegando funções de atividades de vida diária.
- Desenvolvimento motor: compreende as capacidades motora fina e motora grossa. Movimento dos pequenos músculos do corpo e movimentos com grandes músculos, braços, pernas.
- Destreza de mobilidade: memorizar as técnicas de orientação e mobilidade para locomover-se com segurança.

Igualmente, é importante destacar as percepções não visuais para a O&M para pessoas com surdocegueira:

- ✓ Utilizar os resíduos sensoriais: potencializar na pessoa com surdocegueira a se beneficiar dos resíduos da audição e visão, auxiliando na

informação das informações sensoriais auxiliando a sua locomoção independente.

- ✓ Sombra sonora: entende-se por sombra sonora a área de silêncio atrás de um determinado objeto, como postes, paredes, garagens e espaços abertos (GARCIA, 2001).
- ✓ Sombra sinestésica: são ondas que os objetos produzem quando estamos próximos a eles como forma de antecipação e desvio de obstáculo (GIACOMINI, 2008).
- ✓ Sistema háptico: é o posicionamento para o contato físico imaginativo com lugares e objetos tocados anteriormente.
- ✓ Desenvolvimento de conceitos: ter a concepção dos tamanhos, formas e funções de objetos, assim como noção espacial e posição.

A O&M com pessoa com surdocegueira inicia-se nos seus primeiros anos de vida. Ela precisa estar presente diariamente na vida dessa criança. Para Murdoch (1989) a O&M precisa fazer parte da rotina diária de vida. Portanto, segundo Trancoso (2002) para que a criança desenvolva a prática de se deslocar e explorar o meio em que vive com autonomia, precisa apresentar aspectos como: imagem corporal, o que seu corpo representa para ela; conceito corporal, conhecer, nomear e saber a função de cada parte do corpo; consciência sensorial, receber informações do ambiente por meio dos sentidos; e conceitos espaciais, com noções temporais e espaciais.

Conforme esses aspectos são conquistados, é possível inserir técnicas de autoproteção e desenvolvimento de orientação, por conseguinte as técnicas de Guia Vidente. O professor precisa estar atento ao momento da inserção da pré-bengala e a bengala. Entende-se por Pré-bengala o objeto retangular, confeccionado geralmente em PVC, que possibilita o uso das duas mãos. Serve como identificador de objetos. E, como bengala o bastão em alumínio com a função de auxiliar na pessoa com deficiência visual a locomover-se em ambientes desconhecidos.

Cabe ressaltar que a presença e o apoio da família e do professor nesse processo são fundamentais.

De acordo com Giacomini (2008), no processo de O&M de pessoas com surdocegueira adquirida, é importante destacar as técnicas de:

1. Guia-Vidente, com a combinação de um sinal para a identificação pessoal, para favorecer o contato e a identificação, e ao se aproximar, toca-lhe a mão com sinal tátil.
2. Posicionamento do braço, quando a pessoa com deficiência visual segura no cotovelo do guia, com posição de 90º com ambos os braços próximo ao corpo, e a pessoa com surdocegueira posiciona-se meio passo para trás.
3. Passagem a lugares estreitos instrui-se que o guia posicione braço ao centro de suas costas e estenda seu braço para que a pessoa com surdocegueira seja guiada a andar atrás do guia.

4. Abrir portas a pessoa com surdocegueira ao segurar o braço do guia-intérprete sentirá o movimento da porta, assim saberá se sua abertura é para fora ou dentro do ambiente, podendo assim deslizar a mão pelo braço do guia-intérprete até a maçaneta da porta para realizar a ação de fechar a porta. Vale salientar que o Guia-intérprete é o profissional que conhece a língua ou sistema de comunicação da pessoa com surdocegueira e do interlocutor e que transmite a mensagem apresentada de um ao outro.

5. Uso de escada: O guia-intérprete informará à pessoa com surdocegueira que estão se aproximando da escada e que por ela descerão ou subirão, por meio do sistema de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira ou por uma parada acentuada. O guia-intérprete se aproximará em ângulo reto e próximo ao canto do primeiro degrau. Posicionando a mão sobre o corrimão, o guia-intérprete pedirá que a pessoa com surdocegueira coloque a sua mão sobre a mão de seu guia-intérprete fazendo com que seus dedos sintam o corrimão. Logo o guia-intérprete retira a sua mão lentamente, fazendo com que a pessoa com surdocegueira segure o corrimão. O guia-intérprete caminhará à frente ou ao lado da pessoa com surdocegueira para que esta segure o braço do guia-intérprete com a mão que está livre.

6. Sentar-se: o guia-intérprete posicionará sua mão sob a mão da pessoa com surdocegueira e assim tocará o encosto do banco ou da cadeira. Em

seguida o guia-intérprete retira a sua mão lentamente, fazendo com que a pessoa com surdocegueira reconheça o tipo de assento e se sinta segura a sentar-se.

A utilização de técnicas de O&M adaptadas à pessoa com surdocegueira permite romper desafios como comunicação, independência e liberdade. Cabe ressaltar, conforme Felipe (2001, p. 12) que o desenvolvimento da O&M parte do treinamento e da especificidade de cada pessoa.

A O & M são fundamentais para a interação do indivíduo com o ambiente. Pode ser a conquista da autonomia e um dos caminhos para a independência. Quanto mais pessoas conhecerem condutas e procedimentos adequados em relação a O&M, mais naturalidade teremos no convívio com as pessoas deficientes visuais. É desta forma que compreendemos e contribuímos para o processo de transformação e inclusão social.

A O & M é de extrema importância para a vida da pessoa com surdocegueira, em virtude dos benefícios, físico, psicológicos, social e econômico, especialmente porque oferece à pessoa o seu direito de cidadania, o de ir e vir.

É preciso ressaltar a importância que o profissional que orienta as técnicas de O&M tem, uma vez que ele é o agente estimulador a essa independência na locomoção da pessoa com surdocegueira. O profissional compreenderá a individualidade de cada

pessoa e assim preparar recursos conforme a características da pessoa.

Considerações Finais

A O&M é, seguramente, um dos artifícios essenciais no processo de reabilitação e integração da pessoa com surdocegueira, principalmente no que diz respeito a superação de obstáculos como a comunicação e inclusão social. A capacidade de orientar-se e movimentar-se com autonomia é adquirida por meio de uma aprendizagem específica que instrui a estimulação no uso dos sentidos remanescentes. Saber usar esses sentidos de maneira coordenada e continua, os permite receber informações do ambiente bem como o reconhecimento dos diversos lugares que frequenta.

Com técnicas de O&M adequadas e adaptadas às pessoas com surdocegueira, é possível proporcionar, de certa forma, mais independência na locomoção, gerando assim autoconfiança e autoestima. Diante disso, a O&M assegura à pessoa com surdocegueira a inclusão social.

Referências

- BUENO, G. *Manual de noções e técnicas para o desenvolvimento das habilidades básicas de orientação e mobilidade do cego*. Cadernos do EDM, FEUSP. São Paulo, 1992.
- FELLIPE, J. M. *Caminhando Juntos: Manual das Habilidades básicas de Orientação e Mobilidade*. São Paulo, 2001.

- GALLAHUE D. L, OZMUN J. C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo, São Paulo, Brasil, 2005
- GARCIA, N. *Programas de orientação e mobilidade no processo de educação da criança portadora de cegueira*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2001.
- GIACOMINI, L. *Análise de um programa: "Passo a Passo" Orientação e Mobilidade para pessoas surdocegas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2008.
- GENSE, J., &GENSE, M. *La importancia de las destrezas de O y M para Estudiantes sordo-ciegos*. Pblicação DBI Internacional, 2004.
- HILL, E.W., ROSEN, S., CORREA, V. I., LANGLEY, M. B., *Orientacion y movilidad em la etapa pré-escolar: uma definicion ampla*. In primeira infância aspectos de orientacion y mobilidade, serie em idioma español, Hilton Perkins, 1995..
- MURDOCH, H. *Steps towards mobility*. Trad. Maria Inês Peterson. Passos para mobilidade. Projeto Horizonte AHIMSA-Hilton Parkins, São Paulo, Brasil, 1989.
- NOVI, R. M. *Orientação e Mobilidade para Deficientes Visuais*. O sol que faltava em minha vida – Londrina, Brasil, 1996.
- TRANCOSO, D., S. () *Orientacion e mobilidade in Centro de Recursos*. 2002. Recuperado em 01 de setembro, 2014, de <http://www.sordoceguera>

SOBRE OS AUTORES



Bruna Lidia Taño

Terapeuta Ocupacional formada pela Universidade de São Paulo no ano de 2008. Mestre em Terapia Ocupacional pelo Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da

Universidade Federal de São Carlos (2014). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Atua nas áreas de saúde mental e saúde mental infantojuvenil com especial foco nas políticas públicas de saúde e intersetoriais. Já foi terapeuta ocupacional de serviços de saúde mental e atuou na coordenação de políticas públicas (políticas de humanização), dedicando-se também à formação de trabalhadores para o SUS e de trabalhadores para a Rede Intersetorial de Atenção às crianças e adolescentes com sofrimento psíquico.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0192418247836786>



Calixto Junior de Souza

Possui graduação em Educação Física (2008) pela Universidade Federal de Goiás - Campus Goiânia, especialização em Gestão

de Pessoas nas Organizações Públicas (2010) pela Universidade Federal de Goiás- Campus Jataí e Mestrado em Educação (2013) pela Universidade Federal da Grande Dourados cujo enfoque é na linha de pesquisa de Educação e Diversidade. Atualmente, é aluno regular do Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e, também, é servidor público do Instituto Federal de Goiás onde atua como Assistente em Administração no Câmpus de Inhumas. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: formações de professores, currículo, inclusão escolar, educação especial. O endereço para acessar o Currículo Lattes é:

<http://lattes.cnpq.br/2880328853795907>



**Eliane Moraes de
Jesus Mani**

Possui graduação em
Pedagogia com
Habilitação em
Educação Especial

(2006), pela Faculdade de Agudos – FAAG, e especializações nas áreas de Educação Especial, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Metodologia da Educação à Distância. Atualmente é aluna regular do Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

É titular em Atendimento Educacional Especializado pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: Educação Especial; Inclusão Escolar; Formação de Professores; Currículo Escolar Complementar e Suplementar. O endereço para acessar o Currículo Lattes é:<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4487525E8>



Fabiana Lacerda Evaristo

Possui formação em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, concluída em 2013.

Atualmente está realizando Mestrado em Educação Especial do indivíduo, também pela Universidade Federal de São Carlos. Têm experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação alternativa, Paralisia Cerebral, Currículo Funcional e Autismo. Endereço do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3295481956325060>.



Juliana Archiza Yamashiro

Terapeuta Ocupacional formada pela *Universidade Federal de São Carlos* no ano de 2011. Mestre em Terapia Ocupacional pelo Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da

Universidade Federal de São Carlos (PPGTO - UFSCar) no ano de 2013. Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos (PPGEES - UFSCar). Desenvolve estudos relacionados às famílias de crianças com deficiência e com desenvolvimento típico com foco nas práticas de apoio, no cotidiano e nos relacionamentos intergeracionais destas famílias. Já atuou como Terapeuta Ocupacional na área de saúde mental infantil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1871971178749923>



Keisyani da Silva Santos

Possui formação em Curso Normal pela Escola Municipal Derville Allegretti, concluída em 2009, e Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos,

concluída em 2013. Atualmente está cursando Mestrado em Educação Especial, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Universidade Federal de São Carlos. Têm experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia assistiva para pessoas com deficiência física, políticas e história da Educação Especial. Endereço do Currículo Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4479246Z6>



Luiz Renato Martins da Rocha

Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP em 2011 e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus (2013) , tem especialização

em Educação Especial: Área da Surdez – LIBRAS pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, UNIVALE, 2012. Mestrando em Educação Especial pelo Programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Atualmente é professor do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, nas Disciplinas: Princípios do Deficiente Auditivo , Aproveitamento de Estudos em Pedagogia e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS do Instituto Educacional Cursos UNEAC. É também Tradutor/Interprete de LIBRAS do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio e professor de Libras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4901568089807470>



**Norma Abreu e Lima
Maciel de Lemos
Vasconcelos**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO. PE nas Habilitações: Magistério, Administração Escolar (1987) e Educação Especial da Áudio – Comunicação (1980). Tem especialização em Administração Escolar (1996) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, 2006. Atualmente é doutoranda pelo Programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora Adjunta da Unidade Acadêmica de Garanhuns/ Universidade Federal Rural de Pernambuco - UAG/UFRPE leciona as Disciplinas de Educação Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Avaliação da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Reconhecida pela Comunidade Surda idealizou, criou e coordenou o primeiro Curso Técnico Estadual de Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais do Brasil.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4261347568631671>



Patrícia Santos de Oliveira.

Formada em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos; Especialista em Prescrição

de Exercícios Físicos para Grupos Especiais pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Mestre (2011) e Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação Especial-UFSCar.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6758413394621683>



**Roseli Figueiredo
Corrêa de Oliveira**

Possui graduação em
Pedagogia pela
Universidade Estadual
Paulista “Júlio de

Mesquita Filho” – UNESP (BAURU). Especialização em
Educação Especial para Dotados e Talentosos, pela
Universidade Federal de Lavras - UFLA (MG) e
especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de
Medicina de São José do Rio Preto - FAMERP.
Atualmente é mestranda no Programa de Pós
Graduação em Educação Especial da Universidade
Federal de São Carlos - UFSCar.

Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa:
Educação Especial; Inclusão Escolar; Formação de
Professores; Avaliação; Currículo Escolar
Complementar e Suplementar.

É professora da Educação Básica da Rede Municipal de
Ensino de Bauru – SP. Para acessar o Currículo Lattes o
endereço é:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4240897Y>.



Silvia Carla Lopes

Possui graduação em Pedagogia (2009), pela Universidade Sagrado Coração - USC, e especialização na área de Educação Especial e Inclusiva pela

UNINTER (2015). Atualmente é Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na secretaria Municipal de Educação de Pederneiras. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: Educação Especial; Inclusão Escolar; Formação de Professores; Educação Infantil. O endereço para acessar o Currículo Lattes é: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4138285E1>



Vanisse Cristina Bussolo Bertola

Professora formada em Letras-Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense no ano de 2008, especialista em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná no ano de 2010, e em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci 2013. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Possui curso de Formação de Guia-Intérprete pelo Grupo Brasil. Atuou na área de Educação Especial e inclusiva com atendimento na área da surdocegueira.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1045052964426273>

Os estudos sobre a surdocegueira têm apresentado avanços em vários enfoques, principalmente no âmbito da comunicação. Entretanto, o presente livro apresenta estudos e reflexões sobre a surdocegueira tais como: a produção do conhecimento; a educação física; a mãe trabalhadora; a mobilidade; o aluno surdocego no ensino superior; a escrita numérica com o objetivo de ampliar cada vez mais o conhecimento sobre esta categoria de deficiência. Portanto, este é um livro destinado aos familiares e profissionais que atuam ou têm interesse na educação e na qualidade de vida da pessoa com surdocegueira.