



ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDOCEGAS: DANDO VOZ AOS FAMILIARES

SCHOOLING OF DEAFBLIND CHILDREN: GIVING VOICE TO FAMILY MEMBERS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019163>

Mayara Garcia Toffoli

Universidade Estadual de Campinas
mat.toffoli@gmail.com

Maria Elisabeth Freire Gasparetto

Universidade Estadual de Campinas
gasparettoca@uol.com.br

Marcia Helena Ramos Ananias

CAIS - Centro de Atendimento ao indivíduo Surdocego de Campinas
marciarias@hotmail.com

RESUMO

Campo de estudo: Levando em conta o conceito "letramento emergente", que engloba todos os contatos que a criança tem com a palavra escrita desde o nascimento, é importante pensar em como uma criança surdocega que é privada de estímulos visuais e auditivos, lidará com o fato de ter contato e aprender algo que para ela não é concreto e não faz nenhum sentido. A criança terá sucesso no letramento se for considerado o seu universo social e cultural e para isso precisa ver, ouvir, falar e escrever tudo em que ela tem conhecimento e que faz parte de seu ambiente. Evidencia-se então a importância da família neste processo, uma vez que, a criança permanece por mais tempo com a família do que na escola. Objetivo: Desvendar a percepção de familiares à respeito da escolarização de crianças surdocegas. Método: Realizou-se pesquisa de caráter qualitativo, com aplicação de entrevista. Resultados: Os familiares relataram dificuldade em matricular as crianças surdocegas na escola regular e afirmaram que no domicílio não realizavam nenhuma atividade de letramento. Conclusões: Os familiares revelaram desconhecer a capacidade das crianças surdocegas e por isso, acreditavam que elas não tinham competência para a escolarização.

Palavras-chave: Escolarização. Letramento. Surdocegueira. Família.

ABSTRACT

Field of study: Taking into account the term "emergent literacy", which covers all the contacts that the child has from birth, it is important to think of how a deafblind child who is deprived of visual and auditory stimulus, will deal with having to learn something that makes no sense to her. The child will succeed in literacy if his social and cultural universe. Is take into account, therefore he needs to see, hear, speak, write everything that he knowledges and is part of his experience. The importance of the family in this process is evidenced, since the child stays with the family longer than in the school. Objective: To unveil the perception of family members about the schooling of deafblind children. Method: Qualitative research was carried out, with interview application. Results: Relatives reported the difficulty in finding schools of regular education that accepted the enrollment of deafblind children and that at home, did not conducy any activity of literacy. Conclusions: Relatives stated that they did not know the potential of the children and therefore, they believed that they had no competence on actions for literacy.



Keywords: Schooling. Literacy. Deafblindness. Family.

1 INTRODUÇÃO

Pessoas surdocegas são definidas como aquelas que têm uma perda substancial de visão e de audição de tal forma que a combinação dessas duas deficiências pode causar extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais (KIDNEY, 1977). A audição e a visão são os sentidos que permitem mais rapidamente o reconhecimento do mundo à distância, fornecem informação instantânea às pessoas e facilitam o acesso à educação. Dependendo da intensidade da perda, a criança surdocega pode ficar excluída dos estímulos visuais e auditivos e para ter acesso às informações e à aprendizagem necessita recorrer aos outros sentidos, principalmente ao tato.

Usando o critério de intensidade da perda, a surdocegueira foi classificada em: *Surdocegueira Total (Perda completa tanto auditiva quanto visual); *Surdocegueira Leve (Perda leve, tanto auditiva quanto visual); *Surdocegueira Parcial 1 (Resíduo visual com surdez profunda); *Surdocegueira Parcial 2 (Surdez moderada ou leve com cegueira) e *Surdocegueira Parcial 3 (Surdez moderada com resíduo visual), FERNANDEZ, 1997.

Os registros à respeito da educação de pessoas surdocegas relatam casos com aprendizagem da leitura e da escrita, conclusão do ensino superior e aprendizagem de línguas (CADER-NASCIMENTO, COSTA, 2010). Amaral (2002) afirmou que a educação de pessoas surdocegas sempre se guiou nos métodos da educação da pessoa surda.

Tais afirmações nos instigam a refletir sobre os sentidos da audição e também da visão no processo do letramento e da alfabetização de crianças surdocegas e tomar decisões a respeito da melhor forma de se estabelecer esses processos de forma eficaz.

A alfabetização é vista como processo social, psicológico e linguístico e não somente cognitivo e o processo de alfabetização deve, por esta razão, envolver as experiências sociais (DZIWULSKI, 1992). Considerando este referencial, todo o comportamento relativo aos materiais escritos apresentados por uma criança é interpretado como uma forma de aproximação à leitura convencional e o contato



com materiais escritos mediado por adultos pode favorecer que ela, ainda jovem, tome conhecimento do mundo letrado (SULZBY & TEALE, 2000).

Um fator que trará o sucesso na alfabetização e no letramento é o domínio da linguagem. A criança terá mais sucesso nesse processo se o professor considerar o seu universo social e cultural e por isso, a criança surdocega precisa falar, ouvir e escrever sobre eventos de seu dia-a-dia, de objetos, de ações que tem conhecimento e vivência. Desta forma, evidencia-se a importância da família nesse processo, uma vez que, a criança permanece por mais tempo com a família do que na instituição ou na escola.

Ao se pensar em alfabetização para a criança surdocega, primeiramente é necessário “ampliar as noções convencionais sobre a leitura e escrita para poder incluir não somente as experiências de alfabetização que surgem, mas os diversos modos de alfabetizar”, ou seja, não adianta seguir o modelo básico de alfabetização porque este precisa ser adaptado a partir das necessidades de cada criança (MILES, 2000).

Esta autora, trás um exemplo muito expressivo da primeira experiência de alfabetização de José, uma criança surdocega com dois anos de idade. Ela relata uma cena familiar em que os dois irmãos mais velhos de José solicitam à mãe que leia uma história antes de dormir. A mãe coloca a criança surdocega em seu colo enquanto lê para os outros filhos e nota-se aí, a importância de uma mãe que sabe acolher as necessidades do filho e também continuar o processo de letramento em casa, dando estímulos necessários para que a criança surdocega tenha maior oportunidade a conseguir ser alfabetizada (MILES, 2000).

A família tem um papel fundamental na vida de crianças surdocegas. No entanto, sem saber lidar com o filho que é diferente da criança com desenvolvimento típico, tende deixá-lo sozinho, sem atenção (RODRIGUES, 2010). Carvalho (2002) aponta que as redes de solidariedade nas relações interpessoais se tornam a condição de resistência e sobrevivência. Sendo a família uma das principais redes de relacionamentos, ela passa a assumir um compromisso de cuidado mútuo.

Pode-se dar alguns exemplos de como motivar a família a participar do desenvolvimento da criança surdocega no processo de escolarização: motivar a criança a estar com os familiares enquanto eles tem acesso a textos impressos



(jornais, revistas), à informática e as atividades de escrita, lembrando sempre que para a participação dessa criança, ela terá que fazer uso das mãos por meio do tato e posicionar o corpo próximo ao familiar.

Os familiares poderão propiciar que a criança surdocega entre em contato com crianças e adultos com deficiência visual que se utilizam do sistema braile, ou de materiais com tipos ampliados, quando se tratar de crianças surdocegas que possuem resíduo visual. Para a contação de histórias é importante que sejam oferecidos à criança surdocega todos os recursos, como imagens com texturas, textos em braile e/ou letras ampliadas, libras, tadoma, que contextualizem a história e propiciem a compreensão, considerando a necessidade específica de cada criança (CORMEDI, ANDREOSSI, CARILLO, 2010).

Para que a criança surdocega tenha contato com a linguagem escrita é recomendado que sejam etiquetados todos os seus objetos de uso pessoal, as embalagens dos alimentos que mais gosta, assim como livros, móveis e tudo o que a criança entra em contato em seu dia-a-dia. Além da nomeação ser apresentada no sistema braile ou com tipos ampliados é necessário levar em conta que para as crianças surdocegas que utilizam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como forma de comunicação, os objetos e ações deverão ser nomeados com o sinal correspondente e de acordo com o entendimento da criança, poderá ser utilizada a datilologia em libras em sua mão ou o posicionamento das mãos, no nível do campo visual da criança surdocega que possui resíduo visual.

Miles (2000) afirma que a experiência de uma criança com surdocegueira é tão diferente que se faz necessário desenvolver programas diferenciados para alfabetizar. Tem-se que criar conexões significativas com suas explorações, experiências e interesses práticos e a leitura e escrita, o que nos leva a questionar como é realizado este processo dentro das escolas, se as salas estão equipadas com todos os materiais que a criança surdocega necessita e se os professores estão devidamente orientados e capacitados para desenvolverem este tipo de trabalho.

A surdocegueira produz graves problemas de comunicação e outras necessidades para a escolarização. Por isso, as crianças surdocegas necessitam de uma educação que leve em conta diferentes formas de comunicação (CORMEDI, ANDREOSSI, CARILLO, 2010).



A Constituição Federal garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola (BRASIL, 1988 Art. 208). Também são apresentadas a viabilidade da escola inclusiva e todos os benefícios ao se receber, na mesma sala de aula, todas as crianças independentemente de possuírem deficiência ou não (BRASIL, 2003).

De acordo com a mesma Constituição Federal, as escolas de ensino regular que possuem alunos surdocegos deverão promover as adequações necessárias às suas necessidades, contar com serviços profissionais (intérprete de língua de sinais, fonoaudiólogo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de ensino regular (BRASIL, 2003). Nos casos da escola pública, os professores poderão solicitar recursos materiais e humanos às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.(BRASIL, 1999)

Tais custos devem ser computados nos custos gerais da instituição de ensino, pois se há o caráter obrigatório no oferecimento de estrutura adequada a todos os seus alunos, essa estrutura deverá contemplar todas as necessidades específicas das deficiências, isto vale também para as instituições de ensino superior, para as quais existe a Portaria MEC 1.679/99 (BRASIL, 1999).

Ainda para a surdez e a deficiência auditiva, além do intérprete, a escola deve providenciar um instrutor de LIBRAS para a criança que ainda não apresenta o domínio dessa Língua mas, os pais optaram por ela como primeira língua.(BRASIL, 1999)

Em relação à matrícula do aluno cego, além do aprendizado do braile, deve ser solicitado à escola o material didático específico necessário para a aprendizagem, noções sobre orientação e mobilidade e atividades de vida diária. A legislação garante que todos os alunos tenham condições favoráveis ao seu aprendizado.(BRASIL,1999) Para esse aluno, ressalta-se a importância do conhecimento e a aprendizagem de ferramentas de comunicação, que por meio de leitores de voz terá acesso à escrita e à leitura por meio da informática.

Para o acesso e permanência de crianças com deficiência na escola, os recursos de tecnologia assistiva promovem ou ampliam as habilidades. Esses recursos favorecem a comunicação, a adequação postural e mobilidade, o acesso independente ao computador, a escrita alternativa, o acesso diferenciado ao texto, órteses e próteses, projetos arquitetônicos para acessibilidade, adaptação de



veículos automotores, recursos variados que promovem independência em atividades de vida diária como alimentação, vestuário e higiene, mobiliário e material escolar modificado (BRASIL, 2009).

Para a surdez e a surdocegueira existe ainda, como recursos, a indicação do implante coclear, pois a audição residual necessita ser estimulada e acaba sendo a única fonte de contato da criança com o meio externo e as pessoas do convívio diário (MORAES et al, 2001).

O implante coclear (IC) é um recurso que pode proporcionar às pessoas com perda auditiva profunda uma habilidade com vistas à melhora da comunicação. O implante implica na estimulação do VIII par craniano, por intermédio de um ou mais eletrodos. O IC não visa amplificar o som para estimular as células ciliares casualmente remanescentes. Ele cria um atalho para desviar das células danificadas e estimular diretamente as células ganglionares espirais do nervo auditivo, produzindo a experiência de som e melhorando o desempenho auditivo (CAPOVILLA, 1998).

O Implante coclear substitui parcialmente as funções da cóclea, transformando a energia sonora em sinais elétricos. A sobrevivência de estruturas neurais em quantidade suficiente no nervo coclear permite que esta estimulação elétrica seja transmitida para o córtex cerebral (FERRARI, 2001).

A partir do implante coclear a criança terá uma entrada sensorial menos limitada e receberá novas informações do contexto que a rodeia, precisará se adaptar aos novos estímulos sensoriais e a novas intervenções. Serão novas descobertas para uma criança que cresceu sem ouvir nenhum som. A possibilidade de audição a uma criança com surdocegueira congênita dará a ela a oportunidade de se tornar um cidadão participativo e ativo na sociedade (Bertola e Costa, 2015)

Lavigne 2006, mostrou que em uma pesquisa desenvolvida por Koenig e Farrenkopf (1997) fica evidente a importância de “uma base rica em experiências concretas como essencial para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com deficiência visual”. Para eles as crianças cegas necessitam de: Experiências tipicamente adquiridas por meio de atividades de vida autônoma e social e Experiências tipicamente adquiridas por meio da educação, o que também se aplica às crianças surdocegas, uma vez que as dificuldades encontradas na interação com



o mundo ao seu redor por crianças com deficiência visual é semelhante às dificuldades apresentadas pelas crianças com surdocegueira, e todas estas atividades devem ser mediadas pela família ou profissionais que desenvolvem seus programas educacionais.

Uma das formas de se estabelecer uma boa experiência com a leitura e escrita é desenvolver um programa com objetos que tenham significado, para que a criança aprenda. Essa leitura se dá da seguinte forma: a criança vai espontaneamente até o seu calendário, pega um objeto, por exemplo, uma colher e leva essa colher até a professora para indicar que ela quer comer. “A criança leu o símbolo que representa seu desejo e levou-o até o professor.”(MILES, 2000). Os objetos de referência são objetos que têm significados especiais relacionados a eles. Eles estão para ela da mesma forma que a palavra (OCKELFORD, 2002).

Esse programa pode ser feito com um calendário sensorial, que BLAHA E MOSS descrevem como:

O calendário ou sistema de calendário é um instrumento que favorece o desenvolvimento da noção de tempo e também uma atividade importante de qualquer rotina. Um programa baseado no uso do calendário serve de apoio ao desenvolvimento de comunicação, dá apoio emocional e um sentido de posse, assim como, permite o ensino de conceitos temporais abstratos e vocabulário. (BLAHA e MOSS, 2005)

A escolarização de crianças surdocegas é um tema que tem sido pouco abordado nas pesquisas. O capítulo IV (Do Direito à Educação) da Lei Brasileira de Inclusão assegura ao longo da vida da pessoa com deficiência, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado, de forma a alcançar o desenvolvimento de seus talentos e suas habilidades e que estejam de acordo com suas características, interesses e necessidades (BRASIL, 2015).

No tocante à inclusão da criança surdocega, verifica-se que na prática é difícil a adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico, favoreçam o acesso à aprendizagem, a participação dessa criança e de seus familiares, bem como a permanência na escola. Levando-se em conta todas essas considerações, a presente pesquisa teve como objetivo



desvendar a percepção de familiares à respeito da escolarização de crianças surdocegas.

2 MÉTODO

A pesquisa apresentou abordagem de caráter qualitativo, o qual, segundo Godoy (1995) se caracteriza pela profunda análise do objeto em estudo, visando detalhar desde o ambiente, até o sujeito e sua situação em particular. Foi realizada por meio da aplicação de um instrumento semiestruturado, construído exclusivamente para esse fim e as questões deveriam ser respondidas pelos familiares de crianças surdocegas, da forma como fossem convenientes.

Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob o CAAE: 44877915.0.0000.5404 e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.1 DESENVOLVIMENTO

Foi realizada uma revisão bibliográfica extensa para complementar a base teórica da pesquisa, constatando-se que é limitada a produção documentada sobre o tema em questão.

Durante a pesquisa, foram realizadas visitas à Instituição que atende as crianças surdocegas visando conhecer a rotina de cada uma das crianças pesquisadas e seu histórico, o que facilitou muito a compreensão de cada aspecto abordado durante a entrevista. Foi possível conhecer também, a interação das crianças com os pais e/ou profissionais envolvidos, cujas características serão colocadas a seguir:



A mãe de M.O. relatou que ele frequentou uma instituição especializada no atendimento a crianças com deficiência visual. Ao completar sete anos essa instituição o encaminhou à escola. A mãe conseguiu somente uma entrevista, pois a escola recusou a matrícula, dizendo que não estava preparada para atender uma criança surdocega. Devido à surdez, M.O. foi encaminhado à uma instituição que atende pessoas surdas, porém não se adaptou.

Devido à parceria e vínculo entre a mãe e uma profissional que havia atendido M.O. na instituição especializada no atendimento a crianças com deficiência visual, a mesma, solicitou ajuda para continuar os atendimentos fora da escola, desta forma, foi criado o serviço especializado para crianças surdocegas. Nesse período, a criança era atendida três vezes por semana e a carga horária diária era de três horas. Atualmente, frequenta a instituição semanalmente pelo período de três horas e em casa, fica muito deitado. A mãe refere que se comunica com ele por meio do toque.

(sic: Mãe de M.O.).

2.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em um Serviço de Habilitação e Reabilitação que atende crianças surdocegas e com múltipla deficiência, situado em um município do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, foi desenvolvido um instrumento com questões semiestruturadas, o qual foi aplicado aos familiares que eram os responsáveis por levarem as crianças à Instituição que habilita e reabilita crianças surdocegas. O questionário abordou os seguintes tópicos: ingresso na escola, rotina acadêmica, recursos utilizados na escola, alfabetização, outras atividades realizadas pela criança e rotina doméstica.

Considerando os aspectos éticos, os familiares foram identificados por números e os escolares por iniciais de nomes fictícios.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de dados, os questionários foram transcritos, analisados e as respostas categorizadas (Inclusão da criança surdocega e desconhecimento da capacidade das crianças). Foi utilizada a técnica de Análise de discurso para



tratamento dos dados e a partir dessa análise, agrupando ideias, expressões e sentimentos em torno de um conceito de comunicação entre os familiares. Todas as questões foram revisadas e as discussões transcritas.

Para PÊCHEUX (1997), a técnica da análise do discurso é um suporte que sustenta os vários gêneros de textos que circulam em uma sociedade. Por meio da análise do discurso é possível realizar uma análise do interno e externo, sendo que o interno (o assunto do texto) e uma análise externa (motivo do assunto do texto).



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram sujeitos desta pesquisa, quatro familiares de crianças surdocegas que os acompanhavam à Instituição de habilitação e reabilitação para as crianças surdocegas e com múltipla deficiência.

No Quadro 1 são apresentadas as características dos familiares podendo se verificar que todos pertenciam ao sexo feminino. A faixa etária variou entre 33 e 63 anos. Como é visto na maioria das pesquisas, as respostas concentraram-se nas falas das mães.

Quadro 1. Características pessoais dos familiares. Unicamp. 2017.

Familiar	Parentesco	Sexo	Idade	Escolar
1	Avó	F	63	H.E
2	Mãe	F	33	G.A
3	Mãe	F	61	M.O
4	Mãe	F	43	D.A

Quadro 2. Características dos escolares surdocegos. Unicamp. 2017

Escolar surdocego	Sexo	Idade	Instituições Frequentadas	Escolaridade	Tempo de escolaridade	Atividades na Escola
H.E	M	7 anos	Escola/ Serviço Habilitação/ Reabilitação/ Fonoaudiologia	2º Ano Ensino Fundamental-Escola Pública	3 anos	Atividades Lúdicas
G.A	M	8 anos	Escola/ Serviço Habilitação/ Reabilitação/ Fonoaudiologia	2º Ano Ensino Fundamental-Escola Privada	7,6 anos	Atividades Lúdicas



M.O	M	24 anos	Serviço Habilitação/ Reabilitação		Não Frequentou	-
D.A	F	8 anos	Escola/ Serviço Habilitação/ Reabilitação/ Fisioterapia	3º Ano Ensino Fundamental- Escola Pública	3 anos	Atividades Lúdicas

No Quadro 2 são apresentadas as características das crianças e do jovem surdocegos (sexo, idade, instituições frequentadas (escola, serviço de habilitação e reabilitação, fisioterapia e fonoaudiologia), escolaridade, tempo de escolaridade e atividades realizadas na escola segundo a percepção dos familiares. A maioria é do sexo masculino e a faixa etária variou entre sete a vinte e quatro anos. Quanto ao ingresso na escola, verificou-se que o escolar G.A ingressou aos quatro meses de idade, H.E aos quatro anos e D.A aos cinco anos. M.O foi encaminhado à escola aos sete anos, mas não foi matriculado.

INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDOCEGA

Os familiares relataram dificuldades para encontrar uma escola regular que aceitasse a matrícula das crianças surdocegas, pois sempre alegavam não possuir estrutura suficiente para atenderem este tipo de demanda. Segundo a percepção da mãe de M.O, foi muito difícil o processo de busca por uma escola regular que aceitasse o filho surdocego, porque esse processo foi iniciado há dezessete anos atrás, conforme discurso abaixo:

“Ao completar sete anos, o meu filho foi encaminhado para uma escola que só realizou a entrevista, não fizeram a matrícula. Falou que não estava preparada para atender uma criança surdocega”. SIC mãe de M.O.



Tal fato fez com que essa mãe desistisse de incluir o filho em uma escola regular e considerou que a permanência dele seria somente em uma instituição especializada para surdocegos.

No entanto, em 2001, o artigo 208, da Constituição de 1988 já assegurava o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, garantia a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. A Constituição também proclama que caso existam crianças surdas matriculadas em escolas de ensino regular, estas deverão promover as adequações necessárias às suas necessidades (BRASIL, 1988).

Segundo Villas Boas et al (2012) cada escolar surdocego apresenta particularidades específicas que devem ser consideradas no processo de comunicação. Por isso, se faz necessário um processo adequado de interação para que possa haver o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

A abordagem da comunicação com a criança surdocega, traz a discussão do que é linguagem e como acontece o seu desenvolvimento. Sem a linguagem não há como adquirir uma língua. A LIBRAS é uma forma de comunicação linguística para as pessoas surdocegas, mas, para muitas dessas pessoas, a língua de sinais pode ser de difícil utilização (CORMEDI, ANDREOSSI, CARILLO, 2010).

Pode-se inferir que a maior dificuldade por parte das crianças surdocegas se dá por meio do aspecto abstrato da alfabetização porque essas crianças possuem maior facilidade em incorporar conceitos concretos, palpáveis, que possam ser explicitados diretamente de forma lúdica e bem simples, de forma que consigam compreender a mensagem que é transmitida.

O papel do professor junto à criança surdocega será o de suprir sua carência de estímulos sensoriais, à partir de estímulos organizados e significativos, promovendo a construção de sua consciência e imagem corporal, seu desenvolvimento motor e afetivo e também sua autonomia (ERIKSON, 2002).

A criança diagnosticada com surdocegueira possui uma perda substancial da visão e da audição. Essa combinação priva-a desses dois sentidos sensoriais, levando-a a enfrentar dificuldades, principalmente relacionadas à comunicação. A



comunicação é considerada um intercâmbio de informações entre as pessoas e conseqüentemente inclui características biológicas, psicológicas e, principalmente, sociais. Ao elaborarem os programas educacionais, os professores de crianças surdocegas são desafiados ao terem que definir o conteúdo programático a ser ensinado e a pensarem em como promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação (CORMEDI, 2011).

Segundo o relato da mãe de D.A., o processo de escolarização da filha foi realizado de forma não inclusiva e

“ A alfabetização era precária, a escola não tinha preparo para receber a minha filha. O professor ficava preocupado, dava atenção, mas não sabia lidar com criança surdocega.” SIC mãe de D.A.

Na entrevista, os familiares foram questionados em relação às atividades que as crianças surdocegas realizavam nas escolas. Foi declarado que os escolares surdocegos realizavam atividades predominantemente lúdicas e de socialização e os recursos que utilizavam eram os objetos de referencia, giz de cera e cartolinas. Informaram ainda que em algumas situações, as crianças ficavam posicionadas em um canto da sala, com os materiais específicos e objetos de referência.

Cormedi (2011) afirmou que a criança com surdocegueira tem inúmeros desafios a vencer. Entre eles, o desafio do isolamento, pois o comprometimento da visão e da audição, limita a interação social.

A mãe de G.A relatou que na escola, o filho realizava atividades de dança, pintura e nessa atividade o professor fazia uso de diferentes texturas. As atividades de dança tinham o objetivo de propiciar os movimentos corporais e expressões faciais.

O uso de objetos de referências podem ser organizados em sistemas de calendários que vão propiciar o desenvolvimento da comunicação, o desenvolvimento de conceitos sobre o ambiente que a criança está inserida, a transição de formas não simbólicas para simbólicas, favorecendo que a criança faça escolhas e tenha domínio de todas as atividades e tarefas que serão realizadas ao longo do período (AMARAL, 2002).



A ausência da língua oral ou da LIBRAS na comunicação evidenciam a necessidade de que as experiências de crianças surdocegas sejam representadas por formas concretas, que irão propiciar a compreensão dos significados e funções dos objetos (CORMEDI, ANDREOSSI, CARILLO, 2010).

Dois familiares (1 e 2) informaram que os seus filhos faziam uso de implante coclear e que este recurso tinha como objetivo melhorar a acuidade auditiva, diminuir a dificuldade de compreensão da linguagem oral e estimular o resíduo auditivo que podiam possuir. Sabiam que o implante coclear não iria restaurar a audição das crianças, mas, entendiam que a estimulação do nervo auditivo poderia trazer benefícios a longo prazo.

As famílias compreenderam que o implante era necessário, uma vez que, sem ele, as crianças não teriam estímulo nenhum de seu resíduo de audição e sendo assim, não teriam nenhuma possibilidade nenhuma de compreensão da linguagem oral por meio deste canal de comunicação, o que dificultaria ainda mais a aquisição de linguagem, e conseqüentemente, todo seu processo de alfabetização.

O Quadro 3 apresenta a carga horária que as crianças ficavam na escola. As crianças matriculadas na escola pública tinham uma carga horária diária de 3h.30 para a criança H.E e de 4h para a criança D.A. A criança G.A matriculada em escola da rede privada permanecia na escola o período integral.

O artigo 24 da Lei nº 9394/96 reza em seu inciso I: Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996). Constatou-se que a criança H. E terminava o turno escolar meia hora mais cedo.

Em relação às tarefas escolares para serem realizadas na residência da criança, todos familiares foram unânimes em afirmar que a escola não passava tarefas escolares aos seus filhos. Segundo Carvalho (2004) as tarefas escolares que os alunos levam para casa é uma prática cultural que há muito agrega as relações família–escola e a divisão de trabalho educacional. Idealizado como processo fundamental para o ensino-aprendizagem, as tarefas escolares podem produzir um impacto positivo no desempenho acadêmico.



Quadro 3. Carga horária diária na escola, percepção dos familiares à respeito das relações interpessoais, recursos utilizados na escola e atribuição de lição de casa. Unicamp. 2017.

Aluno surdocego	Carga horária diária na escola	Relação Escolar/ Professor	Relação Escolar/ Colegas	Recursos	Lição de Casa
H.E	3h30min	Boa	Ruim	Objetos de Referência	Não
G.A	7h	Boa	Boa	Texturas e Pinturas	Não
M.O	-	-	-	-	-
D. A	4h	Boa	Ruim	Cartolinas Giz de cera	Não

Os familiares revelaram não realizar nenhuma atividade ligada à alfabetização em casa ou fora do ambiente escolar ou terapêutico, alegando que as crianças preferiam ficar sozinhas e em contato com alguma sensação sinestésica como “o balançar na rede” SIC mãe de D.A.

DESCONHECIMENTO DA CAPACIDADE DAS CRIANÇAS



Os familiares também relataram não compreender a capacidade real das crianças surdocegas em relação à escolarização e alfabetização, pois acreditavam que elas não seriam capazes de aprender a ler e/ou escrever.

O desconhecimento dos familiares poderia ter sido evitado ou minimizado, se esses familiares tivessem sido informados e orientados no momento em que as crianças foram diagnosticadas (BUSCAGLIA, 2006). Assim, é fundamental que nesse período de vulnerabilidade, os profissionais, ao darem o diagnóstico o façam de forma humanizada e detenham conhecimento suficiente para responder a todas as questões que os familiares possam ter (WELTER, et al, 2008).

Por isso, cabe aos profissionais identificarem sentimentos oriundos da falta de informação, porque se os familiares desconhecerem a deficiência dos filhos, as suas representações poderão ser negativas. É imprescindível também que esses profissionais mostrem os caminhos e possibilidades de ajuda à criança e à família e criem espaço para que os familiares recebam informações precisas e atualizadas sobre a condição da criança com deficiência (WELTER, et al, 2008).

A falta de informação a respeito das diferentes formas de se alfabetizar uma criança surdocega pode fazer com que os pais desistam desta possibilidade sem ao menos tentar. Pode ser que essa não compreensão da capacidade das crianças levassem esses familiares a alegarem que as crianças preferiam ficar sozinhas.

As crianças com surdocegueira apresentam capacidade para adquirir os conceitos necessários para a alfabetização, porém, os pais por não conhecerem como podem auxiliar no processo, acreditam não ser possível a um sujeito surdocego, ler e/ou escrever, o que restringe a aquisição da linguagem deste sujeito.

Apesar dos familiares assumirem o desconhecimento sobre as possibilidades das crianças surdocegas em relação à aprendizagem e à alfabetização, verificou-se que dois deles (1 e 2) mostraram conhecimentos sobre o implante coclear e o que poderia ser esperado à partir do implante.

À respeito das relações interpessoais, todos os familiares declararam ser boa a relação professor e aluno com surdocegueira. Quanto à relação criança com surdocegueira e colegas, a percepção dos dois familiares que possuem o filho e o neto em escolas públicas é que o relacionamento entre eles não era bom. Para a



mãe da criança matriculada na escola privada, o relacionamento de seu filho com os colegas era bom.

A surdocegueira limita as possibilidades de interação e contato porque sem a percepção simultânea dos estímulos auditivos e visuais, as possibilidades de fazer representações sociais são bem mais restritas. O aspecto fundamental na educação da criança surdocega é a promoção de formas de comunicação expressiva (forma de expressar desejos, necessidades e sentimentos) e receptiva (processo de recepção e compreensão das mensagens) com abordagem de interação com o meio social, levando em conta as necessidades da criança e de sua família processo de recepção e compreensão das mensagens (CADER-NASCIMENTO, MAIA, 2006 ; CORMEDI, ANDREOSSI, CARILLO, 2010).

Os avanços da discussão na perspectiva da educação inclusiva revelaram o quanto a escola necessita ser repensada, o quanto as práticas educacionais necessitam ser redimensionadas e o quanto a organização curricular necessita de adequação, considerando que os escolares com deficiência não podem ser padronizados. Aos alunos com surdocegueira devem ser asseguradas as efetivas oportunidades de participação nas atividades planejadas para o grupo ou para a turma da qual eles fazem parte (ROCHA, BÖCK, SOUZA (2017).

Para que essas garantias sejam asseguradas é recomendado que a escola disponibilize um guia-intérprete, um instrutor de LIBRAS, recursos de tecnologia assistiva (materiais ampliados ou em braile, máquina braile, objetos que viabilizam a comunicação), apoio do Atendimento Educacional Especializado (CADER-NASCIMENTO, MAIA, 2006) .

Por isso, quando uma criança com deficiência é matriculada na escola, é importante conhecer a história dessa família, a dinâmica, o relacionamento familiar especialmente e a forma de comunicação da família com essa criança. É importante não fazer julgamentos, não atribuir rótulos e investigar as expectativas familiares (FRANÇOZO, 2003).

A inclusão educacional de crianças surdocegas está diretamente ligada à dinâmica das relações vivenciadas na família e, sobretudo, à sua inclusão na vida familiar cotidiana. A parceria entre família e escola pode auxiliar o professor acerca das necessidades e das possibilidades da criança surdocega, considerando que ela



é o primeiro grupo de interação social dessa criança surdocega. Tem que ser considerado que não se pode entender a deficiência sem se levar em conta as relações interpessoais entre as pessoas com deficiência e suas audiências, ou seja, os “ outros significativos” , especialmente para a pessoa com deficiência , cujos horizontes sócio afetivos são limitados e a família representa a primeira e a mais importante das audiências (BUSCAGLIA, 2006).



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os familiares de crianças surdocegas devem ser parceiros da escola para que essas crianças possam se desenvolver. Um fator que trará o sucesso da alfabetização e do letramento é o domínio da linguagem. A criança terá mais sucesso nesse processo se ele se for levado em conta seu universo social e cultural.

A criança precisa falar, ouvir e escrever sobre eventos de seu dia-a-dia, de objetos, de ações que tem conhecimento e vivência. Desta forma, evidencia-se a importância da família neste processo, uma vez que, a criança permanece por mais tempo com a família do que na escola.

A possibilidade de comunicação para a pessoa com surdocegueira é proximal, na qual as mãos adquirem importância. Quando existe resíduo visual, a LIBRAS pode ser um instrumento pertinente, se não, o tato e o movimento serão essenciais para uma boa comunicação, uma vez que pelas mãos, a criança poderá receber informações do mundo, construir relações e se expressar (CORMEDI, 2011)

Os familiares que participaram do presente estudo afirmaram que a escolarização é um processo fundamental na vida das crianças surdocegas, porém, contraditoriamente declararam que as suas crianças ainda não estavam prontas para essa etapa. Tal afirmação aponta para um desconhecimento em relação às potencialidades da criança surdocega. Por isso é importante que os professores da sala regular, os professores do atendimento educacional especializado – AEE e os profissionais que atuam em programas de habilitação e reabilitação que fazem parte da rede que atende crianças surdocegas, deem voz aos familiares para que eles manifestem as dúvidas. Esta rede pode repensar a estrutura do AEE criando novos olhares de forma a ampliar as ações dos profissionais envolvidos na inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Esses profissionais terão oportunidade de realizar a conscientização dos familiares sobre o diagnóstico e as possibilidades e dificuldades dessas crianças e estabelecerem parceria. Para tanto, se faz necessário que os professores conheçam as especificidades da surdocegueira e estejam amparados pelo serviço do AEE e pelas instituições que atuam com essa clientela, para assim, conseguir firmar um



compromisso entre Escola-Família-Professor- Professor do AEE e Instituição especializada.

Por meio de outros canais sensoriais, o tato, o olfato, o paladar, o sistema vestibular, responsável pelo equilíbrio e o proprioceptivo, responsável pela posição do corpo no espaço é importante provocar na criança, o interesse em aprender. A ausência dos sentidos da visão e da audição para captar as informações do mundo, provoca uma interferência no processo de ensino e aprendizagem da criança surdocega no ambiente escolar. Para a aprendizagem dessas crianças, as escolas necessitam desenvolver uma rotina e um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e às suas necessidades específicas.

Visando o acesso à informação, à comunicação e à aprendizagem, os recursos de Tecnologia Assistiva devem ser disponibilizados para o acesso da criança surdocega ao processo de alfabetização. Apesar das inúmeras dificuldades para a inclusão de uma criança surdocega não se pode deixar de afirmar que sempre há possibilidades e que quanto mais cedo a criança iniciar o processo da inclusão, melhores serão as suas condições de desenvolvimento.



REFERÊNCIAS

- AMARAL, I. **A educação de estudantes portadores de surdocegueira**. In: MASINI, E. F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido. São Paulo: Vetor Editora, 2002. p. 121-144
- BERTOLA, V. C. B, e COSTA, M. P. R. “ Implante Coclear em uma criança com surdocegueira congênita: Análise das ações comunicativas.” Mestrado UFSCAR, 2015.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília. Corde, 2009.
- BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. 2003. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/>. Acesso em 24 de outubro de 2017.
- BRASIL. Senado. Constituição Federal de 1988, Artigo 208 – **O Dever do Estado com a Educação. 1988**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_208_.asp. Acesso em 23 de outubro de 2017.
- BRASIL. Presidência da República, Senado Federal. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2017.
- BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em 23 de outubro de 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).Diário Oficial da União. Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 09 de janeiro de 2019.
- BUSCAGLIA L. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A; MAIA, S.R. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Educação infantil. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- CADER-NASCIMENTO F.A.A.A; COSTA, M.P.R. **Descobrimo a Surdocegueira: Educação e Comunicação**. São Carlos: Eufscar, 2010.
- CAPOVILLA, F. C. O Implante Coclear como Ferramenta de Desenvolvimento Lmgüístico da Criança Surda. **Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum.**, São Paulo, 8 (1-2), pg, 76-84,1998.
- CARVALHO, M. C. B. **O lugar da família na política social**. In: Carvalho MCB, (org). A família contemporânea em debate. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-22.
- CARVALHO, M.E.P. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2017.



CORMEDI, M.A. **Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes.** In MASINI, E.F.S. (org). Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiência múltipla. São Paulo: Vetor, 2011. p. 264-300.

CORMEDI, M.A.; ANDREOSSI, S.C.; CARILLO, E.F. **Criança com surdocegueira.** In. SAMPAIO, M. W. et al. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica Guanabara Koogan, 2010. p. 299-308.

DZIWULSKI, M. **Developing literacy skills for persons with developmental disabilities: some considerations.** Chapel Hill: Clinical Center for the Study of Development and Learning. 1992

ERIKSON, L. **A importância de intérpretes para pessoas surdocegas.** In: MASINI, E. F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido. São Paulo: Vetor Editora, 2002. p. 119-120.

FERRARI, E.A.M. et al. **Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. vol. 17, n. 2, p. 187-194. maio, 2001.

FERNANDEZ, M. T. **Manual básico de genética em Las Sorderas, Cegueras y Sordocegueras.** Bogotá: Fundacion Oftalmológica Nacional, 1997.

FRANÇOZO, M. F. C. **Família e Surdez: Algumas considerações aos profissionais que trabalham com famílias.** São Paulo: Plexus, p 77- 88, 2003.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. maio/junho, 1995.

KIDNEY, R. Definições, **Direitos e responsabilidades do surdo-cego.** In: Seminário Brasileiro de educação do deficiente audiovisual. ABEDEV. São Paulo. Anais . 1977. p. 20-23.

LAVIGNE, E., Experiências de alfabetização essencial para crianças com deficiência visual. Título Original: Experiencias de alfabetización esenciales para los niños com impedimentos visuales. Tradução: Miriam Xavier (2006). Revisão: Denise Teperine Dias e Shirley Rodrigues Maia (2007).

MILES, B. **Alfabetización de las personas que son sordas y invidentes.** DB-LINK. Boston. Oficina Central de Información Nacional. P. 01-14, enero, 2000.

MORAES, T.V. et al. **Indicação de Implante Coclear: Tendências Atuais** Acta Awho, São Paulo, v.20, n. 4, p. 229-237, out/dez, 2001.

OCKELFORD, Adam. **Objetos de Referência: promovendo o desenvolvimento de conceitos e habilidades de comunicação em crianças com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem.** Título original: Objects of reference. Royal National Institute for the Blind. 1993. Tradução: Sylvia Miguel. São Paulo: Projeto Horizonte. Ahimsa/Hilton Perkins. 2002.

PÊCHEUX, M. **Apresentação da AAD.** In: GADET, F.; HAK, H. Por uma análise automática do discurso: uma Introdução à obra de Michel Pecheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.p. 61-162.



ROCHA, T.N.; BÖCK, G.L.K.; SOUZA, C.P. As produções acadêmicas sobre a surdocegueira: contribuições para a atuação docente. Revista Educação, Artes e Inclusão. Florianópolis, v.13, n.2, p. 92-108, maio/agosto, 2017.

RODRIGUES, M.R.C. **Criança com deficiência visual e sua família.** In. SAMPAIO, M. W. et al. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica Guanabara Koogan, 2010. p. 283 - 298.

SULZBY, E. ; TEALE, W. **Emergent Literacy,** In KAMIL, M.L. et al. Handbook of reading research. New York: Longman, 2000. p.727-757.

VILLAS BOAS, D. C. et al. **A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica.** Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 407-414, dezembro, 2012.

WELTER, et al. **Gênero, maternidade e deficiência: representação da diversidade.** Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 98-119, janeiro/junho, 2008.

Recebido em: 12-02-2018
Aprovado em: 18-03-2019