

Elzinete Maria Carvalho Machado

Désirée Gonçalves Raggi

Comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem.

O processo de acolhimento
e ensino de Jhonny, um aluno
com surdocegueira congênita

Elzinete Maria Carvalho Machado

Désirée Gonçalves Raggi

Comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem.

O processo de acolhimento
e ensino de Jhonny, um aluno
com surdocegueira congênita

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira
Imagens da capa	User17616958, Creativetoons, Tutatama, Kusandra, Wavebreakmedia_Micro, Seventyfour, Millaly, Seventyfour, Kjpargeter, Kjpargeter - Freepik.com
Revisão	Beth Bieging
Autoras	Elzinete Maria Carvalho Machado Désirée Gonçalves Raggi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M149c Machado, Elzinete Maria Carvalho -
Comunicação aumentativa e alternativa para a
aprendizagem: o processo de acolhimento e ensino de
Johnny, um aluno com surdocegueira congênita. Elzinete
Maria Carvalho Machado, Désirée Gonçalves Raggi. São
Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 131p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-183-7 (brochura)

978-65-5939-182-0 (eBook)

1. Educação. 2. Surdocegueira. 3. Comunicação. 4. Inclusão.
5. Atendimento Educacional Especializado. I. Machado, Elzinete
Maria Carvalho. II. Raggi, Désirée Gonçalves. III. Título.

CDU: 371.3

CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.820

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



Agradeço a Deus que, em sua imensa Misericórdia,
me habilitou para o desenvolvimento desse
trabalho. A Ele toda honra e toda glória.

Tudo o que amamos profundamente
converte-se em parte de nós mesmos.
Helen Keller

SUMÁRIO

Prefácio	14
Apresentação	18
Capítulo 1	
Pequena história de Johnny	28
A escola que acolheu Johnny.....	31
Capítulo 2	
Surdocegueira: uma Deficiência singular	33
Capítulo 3	
Educação de surdocegos no Brasil: contexto e recursos que facilitam a inclusão escolar.....	37
Estudos revisados: alguns apontamentos	38
O instrutor mediador para o ensino/aprendizagem de pessoas surdocegas congênicas	45
Capítulo 4	
O que é comunicação aumentativa e alternativa?	47
A comunicação aumentativa e alternativa: um recurso eficiente na aprendizagem de pessoas com surdocegueira	51

Confecção de materiais táteis para a comunicação aumentativa e alternativa	53
---	----

Capítulo 5

A intervenção pedagógica: uma sequência lógica	59
---	-----------

Capítulo 6

Características comportamentais de Johnny antes da intervenção	64
Os fatos observados	65
Percepções da mãe	67
Percepções dos educadores	68

Capítulo 7

As práticas da CAA e suas respectivas influências no desenvolvimento de Johnny	70
1) Calendário de presença	73
2) Calendário diário de aula	91
3) Calendário semanal de aulas	100
4) Livro da árvore genealógica	105
5) Bonecos com tamanhos diferentes	107
6) Bonecos pedagógicos	107
7) Portfólio de atividades	111

Capítulo 8

Percepções e repercussões: as mudanças provocadas em minha vida	113
--	------------

Considerações finais	119
Referências	123
Sobre as autoras	129
Índice remissivo.....	130

PREFÁCIO

O Livro, “A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem – O processo de acolhimento e ensino de Johnny, um aluno com surdocegueira congênita”, é um produto do Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES. A obra está organizada em cinco capítulos e apresenta-nos, com maestria, os desafios e as possibilidades da escolarização das pessoas com surdocegueira congênita.

Diante da honra da escrita do prefácio, coube-nos chamar à atenção para alguns dos diversos pontos do livro: O tema é altamente relevante e atual. Há décadas, a comunidade científica, profissionais da Educação, famílias, governos e diferentes instituições, têm buscado “construir caminhos” (CHICON, 2005), “abrir novas trilhas” (ABREU, 2009), com intuito de superar barreiras, dilemas e conflitos do processo de inclusão (BAUMEL, 2005).

Adjetivada pelas autoras como uma deficiência singular, a surdocegueira é ainda pouco conhecida pelos(as) profissionais da Educação. A obra em tela teve como objetivo compreender o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira, a fim de, identificar estratégias e recursos utilizados em situações comunicativas. Aborda, como poucas vezes vimos na produção científica e literária brasileira, uma imersão nesse mundo que, na visão das autoras, precisa ser melhor discutido pelas políticas públicas, pelas famílias e pelos processos de formação dos profissionais de Educação, tanto inicial, quanto continuada.

Diuturnamente, as Pessoas Público-Alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008), interagem com uma sociedade que enfatiza bem mais as limitações que as potencialidades dos sujeitos. Entre avanços e

retrocessos, a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão avança, com o fito de prover às Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, o direito constitucional de uma “Educação para Todos”.

Ao discorrerem sobre o processo de acolhimento e inclusão escolar de um aluno de treze anos com surdocegueira em uma escola de Ensino Fundamental, as autoras Elzinete Maria Carvalho Machado e Désirée Gonçalves Raggi brindam-nos com um material com clara estruturação científica, escrita propositiva e muita aproximação com a temática em tela, fortalecendo assim, as nossas possibilidades de práticas pedagógicas.

A professora Mestre Elzinete Maria Carvalho Machado, abraçou Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e nela trabalha há mais de 20 anos. No final dos anos de 1990, sensibilizada com um grupo de pessoas surdas, teve despertadas a curiosidade, a inquietação e o desejo de busca pela melhor compreensão do campo, comportamento presente apenas nas pessoas que não se contentam com respostas prontas. Com esse espírito, a Professora Elzinete cursou Libras, participou de eventos científicos e pedagógicos, evoluindo para o seu ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - MG. Na sequência, especializou-se em Educação Especial Inclusiva e Artes Visuais, Atendimento Educacional Especializado – AEE e cursou a graduação em Artes.

A Professora Doutora Désirée Gonçalves Raggi é um típico e valioso exemplo daquelas profissionais da Educação que marcam a sua trajetória acadêmica por grandes produções e contribuições ao processo educacional. Definitivamente não construiu a sua carreira na Educação como uma mera expectadora. Como docente e orientadora de Mestrado Profissional na Faculdade Vale do Cricaré, tem 23 Dissertações concluídas, transitando com clareza e profundidade por temas que visitam o nosso cotidiano, formando Mestres, entre

os quais, a sua parceira nesta obra. Como pesquisadora ativa e produtiva, possui diversos artigos publicados em periódicos científicos, organização e participação em livros, resumos em anais de congressos e eventos científicos.

Com uma formação ampla, Dr^a Désirée possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (1979) e Licenciatura em Formação Especial de 2^o Grau pela Universidade de Passo Fundo (1983). Mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica e Profesional Hector P. Zaldívar (2003) Cuba - Revalidado pela Universidade Federal de Goiás (2009). Doutorado em Educação - Universidad del Norte - Revalidado pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2010). Voluntária no ProJovem Campo - Saberes da Terra Capixaba da Universidade Federal do ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação Profissional, PROEJA e formação de professores.

As autoras ora apresentadas, trazem-nos um campo marcado pelos desafios das mudanças na política para a Educação Especial, bem como pelas barreiras, paradigmas e equívocos que, historicamente compuseram a trajetória do Público-Alvo da Educação Especial. Distante de um livro caracterizado por lamentações de um cenário complexo, os cinco capítulos apresentam-nos caminhos para o processo de construção da Educação Inclusiva da Pessoa com Surdocegueira, fortalecendo assim, as chamadas da esperança de que, uma Educação para Todos e com Equidade é possível.

Propositiva, a obra: “A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem – O processo de acolhimento e ensino de Johnny, um aluno com surdocegueira congênita”, após uma introdução, capítulo de fundamentação teórica e o terceiro com a metodologia, traz no seu capítulo quatro, aquele que, à nossa leitura, é o mais empolgante. Com uma linguagem clara e uma organização que facilita a compreensão,

o capítulo traz um manual com sugestões de atividades práticas que serão úteis para que professores(as), equipes de profissionais que operam na inclusão e as unidades educacionais que desejam construir a inclusão de pessoa surdocega.

Empolgados, agradecemos a oportunidade fascinante de leitura da obra, a qual reputamos como uma das maiores contribuições ao complexo processo de construção de escolas inclusivas, a que tive acesso nos últimos anos. Acreditamos que o livro tem lugar nas referências dos Planos de Ensino, Bibliotecas Docentes, Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos superiores, em especial os de formação de Professores(as).

Prof. Dr, José Roberto Gonçalves de Abreu

(Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES, campus São Mateus e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade do Vale do Cricaré. Foi Subsecretário Municipal de Saúde e Secretário Municipal de Educação da cidade de São Mateus nos anos 2013 a 2016).

APRESENTAÇÃO

Esta obra é resultado da pesquisa sobre o processo de acolhimento e inclusão escolar de um aluno de treze anos com surdocegueira congênita, em uma escola de Ensino Fundamental do município de Cariacica-ES, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, uma instituição de ensino localizada em São Mateus-ES, Brasil. A pesquisa foi orientada pela professora e doutora Désirée Gonçalves Raggi, que além de participar da escrita deste livro, muito me incentivou nesta empreitada.

O interesse pela pesquisa nasceu no ano de 1999, quando visitei uma instituição de orientação religiosa, de designação evangélica e deparei-me com um grupo de pessoas surdas que se comunicavam com as mãos. Me perguntava, com um misto de admiração e perplexidade, como era possível que pessoas compreendessem e se fizessem ser compreendidas de uma forma tão distinta para mim e, quem sabe, para grande parcela da população?

Ao término daquela reunião, senti-me profundamente curiosa para compreender como funcionava o universo que tanto me instigou, ao ponto de me inscrever em um curso de libras que iniciou no dia seguinte! Assim, deu-se início a minha trajetória acadêmica nessa área de ensino. Cursei Libras Básico, Libras Intermediário e iniciei trabalhos voluntários em 2001. Cada trabalho que realizava, tornava mais clara a certeza de que amava aquele fazer pedagógico. A partir do ano de 2002, passei a participar de congressos anuais como o Encontro Nacional de Obreiros com Surdos (ENOS), nos quais pude me aproximar de experiências relevantes, com diversas comunidades surdas.

De acordo com o desenvolvimento dos trabalhos, percebi a necessidade de cursar uma graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - MG, que foi iniciada em 2011. No decorrer do curso, pude perceber que na Educação Especial e Inclusiva eu me realizava, tanto no campo profissional, como no pessoal. Ao finalizar a graduação, me especializei em Educação Especial Inclusiva e Artes Visuais pela Faculdade Mario Schenberg – em São Paulo. Em 2016, me especializei no AEE Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Luso Capixaba Cariacica-ES) e Libras- Língua Brasileira de Sinais (Fabra, Centro de Ensino Superior), na cidade de Serra-ES. Ao terminar as especializações, iniciei outra licenciatura em Artes Visuais, no Centro Universitário de Jales, São Paulo-SP. Elenco essa trajetória acadêmica por considerar que todas foram essenciais para efetivar essa pesquisa e elaborar este livro e presumo que poderá ser muito útil aos educadores e educadoras imbuídos na luta pela redução das desigualdades sociais, sobretudo aquelas que atingem os direitos das pessoas com deficiências graves, como a surdocegueira. Considerando as diferentes classes de excluídos, talvez, as pessoas com deficiências mais graves, possam ser as mais prejudicadas na realidade concreta brasileira.

A trajetória profissional iniciou-se no ano de 2014, após um atendimento voluntário que fazia a um aluno surdo em uma Instituição de Ensino Fundamental no bairro onde resido, Nova Brasília, em Cariacica - ES. A professora desse aluno surdo mencionou que havia um outro aluno de outra instituição onde ela trabalhava, que é surdocego congênito, com idade de 11 anos, na época, e, até aquele momento, não havia recebido nenhum tipo de atendimento educacional especializado, voltado para essa área específica, sendo acompanhado apenas por cuidadores das escolas por onde estudou, desde o Ensino Fundamental I. Imediatamente me interessei por conhecer o Johnny, nome fictício escolhido para designá-lo ao longo dessa obra.

Ao conhecê-lo, percebi que era necessário buscar mais conhecimentos específicos na área da surdocegueira, o que me levou a me especializar em Atendimento Educacional Especializado em surdocegueira. Dei início, ainda, a várias formações continuadas voltadas para Comunicação Aumentativa e Alternativa, sendo essa a função que exerço na Secretaria de Estado da Educação de Cariacica-ES, até o presente momento. Nesse percurso, pude verificar como a educação de pessoas com surdocegueira ainda é pouco conhecida no Brasil. Como se refere a uma deficiência única, apesar de comprometer dois sentidos sensoriais (audição e visão), tal deficiência pode afetar o desenvolvimento do indivíduo durante um longo tempo de sua vida, ou para sempre, causando um atraso de aprendizado, dificuldade de interação social e, conseqüentemente, de exercer sua cidadania.

Segundo o Grupo Brasil (2005, p.2) podemos compreender a surdocegueira como:

[...] uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho [...] (GRUPO BRASIL, 2005, p. 2).

A Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, aponta, em seu primeiro artigo, o objetivo de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015c, p.19). No entanto, essa mesma Lei ainda não reconhece a surdocegueira como uma deficiência única, contribuindo para que a sociedade entenda como dupla, múltipla, multissensorial ou a soma de surdez e cegueira.

A surdocegueira pode ser congênita ou adquirida, quando a pessoa se torna surdocega ao longo da vida. Essas pessoas, na

maioria das vezes, necessitam fazer uso de formas de comunicação aumentativa ou alternativa para compreenderem e se fazerem compreendidas. De acordo com Nunes (2001), a comunicação aumentativa possibilita, e suplementa, a fala e a alternativa envolve gestos, expressões faciais e corporais, de pessoas impossibilitadas de usar uma linguagem oral.

São inúmeras as formas de comunicação usadas por pessoas com surdocegueira, mas a ênfase desta pesquisa é a forma de comunicação com pessoas com surdocegueira congênita, por meio do uso de objetos concretos e de referências, para simbolizar uma ação ou atividade a ser realizada. Objetivei aprofundar em conhecimentos sobre a surdocegueira e as formas de comunicação dessas pessoas, para contribuir com familiares, professores e o surdocego, congênito ou adquirido, ampliando as discussões sobre um tema ainda tão desconhecido.

Para alcançar um resultado satisfatório na intervenção com essas pessoas, faz-se importante conhecer a história desses sujeitos e os saberes que acumularam em sua trajetória de vida. Desse modo, iniciei então uma nova trajetória desafiadora: aprofundei nos estudos sobre a surdocegueira congênita e seus desafios. Nessa busca, percebi o quanto se trata de uma área desconhecida, pois as informações encontradas são relativamente parcas em âmbito nacional e no Estado do Espírito Santo, nada foi encontrado. Esse motivo me impulsionou a ir a São Paulo para obtenção de ferramentas pedagógicas adequadas e necessárias para o atendimento de Johnny. No início, imaginei que a surdocegueira era a associação de duas deficiências, mas, aos poucos, constituí conceitos e compreendi a diferença entre pensar esse sujeito como uma pessoa com surdocegueira, condição única, e pensá-lo como alguém com surdez e com cegueira ou com deficiência visual e auditiva. Situação muito mais complexa, pois uma limitação se intersecciona à outra.

Embora tivesse acumulado conhecimento das várias formações relatadas, percebi que essas ainda não foram suficientes para capacitar para o atendimento às especificações de Johnny. Portanto, entre os anos de 2014 a 2017, me inseri em várias formações como a de Guia-Interprete, Instrutor Mediador, Atendimento Educacional Especializado na Surdocegueira pela Associação Educacional para Múltiplas Deficiências Sensorial (AHIMSA) São Paulo-SP, Educação Especial: deficiência visual (Braille e Sorobã) na Faculdade Educacional de Viana (FESAV) Viana - ES, Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva (CAEEDA), na Secretaria Estadual de Educação (SEDU) – Vitória-ES, Capacitação de práticas de Interpretação Tátil e Comunicação Háptica para Pessoa com Surdocegueira pelo Instituto de Ensino Superior (IES) São Paulo-SP. O sistema háptico significa mais do que o peso da pressão que se sente na pele e seu movimento. Ao receber informação, a pessoa usa o seu corpo em movimento, o qual foi ajustado para receber informações.

Essa busca por conhecimentos múltiplos não foi fácil, pois, além do investimento financeiro já feito antes, houve necessidade de mais investimentos de tempo e dinheiro, uma vez que esses cursos são caros e ainda necessitava gastar com diárias de hotel, ou repúblicas, que às vezes era distante do local da formação, além das despesas com passagens e alimentação. Em alguns momentos pensei em desistir, mas meu desejo de contribuir para o desenvolvimento de Johnny, apoiá-lo para apropriar-se da sua própria identidade e conhecimentos escolares, imprimia em mim um senso de missão, que preenchia meu coração de entusiasmo. Dentro de mim, nascia uma força maior, que me retomava nova energia para continuar nessa empreitada. Tive ajuda de familiares e colegas, pois ainda não tinha uma renda, e as despesas eram retiradas do orçamento doméstico.

Após essa trajetória em busca de novos saberes, iniciei os trabalhos voluntários com a criança, junto à sua família, que também

desconhecia as reais capacidades de Johnny e as características da surdocegueira. Todavia, isso não era suficiente para sua formação integral, pois o aluno precisava reconhecer sua identidade, e compreender que é um cidadão com direitos e deveres, integrante de uma sociedade. Então, compreendi que, para alcançar esse desenvolvimento dos aspectos humanos, seria necessário acompanhá-lo no cotidiano do ambiente escolar.

No entanto, não imaginava que tal ação seria tão burocrática. Após várias tentativas sem êxito para inserir na escola e executar o trabalho, embora fosse uma profissional capacitada, decidimos, eu e seus familiares, conceder algumas entrevistas a um telejornal local sobre o caso, além de acionarmos o Ministério Público, fato determinante para que a escola permitisse que o aluno fosse acompanhado por um profissional especializado, a fim de atender às suas necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, no ano de 2016, iniciei oficialmente os trabalhos ao ser contratada pela Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU-ES), como professora educadora de pessoas com surdocegueira no Atendimento Educacional Especializado. Graças ao apoio da família, da mídia e do Ministério Público, foi possível alcançar resultados satisfatórios. Atualmente, Johnny está cursando o Ensino Médio da rede pública.

Essa rica experiência somada às novas descobertas do dia a dia, despertaram o interesse para buscar por novos conhecimentos e enfrentar os desafios que surgiam no processo educacional e na participação social de Johnny. As dificuldades iniciais foram muitas, pois o aluno não havia recebido atendimento educacional especializado nas fases que antecederam sua trajetória educacional. Hoje, Johnny tem uma comunicação internalizada, conhecimento pessoal, social e autonomia. Todo o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados

me levaram a dar continuidade à busca pelo conhecimento sobre o ensino-aprendizagem do aluno surdocego congênito.

A educação é um direito de todos, assim como a permanência na escola, por meio do que os conhecimentos podem ser agregados para enriquecer o intelecto. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). A educação é um dever do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, que devem garantir educação de qualidade a todos, inclusive à pessoa com deficiência.

A educação especial é assegurada pela Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reflete a abertura do processo de atendimento educacional e a garantia de introduzir nele inovações, com o objetivo de assegurar outras possibilidades de integração da pessoa com deficiência na sociedade. O Capítulo V trata sobre a educação especial e, no artigo 58, esclarece que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ainda, no inciso 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.” O artigo 59 também afirma a necessidade de assegurar, e garantir, o atendimento com professores com formação especializada.

A leitura do texto da lei e o contexto social nos impõem algumas questões para reflexão: É possível afirmar que todas as pessoas com deficiência têm seu espaço garantido na educação ou na sociedade? O surdocego tem garantido o atendimento com professor especializado, com a devida formação? A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (LBI), de 06 de julho de 2015, ainda não reconhece a surdocegueira como uma deficiência única, o que faz com que a

sociedade a entenda como dupla, múltipla, multissensorial ou a soma de surdez e cegueira. Tais fatos me impulsionaram para a busca de conhecimentos e a formação especializada na área da surdocegueira, na tentativa de defender o aluno, sujeito desta pesquisa, com relação à garantia de seus direitos educacionais, para ampliar seu papel como ator social e exercitar sua cidadania.

Alunos matriculados em escolas de ensino regular acometidos pela surdocegueira, na maioria das vezes, não têm um atendimento educacional especializado, por serem vistos como indivíduos que não são capazes de aprender, porém, pesquisas como esta mostram que esses alunos surdocegos têm a possibilidade de aprendizagem. Segundo Vygotsky (2007, p. 24), “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”.

A experiência vivida com Johnny permitiu constatar que é possível às pessoas surdocegas participarem ativamente do ambiente sociocultural, pois embora não apresentem os sentidos em condições normais, percebem o mundo de outra forma, usando outros sentidos. Vygotsky (2007, p. 32) destaca que a memória surge “[...] como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos [...]”. Pode-se, então, perceber que esses sujeitos são capazes de aprender, basta que lhe sejam dadas oportunidades e atendimento educacional especializado em ambientes acessíveis.

De acordo com o Relatório Mundial da Deficiência (2011, p. 4) “o ambiente de uma pessoa tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência. Ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão (OMS, 2011, p.4). No entanto, para que esses alunos possam receber atendimento educacional especializado, em um ambiente acessível, precisamos contar com o profissional Instrutor-Mediador. Esse mediador é quem pode estabelecer o vínculo e possibilitar a inclusão desses sujeitos. O instrutor-mediador é o profissional que tem a especialização na área

da surdocegueira, conhecedor das formas de comunicação, capaz de fazer adaptações de materiais e é responsável por tornar o ambiente educacional acessível para o aluno surdocego. Vygotsky (2007) discute sobre a mediação, evidenciando o uso de ferramentas e signos dentro de um contexto social, por ser tratar de um processo dinâmico, no qual o uso de ferramentas e signos intervêm em uma ação.

Além desta apresentação, este livro está estruturado em 8 capítulos que buscam elucidar o universo educacional permeado pela minha interação com Johnny, uma criança surdocega, no ano de 2016. Em última instância busca contribuir para que outras famílias e educadores tenham a esperança de que é possível concretizar o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com surdocegueira, mediante uso das ferramentas culturais adequadas, criando reais possibilidades para que esses sujeitos sejam reconhecidos como cidadãos capazes de aprender, interagir, adquirir relativa autonomia e atuar na sociedade.

No capítulo 1 apresentamos a história de Johnny e contexto de sua criação. No segundo capítulo, destacamos o referencial teórico, cujos fundamentos foram importantes para compreensão dos assuntos e dos fenômenos estudados. Esse corpo teórico inicia trazendo as abordagens legais relacionadas ao foco da pesquisa, bem como estudos do Grupo Brasil, Maia, Falkoski, Watanabe, Vygotsky, Freire entre outros. O capítulo 3 passa em revista o contexto da Educação de surdocegos no Brasil, destacando o histórico e as bases seguidas até o presente momento. O capítulo 4 discute o conceito de Comunicação Aumentativa Alternativa, foco principal da prática pedagógica desenvolvida, tema que será discutido no capítulo 5, momento em que evidencia a sequência de atividades pedagógicas desenvolvidas junto ao Johnny. Descrevemos como foi realizada a Intervenção Pedagógica detalhando suas etapas, de acordo com as demandas cognitivas e afetivas do aluno. Consideramos esse item, o mais importante, pois

pode servir como modelo para outras escolas que atendam alunos surdocegos congênitos.

As características comportamentais de Johnny antes da Intervenção Pedagógica são discutidas com detalhes no capítulo 6. No capítulo 7, seguinte, apresentamos como a CAA contribuiu para o desenvolvimento cognitivo de Johnny, evidenciado a relevância de sua aplicação. Caminhando para o encerramento do livro, consideramos importante registrar nossas percepções sobre a prática e sobre o processo pedagógico desenvolvido. Fechando o livro, constam as considerações finais, onde são apontadas algumas recomendações consideradas de relevância para esse campo educacional.



7

PEQUENA
HISTÓRIA
DE JOHNNY

Johnny nasceu surdocego, por isso é caracterizado como congênito. Possui laudo de visão que atesta a catarata congênita com cegueira total e nistagmo, em ambos os olhos, e laudo de audição que atesta surdez congênita neurossensorial bilateral severa. O aluno não apresenta nenhuma outra deficiência. Está matriculado em uma instituição de ensino regular desde a pré-escola, mas nunca teve apoio de um profissional especializado na área da surdocegueira, recebendo somente assistência dos professores do ensino regular e de cuidadores.

De acordo com relatos da mãe, a sua gestação não foi programada, não fez o pré-natal e Johnny nasceu prematuro de parto natural, pesando apenas 1 kg e permaneceu cerca de 20 dias na UTI Neonatal. Pelo fato de passar longo período internado, foi amamentado pela mãe por poucos dias, desenvolvendo, então, a intolerância à lactose. Necessitava de assistência médica com muita frequência e foi constatado um problema no aparelho digestório fazendo-se necessária uma alimentação a base de proteína animal, com peito de frango e amido de milho, até os seis anos de idade.

Aproximadamente até dois anos, Johnny não engatinhava, emitia sons apenas quando chorava e passava a maior parte do tempo parado sem se movimentar. Ao completar dois anos, iniciou seu acompanhamento pela APAE, onde recebia atendimento com fonoaudiólogo e fisioterapeuta, que foram descobrindo gradativamente suas necessidades especiais: primeiro a cegueira, logo após a surdez e pernas muito arqueadas, como tesouras, fato que dificultava seu andar, exigiram um longo tratamento. Conquistou essa habilidade somente aos quatro anos. Não ia ao banheiro sozinho e usou fraldas descartáveis até oito anos de idade. Somente a mãe era presente. Seu contato com o pai biológico se deu apenas até a idade de 1 ano.

Devido ao fato de sempre haver questionamentos da mãe ao médico, com relação aos limites e possibilidade do seu filho, este a orientou sobre os direitos e amparos legais para sua sobrevivência,

como aposentadoria e outros, também a tranquilizou afirmando que o menino não sofria por já ter nascido deficiente, sendo sua deficiência irreversível. Ao completar quatro anos, Johnny foi matriculado em uma escola de Educação Infantil. Apresentava comportamento muito agitado, agressivo e de difícil interação e entendimento, pois tinha dificuldades para se comunicar. Frequentou o Ensino Fundamental I, em outra instituição de ensino, onde permaneceu até o ano de 2012. Durante este período, Johnny foi reprovado em um ano letivo por não ter aprendido os conteúdos curriculares. No ano seguinte, em 2013, o mesmo iniciou o Ensino Fundamental II na unidade onde contou com o apoio de cuidadores até o ano de 2015.

Logo nos primeiros contatos, pude constatar que ele vagava pelo pátio da instituição tropeçando nas colunas e objetos do ambiente, causando dores e desconfortos. Inconformada com a rotina angustiante daquela criança, a professora me pediu ajuda. Meus sentimentos predominantes foram tensão, angústia e ansiedade logo no primeiro contato com a surdocegueira, uma dificuldade tão intransponível para mim, naquela ocasião. Aceitei o desafio em conhecer o aluno, e ao chegar à escola me deparei com uma criança frágil, desconfiada e um tanto agressiva. Durante o período da tarde observei sua rotina e, com o término agradei à gestão escolar e prometi dar retorno sobre minhas impressões sobre aluno.

Desencadeou em mim um enorme sentimento de incapacidade e dor ao refletir como seria a vida daquele ser, pois se tratava de uma criança necessitada de compaixão, compreensão e de se fazer compreendido, percepções que lhe foram negadas no ambiente escolar, não por descaso, ou maldade, mas por falta de conhecimento sobre suas limitações. Decidi com firmeza e coragem enfrentar o desafio.

Por não ter recebido as estimulações necessárias em suas fases de desenvolvimento, ele enfrentava grandes dificuldades de interagir, não tinha uma forma de comunicação definida, nem uma

língua estabelecida. Apesar das limitações enfrentadas no ambiente escolar, Johnny demonstrava vontade em aprender e saber o que acontece ao seu redor.

Em 2016, quando iniciamos nossa intervenção pedagógica da CAA, Johnny tinha treze anos e cursava o sétimo ano do Ensino Fundamental II. Em 2020, completou dezesseis anos e, para minha enorme satisfação, avançou para o 1º ano do Ensino Médio.

A ESCOLA QUE ACOLHEU JOHNNY

A pesquisa foi realizada na Escola Nossa Senhora Aparecida de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Atendimento Educacional Especializado com turno e contra turno. Localizada no bairro Oriente, periferia da Cidade de Cariacica-ES, com população carente de baixa renda, com sua juventude vulnerável a criminalidade e ao uso de drogas. Trata-se de uma escola modesta, com pouca estrutura, mas bem organizada, acolhedora e conta com um corpo gestor presente em todos os momentos. Os professores, o corpo técnico e o corpo pedagógico sempre demonstraram dedicação, realizando uma gestão participativa e comprometida com a formação humana integral dos alunos. Mesmo com suas limitações estruturais, a escola atende a 722 alunos, sendo 19 da educação especial e conta com 74 funcionários.

Johnny é atendido no turno vespertino devido a seu caso ser diferenciado dos demais alunos e sua necessidade de ter um profissional especializado durante todo período de permanência no ambiente escolar. O professor especializado atende ao aluno junto com os demais professores do ensino regular para que o aluno possa ter acesso em

todo ambiente e a todos os conteúdos desenvolvidos na sala de aula e também participar em interação com os colegas de classe.

A escola conta com uma sala de recurso que atende a alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva. Apenas Johnny é surdocego. A sala disponibiliza materiais pedagógicos para alunos surdos, cegos e deficientes intelectuais, mas nenhum material específico para aluno com surdocegueira.

2

SURDOCEGUEIRA:
UMA DEFICIÊNCIA
SINGULAR

A surdocegueira é uma deficiência única causada por perda parcial ou total da visão e audição (AGOSTINO; COSTA, 2006; GALVÃO; MIRANDA, 2013).

Segundo o Grupo Brasil (2005, p. 2) a surdocegueira:

[...] é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho [...] (GRUPO BRASIL, 2005, p. 2).

Essa limitação é subdividida em quatro formas: 1) surdocegueira total, 2) surdez profunda e baixa visão, 3) surdez moderada e baixa visão e 4) surdez moderada e cegueira. Além disso, também pode ser classificada em adquirida, quando a pessoa torna-se deficiente, no decorrer de sua vida, após o desenvolvimento de uma língua oral ou sinalizada; ou congênita, quando a pessoa nasce ou torna-se deficiente precocemente, antes da aquisição de uma língua, de habilidades comunicativas ou cognitivas, impossibilitando sua compreensão de mundo (REYES, 2004; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010; BOAS et al., 2012), sendo essas as características do aluno, sujeito deste estudo.

Farias (2015) explica que a deficiência pode ocorrer de diferentes formas: nasce-se com surdez e perde-se a visão; nasce-se com cegueira e perde-se a audição; ou perde-se a visão e a audição ao longo do tempo. Estes dois períodos da surdocegueira, definidos como pré-linguístico e pós-linguístico, alteram o desenvolvimento e a interação da pessoa surdocega em seu meio de convívio tornando necessário o atendimento especializado, pois “só observando como ele capta, extrai, integra, armazena, combina, elabora, planifica e comunica informação é que podemos antever se a aprendizagem ocorreu ou não” (ALMEIDA, 2008, p. 60; FARIAS, 2015).

Como a surdocegueira pode manifestar-se antes ou depois da apropriação da linguagem, a comunicação do surdocego pode ficar prejudicada, ou até mesmo, inexistente nos casos mais graves, e corre um sério risco de não ser desenvolvida, levando o indivíduo a viver em uma completa escuridão, pois as interações sociais e a mobilidade também podem ficar comprometidas.

Galvão e Miranda (2013) certificam estas informações em seu trabalho:

O comprometimento das perdas, total ou parcial, é que definirá a extensão dos comprometimentos em comunicação, mobilidade, interação e o acesso às informações, valendo-se de parâmetro para o planejamento e escolha de serviços e recursos mais adequados ao surdocego (GALVÃO; MIRANDA, 2013, pp. 43-60).

Segundo Reyes (2004), Maia (2004) e Cambruzzi (2007), são várias as causas da surdocegueira congênita, o nascimento prematuro, baixo peso (geralmente relacionado à prematuridade), anoxia ou trauma, genética, infecções transmitidas por parasitas, citomegalovírus, toxoplasmose, bactérias ou vírus como rubéola congênita, meningites e síndromes diversas. Entre as síndromes, a da rubéola congênita é considerada a causa principal da surdocegueira congênita no mundo, devido à qual, durante a gestação e ou primeiro trimestre, pode afetar o feto, causar o aborto ou anomalias congênitas (REYES, 2004; MAIA, 2004; CAMBRUZZI, 2007). Em decorrência dessas características, consideradas classificatórias sobre a surdocegueira congênita e como nem todas as pessoas se comunicam da mesma forma, através da fala, por exemplo, há casos como dos indivíduos com surdocegueira congênita que demandam formas diferenciadas de comunicação para que possam compreender e se fazerem compreendidos.

Para Maia (2011):

A necessidade de uma criança com surdocegueira congênita é a aquisição de um sistema de comunicação mais formal,

por exemplo: língua de sinais, alfabeto manual e a escrita para desenvolver uma linguagem mais ampla. Geralmente, ela tem uma comunicação não simbólica como chorar, sorrir, movimentos corporais, que expressem inicialmente, suas necessidades, estas são desenvolvidas em suas interações sociais (MAIA, 2011, p. 42).

Em meio a esta questão, emergiu a necessidade de buscar diferentes formas de comunicação para o indivíduo mencionado. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) surge como uma ferramenta relevante, não somente para o ensino-aprendizagem do aluno surdocego congênito, mas também para sua orientação, sua mobilidade e interações sociais.

3

EDUCAÇÃO DE SURDOCEGOS
NO BRASIL:
CONTEXTO E RECURSOS
QUE FACILITAM
A INCLUSÃO ESCOLAR

Busquei, inicialmente, por dissertações e teses que dialogam com o tema em estudo, a fim de verificar como as pesquisas foram desenvolvidas e como poderiam contribuir para a educação de alunos surdocegos. A expectativa era obter esclarecimentos sobre como ocorre a educação de alunos com surdocegueira no Brasil. Um pequeno levantamento das publicações mais recentes permitiu inferir que este ainda é um tema muito pouco explorado no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Espírito Santo. Na sequência, apresentam-se os fundamentos teóricos, fruto de estudos de autores que trouxeram importantes reflexões para a compreensão do caso em pauta.

ESTUDOS REVISADOS: ALGUNS APONTAMENTOS

Os estudos das teses e dissertações citadas foram essenciais para a compreensão e o desenvolvimento da minha pesquisa sobre o caso de Johnny, pois contribuíram para ampliar o conhecimento da surdocegueira congênita e adquirida, o processo de desenvolvimento da alfabetização e a relevância da CAA para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito surdocego. Nesse sentido, considero relevante mencionar os referidos trabalhos.

Shirley Rodrigues Maia (2009), produziu a dissertação “Como Se Dá O Processo De Letramento / Alfabetização Da Criança Com Surdocegueira”, a qual foi organizada a partir de uma reflexão com base em alguns teóricos que analisam o desenvolvimento pleno da criança e o que influencia seus processos mentais. A autora apresenta estratégias para o ensino da leitura e escrita de criança com surdocegueira, utilizando-se formas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, evidencia a orientação familiar, que tem um papel

relevante como mediadora, de modo a proporcionar a autonomia familiar, cultural e social.

Dalva Rosa Watanabe (2017), em sua dissertação “O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015”, buscou, por meio de uma pesquisa bibliográfica documental de abordagem quantitativa, qualitativa e exploratória, mapear as produções sobre a temática na área da surdocegueira no Brasil. A justificativa desse trabalho é contribuir para consolidação dos conhecimentos teóricos e conceituais. Os resultados dessas pesquisas revelaram um crescimento gradual, nos últimos dez anos, dos referenciais brasileiros que passaram a ser utilizados, juntamente, com os clássicos estrangeiros da área. Quanto às formas de comunicação, estão relacionadas com as diferenças entre a surdocegueira congênita e a surdocegueira adquirida, sendo a área da educação a que mais tem desenvolvido pesquisas para os processos de consolidação desse trabalho.

Fernanda Cristina Falkoski (2017), em sua dissertação a “Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa”, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), evidencia o processo de aprendizagem de alunos com surdocegueira congênita com o uso de recursos de comunicação alternativa. O objetivo foi compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira, a fim de identificar estratégias, e recursos, utilizados em situações comunicativas. Esta pesquisa é qualitativa e revelou diversos aprendizados e a importância do profissional Instrutor-Mediador como mediador desse processo de comunicação com alunos surdocegos. A pesquisa, ainda, indica a relevância do uso de comunicação alternativa por meio de objetos de referência.

O Grupo Brasil (2005), com o trabalho sobre a Síndrome de Usher, Série: Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, apresentou para a fonoaudiologia, a surdocegueira, as concepções, classificação,

etiologias, orientação e mobilidade, formas de comunicação, o papel do guia-intérprete e a importância do apoio familiar. Esta investigação mostra para os fonoaudiólogos os impactos que a deficiência auditiva e visual pode causar na vida do sujeito e como ocorre o processo de reabilitação. Esta última pesquisa mencionada pode trazer outra compreensão para o trabalho das associações que atuam com pessoas com surdocegueira juntamente com o trabalho do setor de fonoaudiologia. O estudo destaca que, para uma maior efetivação de um programa educacional terapêutico, é importante um diagnóstico precoce e uma intervenção necessária imediata. Além desses, outros estudos foram fundamentais para me auxiliar na intervenção aplicada ao sujeito da pesquisa, sobre os quais passo a relatar.

Na minha experiência pude inferir que os dados sobre alunos com surdocegueira e matriculados em escolas de ensino regular não são exatos, pois há evidências de que muitos são denominados como tendo deficiência múltipla ou deficiência mental/intelectual. No entanto, apresentam a deficiência que se configura com a surdocegueira, isso, por não expressarem uma forma de comunicação, razão pela qual não são reconhecidos como alunos surdocegos. Portanto, para que esses alunos sejam cadastrados no Censo Escolar, de forma adequada, e recebam um atendimento educacional especializado que atenda a suas especificidades, torna-se necessário que o professor especializado na área da surdocegueira, ao chegar à instituição escolar para o atendimento do aluno, primeiramente, busque por documentos disponíveis na instituição, quais sejam, laudo da deficiência visual e laudo da deficiência auditiva. Tendo esses laudos confirmados, o aluno é surdocego, informação que precisa constar em sua ficha de matrícula, na unidade escolar, que também deve ser enviada para o censo escolar, que ocorre anualmente.

É relevante que esse processo de inclusão do aluno surdocego seja feito também com os demais alunos ao chegarem à instituição,

seja por meio de matrículas, seja por transferências. Essa é uma forma de garantir o AEE e outros direitos do aluno.

Conforme estudos de Galvão (2010), podemos perceber como é desafiadora a trajetória do sujeito com surdocegueira, a qual passou a constar em documentos oficiais no Brasil, somente a partir do ano de 2000. Foi apresentado apenas o conceito, a etiologia e as propostas pedagógicas sobre a surdocegueira na primeira publicação da coleção Estratégias e Orientação Pedagógicas para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais pelo Ministério da Educação.

Segundo Dias (2012), foi Nice Tonhozi Saraiva, quem realizou o primeiro trabalho na área da surdocegueira no Brasil. Nice visitou a Perkins School, nos Estados Unidos, por volta do ano de 1960, para buscar conhecimentos e formação. Retornando ao Brasil, a professora, em parceria com Neusa Basseto, conseguiu abrir a primeira escola para pessoas com surdocegueira no Brasil. No ano de 2005, o campo surdocegueira passou a ser incluído no censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anígio Teixeira – INEP, no qual acessamos os dados sobre os alunos com surdocegueira, matriculados em escolas da rede de ensino regular.

Farias (2015) acrescenta, também, que o censo de 2013 aponta a existência de 843.342 alunos com deficiências matriculados em escolas brasileiras, sendo 596 com surdocegueira. Após uma nova busca no censo escolar do ano de 2015, último disponível, com 7.856 casos cadastrados como deficiências múltiplas, 173 apresentavam cegueira ou baixa visão associados à surdez ou à deficiência auditiva. As deficiências apresentadas caracterizam a surdocegueira quando concomitante, sendo, então, deficiência única, ainda que exista outra deficiência associada. O número relacionado à pessoa com surdocegueira no Brasil se dá apenas por meio do Censo Escolar, pois, o IBGE não traz informações sobre a deficiência surdocegueira. Diante desses dados, podemos observar que a deficiência

surdocegueira só é informada através do censo escolar. A partir dos dados encontrados no sítio do INEP – Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2018, constatamos a existência de 25.909 alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns na Região Sudeste, dos quais 2.524 que apresentam cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez e apenas 2 alunos com surdocegueira. No município de Cariacica, no Espírito Santo-ES, temos 227 alunos com necessidades educativas especiais, sendo somente um único aluno surdocego, o sujeito desta pesquisa.

A criança com surdocegueira tem seus direitos garantidos como qualquer outra em fase escolar, segundo determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Capítulo V, que trata sobre a educação especial, cujo artigo 58 esclarece: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1999, s/p). No inciso 1º, consta que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” Sendo assim, além do direito ao ensino regular, a criança com surdocegueira tem direito ao Atendimento Educacional Especializado e ao profissional especializado.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, aponta, em seu primeiro artigo, seu objetivo: “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015c, p.19). No Capítulo IV, do Direito à Educação, o artigo 28 apresenta que: “Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.” No Capítulo XI, dispõe-se sobre a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de

tradutores e intérprete da Libras, de guias intérpretes e de profissionais especializados, apontando indicativo para o atendimento de pessoa com surdocegueira.

Conforme o Decreto nº 7.612/2011, o qual institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, no artigo 5º, prevê-se que “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Município e Distrito Federal e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Diante disso, a União deve garantir “III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudante cego ou com baixa visão”.

O aluno surdocego também faz parte do público-alvo do atendimento especializado. Segundo Galvão e Dantas (2001, p. 47), o atendimento educacional especializado é uma “[...] possibilidade de o aluno público-alvo da educação especial, sair da situação de invisibilidade, historicamente construída, para desempenhar papéis sociais, funcionalmente reconhecidos na comunidade escolar.” Contudo, nem sempre essas possibilidades acontecem, pois, alguns familiares raramente conhecem as potencialidades de aprendizagem que tem a criança surdocega, razão pela qual não buscam por seus direitos à educação e acabam contribuindo para que esse atendimento não aconteça.

Diante desses fatos, Maia (2004) apresenta dados de pessoas surdocegas que conquistaram seu espaço na sociedade brasileira. Maria Francisca da Silva, nascida em 1943, foi a primeira pessoa com surdocegueira a ser alfabetizada; Claudia Sofia Indalécio Pereira, nascida em 1969, em São Paulo, tornou-se surdocega aos 19 anos e faz parte de um pequeno grupo de pessoas usuárias da forma de comunicação Tadoma, um método utilizado por pessoas com surdocegueira, em que a pessoa surdocega coloca o polegar na boca

do falante e o dedo mínimo ao longo do queixo para sentir as vibrações na garganta do falante e, assim, compreender o que foi dito; Alex Garcia, nascido em 1976, no Rio Grande do Sul, se tornou surdocego ao longo de sua vida, tem resíduo visual e de audição e é a primeira pessoa com surdocegueira a cursar Ensino Superior, tornando-se especialista em educação especial, pela Universidade Federal de Santa Maria; André Luiz Aragão Bastos, nascido em 1979, no Rio de Janeiro, tem Síndrome de Usher, uma síndrome de origem genética, transmitida por um gene autossômico recessivo e de graus variáveis, caracterizada por alterações audiológicas e visuais, sendo uma das causas da surdocegueira adquirida. Aragão Bastos perdeu a audição e está perdendo a visão, é usuário da Libras tátil, usa programa de ampliação do português, braille para leitura e escrita, sendo surdocego adquirido, cursou Pedagogia pelo Instituto Nacional de Surdos; Janine Pires Farias, nascida em 1992, surdocega congênita por nascimento com prematuridade é usuária da Libras tátil e cursa Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia.

Como se percebe nas pesquisas e estudos relacionados às políticas educacionais para as pessoas com surdocegueira, pode compreender as dificuldades desse público em se relacionar no mundo e com o mundo e para exercer sua cidadania. Em vista disso, é fundamental o apoio da família e da sociedade para que a inclusão desses sujeitos realmente aconteça e assim possam constituir-se sujeitos de direitos.

Diante dessas premissas considero que alguns fatores podem contribuir para o desenvolvimento intelectual, humano e social das pessoas surdocegas. Dentre esses, destaco a papel do instrutor mediador e a ferramenta denominada Comunicação Aumentativa e Alternativa.

O INSTRUTOR MEDIADOR PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PESSOAS SURDOCEGAS CONGÊNITAS

O Instrutor Mediador, por compor a equipe educacional, deve estar capacitado para buscar estratégias norteadoras para o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos com surdocegueira, cabendo a ele planejar, e executar, atividades que desenvolvem a percepção cognitiva e comunicativa para o nível de cada aluno. O mediador deve possuir conhecimento das formas de comunicação, acessibilidade do ambiente, Orientação e Mobilidade, sendo importante uma formação pedagógica, vez que, dependendo do caso, o Mediador age como se fosse os olhos, os ouvidos e a boca do surdocego.

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com surdocegueira depende diretamente de um profissional capacitado que conduzirá, por intermédio de diferentes formas de comunicação, CAA, uma mediação entre o sujeito com a surdocegueira e o meio em que este inserido.

Segundo Farias e Maia (2007):

[...] instrutor mediador (quem faz a interpretação e a intermediação das informações com o meio e a pessoa surdocega) para pessoas que são surdocega pré-linguísticas (quem adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua), na qual a intermediação será a chave para o sucesso da aprendizagem e inclusão (FARIAS; MAIA, 2007, p. 27).

Porém, há muitos casos em que indivíduos surdocegos são deixados à margem da sociedade, por falta de conhecimento dos familiares e até mesmo das autoridades governamentais. Isso também se dá pela falta de profissionais especializados para lidarem com esse tipo de deficiência nas séries iniciais, podendo colocar em risco

o desenvolvimento desses sujeitos, como um todo. A aprendizagem ocorre de forma mais efetiva nas séries iniciais, por isso, a intervenção pedagógica apropriada deve ser realizada, nesse período, para que, no futuro, a aprendizagem não seja comprometida (CERCIFAF, 2009). Como as relações sociais são estabelecidas, em grande parte, por meio da fala, indivíduos que não oralizam enfrentam restrições às relações sociais e pessoais. Almeida (2015) discute essa questão, trazendo a seguinte reflexão:

No processo de mediação que se estabelece entre os sujeitos, a interação se apresenta como base para o desenvolvimento da linguagem, da aprendizagem e da aquisição de uma língua que, muitas vezes, acaba por não se estabelecer no ambiente familiar, uma vez que os membros da família do surdocego não encontram ou desenvolvem outras formas de comunicação que não sejam a língua oral (ALMEIDA, 2015, p. 175).

Vejo, nesse caso, que a intervenção dos pais é de extrema importância para os surdocegos, pois são eles que interagem no dia-a-dia com esses sujeitos (CERCIFAF, 2009), porém, os familiares não têm capacitação profissional para gerir o aprendizado social desses indivíduos e, por isso, a importância de um profissional capacitado que promoverá a intermediação entre o surdocego e a sociedade, visto que são eles que apresentam as formas de comunicação que podem ser a aumentativa e alternativa ou outras que lhes proporcionarão a oportunidade de interagir com o meio ambiente familiar e social.

4

O QUE É COMUNICAÇÃO
AUMENTATIVA
E ALTERNATIVA?

A comunicação é um meio pelo qual se expressam sentimentos, desejos, ideias, pensamentos. Recebem-se e transmitem-se informações, por meio do qual ocorrem as interações com o meio social, “Quando uma mensagem deve ser transmitida, tipicamente as pessoas utilizam a linguagem que, quer falada, escrita, ou por sinais, envolve um sistema que transmite um significado” (BOONE; PLANTE, 1994, p. 83). A comunicação aumentativa possibilita, e suplementa, a fala, a alternativa envolve gestos, expressões faciais e corporais, de pessoas impossibilitadas de usar uma linguagem oral (NUNES, 2001).

Segundo Farias (2015):

[...] a comunicação é a chave da inserção social das pessoas surdocegas no ambiente sociocultural no qual vivem. Por esta razão, tudo que estiver relacionado com a comunicação é objeto de maior interesse, por parte dos profissionais, das famílias e principalmente das próprias pessoas surdocega, na busca de sistemas de comunicação mais eficazes (FARIAS, 2015, p.131).

No caso de alunos com surdocegueira congênita, pode-se usar a comunicação aumentativa para complementar, ou compensar, a deficiência da fala sem substituí-la totalmente, já a comunicação alternativa ocorre quando se usa outro meio para se comunicar, ao invés da fala, fala ausente ou não funcional, substituindo-a para que o aluno possa adquirir conhecimento e autonomia. Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), a Comunicação Aumentativa e Alternativa facilita o processo de desenvolvimento da linguagem, bem como das competências comunicativas: “é todo o gênero de comunicação que aumenta a fala, sendo que inclui o uso de formas não faladas para completar ou suprimir a fala” (FERREIRA, PONTE; AZEVEDO, 1999, p. 21).

Desse modo, Nunes (2001) afirma que as formas alternativas de comunicação são diversas, tais como, o uso de gestos manuais, de expressões faciais, corporais, símbolos gráficos, fotografias,

desenhos, figuras, alfabeto, bem como computadores e outros, para realizar a comunicação de pessoas impossibilitadas de usar a linguagem verbal. Estes recursos ajudam as pessoas sem linguagem oral a realizar a comunicação face a face (NUNES, 2001; SAMESHIMA, 2011). Destacamos a importância da CAA para os indivíduos surdocegos, pois se trata de uma ferramenta que favorece sua acessibilidade ao conhecimento, visto que, por eles terem dificuldades em se comunicar da forma usual, foi lhes impedida a aquisição do processo de aprendizado, comumente realizado nas escolas de ensino regular (BROWNING, 2009).

Sobre essas reflexões, é importante trazer Ponte (2009), para quem este tipo de estratégias deve ser usado o mais cedo possível, a fim de permitir o desenvolvimento da autonomia e a participação nas atividades da escola.

No que diz respeito ao processo de comunicação, Rodbroe e Andreassen (2007) apresentam valiosa discussão:

Ao falar com outra pessoa, você precisa “estar em contato” com ela. “Estar em contato” significa que ambos estão prestando atenção um no outro e no que a outra pessoa quer compartilhar, bem como ao tentar organizar os seus próprios pensamentos. Durante o processo de comunicação, os acompanhantes se dão feedback, de modo que os dois passem por experiências que podem ser vistas, acolhidas e compreendidas entre ambos (RODBROE; ANDREASSEN, 2007, p. 3).

Por esse motivo torna-se necessário apresentar várias formas de comunicação para que o aluno possa definir a qual, ou a quais, ele responde melhor. Dorado, Mortensen e Grupo Brasil (2007) destacam algumas formas de comunicação possíveis de serem usadas por pessoas com surdocegueira congênita, quais sejam: Alfabeto das duas mãos do Brasil; Alfabeto Lorm; Alfabeto Malossi; Alfabeto Manual; Alfabeto Manual Tátil; Alfabeto Moom; Braille; Braille Tátil;

Código Morse; Desenho de contorno em relevo; Lupa eletrônica de mesa (escrita Ampliada); Escrita na Palma da Mão Usando o dedo como Lápis; Expressão Facial; Fala Ampliada; Gestos Naturais com Movimentos; Língua de Sinais com apoio de Objeto Concreto; Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido; Língua de Sinais Tátil; Loops; Objeto de Referência; Objetos Tangíveis; Pistas de Contornos; Pistas de Contextos; Pistas de Identificação Tátil para confirmação de informação; Pista de Reconhecimento Tátil para confirmação de informação; Objetos de Referência com apoio mão sob mão; Pistas de Objetos; Pistas Táteis texturizadas; Prancha com Alfabeto em Braille; Prancha com Alfabeto em Relevo; Prancha de Comunicação Alternativa (símbolo); Prancha de Comunicação Alternativa (objetos); Prancha de Comunicação Alternativa (figura); Sinais personalizados; Tahoma; Tarjetas (cartão de comunicação); Calendário com objeto concreto de referência; Tecnologias Assistivas com Saída em Braille; Tecnologias Assistivas de Alto Custo; Tecnologia Assistivas de Baixo Custo.

O elenco de formas alternativas de comunicação torna pertinente a citação de Almeida (2015), para quem:

[...] o surdocego é quem determina a melhor forma de comunicação a ser estabelecida para o seu desenvolvimento. Julga que a necessidade de ampliação destas formas de comunicação ainda precisa ser desenvolvida pelos profissionais para que ofereçam aos surdocegos opções outras de acesso às informações, e assim, decidirem por aquela, ou aquelas que melhor se adequem às suas próprias necessidades e especificidades (ALMEIDA, 2015, p.126).

Para que a comunicação seja realmente estabelecida com o uso dessas ferramentas, torna-se necessário que esse aluno surdocego tenha acesso às diversas formas de comunicação, um ambiente acessível e contato com o profissional Instrutor Mediador (IM), este profissional, além de apresentar as diversas formas de comunicação, adaptações de materiais, tornará o ambiente acessível, percebendo e

mediando quais formas de comunicação o aluno se adapta e a melhor forma de usá-las.

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: UM RECURSO EFICIENTE NA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

A comunicação de alunos com surdocegueira ocorre de forma receptiva ou expressiva. Conforme Maia (2011), isso se dá, principalmente, por mediação de pessoas e com uso de objetos e figuras; ao receber a informação, a pessoa precisa interpretar a mensagem recebida. Para Cambruzzi (2007), podem-se utilizar pistas, como resíduo visual ou auditivo, tato ou olfato, sendo relevante o uso de todos os sentidos receptivos nas atividades desenvolvidas com o sujeito, pois o objetivo é a antecipação de todas as ações. A comunicação expressiva se dá quando a pessoa consegue transmitir suas ideias, sentimentos, ações e intenções. Segundo Maia (2011), essa comunicação pode acontecer por meio de gestos, da fala, movimentos corporais, objetos, figuras, entre outros.

As pessoas surdocegas também podem se expressar de formas pré-simbólicas e simbólicas. Se a pessoa se expressa por choro, riso, birra ou, até mesmo, por alguns gestos naturais, como, balançar a cabeça dizendo não, dar tchau com a mão, mas não tendo ainda uma forma explícita de se expressar, posso, então, constatar que ela está usando uma comunicação pré-simbólica, demonstrando a intenção de se comunicar. Para Maia (2011), a comunicação simbólica é qualquer sistema de palavras, sinais ou objetos usados para se comunicar, organizado e desenvolvido por regras. Desse modo, o sujeito surdocego compreende a existência de um nome para cada coisa,

até o momento de generalizar e classificar. Na fase pré-linguística, compreende expressões faciais e movimentos corporais, da mesma forma, as pistas de informações que auxiliam na antecipação do que irá acontecer. Dessa forma, o aluno compreende que as atividades desenvolvidas têm começo, meio e fim.

Diante disso, Cormedi (2011) as representa como sendo: a) naturais e de contexto (sons ou cheiros do próprio ambiente, relativo à atividade a ser realizada); b) de movimento (movimentos feitos com a criança ou na criança); c) táteis (a criança é apresentada pelo toque o que será feito); d) de objetos (são os objetos de referência, pode ser miniaturas ou tangíveis); e) gestuais (gestos naturais já entendidos pela criança, feitos dentro do campo visual, caso ainda haja algum, na mão ou no próprio corpo); f) de imagens (contorno de objetos, desenho, fotografias, símbolos gráficos ou pictográficos). No entanto, a comunicação concreta representacional é, para Cormedi (2011, p. 69), a passagem “de forma pré-linguística para linguística, onde o uso de objetos representacionais facilitará a abstração e a compreensão dos significados”.

Então, é relevante, ao confeccionar materiais a serem usados com o aluno, valorizar os significados e a importância desses objetos. Nessa direção, Silva (2012, p. 81) salienta que:

Se nos colocarmos no lugar do surdocego, podemos imaginar como se sente diante de algo estranho, principalmente, quando é um objeto desconhecido e sem significado para ele, ou um objeto sem função definida e útil, como um pente, uma colher, que são facilmente reconhecidos (SILVA, 2012, p. 81).

Ao utilizarmos o objeto de referência, o aluno compreende que ele pode representar uma ação e antecipar o que irá acontecer. Um exemplo de objeto de referência e antecipação ocorre quando, ao tocar na miniatura de mochila do calendário de atividade diária, ele constata que a aula acabou e está na hora de ir embora.

Os objetos de referência usados em calendários podem estabelecer a rotina do aluno, como também representar pessoas, lugares e atividades a serem desenvolvidas. Além dos objetos usados em calendários, podem-se usar, também, figuras, desenhos e escritas em braille e outros. Diante disso, entre as estratégias usadas, pode apontar algumas formas como: sistemas de calendários, podendo ser diário ou semanal, tempo ou emocional, caixa de antecipação, livros acessíveis com a história de vida do aluno, livros com história criada, portfólio de atividades desenvolvidas, árvore genealógica, calendário de presença, passaporte do aluno e outros. Segundo Cormedi (2012), o calendário, “[...] é uma ponte que facilita a passagem do nível pré-linguístico para o simbólico, ou seja, facilita que a criança com surdocegueira possa fazer representações”.

CONFECÇÃO DE MATERIAIS TÁTEIS PARA A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Considerarei importante relatar minha experiência com o caso de Johnny para discutir e apresentar alguns conceitos sobre a CAA. Nesse sentido, este item se dedica à descrição do processo de desenvolvimento da produção dos materiais didáticos durante a experiência com Johnny. Sabe-se que a comunicação é fundamental para o ser humano, pois, por seu intermédio ocorre a interação do indivíduo com meio social. Por meio dela recebemos e transmitimos informações, expressamos sentimentos, desejos e ações. No entanto, nem todas as pessoas se comunicam da mesma forma, com o uso da fala, como é o caso de Johnny.

Pensando na comunicação de pessoas com surdez, não é difícil cogitar como seria a sua comunicação, pois elas podem fazer uso da Língua Brasileira de Sinais e, segundo Quadros e Karnopp (2006, p.

47) “[...] são denominadas línguas de modalidade gestual-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”.

Todavia, a pessoa com surdocegueira congênita apresenta uma dificuldade mais complexa. Então, como seria essa comunicação, já que estudos mostram que essas pessoas, na maioria das vezes, não têm resíduo visual? Nesse caso, não seria possível o uso da língua de sinais como faria o surdo. Porém, as pesquisas afirmam que, se a pessoa é surdocega congênita e está no Brasil, torna-se necessário usar uma língua de sinais adaptada ao tátil (Libras tátil). Nesse sentido, Cormed (2011, p. 98) esclarece a diferença entre essas línguas:

A Libras é uma modalidade visuoespacial, ou seja, é uma sequência de movimentos no espaço. A Libras Tátil torna-se uma modalidade tátil-proprioceptiva, pois representa uma sequência de movimentos nas mãos, movimentos estes, que são recebidos pelos canais tátil e proprioceptivo (CORMEDI, 2011, p. 98).

Sendo assim, a Libras tátil é uma forma de comunicação para que a pessoa com surdocegueira congênita possa ter acesso à língua por seu intermédio conhecer outras formas de comunicação, como a CAA e outras. Para melhorar a comunicação com a pessoa com surdocegueira, Silva (2012) esclarece que,

Quando sinalizamos, precisamos colocar nossas mãos “dentro” das mãos do surdocego que deve mantê-las em concha (postura de prece). Os sinais são produzidos da mesma forma que fazemos para os surdos com a diferença que necessitamos reduzir o campo já que nossas mãos estarão “dentro” das mãos do surdocego (SILVA, 2012, p. 102).

No caso de Johnny foi preciso associar mais métodos de comunicação. Além da internalização e adaptação da Libras tátil, braille, a interpretação tátil e a comunicação háptica, ele também passou a fazer uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, para que pudesse ter acesso ao conhecimento de uma forma mais

ampla. Percebi então que todo material proposto e usado pelo aluno foi integralmente confeccionado com sua participação, de acordo com a sua necessidade educacional. O cuidado em promover sua participação teve a intencionalidade de favorecer o seu manuseio, para que ele pudesse compreender seu objetivo. Verifiquei que essa participação foi fundamental, uma vez que impulsionava seu interesse pelo objeto e, conseqüentemente, pelo aprendizado. Nesse percurso ele sentiu-se envolvido, útil e pertencente. Julgo que essa decisão foi fundamental para o sucesso do trabalho.

Foram utilizados diversos tipos de materiais como: papel A4, papel cartão, papel panamá, cartolina, barbante com diversas espessuras e coloridos, lã colorida, cola colorida e em relevo e cola comum, tecido em feltro colorido, caixa de papelão, caixa de remédio com o braille impresso, EVA colorido e com texturas diferenciadas, bola de isopor em diversos tamanhos, fita durex colorido, massinha de modelar colorida, miçangas de diversos tamanhos e cores, tecido com texturas diversas e cores, gel para cabelo, creme dental, esponja de aço para limpeza de cozinha, palito de picolé, palito de fósforos, lixa fina e grossa, areia fina e grossa, feijão, arroz, trigoilho, folha de plantas e outros.

Cada um desses materiais possui características sensoriais distintas, pois permite que sejam diferenciados pelo tato, sendo com texturas lisas, ásperas, duras, moles, finas ou grossas e outros. A finalidade do uso desses itens é adaptar, e confeccionar, materiais didáticos com funções específicas nas atividades desenvolvidas em diversas disciplinas pelos professores. Todos os materiais precisam ser táteis, já que o aluno recebe todas as informações pelo sentido do tato. Além desses materiais adaptados e confeccionados com o auxílio do aluno, foi proposto, também, o uso de calendário semanal, calendário diário, calendário de presença, objetos concretos, objetos de referência, objetos em miniatura e outros.

De acordo com Cormedi (2011, p. 82; 2012, p. 176) “[...] o uso de objetos de referência e objetos concretos, quando colocados em um sistema de calendários, cumprem seu principal papel, que é o de estabelecer a ponte entre o concreto e o abstrato”. Objetos em miniatura têm a finalidade de dar sequência ao uso dos objetos anteriores, possibilitando à criança, ao tocar, compreender seu início. Devido à surdocegueira ainda ser uma deficiência pouco conhecida e explorada, esses materiais não são disponibilizados nas salas de recurso da mesma forma que os demais materiais. Na maioria dos casos, esses materiais precisam ser desenvolvidos de acordo com as reais necessidades e peculiaridades de cada aluno. Portanto, a sala de recurso foi um local de grande relevância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para introduzir a CAA optei pela confecção e uso de alguns objetos que foram cuidadosamente elaborados com produtos de baixo custo, para que a família, a escola e professores pudessem também reproduzi-los, de acordo com as sugestões de um Manual Pedagógico que foi produzido, a partir dessa experiência. Todavia, para confeccionar esses materiais, primeiramente foi feita uma pesquisa em relatórios e documentos do aluno, já existentes na escola, que pudessem mostrar os conteúdos propostos e desenvolvidos até o presente momento. Também foi elaborada uma avaliação diagnóstica para conhecer as habilidades e os interesses desse aluno e, em seguida, foi produzido o plano de desenvolvimento individual, onde se planeja o presente, passado e o futuro.

A partir dessas ações, iniciei a confecção de todos os materiais táteis. O primeiro material confeccionado foi o calendário diário de aula para estabelecer a rotina diária do aluno no ambiente educacional, pois além de ser um material para a comunicação alternativa, contribui para a transição das formas concretas para formas abstratas, para a compreensão das rotinas, para desenvolver a noção de organização

de tempo (presente, passado e futuro), memorização, formação de conceitos sobre pessoas, lugares, apoio emocional, segurança, desenvolver a linguagem e também estabelecer a comunicação. Cormedi (2011) afirma que “[...] o sistema de calendários é um instrumento de generalização, abstração e ampliação de conceitos, o que significa ser um instrumento de desenvolvimento da linguagem muito mais que um instrumento comunicativo” (CORMEDI, 2011, p. 85).

O calendário diário é constituído por repartições e uma sequência de objetos concretos, para que o aluno possa tê-lo como referência e antecipação das atividades a serem desenvolvidas naquele horário do dia. Por exemplo, quando o aluno toca no objeto miniatura de uma mochila, ele assimila como o horário de ir para casa.

O calendário semanal de aula é constituído por repartições e uma sequência de objetos concretos, para que o aluno possa tê-lo como referência e antecipação do professor e da disciplina daquele dia da semana.

O livro da árvore genealógica foi criado pensando na história de seus antepassados até seu nascimento. Há, em suas páginas, nomes de parentesco e bonecos concretos, representando todas as pessoas de sua família, tem como objetivo em estimular a noção de ramo familiar.

Os bonecos pedagógicos com tamanhos diferenciados foram confeccionados para estimular a noção de desenvolvimento humano e as fases da vida, o porquê das diferenças entre tamanhos e idades. Os bonecos foram produzidos de forma que se aproximassem das características humanas, com o intuito de estabelecer a noção de masculino, feminino, sexualidade, reprodução humana, prevenção de DST, gravidez na adolescência, período da gestação, parto natural e de cesárea.

O calendário de presença foi elaborado com título, com uma mesa no centro, um boneco e o nome do aluno. O material é útil para antecipar, e assegurar a presença do aluno no ambiente educacional.

O portfólio foi produzido com a sequência das atividades desenvolvidas em sala de aula e sala de recurso. Os materiais produzidos pelo aluno foram adicionados às demais atividades, sendo úteis para estimular a memória, adquirir noção de tempo (presente, passado e futuro) e a internalização dos conteúdos desenvolvidos no decorrer do ano.

5

A INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA:
UMA SEQUÊNCIA
LÓGICA

A pesquisa teve um cunho intervencionista, pois se concretizou por meio de práticas pedagógicas que foram desenvolvidas e aplicadas, exclusivamente, para o sujeito em estudo. A intervenção pedagógica teve a finalidade de contribuir para a solução de um problema prático do campo educacional e sistematizar conhecimentos que, ainda, não eram de domínio daquela comunidade escolar. Dessa forma, Robson (1995) defende como pesquisa de intervenção as pesquisas aplicadas “no mundo real”, realizadas com pessoas, podendo produzir impactos desejados na prática.

Thiollent (2009, p.81) considera que a possibilidade de produzir conhecimento, por meio da intervenção, pode contribuir para “[...] o esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivo de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes [...]”. A pesquisa de intervenção possibilita ao pesquisador identificar um problema e buscar saídas para resolvê-lo. Além disso, amplia seus conhecimentos de forma a enfrentar problemas semelhantes.

O conjunto dos diversos métodos de procedimento aplicados: observação participante ocorrida na sala de aula, no pátio e na sala de recurso (AEE), os registros da documentação do aluno, a elaboração do plano de desenvolvimento individual e as entrevistas com sua mãe e educadores, foram instrumentos importantes para proceder a uma avaliação diagnóstica e verificar as especificidades e saberes do aluno e depois preparar a intervenção pedagógica com atividades mais adequadas para ele. De acordo com Freire (2010), antes de tudo, é preciso diagnosticar as necessidades dos alunos, respeitando o contexto cultural, social, afetivo e com relação ao nível de desenvolvimento que apresenta seus conhecimentos em leitura e escrita. Foi fundamental observar os comportamentos apresentados por Johnny em todos os espaços escolares, antes de iniciar seu processo de ensino com as atividades da CAA.

Portanto, para que essas práticas fossem planejadas e desenvolvidas de forma a atender às demandas cognitivas e afetivas do aluno, foi preciso estabelecer algumas etapas que antecederam o processo de ensino e aprendizagem, e outras focadas no processo pedagógico, propriamente dito, e na sequência, em sua avaliação. Seguiram a seguinte processualística:

Etapa 1 – As observações iniciais precederam a aproximação direta como Johnny para conhecer suas demandas. Fiz uma observação geral, a partir do momento em que o aluno chegava à escola, no período de lanche, idas ao banheiro e no intervalo das disciplinas. Desse modo, foi possível perceber como ocorria sua interação e movimentos no ambiente educacional. Ao dar continuidade à observação, busquei na instituição por documentos pessoais e relatórios anteriores que constavam informações sobre sua vida e seu desenvolvimento educacional.

As observações do aluno foram feitas em diferentes momentos, no transcurso da pesquisa, tanto nos períodos em que ele se encontrava na escola, na sala de aula ou sala de recurso. Essas observações ocorreram em diversas aulas/disciplinas, que estão relacionadas de forma mais direta com o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Assim, acompanhei seus passos e registrei os eventos mais importantes quando Johnny chegava à escola, quem lhe acompanhava e quem lhe recebia; na sala de aula, como era o desenvolvimento das atividades, se havia outro profissional além do professor regente da turma para lhe auxiliar, como era o AEE e o relacionamento com os colegas, durante o período do recreio. A finalidade dessa primeira ação foi compreender como o aluno estabelecia as relações interpessoais nos diferentes momentos vivenciados no ambiente educacional.

Também foi observado como ele desenvolvia as atividades propostas na sala de recurso, observações que permitiram avaliar as atividades desenvolvidas e outras que poderiam ser propostas, por

meio de materiais pedagógicos adaptados ou confeccionados, que dariam apoio à atuação dos profissionais em sala de aula regular, como também no atendimento especializado. Assim, pude analisar e sugerir adaptações e confecções de materiais pedagógicos, que melhorassem o desempenho e aprendizado do aluno mediante o uso da CAA. Ao final do processo, como detalhado em capítulo posterior, verifiquei que o aluno melhor se adaptou com a Língua de Sinais Tátil, Alfabeto Manual, Língua de Sinais com apoio de Objeto Concreto, Objeto de Referência, Calendário com objeto concreto de referência, e o Braille para leitura e escrita.

Etapa 2 – Análise de documentos já existentes na escola, como, relatórios relacionados ao desenvolvimento das atividades, objetivos alcançados de acordo com o atendimento educacional, ao comportamento do aluno, exames médicos de visão, audição e outros que atestassem a deficiência e as necessidades especiais do aluno. Essa análise foi importante para conhecer quais os saberes que ele portava, se sua deficiência era leve, moderada ou severa e definir os meios mais apropriados para auxiliar sua comunicação e aprendizagem.

Etapa 3 – Entrevista com a mãe para conhecer dados da sua história, como, se já nasceu surdocego, como foi o desenvolvimento desde que nasceu até o momento atual, como era o relacionamento familiar e quais as barreiras e desafios enfrentados na educação do filho, bem como as expectativas da mãe referentes ao seu desenvolvimento educacional.

Etapa 4 – Avaliação foi desenvolvida após as 3 etapas anteriores devido à necessidade de compreender quais os saberes pessoais e seculares do aluno, seus anseios, desejos, afinidades e rejeições, e que forma utilizava para se comunicar, se conseguia compreender as pessoas e se fazer compreendido. Esses dados permitiram planejar uma intervenção que atendesse às suas necessidades pessoais e educacionais.

Etapa 5 – A intervenção pedagógica propriamente dita foi desenvolvida de forma lúdica e com o uso de atividades, elaboração e confecção de materiais com total flexibilidade para que o aluno pudesse assimilar e internalizar o aprendizado de forma crescente e satisfatória. As abordagens também contam com filmagens, reportagens e fotografias de atividades desenvolvidas durante da intervenção pedagógica.

Etapa 6 – Entrevistas com professores para compreender como eram desenvolvidos os conteúdos curriculares com o aluno, já que este era SC congênito, como se comunicavam e como faziam para que o aluno os compreendesse.

Os dados produzidos foram comparados e analisados na seguinte perspectiva: o desenvolvimento apresentado pelo aluno antes e após o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Os contatos anteriores com o aluno permitiram obter registros das feições que ele apresentava antes da intervenção, que já se encontravam na pasta escolar do aluno. Foram também providenciados novos relatórios, exames médicos, fotos e filmagens, que mostraram como era o desenvolvimento do aluno antes e depois da intervenção com o uso da CAA. As informações que precederam a intervenção foram importantes para desnudar como se processava o seu desenvolvimento e sua forma de comunicação. Para possibilitar as comparações de forma relevante, todas as observações (anteriores, concomitantes e posteriores à intervenção, com uso da CAA) foram registradas em relatórios e destacados os pontos importantes que revelaram se houve, ou não, desenvolvimento na aprendizagem do aluno, cujos resultados se deveram ao uso da CAA e evidenciaram seu processo de interação na sala de aula com professores e colegas e seu progresso educacional.

6

CARACTERÍSTICAS
COMPORTAMENTAIS
DE JOHNNY
ANTES DA INTERVENÇÃO

Segundo os documentos pessoais do aluno, sua deficiência constava como surdo, cego, em um exame visual que atestava cegueira total, exame de audiometria com surdez congênita neurosensorial bilateral severa. Nos relatórios, constavam apenas atividades de colagens feitas por ele, com auxílio do professor do AEE.

Para conferir clareza ao texto, a análise será feita de acordo com os dados produzidos a partir dos procedimentos: observação participante e entrevista com a mãe e com os professores.

OS FATOS OBSERVADOS

a) Observações iniciais: o aluno não havia sido estimulado em conformidade com suas necessidades pessoais e educacionais, o que deixou claro que, por mais que se esforçasse, não conseguia compreender os colegas nem se fazer compreendido. Desde então, para ele, os toques físicos eram desconfortáveis. Entendi, com isso, que o aluno ainda não tem uma forma de comunicação estabelecida. Segundo Maia (2011), quando a criança utiliza gestos e movimentos corporais para expressar desejos e sentimentos, está fazendo uso de uma forma de comunicação não simbólica, por ser uma forma de expressão quando não há domínio de uma língua.

b) Observações ocorridas na sala de aula do ensino regular: com intuito em perceber como se processava sua interação com os professores e sobre as atividades desenvolvidas, observei que o aluno se esforçava para interagir com o professor, mas não sabia identificar, de forma exata, a quem se referia, sendo apenas uma pessoa que estava presente naquele local todos os dias. Ainda percebi que o aluno não tinha acompanhamento na sala de aula com outro profissional, além do professor regente, e não tinha conhecimento dos conteúdos

desenvolvidos. Enfim, estava completamente alheio ao processo pedagógico.

c) Observações na sala de Atendimento Educacional Especializado: ocorreram durante o atendimento com o aluno, de modo a possibilitar a intervenção pedagógica. Foi perceptível que as atividades propostas ao aluno, na sala de recurso, não eram baseadas nas especificidades dele, já que a surdocegueira congênita requer uma intervenção específica, por se tratar de uma deficiência única, mas comprometedora de dois sentidos sensoriais concomitantemente.

Segundo Silva (2012),

“Assim, como para o vidente-ouvinte associamos as letras escritas aos sons da fala, para o surdocego, as letras vão compondo as palavras e depois vamos associando as letras do Alfabeto Manual de Surdos aos pontos que formam as letras em braille” (SILVA, 2012, p. 112).

Também consegui observar que as atividades desenvolvidas não eram pensadas de formas sequenciais nem adaptadas, de acordo com as sensibilidades e demandas do aluno. Situações assim, para Silva (2012) demandam sensibilidade especial, pois é

“preciso muita persistência, repetir infinitas vezes o mesmo sinal, o mesmo toque, a mesma referência, manter a mesma sequência de sinais, nas mesmas situações para que a criança assimile e consiga compreender e comunicar-se expressando sua vontade” (SILVA, 2012, p. 49).

Logo, as atividades não despertavam seu interesse, não havia interação nem comunicação, contribuindo para que o aluno passasse, a maior parte de tempo, sob os cuidados do cuidador educacional.

Foram feitas entrevistas com a mãe e com os educadores que permitiram verificar como ocorria o relacionamento familiar, como era sua interação com educadores e como a qualidade dessas relações

refletia no desenvolvimento educacional do aluno. Os dados produzidos nas entrevistas permitiram compreender as angústias e incertezas desses professores e como percebiam o desenvolvimento pessoal e educacional de Johnny durante e após a intervenção com a CAA. Apresento a seguir as análises desses depoimentos em separado, de acordo com o grupo pesquisado:

PERCEPÇÕES DA MÃE

De acordo com depoimento da mãe, o filho havia nascido prematuro e pesando apenas 1 kg, porém não foi diagnosticado surdocego ao nascer, mas ao longo de seu desenvolvimento. Ela relatou que a criança já estava com dois anos de idade e não engatinhava, não emitia outro som a não ser o choro e passava a maior parte do tempo parado sem se movimentar. Assim, foi percebendo que havia algo de errado com seu filho e o levou para fazer acompanhamento na APAE, onde recebia atendimento com fonoaudiólogo e fisioterapeuta, que descobriram gradativamente suas necessidades, primeiro a cegueira, logo após a surdez.

Além da surdocegueira, a criança possuía outros problemas de saúde que só foram sanados com o passar do tempo. Johnny só começou a andar com quatro anos de idade e usou fraldas até os oito anos. O relacionamento com a família sempre foi conturbado, com agitação e agressividade, não havendo comunicação. A vida escolar do filho começou aos quatro anos, mas o atendimento educacional especializado só iniciou no Ensino Fundamental II. A mãe afirma que o atendimento do aluno era com um professor especializado para deficiência visual. Só conseguia se comunicar com a família apontando para o objeto que queria na tentativa em ser compreendido, mas nem sempre conseguia.

A mãe relata nunca ter ouvido falar sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa, o que, para ela, era algo totalmente desconhecido. Emocionada, ela se refere à mudança comportamental observada no filho, após conhecer essa forma de comunicação. Relata que essa estratégia mudou tudo na vida do filho e da família. Também menciona a mudança educacional, o conhecimento de “coisas novas”, como “saber dizer sim”, “dizer não”, ser participativo, presente, identificar as pessoas, se apresentar, cumprimentar, ser educado, demonstrar sentimentos, afeto e carinho. Percebi que a gratificação da mãe era plena.

PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES

Participaram da pesquisa os responsáveis pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Educação Física e do AEE. Todos possuem especialização na área em que atuam, exceto na área da surdocegueira e conhecimento da CAA. Relataram ser esta a primeira experiência em trabalhar com aluno surdocego e antes de o aluno ter contato com o Instrutor Mediador e a CAA, era impossível comunicar-se com ele, mas após o conhecimento dessa comunicação, o aluno passou a reconhecê-los e aprendeu a função de cada um na instituição. Segundo seus relatos, Johnny passou a se interessar pelas atividades desenvolvidas, sua autoestima melhorou e a interação com os colegas passou a fazer sentido.

Afirmaram que, antes da intervenção com a CAA, não tinham noção de como fazer o conhecimento chegar até o aluno, mas, após a intervenção pedagógica, o trabalho ficou menos difícil e mais prazeroso, “Hoje sabemos que é possível esse aluno ter acesso ao conhecimento através de adaptações dos conteúdos condizente a necessidade dele”, afirmou um dos docentes. Disseram ainda que, se o aluno

tivesse a oportunidade em ter acesso a CAA, desde o início de sua vida escolar, seu desenvolvimento educacional não seria tão prejudicado. De acordo com relatos dos educadores, a CAA é de extrema relevância na aprendizagem do aluno, pois antes da intervenção não podiam afirmar que o aluno estava incluído no processo escolar.

Observaram também que, com o uso da técnica da CAA o aluno conseguia expressar seus sentimentos e transmitir carinho para com os colegas. Perceberam que a família do aluno se tornou mais presente, dando-lhe o apoio necessário. Referiram-se à experiência com a CAA como “inesquecível”. Um dos docentes afirmou: “Sabe o que é seu aluno tocar em você, sentir seu cheiro, falar seu nome através de uma forma de comunicação e te pedir um abraço? Essa experiência não tem preço, é inesquecível”.

As manifestações desses educadores trouxeram um alento e a certeza de que o uso de ferramentas adequadas, associados à acolhida amorosa ao aluno, criam possibilidades de promover o desenvolvimento de pessoas surdocegas.

A seguir são detalhadas as ferramentas utilizadas nas aulas e suas contribuições para o desenvolvimento social e educacional de Johnny.

7

AS PRÁTICAS DA CAA
E SUAS RESPECTIVAS
INFLUÊNCIAS
NO DESENVOLVIMENTO
DE JOHNNY

É importante destacar que o processo de intervenção deve começar desde os contatos iniciais com o aluno, pois as primeiras abordagens devem ser cercadas de afeto e cuidados para não criar rejeição. A aproximação inicial com o aluno foi um pouco conturbada, pois ele não estava acostumado a interagir com pessoas desconhecidas, que não faziam parte da sua rotina educacional. Então, para o início dessa ação, foi necessário estabelecer um vínculo com o aluno, pois é importante “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2010, p. 30).

Com essa aproximação, percebi que o aluno apresentava comportamento muito agitado, agressivo e com dificuldades de interação. Não tinha noção de si, que tem um nome, que tudo que existe pode ser nomeado possui sentido e significado. Nesse período, ele ainda não conhecia o significado de mãe (família), não sabia o que é alimento; por que razão dormiu e acordou; porque conviver com as pessoas. O que é um abraço. Essa descoberta causou estranhamento, causando-nos um susto! Foi difícil aceitar como um indivíduo com 13 anos de idade, aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II e integrante dessa comunidade educacional, desde 4 anos de idade, não possuía esses saberes? A forma como essa realidade nos manifestava era surpreendente, até chocante!

Apesar de ter acumulado uma base de conhecimentos sobre a surdocegueira, não imaginava que, mesmo o sujeito estando inserido na sociedade, seria possível não adquirir conhecimentos. Sua situação causava espanto e questionamentos: como seria a vida dessa criança? Tensão, angústia e ansiedade foram os sentimentos que desenvolvi a partir desse contato. Minhas inquietações impuseram as seguintes questões: Por onde começar? Todos os surdocegos aprendem da mesma forma? Existe um guia de orientação de como ensiná-los? Tinha ciência da minha formação de especialista na área

da surdocegueira, mas não tinha domínio na prática. No decorrer das formações, tive contatos com pessoas surdocegas, porém essas pessoas foram estimuladas e hoje reconhecem seus direitos e exercem sua cidadania, como o exemplo dos professores surdocegos congênitos e surdocegos adquiridos, que me ensinaram sobre a surdocegueira, suas potencialidades e seus limites.

Nesse contexto, permeado de dúvidas e inseguranças, iniciei a intervenção pedagógica com o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Foi elaborado um plano de aula com base nas especificidades de Johnny. No entanto, era um planejamento flexível, aberto para novas possibilidades, que deveriam se adequar ao tempo e ao retorno dado pelo aluno no desenvolver de cada atividade. Assim, a continuidade das atividades dependia da internalização e dos resultados apresentados por ele. Respeitando os dados oriundos dos comportamentos que brotaram em minhas observações, o ponto de partida da intervenção foi trabalhar com ele sobre conhecimentos relacionados à sua identidade.

Para que esse primeiro passo pudesse ser desenvolvido e internalizado pelo aluno, que deveria fazer a relação entre os objetos concretos para formação de ideias abstratas, foi preciso que ele passasse um período maior no AEE. Desse modo, durante seu período nesse ambiente, foram desenvolvidas atividades e estimulações sensoriais com objetivo em ativar seus sentidos remanescentes.

A seguir, são apresentadas as atividades pedagógicas criadas de acordo com as demandas de Johnny. Como relatado, essas práticas foram desenvolvidas com base nos dados de entrevistas com a mãe, registros escolares e documentos médicos, mas, principalmente, nas observações das atitudes e comportamentos de Johnny. Elas constituem em um conjunto de atividades a seguir enumeradas:

1) Calendário de presença

A primeira atividade foi realizada na presença dos professores regentes de sala e foi por mim elaborada e pelo aluno. Tem formato de comunicação alternativa (Figura 1).

Figura 1 – Aluno auxiliando na confecção do calendário de presença.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O calendário de presença (Figura 2) contém o nome do aluno em relevo, uma imagem adaptada ao tátil que representa a sala de aula e um boneco objeto de referência, que lhe representa. A função desse calendário é confirmar a presença do aluno no ambiente educacional. Ao fazer a chamada de presença, o professor tem como referencial o boneco no calendário, caso contrário, o aluno faltou. Segundo Cormedi (2011, p. 82), “O uso de objetos de referências, quando colocados em um sistema de calendários, cumprem seu principal papel, que é o de estabelecer a ponte entre o concreto e o abstrato”.

A participação do aluno na confecção dos materiais é relevante, pois o manuseio de objetos junto com o mediador favorece a construção mental da imagem e o sujeito internaliza a sua função. Nesse aspecto, Vygotsky (2007, p. 57) explica que “[...] o processo de internalizar consiste numa série de transformações [...]” e cada sujeito tem seu tempo para passar por tais transformações, pois as conexões cerebrais vão se formando quando a criança reconstrói internamente uma operação externa.

Figura 2 – Calendário de presença.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Como mostra a Figura 2C, o boneco representa Johnny e foi confeccionado com diferentes materiais. O importante é que os objetos manipulativos tenham volume e textura a fim de que o aluno identifique o seu conteúdo pelo toque, para, posteriormente, compreender seu significado. A palavra que o representa também deve vir em alto relevo, pois isso facilita seu aprendizado. Tão logo o calendário foi finalizado,

o próprio aluno apresentou o material ao professor com o auxílio do mediador. A partir de então, ficou determinado que Johnny tivesse a responsabilidade de colocar o boneco no calendário todos os dias ao chegar à sala, dessa forma, estabelecemos sua rotina diária. No entanto, para que essa rotina acontecesse e fosse positiva, foi necessário facilitar o acesso ao material, à antecipação e o auxílio do mediador até que o aluno conseguisse executar as tarefas com autonomia.

Dando continuidade aos trabalhos, o nome do aluno e o alfabeto em português foram acrescentados após o término da atividade do calendário, de modo a possibilitar a percepção de que a atividade seguinte era subsequente à anterior. Essa organização é importante e favorece o desenvolvimento mental dos seres humanos.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) esclarece que,

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Juntamente com o desenvolvimento das atividades, foram apresentadas, ao aluno, várias formas de comunicação, para que ele pudesse perceber qual lhe atenderia de forma natural. Sobre essas formas de interação, Almeida (2015) afirma que:

[...] o surdocego é quem determina a melhor forma de comunicação a ser estabelecida para o seu desenvolvimento. Julga-se que a necessidade de ampliação destas formas de comunicação ainda precisa ser desenvolvida pelos profissionais para que ofereçam aos surdocegos opções outras de acesso às informações, e assim, decidirem por aquela, ou aquelas, que melhor se adequem às suas próprias necessidades e especificidades (ALMEIDA, 2015, p. 126).

A Figura 3 mostra o aluno usando a Libras tátil ao desenvolver as atividades de braille na sala de recurso. Isso visa a estimular a compreensão e a assimilação do material concreto com o material abstrato e seu significado e, assim, o aluno passa a internalizar o aprendizado juntamente com a apropriação da forma de comunicação alternativa em libras tátil.

Figura 3 – Atividades em braille na sala de recurso.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Na Figura 4, o aluno está usando a Libras tátil ao desenvolver as atividades de língua portuguesa na sala de recurso, dessa forma, o aluno passa relacionar o alfabeto em português com o alfabeto em braille, que, necessariamente, precisa ser internalizado, já que sua leitura e escrita será totalmente em braille.

A Figura 5 mostra o aluno usando Libras tátil ao manusear o material concreto e material que ativa o raciocínio, desse modo, foi possível intensificar a assimilação do alfabeto em português com o alfabeto em braille, sendo esta uma forma de Comunicação Aumentativa.

Figura 4 – Atividades em Língua Portuguesa na sala de recurso.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Figura 5 – Momentos de realização de atividades de Língua Portuguesa a sala de recursos.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Nesta sequência, foi realizada a atividade que se constitui em manusear o alfabeto em Língua Portuguesa juntamente com o alfabeto em braille, para que o aluno pudesse, de forma gradativa, internalizar o conceito para usar, futuramente, o braille para sua leitura e escrita. Essa também é uma forma de comunicação aumentativa, que não substitui a comunicação, mas a amplia. É relevante o uso frequente de recursos didáticos, materiais pedagógicos diversificados, com texturas diferenciadas, para despertar o interesse do aluno e contribuir para que ele compreenda que existem diferentes materiais, porém, com o mesmo objetivo. É importante apresentar a tradução em braille de todas as atividades desenvolvidas, desde o início da intervenção, como também em qualquer outro material oferecido para o aluno.

Figura 6 – Aluno auxiliando na confecção das celas em braille.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Na linguagem braille o sistema de escrita em relevo é constituído por 63 sinais formados a partir de um conjunto matricial de seis pontos, o espaço ocupado pelos pontos chama-se cela. A cela é definida por uma matriz com 2 colunas e 3 linhas e cada qual

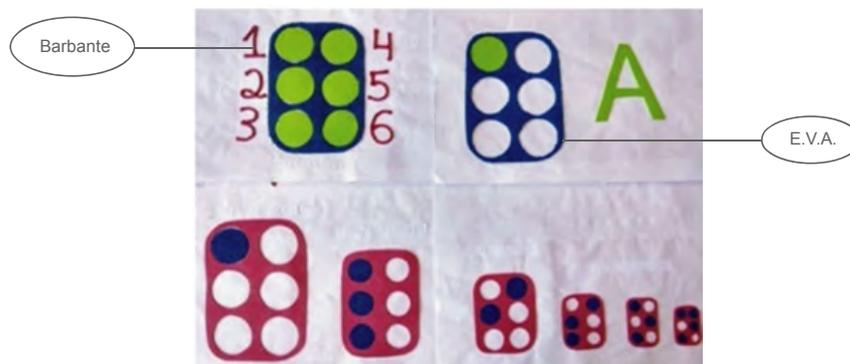
possui 6 casas, cada casa combinada forma uma letra do alfabeto, como apresentam as Figuras 7, 8 e 9. A Figura 6 mostra o aluno auxiliando na confecção das celas a serem usadas por ele próprio. Sua participação na confecção é relevante para que ele possa compreender a função desse material didático.

Figura 7 – Cela para uso do braille.



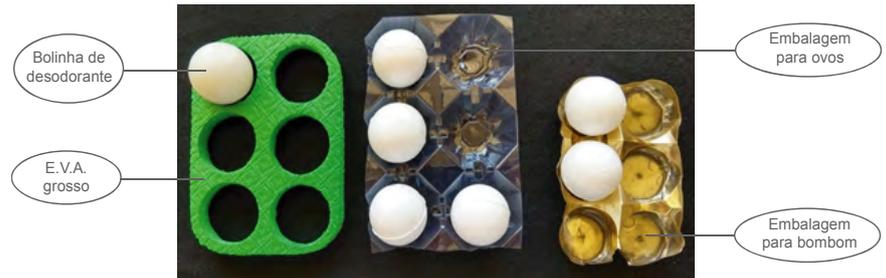
Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Figura 8 – Celas para uso do braille.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Figura 9 – Celas em diversos materiais para uso do braille.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

De acordo com a Figura 10, o aluno realiza uma atividade de reconhecimento das letras do alfabeto em braille usando apenas a cela em material abstrato, sem o auxílio do material concreto. Com isso, poderíamos perceber onde o aluno ainda apresenta dificuldade de reconhecimento do alfabeto em braille e, desse modo, auxiliá-lo de forma mais específica.

Figura 10 – Realização de atividades em braille na sala de recurso.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Na Figura 11, o aluno realiza atividade de reconhecimento das letras do alfabeto em braille, associando-o ao alfabeto em português e, como referência, usa uma cela em braille de material concreto.

Figura 11 – Realização de atividades em braille na sala de recurso.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Segundo a Figura 12, o aluno faz uso do material concreto de nome “regrete” para escrita em braille e, como referência e apoio, está usando a cela para escrita de palavras em braille. Nesta cela, o mediador escreve a palavra e o aluno copia em braille na regrete (prancheta em MDF e régua de alumínio que contém os pontos em braille). Dessa forma, o aluno, assimilando a função dos materiais, internaliza o aprendizado.

Figura 12 – Aluno manuseando o material em braille.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na Figura 13 o aluno realiza atividade em braille com o uso apenas do recurso concreto regrete, sem apoio de qualquer outro material, com isso, foi possível perceber se o aluno já internalizou o conteúdo e já é capaz de executar a atividade com autonomia.

Figura 13 – Atividades em braille.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Na Figura 14, o aluno desenvolve uma atividade de leitura e escrita em braille na regrete e, como apoio, está manuseando uma cela em braille confeccionada em material concreto e a letra A em E.V.A.

Figura 14 – Aluno manuseando o material em braille.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na Figura 15, o material concreto de nome “brailex” é apresentado para o aluno como um novo material de uso para leitura e escrita em braille.

Figura 15 – Atividades de braille sendo realizadas no brailex.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Percebi que o desenvolvimento dessas atividades cansou o aluno, mesmo assim, ele manifestou o desejo em continuar. Nesse momento, é relevante respeitar o tempo do aluno, pois a falta de hábito com tal rotina pode desestimulá-lo. Nesse caso é relevante finalizar a atividade e oferecer outras formas de comunicação alternativas, como brincadeiras que estabelecem o vínculo afetivo e a criança também pode desenvolver a comunicação háptica através do toque.

Ao desenvolver as atividades, percebi que, nem sempre, o aluno manifestou boa aceitação, devido a não compreender, de imediato, dessa forma é necessário repetir o conteúdo, usando outros materiais e, talvez, outras formas de comunicação ou

até mesmo outra metodologia. Por esse motivo, é necessário usar sempre o objeto concreto, e de referência, para facilitar a assimilação e internalização do aluno. Silva (2012) salienta que, é “preciso muita persistência, repetir infinitas vezes o mesmo sinal, o mesmo toque, a mesma referência, manter a mesma sequência de sinais, nas mesmas situações para que a criança assimile e consiga compreender e comunicar-se expressando sua vontade” (SILVA, 2012, p. 49).

Avançando nessa reflexão, apresento o pensamento de Vigotsky (1994) que afirma:

Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto (VIGOTSKY, 1994, p. 129).

Nessa perspectiva, as atividades propostas como o calendário diário propiciam estimulação auditiva, estimulação tátil e podem ser exploradas, em diversas atividades, como educação física, artes, construção de outros materiais pedagógicos como blocos de montagem, aula destinada à aprendizagem de música ou um instrumento musical, ou até mesmo, encher e ouvir o esvaziar de uma simples bola de soprar. Ao trabalhar a estimulação auditiva durante uma aula diária, pode se perceber um retorno considerável da audição do aluno. No entanto, para comparar esse desenvolvimento, foi necessário o acompanhamento médico com o aluno no oftalmologista e no otorrino.

O acompanhamento da pesquisadora juntamente com a mãe ao oftalmologista e ao otorrino, como apresentado na Figura 16, foi necessário para possibilitar uma avaliação médica com a realização de exames que atestassem os graus de perda da deficiência

visual e auditiva do aluno. Dessa forma, podem-se comparar, através de exames, os espaços de tempo, o desenvolvimento comportamental e cognitivo do aluno durante e após o uso da CAA. O acompanhamento do profissional da surdocegueira foi relevante, pois é importante explicar ao médico sobre a área pesquisada e o objetivo do exame, para esse trabalho desenvolvido com o aluno/paciente. Para o médico, foi uma nova experiência conhecer um pouco mais sobre a surdocegueira e sobre as potencialidades que esses sujeitos possuem.

Figura 16 – Cenas do acompanhamento à consulta no oftalmologista e no otorrino.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

As atividades apresentadas nas Figuras 17 a 21 foram desenvolvidas de forma lúdica, entre o intervalo das atividades de aula. O aluno não perdeu o interesse e deu continuidade às atividades de estimulação. Na estimulação auditiva, foram trabalhados sons de animais, associados ao sinal do animal adaptado a libras tátil, além de músicas diversas, associadas aos movimentos corporais e expressões faciais.

Como podemos constatar na Figura 19, até mesmo o encher e o esvaziar de uma simples bexiga de assoprar pode ser significativo para quem não está acostumado com a percepção de

sons. Na estimulação tátil, como mostra a Figura 20, o aluno tem contato com diversas texturas sensoriais e, de modo a possibilitar a percepção da textura lisa, áspera, macia, grossa, fina, ondulada, picotada, em espiral, entre outras. Também foi favorecido ao aluno um momento de descontração, como apresenta a Figura 21, em que lhe é apresentado um instrumento que emite som ao tocá-lo e, além dos sons que podem ser produzidos, também é possível produzir diferentes melodias.

Figura 17 – Estimulação auditiva entre as atividades do calendário.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Em resposta ao retorno dado pelo aluno ao desenvolver as atividades relacionadas ao conhecimento próprio, foi possível acrescentar mais conteúdos. O primeiro foi relacionado ao conhecimento do corpo humano, órgãos internos e externos, possibilitando ao aluno conhecer seu corpo e sua identidade de gênero. Portanto, percebi a necessidade em separar os conteúdos por disciplinas e estabelecer a rotina diária para que o aluno pudesse, também, desenvolver a noção de tempo. Dessa forma, posteriormente, foi confeccionado, com o auxílio do aluno, outro calendário diário de atividade.

Figura 18 – Estimulação auditiva entre as atividades desenvolvidas.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 19 – Estimulação auditiva com bexiga de assoprar entre as atividades do calendário.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Figura 20 – Atividades do calendário que produzem estimulação tátil.



Figura 21 – Estimulação auditiva entre as atividades do calendário.



Fonte: Elaboradas pela autora (2018).

Figura 22 – Atividades do corpo humano.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Como demonstrado na Figura 22, foram utilizados bonecos que representavam a figura masculina e feminina. O objetivo dessa atividade foi apresentar ao aluno as partes do corpo humano, partindo de um boneco como referência humana e por ser um material concreto, explicitar a diferença entre o boneco masculino e o boneco feminino.

As formas físicas dos bonecos eram sentidas pelo tato e, assim, definidos como homem e mulher. As partes do corpo também foram apresentadas e nomeadas com uso de libras tátil. À medida que o aluno tateava o braço do boneco, mostrava a ele nosso braço, em seguida, o braço dele e, assim, ele comparava as semelhanças e nomeava cada membro. Dessa mesma forma, o exercício foi executado com todos os membros do corpo. A alegria do aluno em reconhecer cada parte de seu próprio corpo trazia satisfação e alegria.

Figura 23 – Atividades relacionadas ao estudo de anatomia humana.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Na Figura 23 A, utilizei um esqueleto humano de acrílico existente na escola para trabalhar as funções dos ossos e músculos, de acordo com os conteúdos explorados pelo professor de Ciências, naquele momento. Nesta atividade, explorei as funções de cada membro interno do corpo e como funciona o esqueleto humano e os músculos. Após a identificação de cada membro no material concreto, foram confeccionados os membros estudados em materiais abstratos, apenas em relevo, como mostra a Figura 23D, de modo a possibilitar a revisão dos conteúdos sempre que necessário. Era perceptível a expressão de satisfação do aluno ao desenvolver cada atividade e reconhecer seu próprio corpo.

2) Calendário diário de aula

Essa atividade foi elaborada por mim e pelo aluno e possui o formato de comunicação alternativa (Figura 24).

Figura 24 – Calendário diário de aulas.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Ao desenvolver as atividades com o aluno, percebi a importância de confeccionar um calendário diário de aula, onde todas as disciplinas são representadas com objetos concretos que servem de referência para que o aluno possa assimilar, e internalizar os

conteúdos e compreender as diferenças entre uma disciplina e outra, como também perceber o espaço de tempo de cada aula. Dessa forma, o calendário diário de aula (Figuras 25 e 26), foi composto por 7 repartições, sendo 5 de disciplinas curriculares, 1 repartição do recreio, 1 repartição vazia, para representar o término das atividades e a última que contém uma miniatura de mochila, que representa o horário de ir para casa. Desse modo, o aluno amplia seu conceito, internalizando o conhecimento e, de acordo com seu feedback permite acumular mais conteúdo.

Figura 25 – Atividades do calendário diário de aula.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Figura 26 – Aluno manuseando o calendário diário de aulas.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Segundo Cormedi (2011, p. 85), o sistema de calendário funciona como um “instrumento de generalização, abstração e ampliação de conceitos, o que significa ser um instrumento de desenvolvimento da linguagem muito mais que um instrumento comunicativo”. O calendário diário tem por objetivo ajudar o aluno a compreender a sequência da sua rotina diária. O calendário de presença é usado para informar aos professores que o aluno não está presente na sala de aula regular, mas está presente na escola. No entanto, esse instrumento pode ser usado com dois objetivos: estabelecer a comunicação e desenvolver a linguagem. Os objetos de referência têm a finalidade de substituir palavras, objetos, atividades, antecipar pessoas e lugares. Desse modo, o calendário semanal tem a finalidade de ajudar o aluno a compreender a sequência da sua rotina semanal.

Como mostra a Figura 27, o calendário de presença, calendário diário de aula e os demais calendários podem ser adaptados e usados por outros alunos com NEE que necessitam da comunicação alternativa, como uma forma de comunicação.

Figura 27 – Calendário de presença de alunos com NEE.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na Figuras 28 e 29, mostram momentos da participação e do envolvimento do aluno nos momentos em que o mediador executava qualquer ação, mesmo que em uma data comemorativa, como ilustra a Figura 28, em que o aluno participa da confecção das flores, como também da montagem do painel. Assim, o aluno adquire novos conceitos ao perceber os acontecimentos ocorridos no seu mundo.

Figura 28 – Atividades de inclusão.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Figura 29 – Atividades de inclusão.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

É relevante incentivar e apoiar a participação do aluno nas atividades festivas e nos eventos comemorativos da escola, como mostram as Figuras 30 e 31. Essas ações podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, empatia e da inclusão social do aluno.

Figura 30 – Atividades de inclusão social: participação na festa da escola.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Figura 31 – Atividades diversas de inclusão social.



Fonte: Elaborada pela autora (entre 2016 e 2017).

Ao desenvolver a intervenção pedagógica, percebi a necessidade em empreender um trabalho de conscientização com os colegas da sala de aula, como apresenta a Figura 32. Desse modo, para esclarecer os aspectos da surdocegueira, as possibilidades, potencialidades e as especificidades da pessoa surdocega, foi necessário trabalhar com aulas de vídeos relacionados à surdocegueira e a vida diária da pessoa surdocega, trabalhos em grupo com a participação de Johnny, dinâmicas de reprodução na prática de como seria a vida real do colega com seus familiares, em locais públicos, na hora do lanche e no período do recreio. Para finalizar a ação de conscientização, foi sugerido aos alunos que relatassem, em poucas palavras, como foi, para eles, a experiência em conhecer um pouco sobre a surdocegueira e o colega de sala.

Figura 32 – Trabalho de conscientização da surdocegueira em sala de aula.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

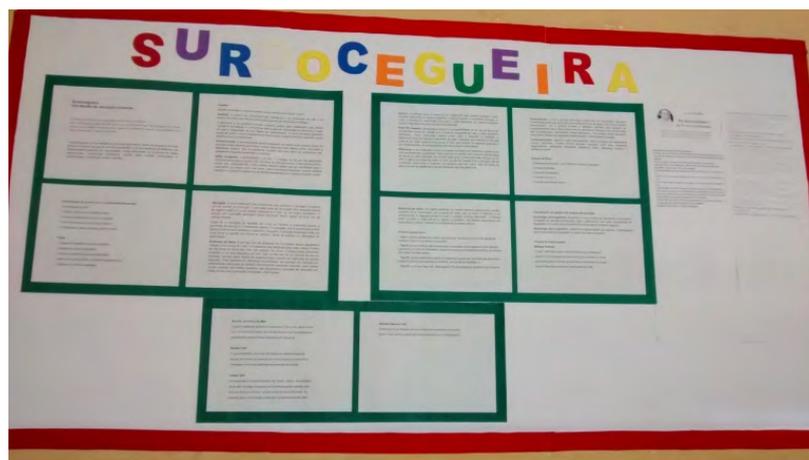
A partir do trabalho de conscientização desenvolvido na sala de aula, com os alunos, foi também realizado um seminário de sensibilização com os profissionais da escola em geral, como mostram as Figuras 33 e 34.

Figura 33 – Seminário de conscientização da surdocegueira na escola.



Fonte: Elaboradas pela autora (2017).

Figura 34 – Painel para sensibilização sobre a surdocegueira na escola.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Cada ação foi realizada de acordo com as necessidades do aluno, por esse motivo, foi necessário que o plano de aula fosse sempre flexível. Desse modo, outros conteúdos eram acrescentados, de acordo com o desempenho e as necessidades apresentadas pelo estudante. É importante ressaltar que é preciso haver uma continuidade lógica entre um conteúdo e outro que o precede, para que o aluno possa

construir a imagem mental, como também internalizar o conhecimento. Vygotsky (2007, p. 32) afirma que a memória surge “[...] como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos”. Ela se constitui a partir dos conceitos formados sobre pessoas, objetos e ambientes.

É imprescindível que a família participe do processo de aprendizado do aluno, como mostra na Figura 35, na qual a irmã mais próxima aprende libras adaptada ao tátil para se comunicar com o irmão.

Figura 35 – Participação da família na aprendizagem de recursos de comunicação.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Ainda na Figura 36, podemos observar a avó aprendendo libras adaptada ao tátil para se comunicar com o neto em casa. A ação foi desenvolvida na escola com a participação do aluno para que ele pudesse perceber a comunicação como algo natural, interessante e essencial para o si e para os outros atores sociais.

Figura 36 – Participação da avó no processo de aprendizagem do aluno.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

3) Calendário semanal de aulas

Atividade realizada, e confeccionada, por mim em parceria com o aluno, o calendário semanal de aulas tem formato de comunicação alternativa (Figura 37).

Dessa forma, cada assimilação e internalização do conhecimento elaborada pelo aluno possibilitava a continuidade da intervenção. Partindo da aceitação da rotina diária, como mostraram as Figuras 34 e 35, foi possível a inclusão de outros conteúdos, como o calendário semanal, conforme a Figura 38. Essa atividade favoreceu a sua compreensão e adaptação à rotina semanal. O calendário semanal possibilitou ao aluno perceber quais as aulas que teria durante a semana e qual professor era responsável pelas disciplinas. Com o uso do calendário semanal, o aluno adquiriu noção de tempo e

compreendeu que cada disciplina tem seu conhecimento específico. Esse calendário foi confeccionado a quatro mãos, para que o aluno pudesse compreender seu objetivo.

Figura 37 – Calendário semanal de aulas.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O calendário é composto pelos dias da semana em tinta e em braille, cada dia tem um objeto de referência do professor, o qual foi criado pelo próprio aluno, ao ter contato diário com os professores, mediados pela pesquisadora. A última parte do calendário contém repartições onde são depositados os objetos, ao término de cada disciplina. Por exemplo: a moto representa o professor de matemática, ao terminar a aula de matemática, o aluno pega a moto e a posiciona na repartição vazia abaixo e, assim, sucessivamente.

Figura 38 – Aluno auxiliando na confecção do calendário semanal de aulas.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A elaboração do calendário semanal de aulas possibilitou, também, a inclusão de saberes das diferentes disciplinas na rotina diária do aluno. Cito, como exemplo, a inclusão de atividades pré-silábicas, uma forma de preparar o aluno para a alfabetização, condizente com a Figura 39.

A Figura 40 mostra o aluno desenvolvendo atividades de leitura e de escrita de Língua Portuguesa, sendo as palavras relacionadas com objetos que fazem parte de seu convívio pessoal e social, o que possibilitou ao aluno a internalização dessas palavras. Ao tocar no objeto, o aluno faz o reconhecimento, soletra em português e, em seguida, faz o sinal do objeto em libras tátil. As palavras foram construídas com barbante para criar relevo e possibilitar a leitura em português, pois a leitura e a escrita das pessoas surdocegas são totalmente em braille.

Figuras 39 – Exemplos de atividades de Língua Portuguesa.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Figura 40 – Exemplos de atividades de Língua Portuguesa.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nas atividades de matemática, como mostra a Figura 41, o aluno adquiriu conhecimentos relacionados aos números cardinais, quantidade e formas geométricas. Ao tocar nas palavras e desenho, o aluno consegue identificar e associar os números a suas respectivas quantias.

Figura 41 – Exemplos de diversas atividades de Matemática.



Fonte: Elaborada pela autora (entre 2017 e 2018).

Na Figura 42, pode-se observar o aluno desenvolvendo uma atividade de Geografia, na qual ele auxilia na confecção do sistema solar como forma de material concreto e material abstrato. O aluno, também, aprendeu o nome de cada planeta e suas características, como ilustra a Figura 42 a seguir. A diferença entre os planetas foi representada de acordo com as texturas de cada objeto.

Figura 42 – Exemplos de atividades de Geografia.



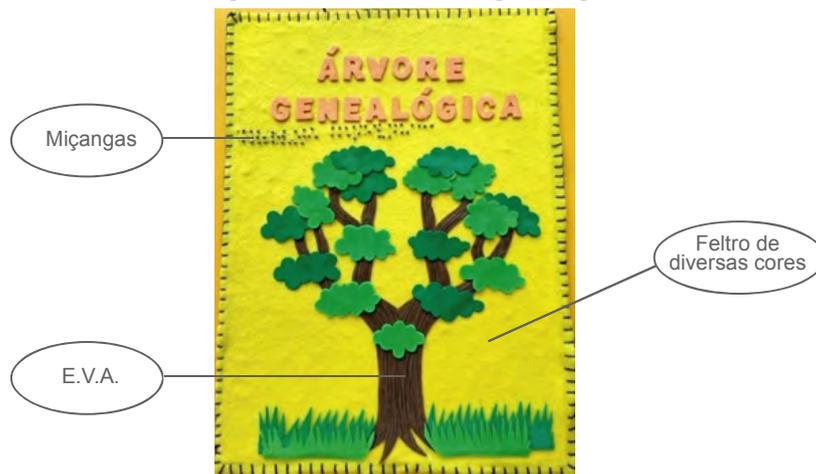
Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Percebi, então, que é preciso respeitar o tempo de aprendizado de cada aluno, decorrente de sua assimilação e internalização, para prosseguir à intervenção pedagógica, acrescentando novos conteúdos, sempre que surgirem novas possibilidades.

4) Livro da árvore genealógica

Assim como as demais atividades, esta foi elaborada por mim em colaboração com o aluno. Possui formato de comunicação alternativa (Figura 43). Essa ação busca estimular a noção de parentesco, aprofundar saberes sobre sua própria história e a história de seus antepassados, até seu nascimento (Figura 44).

Figura 43 – Livro da árvore genealógica.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Figura 44 Relações de parentesco e genealogia familiar.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

5) Bonecos com tamanhos diferentes

A atividade funciona como um tipo de comunicação alternativa (Figura 45). Acrescentei essa atividade aos conteúdos já desenvolvidos para que o aluno em estudo percebesse as diferenças entre idades e, assim, pudesse compreender que as pessoas nascem e crescem, ocorrendo a mudança de idade. A elaboração visa a estimular a noção de desenvolvimento humano, as fases do crescimento e as razões para as diferenças entre tamanhos.

Figura 45 – Bonecos com tamanhos diferentes.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

6) Bonecos pedagógicos

Esta atividade possui, também, o formato de comunicação alternativa (Figuras 46 a 48), contribuindo para que o professor de Ciências leccione conhecimentos sobre o desenvolvimento e a reprodução humana. Os materiais foram confeccionados para

estabelecer a noção de masculino e feminino e podem ser usados para explorar conceitos e outros aspectos envolvidos nos processos de estudo da anatomia do aparelho reprodutor masculino e feminino, sua fisiologia, patologias sexualmente transmissíveis e formas de sua prevenção e outros temas como gravidez na adolescência, período da gestação, parto natural e cesariana. Embora esses conteúdos estejam presentes nas propostas curriculares de toda a rede educacional, tivemos o cuidado de solicitar autorização da mãe de Johnny para seu estudo. Importante ressaltar que o desenvolvimento dessa atividade só foi possível devido ao vínculo afetivo anteriormente estabelecido, antes da intervenção.

Figura 46 – Bonecos pedagógicos com figuras masculinas.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 47 – Bonecos pedagógicos com figuras femininas, representando o processo de gestação e parto.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 48 – Bonecos pedagógicos com figuras femininas, representando o processo de gestação e parto.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

7) Portfólio de atividades

A atividade tem formato de comunicação alternativa (Figuras 49 a 50). Assim que o aluno foi desenvolvendo as atividades e fortalecendo sua aprendizagem, surgiu a necessidade de confeccionar um portfólio, para que essas atividades pudessem ser organizadas e servissem de apoio para outras instituições escolares.

Figura 49 – Aluno auxiliando na elaboração e confecção do portfólio.



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A construção desse portfólio também contou com a participação de Johny. Vygotsky (2007) esclarece sobre a atenção desencadeada durante a realização das tarefas:

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória. Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela

sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos (VIGOTSKY, 2007, p. 28, grifo do autor).

Nesse sentido, o portfólio contribuiu para a estimulação da memória (presente, passado e futuro), conforme ensina Vygotsky (2007, p. 32), ao afirmar que a memória surge “[...] como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos”. Nessa perspectiva, ficou evidenciado que o aluno internalizou os conteúdos, à medida em que foi desenvolvendo cada atividade. Esse processo foi se efetivando de modo contínuo, até o fim do ano letivo de 2019.

Figura 50 – Registros do aluno manuseando o portfólio.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

8

PERCEPÇÕES
E REPERCUSSÕES:
AS MUDANÇAS PROVOCADAS
EM MINHA VIDA

No período inicial da intervenção pedagógica, quanto à realização do plano de aula, prevaleceram os sentimentos de tensão e ansiedade, até certo modo foram momentos angustiantes. Ao tentar estabelecer comunicação com Johnny, ele se mostrava ansioso e nervoso, pois não compreendia que eu tentava apenas me comunicar com ele. Logo, demonstrava desinteresse. Era uma espécie de defesa. Essa fase foi muito difícil, pois cheguei a quase desanimar, pois imaginava que minha luta era vã, que o aluno não aprenderia, por algum motivo que eu desconhecida. As dúvidas e incertezas me afligiam e me perseguiram. Meus questionamentos eram enormes, pois me indagava mentalmente se estava agindo no caminho certo, se a forma elegida para proceder com ele era correta?

Lançar um olhar observador e sereno foi fundamental, pois percebi que ele usava um gesto para manifestar sua necessidade de ir ao banheiro: batia a mão em seu órgão genital e, assim, a cuidadora o atendia. Desse modo, percebi suas necessidades e refleti sobre a melhor forma de provocar uma intervenção que resultasse em comunicação e aprendizado.

Na sequência, analisei e investiguei quais eram as possibilidades de iniciar as formas mais adequadas de comunicação. Já que quando precisava ao banheiro, os surdos utilizam um sinal próprio em libras adaptado ao tátil sendo o ponto de apoio no braço. Bingo! Vislumbrei possibilidades que foram se expandindo dia a dia, na interação com Johnny. No entanto, as dificuldades também surgiam, dia após dia, pois ele não aceitava novas formas de comunicar comigo. Já tinha hábitos consolidados que satisfaziam a suas demandas principais. Mas isso não melhorava sua comunicação com o mundo, a partir de linguagens padronizadas. Percebi que o afeto seria a ponte de interação entre nós, então tentava convencê-lo de forma carinhosa, com movimentos suaves, que denotavam cuidado, atenção e respeito. Porém, houve momentos que exigiam firmeza, não obstante me causasse certa dor. Aprendi que ser firme também é um ato de compaixão.

Para conseguir iniciar a intervenção dos conhecimentos pessoais, precisei limitar seu contato com as outras pessoas com quem estava acostumado. Essa ação provocou certa tensão porque ele ficava agressivo por não compreender e por ter sido retirado da zona de conforto. Por exemplo: para ensiná-lo a forma correta de pedir para ir ao banheiro, eu precisei repetir diversas vezes a forma correta, mas ele não aceitava. Diante desse desafio, permaneci ao seu lado, até que precisasse “pedir para ir ao banheiro”, então, novamente, repetia como se pede para ir ao banheiro. Contudo ele não aceitou. Daí o proibi, dizendo que só deixaria se pedisse da forma correta. Após um enorme cansaço e não tendo a quem recorrer, ele se rendeu e pediu da forma correta. Percebi, então, que sua compreensão era evidente. Assim, a cada conquista alcançada por ele, fazia questão em elogiá-lo e apresentar aos colegas sua nova vitória. Esse reforço positivo foi essencial para o êxito almejado.

Assim se deu cada ação da intervenção pedagógica. Na medida que oferecia novos recursos didáticos, novas possibilidades, ele seguia assimilando, internalizando e dando retorno positivo. Nesse passo, seguia acrescentando atividades, de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Ao verificar as necessidades de mudança no planejamento e a possibilidade de avançar para outras atividades mais complexas, fazia alterações no desenvolvimento do trabalho.

Essa pesquisa representou um marco em minha vida, pois apesar de sua trajetória ter sido extremamente complexa e árdua, foi muito compensadora, pois faria tudo novamente. Nessa jornada, adquiri um aprendizado incomensurável. Posso afirmar, sem falsa modéstia, que me considero uma profissional com conhecimento acumulado na área da surdocegueira, um campo de estudos ainda tão pouco pesquisado no Brasil. Registro minha imensa gratidão ao Johnny, que, em sua infinita paciência e pureza de alma, possibilitou que eu construísse esses saberes. Afinal, “[...] os educandos vão se

transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo» (FREIRE, 2010, p. 26).

Ao me lançar nessa empreitada investigativa, apenas estudava e desenvolvia trabalhos voluntários com pessoas surdas, no meio religioso, mas não imaginava que conheceria pessoas surdocegas. Quando conheci Johnny, encarei um grande desafio e supunha que seria uma experiência muito angustiante. A sensação que predominava naquele momento foi de total incapacidade e frustração. Entretanto, brotaram memórias de todas as duras experiências vividas desde a infância. Tais experiências me fortaleceram, pois não houve facilidades em meu caminho, até o momento atual.

Minha trajetória foi marcada por certas limitações de aprendizado, contudo, elas me fizeram acreditar e me ensinaram a ser segura, pois se consegui chegar até aqui, aquela criança também poderia se superar, pois as dificuldades são inerentes à espécie humana e importantes para seu desenvolvimento. Assim reuni forças e aceitei o desafio de conduzir o processo educacional de Johnny. Mediante as dificuldades inicialmente apresentadas, busquei ajuda de sua família para entrar em contato com a mídia e acionarmos o poder público pelo Ministério Público Estadual. Sabemos que, embora existam políticas públicas norteadoras, as ações são bem incipientes no estado do Espírito Santo, e no Brasil, no sentido de promover formação para o AEE na área da surdocegueira.

Inicialmente tive que convencê-lo de que “eu era sua amiga”, e o propósito era tão somente ajudá-lo. Esse momento foi bastante dolorido, uma vez que ele se expressava por meio de gestos agressivos: tapas, mordidas, beliscões, entre outros. Mas, intimamente, eu sabia que era importante relevar e sublimar meus sentimentos, pois suas atitudes representavam parte do seu processo para se construir como ser humano. Eram as suas defesas! Contudo, era preciso mostrar-lhe

que essa não era a melhor forma de se comunicar. Isso só se daria por meio da vivência cotidiana e como fazer isso se não através da prática? Não percebia outra forma.

Importante ressaltar o apoio familiar e da equipe pedagógica, uma vez que as regras e rotinas deveriam ser estabelecidas e obedecidas, se estávamos empenhados no sucesso de Johnny. Devo relatar que passei por vários momentos de desespero, parava em meio ao desenvolvimento dos trabalhos e me perguntava, será que ele está me compreendendo ou apenas repetindo o que faço? Houve momentos de incertezas, medo, insegurança e inúmeras repetições e testagem das atividades. Enfim, precisei exercer infinita paciência e perseverança. Por diversas vezes pensei em desistir, porém, lembrava dos professores que me incentivaram. Então, não seria o momento de me acovardar e precisava acreditar que Johnny também poderia superar seus desafios.

Com o passar do tempo conquistei o coração e a simpatia de Johnny e passei a ser seu porto seguro, a imagens do texto, denotam essa afeição. Busquei ao máximo explorar seu sistema tátil e mostrava a ele tudo que acontecia e existia ao seu redor, por meio da sensibilidade, dos estímulos na pele. Por exemplo, como sentir o fogo, a água, sentir o vento em nossa face, sentir o cheiro da chuva, o cheiro das pessoas que amamos e, sobretudo, como podemos sentir o abraço. Johnny passou a me perguntar sobre tudo o que tocava ou sentia. Então, decidi aproveitar recursos da natureza em todos os momentos. Quando chovia, íamos juntos sentir a chuva. Quando ele sentia um cheiro diferente, me perguntava. Às vezes era o cheiro da merenda, então o conduzia até a cozinha e lhe “mostrava” qual era o lanche do dia. Pegar em sua mão foi fundamental nesse processo de comunicação.

Nesse percurso, fui rompendo cada obstáculo, dia após dia e cada superação era festejada, pois era mais uma grande conquista. Hoje, mentalmente, sempre volto ao início da trajetória vivida com

Johnny e me emociono, pois em alguns momentos, ele foi meu aluno, em outros tantos, meu filho, mas, sobretudo, sempre foi o meu professor. Enfim, chegamos juntos ao nosso destino. Não fui, apenas, sua educadora, mas sua mãe e sua aprendiz. Johnny foi, e ainda é, meu professor, pois continuamos trocando conhecimentos e passamos longos períodos juntos. Essa experiência Paulo Freire (2010) retoma ao apontar que não há ensino sem aprendizado e os envolvidos nesse processo, sempre se transformam. Há sempre uma relação de troca, nessa troca de saberes entre o professor e os alunos, estes se constroem e se reconstroem ao adquirirem e partilharem saberes, que os levarão a adquirir autonomia.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1997, p. 23).

Aprendemos nas ações/reflexões, ou seja, na práxis que, quando o professor oferece o conhecimento ao aluno, esse, de igual modo, oferece ao professor o seu próprio conhecimento e esses conhecimentos se moldam em uma construção de saberes em que ambos se reconstroem como seres humanos. Essa experiência única e pessoal, me proporcionou a sistematização de novos saberes teóricos e isso representou o meu crescimento pessoal e, acima de tudo, acreditar que todos somos potencialmente capazes de aprender, independente de nossas limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir o espaço e os direitos das pessoas com surdocegueira na sociedade, de forma justa e igualitária, o primeiro passo é o reconhecimento e o amparo legal de que a surdocegueira é uma deficiência única. Esse reconhecimento possibilita melhores formas de acesso à educação e a outros atendimentos específicos, além de dar o direito ao aluno de serem devidamente assistidos por profissionais especializados para o AEE e outros atendimentos necessários.

É preciso uma maior atenção por parte das instituições de ensino à oferta de cursos de formação para profissionais que já atuam na área, possibilitando um atendimento inclusivo, que irão proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões: intelectual, emocional e social. Portanto, as escolas precisam estar preparadas para receber esses alunos surdocegos, disponibilizando espaços acessíveis, profissionais qualificados e atendimentos educacionais especializados na área da surdocegueira. Destaco a relevância do apoio educacional para com os familiares que, se envolvidos nessa luta, ajudarão na garantia e no cumprimento das leis.

A pessoa com surdocegueira precisa ser reconhecida como alguém de possibilidades, como qualquer outra, independentemente do grau ou nível da deficiência. De acordo com pesquisas afirmamos a importância da carga horária de atendimento pelo profissional na área da surdocegueira durante a permanência do aluno no ambiente escolar. Se a permanência desse aluno é de 25 ou 40 horas semanal, o atendimento com o profissional precisa ser igual a essa carga horária, ou o desenvolvimento do aluno poderá ser comprometido. Esse atendimento é relevante independentemente do nível da surdocegueira, seja ela congênita ou adquirida.

De acordo com dados do Educasenso, fornecidos pela Secretária de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), existe um número reduzido de alunos com surdocegueira cadastrados no senso. Contudo, de acordo com pesquisas e laudos de alunos matriculados em escolas estaduais, esse número é subnotificado. E isso é devido, possivelmente, pelo fato de a surdocegueira não ser reconhecida como deficiência única, contribuindo para que o diagnóstico do aluno não seja exato. Se a criança tem perda auditiva e perda visual, torna se necessário ser identificada com a deficiência surdocegueira, pois, conforme explicitamos, são vários os níveis da deficiência. Devido a essa falta de reconhecimento, essas crianças chegam às escolas com laudos onde constam várias deficiências, mas quando fazemos a intervenção, percebemos que, na maioria das vezes, elas são apenas surdocegas.

Então, é necessário que a escola compreenda que, nem sempre o aluno tem várias deficiências, mas um atraso no aprendizado, em virtude da falta de atendimento educacional especializado, por profissional qualificado. Desse modo, para que esse aluno tenha acesso ao atendimento do profissional especializado, esse processo de contratação também precisa ser elaborado com ênfase na qualificação do profissional habilitado para a deficiência, que pode necessariamente, atender à peculiaridade do aluno.

Os eventos observados nos mostraram a importância de identificar os primeiros contatos que antecedem a uma intervenção pedagógica, ou seja, pesquisar e perceber a melhor forma de abordagem e a melhor forma de comunicação para as pessoas com surdocegueira.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a intervenção pedagógica com o uso da CAA contribuiu para a aprendizagem do aluno com surdocegueira congênita. Mas julgamos que ultrapassou esse objetivo proposto, trazendo mudanças na própria comunidade escolar, influenciando na visão dos educadores e gestores e, principalmente,

da sua família, que passou a acreditar nas potencialidades de Johnny e possibilitou modos de melhoria na sua comunicação. A mãe também externou seu eterno agradecimento por todo trabalho desenvolvido para ajudar sua família.

Os professores relataram ter constatado expressivas mudanças comportamentais, pois perceberam melhora na aprendizagem do aluno, após o uso da CAA. Houve, também, meios de comparar o processo de aprendizagem do aluno surdocego congênito antes e após o uso da CAA. Seus relatos antes da intervenção foram importantes para realizar esse planejamento e a intervenção, com o uso da CAA.

Por meio dessas observações, destacamos a relevância de uma intervenção pedagógica estruturada e um plano de aula flexível, para que as especificidades do aluno fossem atendidas e seu tempo de assimilação e internalização respeitado. De igual modo, apontamos a importância da estimulação da sensorialidade, pois, ao trabalhar a estimulação auditiva com o aluno, percebemos um retorno considerável, e comprovado, através de exames de audiometria feitos antes, durante e após as estimulações, deixando evidente a importância da estimulação para o aprendizado do aluno.

Importante destacar a relevância do processo de construção dos materiais, que contaram com participação ativa nos momentos do planejamento, confecção e adaptação dos objetos usados pelo próprio aluno, para que pudesse entender seus objetivos. Evidencio a extrema relevância em estabelecer as formas de comunicação, o uso de materiais concretos, objetos de referência, quando ocorreu uma participação ativa do aluno. Esse compartilhamento de ações proporcionou a forma de CAA e a oportunidade de inclusão do aluno. É preciso enfatizar o exemplo dessa escola em adotar a ideia do calendário de presença, para usar com outros alunos com NEE, que precisam, sempre que necessário, se ausentar da sala de aula.

Johnny estabeleceu formas de interpretar através de libras tátil, comunicação háptica, braille e a Comunicação Aumentativa e Alternativa, internalizou a noção de tempo, regras de convivências, afetividades, conceitos pessoais e sociais. Desse modo, comparamos o processo de aprendizado do aluno. Não poderíamos deixar de citar, também, meu crescimento como pessoa, como profissional e, acima de tudo, o prazer de dever cumprido, pois sei que hoje meu aluno pode dar sequência a seu aprendizado e perseguir seus sonhos, como qualquer outro sujeito participante de uma sociedade. Não foi fácil chegarmos aonde chegamos, mas foi possível porque houve uma enorme troca de conhecimentos, e a confiança mútua estabelecida entre mim e ele, pois o importante era ambos acreditarmos nas nossas possibilidades, antes ignoradas. Talvez esse seja o maior mérito do trabalho!

Desejo que o relato dessa jornada sirva para motivar outros educadores a construir uma escola mais afetuosa, para todos!

REFERÊNCIAS

- ABREU, José Roberto Gonçalves De. *Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas*. Orientador: José Francisco Chicon. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, ES. 2009. 152 f.
- AGOSTINO, E. A. M.; COSTA, M. P. R. Aplicação de um programa para o ensino da leitura e escrita de palavras para o aluno com surdocegueira. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB* (Série-Estudos), Campo Grande, n. 22, pp. 161-173, jul./dez. 2006.
- ALMEIDA, WOLNEY G. *O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira*. 2015. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ALMEIDA, W. G. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. In: ALMEIDA, W. G. (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus: Editus, 2015, pp. 163-194.
- ALMEIDA, C. A. F. *A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitiva-interacionista*. 2008. 337 f. Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5723/1/2008_CeliaAFAAlmeida_reduzida.pdf. Acesso em: 11 maio 2015.
- BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. *Escola inclusiva: questionamentos e direções*. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (Org.). *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 33-44.
- BLOOM, L. Of continuity and discontinuity and the magic of language development. In: GOLINKOFF, R.M. (Ed). *The transition from prelinguistic to linguistics*. New Jersey: L. E. A., 1983.
- BOAS D. C. V.; FERREIRA L. P.; MOURA M. C.; MAIA S. R. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. *Distúrb Comun*, São Paulo, v. 24, n. 3, pp. 407-414, 2012.
- BOONE, D. R.; PLANTE, E. *Comunicação humana e seus distúrbios*. Tradução de Sandra Costa, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRANCALIONI A. R.; MORENO A. M.; de SOUZA A. P. R.; CESA C. C. Dialogismo e comunicação aumentativa alternativa em um caso. *Revista CEFAC*, Campinas, v. 13, n. 2, pp. 377-384, 2011.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2018*. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Estat%C3%ADstica/Sinopse_Estatistica_Educa%C3%A7%C3%A3o_Basica_2018.xlsx. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação - Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisa. *Censo da Educação 2005 a 2013*. Brasília: MEC/INPE, 2015a.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisa. *Censo da Educação 2015*. Brasília: MEC/INPE, 2015b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 7 jul. 2015. Brasília, 2015c.

BROWNING, N. *Curso sobre a comunicação alternativa: falada e escrita*, [PDF]. 2009. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Palestra%20CA%20Nadia%20Browning.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

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

CERCIFAF – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Fafe (2009). *O que é a Intervenção Precoce?* Disponível em: www.cercifaf.pt. Acesso em: 23 fev. 2019.

CHICON, José Francisco. *Inclusão na Educação Física Escolar: construindo caminhos*. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo - USP.

CORMEDI, Maria Aparecida. *Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita*. 2011. 402 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

CORMEDI, Maria Aparecida. Facilitando a comunicação da criança com surdocegueira congênita: a importância do mediador. In: SILVA, Ana Maria de Barros (Org.). *Heldy, meu nome: rompendo as barreiras da surdocegueira*. São Paulo: Hagnos, pp. 171-182, 2012.

DIAS, Denise Teperine. *Contextualização Histórica. Projeto Pontes e Travessias: formação de guia-intérprete*. São Paulo, 2012. pp. 4-14.

DORADO, MYRIAM G. Sistemas de Comunicación de Personas sordociegas. In: VINAS, Pilar G; REY, Eugenio R. (Coord.). *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. Cap. 4. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 2004. Disponível em: <http://educacion.once.es/appdocumentos/sduca/prod/sordoceguera%20analysis%20multidisciplinar.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DUARTE, M. G. F. M. *A importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC), como estímulo da linguagem da criança no Jardim de Infância*. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2013.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. *Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FARIAS, Sandra Samara Pires. *Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica*. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, C.; PONTE, M.M.N.; AZEVEDO, L.M.F. *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças*

com deficiência neuromotora grave. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1999.

GALVÃO, Izabel; DANTAS, Heloysa. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez, 2001, pp. 83-104.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. *A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva*. 2010. 226 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GALVÃO, N. de C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, pp. 43- 60, jan./mar. 2013.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. *Síndrome de Usher*. Série: Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial [folder], São Paulo, 2005.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. *Ata de Assembléia Ordinária*, set. 2007.

MAIA, Shirley Rodrigues. *A educação do surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas*. 2004. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MAIA, Shirley Rodrigues; SOUZA, Marcia Maurilio. Como se dá o processo de letramento: alfabetização da criança com surdocegueira. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3-6 nov. 2009. *Anais...* Londrina, 2009.

MAIA, Shirley Rodrigues. *Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria. *Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.

MORTENSEN, OLE. *Adaptando a comunicação visual à modelagem tátil*. In: III CONFERÊNCIA EUROPEIA DA DEAFBLIND INTERNATIONAL, Madri, 1997.

NUNES, L. R. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: L.R. Nunes (Org). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais*. Dunya, 2003, pp. 1-13.

NUNES, L. R. d'O. de P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE; M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001.

NUNES, C. *Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para fazer pedidos*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/1003/1/Temporario.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Relatório mundial sobre a deficiência*. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos, São Paulo: SEDPcD, 2012.

PONTE, M. *Comunicação aumentativa: mitos e preconceitos*. 2009. Disponível em: <http://www.fapcc.pt/ComunicacoesCongresso/Resumo%20Margarida%20Ponte.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REYES, D. A. *La sordoceguera: uma discapacidad singular*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2004.

RODBROE, INGER; ANDREASSEN, EVABRITT. *Communication for DeafblindChildren: projeto países Nórdicos e Quênia e apoio de Edição FSDB/SHIA, Suécia, 2007*.

SAMESHIMA, F. S. *Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa*. 2011. 173 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102185>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SILVA, Ana Maria de Barros. *Heldy meu nome: rompendo barreiras da surdocegueira*. São Paulo: Hagnos, 2012.

SOUSA, C. *A comunicação aumentativa e as tecnologias de apoio: a acessibilidade de recursos educativos digitais*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2011.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATANABE, Dalva Rosa. *O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015*. 2017. 263 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo São Paulo, 2017.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE AS AUTORAS



Elzinete Maria Carvalho Machado

Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES. Licenciatura em Pedagogia (Universidade de Uberaba-MG). Licenciatura em Artes Visuais (Centro Universitário de Jales em São Paulo). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Luso Capixaba-ES), Educação Especial e Inclusiva e em Artes e Educação (Faculdade Mario Schenberg- SP), Libras (Centro de Ensino Fabra -ES, Especialista em Deficiência Visual (Faculdade Novo Milênio-E)S. Atualmente é professora no Atendimento Educacional Especializado na área da surdocegueira na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.



Désirée Gonçalves Raggi

Graduada em Agronomia (Universidade Federal De Viçosa). Mestrado em Pedagogia Profissional (Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica e Profissional Hector P. Zaldivar- Cuba/Universidade Federal de Goiás (2009). Doutorado em Educação (Uninorte/PY/ Universidade Federal de Pernambuco.) Exerceu a docência nas escolas agrotécnicas (federais de Rio Verde (GO) e Alegre (ES) e no Instituto Federal do ES, no Enisno Tecnológico e Profissional, desenvolvendo pesquisas nos campos da Educação Ambiental e do Proeja. Atualmente é professora e pesquisadora da Faculdade Vale do Cricaré.

ÍNDICE REMISSIVO

A

AHIMSA 22
Almeida 46, 50, 75, 125
ambiente acessível 25, 50
ambiente educacional 26, 56, 58, 61, 73
ambiente escolar 23, 30, 31, 119
APAE 29, 67
aprendizado do aluno 62, 99, 121, 122
aprendizagem 14, 16, 24, 25, 26, 34, 36, 39,
43, 45, 46, 51, 61, 62, 63, 69, 84, 99, 100,
111, 115, 120, 121
Atendimento Educacional 15, 19, 20, 22, 23,
31, 42, 66, 129
atendimento educacional especializado 19,
23, 25, 40, 42, 43, 67, 120
atendimento especializado 34, 43, 62
atividades pedagógicas 26, 72
Azevedo 48

B

baixa visão 34, 41, 42, 43
Braille 22, 43, 49, 50, 62
Brasil 18, 20, 26, 34, 37, 38, 39, 41, 49, 54,
115, 116, 124, 126, 128

C

CAA 27, 31, 36, 38, 45, 49, 53, 54, 56, 60,
62, 63, 67, 68, 69, 70, 85, 120, 121
CAEEDA 22
Cariacica 18, 19, 20, 31, 42
cegueira 20, 21, 25, 29, 34, 41, 42, 65, 67
Comunicação Aumentativa e Alternativa 20,
36, 38, 44, 48, 54, 63, 68, 72, 122
comunicação háptica 54, 83, 122
comunidade educacional 71

D

deficiência 14, 20, 21, 22, 24, 25, 29, 30,
32, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 56, 62,
65, 66, 67, 84, 119, 120, 126, 127

deficiência única 20, 24, 34, 41, 66,
119, 120
deficiência visual 21, 22, 40, 67, 84
demandas cognitivas 26, 61

E

educação de surdocegos 26, 37
Educação Especial 14, 15, 16, 19, 22, 42,
124, 126, 127, 129
Educação para Todos 15, 16
educadores 19, 26, 60, 66, 68, 69, 120, 122
ENOS 18
Ensino Fundamental 15, 18, 19, 30, 31,
67, 71
Ensino Médio 23, 31
Ensino Superior 19, 22, 44
escola 31, 123, 125
expressões faciais 21, 48, 52, 85

F

Farias 34, 41, 44, 45, 48
Ferreira 48
FESAV 22
formas de comunicação 20, 21, 26, 34,
36, 39, 40, 45, 46, 49, 50, 51, 54, 75, 83,
121, 127

G

Galvão 35, 41, 43
Grupo Brasil 20, 26, 34, 39, 49, 126

H

Helen Keller 10

I

IES 22
IM 50
inclusão 14, 15, 17, 18, 20, 25, 37, 40, 42,
44, 45, 94, 95, 96, 100, 102, 121, 123, 125
inclusão escolar 15, 18, 37

Instrutor Mediador 22, 45, 50, 68
intervenção 27, 61
intervenção pedagógica 31, 46, 59, 60, 63,
66, 68, 72, 97, 105, 114, 115, 120, 121

J

Johnny 14, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 38, 53, 54, 60, 61, 64,
67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 97, 108, 111,
114, 115, 116, 117, 118, 121, 122

L

LDB 24, 42
Libras 15, 18, 19, 43, 44, 54, 76, 129
Libras tátil 44, 54, 76
Língua Brasileira de Sinais 19, 53
língua 16, 21, 35, 36, 46, 48, 49, 57,
78, 93, 123, 125, 127

M

Maia 26, 35, 38, 43, 45, 51, 65
materiais didáticos 53, 55
materiais táteis 53, 56
metodologia 31, 123, 125
movimentos corporais 36, 51, 52, 65, 85

N

NEE 93, 94, 121
Nunes 21, 48, 127

O

objetos de referência 39, 52, 53, 55, 56,
93, 121

P

Perspectiva da Inclusão 15
pesquisa 18, 19, 21, 24, 25, 26, 31, 38, 39,
40, 42, 56, 60, 61, 68, 115, 120
Pessoas com Deficiência 15, 126
Ponte 48, 49, 127
práticas pedagógicas 15, 60
processo de desenvolvimento 38, 48, 53, 75
processo educacional 15, 23, 116
processo pedagógico 27, 61, 66

S

São Paulo 19, 21, 22, 43, 123, 125, 126,
127, 128, 129
SEDU 22, 23, 120
sociedade 14, 20, 23, 24, 25, 26, 43, 44, 45,
46, 71, 119, 122
surdez 20, 21, 25, 29, 34, 41, 42, 53, 65, 67
surdocegueira 16, 22, 33, 38, 39, 126
surdocegueira congênita 14, 16, 18, 21, 35,
38, 39, 48, 49, 54, 66, 120, 125
Surdos 18, 44, 66

T

tátil 44, 54, 73, 76, 84, 85, 86, 88, 89, 99,
103, 114, 117, 122, 126
trabalhos voluntários 18, 22, 116

V

Vitória 22, 123

www.pimentacultural.com

Comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem.

O processo de acolhimento
e ensino de Jhonny, um aluno
com surdocegueira congênita