

DOI: 10.5902/1984686X30185

Os padrões de comunicação da surdocegueira nos contextos familiar e educacional

The communication patterns of deafblindness in family and educational contexts

Los patrones de comunicación de la sordocegueira en los contextos familiar y educativo

* **Elisângela Keylla Henrique Sales de Araújo**

Graduada pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
eliskeylla@gmail.com

** **Caio Diogo Santana de Sousa**

Graduado pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
caiosantanapsi@gmail.com

*** **Gleicimar Gonçalves Cunha**

Professora mestra da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
gleicipsi@gmail.com

**** **Andréa Dias Garzesi Souza Sobrinho**

Professora mestra da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
andregarzesi59@gmail.com

***** **Isabelle Patrícia Freitas Soares Chariglione**

Professora doutora da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
ichariglione@gmail.com

Recebido: 25 de agosto de 2017

Aprovado: 8 de agosto de 2018

RESUMO

A surdocegueira, deficiência de caráter único que não significa junção de duas deficiências, caracteriza-se de forma muito subjetiva, uma vez que cada surdocego desenvolve formas e maneiras de se comunicar. A família e a escola possuem um papel importantíssimo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional do sujeito surdocego, sendo os primeiros meios sociais e de ensino da criança. Frente a essas questões, este trabalho teve por objetivo compreender os padrões de comunicação de duas jovens surdocegas no contexto familiar e escolar, analisando a possibilidade de desenvolvimento de uma

DOI: 10.5902/1984686X30185

linguagem simbólica no processo de interação com esses ambientes. A amostra foi constituída por duas jovens surdocegas, suas genitoras e suas professoras/guias intérpretes. Foram coletados seus discursos e analisados segundo a Teoria de Análise de Conteúdo de Bardin. A análise apresentou quatro categorias: padrões de comunicação na família, padrões de comunicação na escola, linguagem concreta e linguagem abstrata. Com essas análises, podem-se entender melhor as peculiaridades desses atores na interação da comunicação, o desenvolvimento da linguagem simbólica dos sujeitos surdocegos e a sua relação com as diferentes maneiras de se comunicar com esses sujeitos.

Palavras-chave: Educação especial; Padrões de comunicação; Surdocegueira.

ABSTRACT

The deafblindness is a deficiency of a unique character and not the combination of two deficiencies; it is characterized very subjectively, since each deafblind develops forms and ways of communicating. The family and the school has a very important role for the cognitive, affective, social and emotional development of the deafblind subject, being the first social and educational means for the child. In view of these issues, the objective of this study was to understand the communication patterns of two young deafblind women in the family and school context, analyzing the possibility of developing a symbolic language in the interaction process with these environments. The sample consisted of two deafblind girls, their mothers and their teachers/interpreters. Their discourses were collected and analyzed according the Theory of analysis of the content of Bardin. The analysis presented four categories: 1) Communication patterns in the family; 2) Communication patterns in school; 3) Concrete Language and 4) Abstract Language. These analyzes can better understand the peculiarities of these actors in the interaction of communication, the development of the symbolic language of the deafblind subjects and their relationship with different ways of communicating with these subjects.

Keywords: Special education; Communication standards; Deafblindness.

RESUMEN

La sordocegueira, deficiencia de carácter único que no significa unión de dos deficiencias, se caracteriza de forma muy subjetiva, ya que cada sordocego desarrolla formas y maneras de comunicarse. La familia y la escuela tienen un papel importantísimo para el desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional del sujeto sordocego, siendo los primeros medios sociales y de enseñanza del niño. Frente a estas cuestiones, este trabajo tuvo por objetivo comprender los patrones de comunicación de dos jóvenes sordocegas en el contexto familiar y escolar, analizando la posibilidad de desarrollar un lenguaje simbólico en el proceso de interacción con esos ambientes. La muestra fue constituida por dos jóvenes sordocegas, sus progenitores y sus profesoras / guías intérpretes. Se recolectaron sus discursos y se analizaron según la Teoría de Análisis de Contenidos de Bardin. El análisis presentó cuatro categorías: patrones de comunicación en la familia, patrones de comunicación en la escuela, lenguaje concreto y lenguaje abstracto. Con estos análisis, se pueden entender mejor las peculiaridades de esos actores en la interacción de la

DOI: 10.5902/1984686X30185

comunicación, el desarrollo del lenguaje simbólico de los sujetos sordocegos y su relación con las diferentes maneras de comunicarse con esos sujetos.

Palabras clave: Educación especial; Estándares de comunicación; Surdocegueira.

Introdução

Falar de surdocegueira e de suas especificidades no tocante à comunicação, linguagem, desenvolvimento, interações sociais a partir de um ponto de vista da psicologia não foi uma tarefa fácil. A quantidade de materiais de pesquisa escrita pela categoria ainda não se apresenta satisfatória. Masini et al. (2007) consideram que a carência de conhecimento dos professores universitários entrevistados em relação à surdocegueira e à forma como estes se relacionam no mundo se deve à falta de leitura de materiais já existentes sobre essa deficiência, sobretudo no campo da pedagogia.

Em 2015, Pacco e Silva, ao pesquisar com o descritor “surdocegueira”, nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes, Lilacs e Scielo, encontraram, respectivamente, a quantidade de 16, 10 e 4 produções, das quais quatro eram comuns a todas ou em duas bases, de modo que a pesquisa fez um total de 23 textos sobre a surdocegueira. Destes, 31% abordavam a surdocegueira de modo geral; outros 31%, a linguagem e a comunicação; 13%, a inclusão escolar e a tecnologia assistida; 9%, atendimentos de forma geral; 4%, orientação e mobilidade e 4%, sexualidade. Esses dados confirmam a necessidade de mais estudos e publicações sobre o assunto.

Esta pesquisa encontrou justificativa não apenas na escassez bibliográfica sobre o assunto, mas também devido às particularidades do sujeito surdocego que se desenvolve de forma única e constrói padrões de comunicação diferentes, os quais, entretanto, merecem uma investigação quanto ao seu papel no desenvolvimento de uma linguagem simbólica e não somente no ato de comunicar, mas de interagir com o meio social, reconhecendo-se parte constitutiva deste, embora distinta do mesmo.

Acredita-se que a família, em geral a primeira instituição a dar o suporte e a conviver com a pessoa que nasce com surdocegueira ou que a adquire, poderá se beneficiar de um apoio multidisciplinar. A escola, uma vez preparada, pode colaborar com o processo de desenvolvimento da pessoa surdocega, estimulando sua aprendizagem, comunicação e linguagem simbólica. Esta pesquisa buscou construir informações favoráveis ao entendimento do sujeito surdocego também em colaboração com esses dois sistemas.

Breves considerações históricas e conceituais

A história da surdocegueira começa no século XVIII, no ano de 1789, com Victorine Morriseau, primeira mulher surdocega a ser educada formalmente em Paris (COLLINS, 1995 apud CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 11). Encontram-se registros na literatura sobre outros surdocegos, como Ragnhild Kaat, que teve perdas da visão, audição, olfato e paladar quando tinha quatro anos, após ter sido acometida por uma grave enfermidade não diagnosticada (MONTEIRO, 1996).

No Brasil, no ano de 1960, Nice Tonhozi Saraiva iniciou o trabalho com surdocegos, inspirada pela visita de Helen Keller, em 1953. Nice se dedicou a introduzir a educação do surdocego no Brasil e, em 1969, fundou a Escola Residencial para Deficientes Auditivos Visuais (ERDAV), localizada em São Caetano do Sul/SP, a primeira escola na América Latina (SILVA, 2007).

A surdocegueira, em termos funcionais, foi classificada em dois grupos: surdocegueira pré-simbólica e surdocegueira pós-simbólica, de acordo com Garcia (2008). Essas expressões, no entanto, foram substituídas por pré-linguística e pós-linguística, conforme retratam Gaspar et al (2015); Pacco e Silva (2015) e Boas, Ferreira, Moura e Maia (2012). Na surdocegueira pré-linguística, o sujeito adquiriu a deficiência antes da aquisição da linguagem, passando a desenvolver outros sentidos, como o olfato e o contato corporal, utilizando-os como sentidos compensadores. A surdocegueira pós-linguística foi adquirida depois da estruturação da linguagem

A terminologia vigente revela-se compatível com a perspectiva de Lyons (1987), para quem a linguagem corresponde a qualquer forma adotada com intenção comunicativa, incluindo a própria língua. Essas informações são importantes, sobretudo porque no estudo do sujeito surdocego, seja ele pré-linguístico, ou pós-linguístico, a linguagem deve ser compreendida de modo global, não como um objeto específico, mas sim como um conjunto complexo constituído de inúmeros elementos. Também Bakhtin (2014/1929) concebe a língua associando-a às necessidades de comunicação, o que o leva a valorizar a fala, a enunciação, processos eminentemente sociais, indissolivelmente ligados às condições da comunicação, as quais, por sua vez, estão sempre associadas às estruturas sociais. Ao abordar a interação verbal, Bakhtin (2014) enfatiza que “não existe atividade mental sem expressão semiótica” (p. 116). “Exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto,

DOI: 10.5902/1984686X30185

pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras” (p. 115).

As contribuições de Bakhtin (2014) confirmam a total singularidade das relações que um sujeito surdocego estabelece com um sistema de língua, pois, diferente do que acontece em condições normais, a dupla privação sensorial restringe seu acesso às regras que regem a linguagem, impactando não somente a relação do sujeito com a língua, como também suas interações sociais e sua atividade mental, uma vez que esta é organizada pela expressão semiótica.

Adiciona-se a essas considerações sobre a dimensão social da língua, as constatações de Dias (2011) em relação à família, que, além de ser um sistema, é também um processo de interação de seus membros. A comunicação é a ponte, a ligação que instaura relação de convívio e de sustentação de todo o sistema, baseando-se na igualdade ou na diferença. A família se reverte em um meio extraordinário para elaborações e aprendizagens de forma muito significativa. A família não é a única instituição com caráter de socialização na sociedade, mas é a primeira com a qual a criança tem contato, podendo aprender com a própria experiência na vida familiar (AMARO, 2006 apud DIAS, 2011, p. 145).

Rebelo (2014) retrata que o impacto da surdocegueira de um bebê na sua primeira socialização com pais ouvintes não se limita à vocalização ou toque materno como instrumento para acalmar um recém-nascido inquieto. Nessa condição, o bebê não se orienta pelo som da voz da mãe, nem se acalma ao som da sua aproximação. Há formas limitadas e únicas de interação, que podem dificultar o desenvolvimento da habilidade de generalização em relação a pessoas que estão fora do núcleo familiar. A família passa a ter um papel muito mais central, no que diz respeito a modelos sociais para a criança.

No que se refere à escola, a individualidade e a dignidade de cada aluno com surdocegueira devem ser respeitadas em todas as interações de comunicação e nas atividades de aprendizagem. Esses sujeitos necessitam de pessoas para mediar o seu contato com o meio. É assim que se dará o estabelecimento de códigos comunicativos entre o surdocego e o receptor. O mediador será o responsável por expandir o conhecimento do mundo que está ao redor desse indivíduo, com o objetivo de lhe proporcionar autonomia e independência (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010).

No contexto da surdocegueira, entretanto, as trocas sociais mais imediatas, sejam elas no âmbito da família, ou da escola, apresentam diferenças desafiadoras. Nem todas

DOI: 10.5902/1984686X30185

as relações experimentadas pelo sujeito são constitutivas da linguagem. Nesse sentido, nesta pesquisa, buscou-se compreender se os padrões de comunicação de dois sujeitos surdocegos no contexto familiar e escolar podem desenvolver uma linguagem simbólica no processo de interação dos mesmos.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa seis sujeitos, sendo duas jovens surdocegas de 21 e 24 anos, respectivamente, além de suas genitoras e suas professoras/guias intérpretes. Os critérios para inclusão no estudo foram: sujeitos do mesmo sexo; ser surdocego, com comprometimento total de ambos os sentidos; estar matriculado em Escola Pública do Distrito Federal; utilizar e conhecer Libras tátil e braile; morar juntamente com a genitora; a etiologia da deficiência ter sido devido à síndrome da rubéola congênita; não ter nenhum tipo de comprometimento cognitivo e motor.

Local

A pesquisa foi realizada no Centro de Formação de Psicologia Aplicada (CEFPA), localizado na instituição Universidade Católica de Brasília, no Distrito Federal, e em Planaltina, uma região administrativa do Distrito Federal, na residência de uma das participantes, devido ao seu estado emocional, que se encontrava alterado, impedindo a participante de se deslocar de sua casa até o CEFPA, embora tenha tentado por três semanas consecutivas.

Instrumentos de coleta de dados

Roteiros de entrevistas semiestruturadas individuais

As entrevistas com as surdocegas, identificadas como 'SC1' e 'SC2', foram realizadas com as seguintes perguntas: Onde aprendeu Libras e braile? Como você se comunica com a sua família? Em quais momentos você mais interage com sua família? Como é a comunicação com sua professora e seus colegas? Em quais momentos você mais interage com sua professora e/ou seus colegas? Quando perdeu a visão totalmente? O que mudou em casa? E na escola?

DOI: 10.5902/1984686X30185

As entrevistas com as genitoras, identificadas como 'G1' e 'G2', foram realizadas com as seguintes indagações: Como era a interação com sua filha quando esta ainda era surda? Como desenvolveu comunicação com ela? O que mudou depois da surdocegueira? Como ela demonstrava sentimentos como insatisfação, fome, dor, alegria? Como ela demonstra hoje? Quais formas vocês utilizam para se comunicar hoje? (Se através de libras) Como aprendeu? De quem foi a iniciativa? A comunicação que vocês desenvolveram em casa, de alguma forma, ajudou na sua convivência na escola?

As entrevistas com as professoras/guias intérpretes, as quais foram identificadas como 'PG1' e 'PG2', foram realizadas com as seguintes perguntas: Quando você recebeu sua aluna, como era o tipo de comunicação que vocês tinham? E hoje? Que tipo de metodologia você utiliza com ela em sala de aula? Ela consegue dialogar criticamente com o que você apresenta para ela? Como é a interação dela com você e os colegas? Como você estimulou essa interação? Como ela expressa vontade, desejos, sentimentos e dor? Qual é o seu critério de avaliação?

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico contemplou questões pertinentes ao perfil socioeconômico, demográfico e funcional, através das seguintes informações: idade, sexo, escolaridade, estado civil, número de filhos, localidade de moradia, condição do imóvel residencial etc.

Procedimentos de coleta de dados

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, pelo número de protocolo CAAE 53889016.1.0000.0029. Somente após a aprovação, deu-se início à construção de informações mediante entrevistas semiestruturadas individuais. As primeiras entrevistas foram realizadas com a genitora 'G1', a surdocega 'SC1' e, por último, a guia intérprete 'PG1'. Posteriormente, foram entrevistadas a guia intérprete 'PG2', após sete dias, a genitora 'G2' e, depois, a surdocega 'SC2'. É importante ressaltar que a 'PG1' foi a guia intérprete de ambas as surdocegas, devido a um contratempo com a 'PG2'.

Durante as entrevistas, fez-se necessário o uso de outras perguntas para que os conteúdos trazidos fossem melhor explorados e compreendidos. A primeira tríade e a 'PG2' tiveram um ambiente controlável, não houve interrupções por variáveis externas indesejáveis, o que não aconteceu com as 'G2' e a 'SC2', pois as entrevistas foram

DOI: 10.5902/1984686X30185

realizadas na residência destas e não havia como controlar variáveis externas. O ambiente era totalmente vulnerável a barulhos, embora não tenha havido interrupções.

Devido ao conhecimento prévio de que o sujeito surdocego tem suas particularidades e desenvolve vínculos fortes com aquele que lhe apresenta o mundo em suas mãos, entendeu-se a importância da presença das guias intérpretes durante as entrevistas, por ter ocorrido uma eventualidade com a 'PG2', a 'PG1' foi convidada pela pesquisadora para que interpretasse para a 'SC2'. Vale ressaltar que esta guia intérprete já havia sido professora da mesma; caso não a conhecesse, a pesquisadora iria esperar a disponibilidade da 'PG2' para a realização da pesquisa. Foi conversado com a 'G2' e a 'SC2' e ambas aceitaram a 'PG1' para interpretar a entrevista.

Procedimentos de análise dos dados

No presente trabalho, adotou-se a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 37), compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, as quais podem ser assim resumidas: 1) pré-análise, feita através da preparação do material, a transcrição na íntegra (gagueiras, repetições, hesitações, silêncios, suspiros, risos, choros, sons externos ou internos) e organização dos dados, a leitura flutuante, para que o conteúdo se torne mais preciso e explorado; 2) exploração do material, que consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas pela pesquisadora, feita manualmente; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação apresentados através de quadros e matrizes, os quais foram criadas pela própria pesquisadora, a partir da compreensão do conteúdo dos dados obtidos, como forma de explicitar ao leitor de maneira mais prática como se dá a relação entre os padrões de comunicação e a caracterização da interação presente entre sujeito e a escola e sujeito e a família, as quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise.

Resultados

A apreciação das entrevistas a partir da análise de conteúdo resultou na construção de quatro categorias: 1) padrões de comunicação na família; 2) padrões de comunicação na escola; 3) linguagem concreta; 4) linguagem abstrata.

Padrões de comunicação na família

Esta categoria compreende elementos que dizem respeito ao modo pelo qual os sujeitos se comunicavam e se comunicam, ou seja, qualquer tipo de comportamento com intenção comunicativa foi considerado um padrão de comunicação.

Para maior compreensão da categoria, foi gerado um quadro com os padrões na surdez e na surdocegueira. É importante ressaltar que a ‘SC1’ nasceu surdocega e, após três cirurgias, passou a enxergar, mas era baixa visão.

Quadro 1 – Padrões de comunicação na família durante a surdez e a surdocegueira

Surdez		Surdocegueira	
Família 1	Família 2	Família 1	Família 2
G1 e SC1	G2 e SC2	G1 e SC1	G2 e SC2
Sinais isolados de Libras	Libras	Sinais isolados de libras tátil	Libras tátil
Apresentação de estímulos	Apresentação de estímulos	---	---
Gestos naturais	Desenho	---	Gestos criados
Toques	Toques	Tecnologia como auxílio	Tecnologia
Linguagem corporal	Linguagem corporal	Linguagem corporal	Linguagem corporal
Reações emocionais	Reações Emocionais	Reações emocionais	Reações emocionais
Fala	Fala	---	---
---	---	---	Escrita na palma da mão

G1 – Genitora 1, SC1 Surdocega 1; G2 – Genitora 2, SC2 – Surdocega 2.

O Quadro 1 traz os contextos familiares com suas subdivisões – padrões de comunicação na surdez e na surdocegueira: a Família 1 é composta nesta pesquisa pela ‘G1’ e ‘SC1’ e a Família 2, pela ‘G2’ e ‘SC2’. A ‘SC1’ tinha baixa visão, então, ela já tinha um comprometimento visual. Mas, na entrevista, a mãe retratou como surdez. A Família 1 usava o *WhatsApp* para gravar o que a ‘SC1’ estava falando, enviava para a guia intérprete, que traduzia para a família o que ela está dizendo.

DOI: 10.5902/1984686X30185

Durante as entrevistas com as genitoras, foram identificados os padrões utilizados entre elas e os respectivos membros das famílias, quando havia somente a presença da surdez. Identificou-se que alguns, dentre os padrões citados, foram utilizados somente para comunicação de necessidades básicas.

Os padrões Toque, Linguagem corporal, Reações emocionais e Fala estiveram presentes em ambos os discursos. Ambas sentiam dificuldade de estabelecer uma comunicação eficaz para a compreensão entre o emissor e o receptor.

Padrões de Comunicação na Escola

Esta categoria elementos que demonstram o modo pelo qual os sujeitos se comunicavam e se comunicam no contexto escolar. Qualquer tipo de comportamento com intenção comunicativa foi considerado um padrão de comunicação.

Para maior entendimento desta categoria, também foi elaborado um quadro com os padrões de comunicação na surdez e na surdocegueira no contexto escolar. Percebe-se que, após a aquisição da surdocegueira, alguns padrões permaneceram, um número reduzido foi extinto e outros desenvolvidos. O Quadro 2 mostra os resultados da análise.

Quadro 2 – Padrões de comunicação na escola durante a surdez e a surdocegueira

Surdez		Surdocegueira	
Escola 1	Escola 2	Escola 1	Escola 2
PG1 e SC1	PG2 e SC2	PG1 e SC1	PG2 e SC2
Libras	Libras	Libras tátil	Libras tátil
---	Braille	Braille	Braille
Repetições de sinais	---	Repetições de sinais	Gestos criados
Gestos naturais	---	Desenho	Cartas
---	---	Escrita	Escrita
---	---	---	Tecnologia

PG1 – Guia intérprete 1, SC1 Surdocega 1; PG2 – Guia intérprete 2, SC2 – Surdocega 2.

O padrão de comunicação em comum identificados no Quadro 2, durante a surdez nas escolas, foi a Libras. Ambas as surdocegas tiveram contato com a língua de sinais na escola, com algumas diferenças muito importantes. A ‘SC1’ era baixa visão e teve somente

DOI: 10.5902/1984686X30185

o suporte da escola com Libras, sem acompanhamento em casa, segundo a 'G1': *"Quando ela era pequena, ela já tinha essa dificuldade, ela não tinha o acompanhamento adequado igual ela tá tendo agora, né?"* 'PG1' relata que acompanhou a aluna em 2005, quando a mesma tinha 11 anos, era surda profunda e tinha baixa visão. Segundo o relato, ela não tinha nenhum tipo de fluência em Libras e quase não se comunicava. *"Muito pouco. Muito pouco, sabia palavras isoladas de libras, mas comunicação mesmo não tinha."* A aluna se comunicava com a professora com gestos naturais, *"Em libras. Libras assim, maas... Não, na verdade, não era libras não. Eram gestos mesmo. Gestos naturais. Eu fui tentando ensinar alguns sinais em libras no início, aí como ela mudou e ficou seis anos fora [...]".* Em outra fala, ela declarou: *"Tudo que eu tentava perguntar pra ela, ela só repetia meus sinais, nunca tinha uma resposta."*

Após seis anos, a aluna retornou para Brasília, teve a oportunidade de ser aluna desta mesma professora e, aos 18 anos, perdeu a visão total.

Na Escola 2, a 'SC2' teve uma história diferente. Com aproximadamente 5 anos, ela começou a estudar no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEDV), localizado em Brasília. Foi acompanhada por uma professora que lhe ensinou o braile, por saber que ela poderia vir a ficar cega devido a Rubéola Congênita. A família foi acompanhada por esta professora que a incentivou a participar de cursos em São Paulo para conhecer sobre a surdocegueira e saber como lidar com a deficiência. Tudo que a menina aprendia na escola de Libras, ela passava para a mãe. Após os oito anos de idade, 'SC2' perdeu a visão, mas já era fluente em Libras e em braile.

É importante ressaltar que a 'PG2' não é a mesma professora que a acompanhou desde pequena. A professora guia intérprete da 'SC2' faleceu após pouco mais de uma década com a aluna. A atual guia intérprete está com ela há apenas cinco anos. O quadro foi feito baseado no relato da genitora. Nesse caso, acredita-se que ela pode ter tido mais padrões de comunicação na escola, os quais, no entanto, não puderam ser acessados, pois a pesquisa não pôde contar com a colaboração da antiga professora guia intérprete sobre suas experiências com a 'SC2'.

Linguagem Concreta

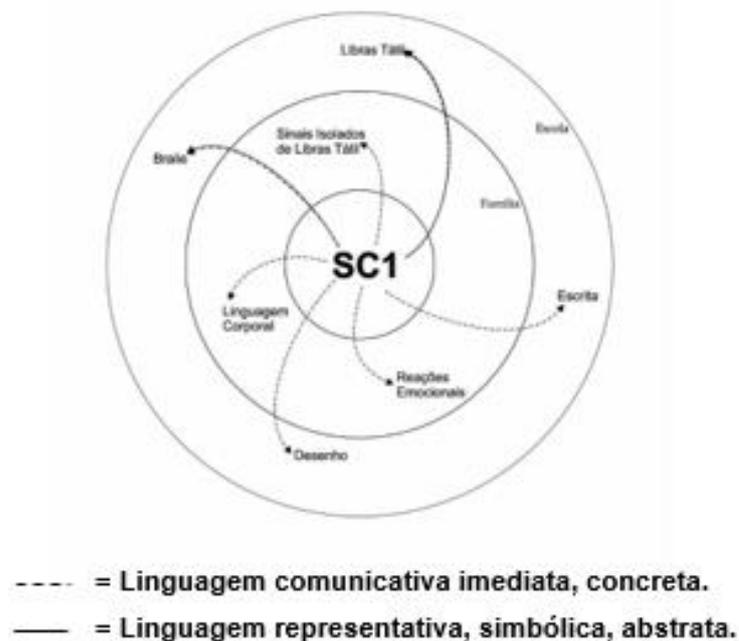
Esta categoria compreende a linguagem concreta como produto da forma de interação com a família e a escola e como ela se caracteriza através da interação nesses contextos.

DOI: 10.5902/1984686X30185

Abarca-se, aqui, a comunicação presente para obtenção de desejos, demandas ao “aqui e agora”, como esses padrões nessas relações se caracterizam e como se desenvolveram. A linguagem concreta não faz representações, não conceitua, não faz conexões de pensamento e não há uma junção de signos linguísticos para produzir uma fala com sentido. Ela é construída através da relação e da interação social.

Para melhor compreensão, foi construída uma matriz gráfica para representar as relações da participante surdocega com a família e a escola e o tipo de linguagem que foi desenvolvida nessas relações. Ressalta-se que a matriz foi elaborada pela própria pesquisadora, inspirada pelos discursos e conteúdos identificados nesta pesquisa.

Figura 1 – Relação entre padrões de comunicação na surdocegueira e a caracterização da interação presente nos contextos familiar e escolar da ‘SC1’



A Figura 1 representa a relação da ‘SC1’ e os padrões de comunicação por ela utilizados nas relações familiar e escola. Foram usadas linhas tracejadas para representar a linguagem concreta, como forma de representação de que não houve o encontro ainda da fala e do pensamento. Uma linha espaçada e não contínua, a qual está em desenvolvimento e a qualquer momento os traços podem se encontrar, levando o sujeito à capacidade de representação de pensamento e ao desenvolvimento de uma linguagem abstrata.

DOI: 10.5902/1984686X30185

Em nenhum momento, a 'SC1' consegue articular as ideias para responder o que estava sendo perguntado. Não há uma significação da junção dos sinais e nem há uma tomada de curso de pensamento organizado para responder à pergunta direcionada a ela. Ao contrário, há cópias de sinais incessantemente, de forma automatizada.

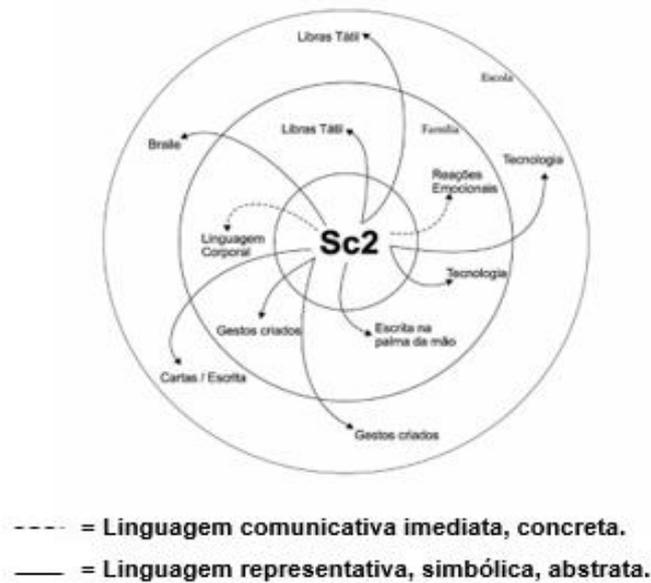
Linguagem Abstrata

Esta categoria compreende a linguagem abstrata como resultado de uma interação social. A linguagem abstrata se desenvolve através do contato social, desde que a criança que tenha qualquer tipo de deficiência comece a ser estimulada e a interagir logo com seu meio. Portanto, nesta categoria, também será avaliada a interação nos contextos familiar e educacional. A linguagem abstrata é totalmente representacional, há presença de expressões de desejos, vontade, sentimentos. Isso só é possível através das conexões entre fala, pensamento e linguagem.

Na Figura 2 a seguir, apresenta-se uma matriz que, assim como a da categoria anterior, retrata a relação entre os padrões de comunicação da 'SC2' e a caracterização da interação da mesma nos contextos familiar e educacional. Pode-se perceber a importância desta sociedade família e escola. Embora a família não soubesse o bem que estava fazendo para este sujeito em questão, ficou entendido, através de intervenção da professora que acompanhava a criança, que se fazia necessária a presença da família para que a mesma evoluísse, oportunidade esta que a primeira família não teve, ou seja, profissionais capacitados, dispostos e conhecedores da deficiência, para acompanhá-la quando ainda pequena.

DOI: 10.5902/1984686X30185

Figura 2 – Relação entre padrões de comunicação na surdocegueira e a caracterização da interação presente nos contextos familiar e escolar da 'SC2'



Na Figura 2, encontra-se uma matriz totalmente diferente da primeira que foi exposta na categoria 3. Existem dois padrões de comunicação pontilhado na relação familiar. Essas linhas pontilhadas representam a linguagem concreta, como já explicado anteriormente. Todos os outros padrões se caracterizam de maneira abstrata, e foram representados com linhas contínuas. Observa-se que as linhas contínuas se conectam, isso significa que o trabalho é feito nos dois contextos, ou seja, há uma parceria entre eles. Os padrões de comunicação braile, cartas e a escrita no papel são utilizados somente na escola, por isso, as linhas não estão constadas à família, pois neste contexto, eles não utilizam esses padrões. Já a escrita na palma da mão é utilizada somente na família e este padrão não se encontra na escola. Esses padrões influenciaram de forma mais abstrata, levando a 'SC2' à representação e à abstração.

Discussão e considerações finais

A partir dos resultados apresentados, destaca-se que a afeição psicológica pode ser deduzida, embora não vista, a partir de comportamentos específicos da criança. As crianças que são surdocegas não têm essa possibilidade de estabelecer um contato vocal, mas podem enriquecer a sua interação através do contato gestual, o que se denomina aqui de linguagem corporal (REBELO, 2014).

DOI: 10.5902/1984686X30185

A família tem um papel essencial para o desenvolvimento social da criança e para o desenvolvimento da linguagem simbólica. Quando uma criança nasce com suas vias sensoriais perfeitas, essa criança não é restringida aos sons e às imagens, ela capta tudo o que está a sua volta. Uma criança surda não tem a via auditiva, mas ainda assim tem imagens e pode vir aprender a falar. Por outro lado, se ela não for estimulada a desenvolver o pensamento crítico, tomada de decisões, expressar sentimentos e ter contato com conteúdos abstratos, não conseguirá dialogar criticamente, formular frases, expressar sentimentos e compreender conteúdos mais simbólicos. Portanto, embora aprenda a falar, se não houver sentido para o que ela está falando, seu pensamento será pobre. Por isso, a importância do significado, para o surdo, dos sinais.

Vygotsky (2008) afirma que a criança surda é capaz de aprender e se desenvolver normalmente, mesmo que tenha a ausência de sentidos, mas precisará ser estimulada com a Libras. Para Valadão et al. (2013), a língua de sinais é considerada uma língua natural para surdos. Essa criança precisará se desenvolver através de diálogos, vivenciando o dia a dia, entrando em contato com histórias, contos, notícias, momentos de descontração, ou seja, convivendo socialmente, para ter a formação representacional.

De acordo com os dados organizados em relação aos padrões de comunicação na surdocegueira, verifica-se que o uso da linguagem de sinais continua da mesma forma em cada família, sendo que a única mudança é que passou a ser utilizada a Libras tátil, ou seja, o tipo de padrão. Rebelo (2014) afirma que a língua gestual tátil é comparada ao motor, o qual forma símbolos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo da criança surdocega.

Resgata-se aqui o que Villas Boas et al. (2012) afirmam, de que o papel da família é fundamental diante do trabalho a ser desenvolvido, pois, pode apresentar dificuldades em se comunicar ou até mesmo de se estabelecer o mínimo de comunicação que seja, inclusive nas relações pessoais. A família precisa saber utilizar-se dos meios de comunicação próprios da surdocegueira, para ensinar e se comunicar com o sujeito que se encontra nessa situação, pois o processo de interação entre um profissional da educação, da saúde ou qualquer que seja, poderá não ocorrer devido a não saber utilizar outros meios de comunicação que os não verbais.

A individualidade de cada aluno deve ser respeitada, cada indivíduo tem sua forma de aprender e compreender. Segundo Vygotsky (2001), qualquer criança que tenha contato com o meio social e tenha a oportunidade de interagir com a sociedade tem capacidade para se desenvolver como qualquer outra criança dita “normal”.

DOI: 10.5902/1984686X30185

Rebelo (2014) afirma que o fato da criança surdocega não ouvir e não ver, por consequência, terá limitação na comunicação receptiva, que, por conseguinte, influenciará na comunicação expressiva. Por outro lado, caso a criança utilize da linguagem gestual tátil, facilitará a compreensão das mensagens e das interações com as famílias, grupos de pares e grupo social.

A escola de fato tem um papel essencial na formação do sujeito, mas, no caso do surdocego, o mediador é a figura central para que este indivíduo venha a ter contato com o meio, tornando-se o responsável em expandir o conhecimento do mundo que está ao redor desse ser que foi privado de seus sentidos auditivos e visuais, com o objetivo de lhe proporcionar autonomia e independência (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010). “Para a maioria das pessoas surdocegas, o mundo começa e acaba na palma das suas mãos” (REBELO, 2014, p. 219).

A utilização da tecnologia desenvolve o cognitivo do sujeito, desde a tomada de decisão, pensamento, linguagem, escrita, memória, codificação, ou seja, ele precisará armazenar certos caminhos através de uma representação mental para arquivar ou reter, por exemplo, o processo para se abrir um aplicativo ou um *e-mail*, ou usar o *display braille*, um aparelho que codifica toda palavra no computador em braille. Para Vygotsky (2001), a deficiência, como a cegueira, faz com que toda a mente se reorganize, abarcando o uso de outros meios, instrumentos e maneiras para alcançar as mesmas metas.

O papel do guia intérprete é muito importante para o surdocego. Villas Boas et al. (2012) o compreendem como o profissional de mediação entre a pessoa surdocega e o mundo a sua volta. É ele quem vai apresentar o ambiente, o objeto, a cena para o indivíduo, de forma descritiva, através da Libras tátil, do braille, seja qual for o sistema que este sujeito se adaptou. Ele é um canal que recebe a informação do meio e repassa para a pessoa surdocega.

Uma comunicação com sucesso contribuirá com os sentimentos de autoestima, promovendo as experiências pessoais e apoiando a aquisição de conhecimentos. Se um surdocego não se comunica, ele se isola, o que automaticamente pode reduzir suas experiências, comprometer o desenvolvimento da linguagem simbólica, acarretando prejuízos no que se refere à representação (AMARAL, 2006)

De acordo com Goldfeld (1997), tudo o que envolve significação, signos linguísticos ou não, é linguagem. É um fenômeno de produção de significação e de sentido, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação. É necessário, portanto, que o sujeito

DOI: 10.5902/1984686X30185

tenha a capacidade de representar o pensamento, não basta ter a linguagem, não basta saber a Libras tátil, é necessário ter representação de pensamento para poder expressar suas ideias e pensamentos a respeito de algo.

Faz-se necessário expor aqui os resultados e a análise do questionário sociodemográfico. 'SC1' não conseguiu responder todos os campos. Ela contou com a ajuda da guia intérprete para preenchê-lo. Como exemplo, no item "Estado Civil", ela não soube responder, pois não sabia o que era a palavra "solteira". Por várias vezes "tropeçava" em respostas simples como: Quem são as pessoas que moram com você? Qual tipo de moradia? Pois não sabia sinais das palavras "cedida" e "alugada", dentre outras. Durante a entrevista, pôde-se perceber o que Vygotsky (2007) chama de mecanismos elementares, que está mais relacionado, por exemplo, à sucção do seio da mãe, reações automatizadas ou processo de associação simples entre eventos.

Assim, frente a discussão apresentada, entende-se a surdocegueira como uma península, que é uma fração de terra, cercada de água por quase todos os lados, exceto por um, o qual se liga ao continente ou a um espaço de terra maior. O surdocego não tem muitas opções de acesso ao mundo, é cercado por uma imensidão de silêncio e escuridão, a não ser pela comunicação, a qual se torna o canal que o liga a um pedaço de "terra maior", assim como o lado da península. Somente através das mãos de um mediador, do braille ou de alguns sistemas de comunicação eletrônicos é que o surdocego conseguirá alcançar "um pouco" do que está a sua volta. É certo que ele não enxergará e nem saberá a cor vibrante do pôr do sol ou talvez não saberá como é prazeroso ouvir o cantarolar dos pássaros no alvorecer, mas ele pode, através de seu tato, sentir a descrição vibrante de um mediador que saiba falar sua língua, a Libras tátil.

Referências

AMARAL, I. Comunicação em cooperação. In: SERPA, X. **Ensino a criança surdocega**. São Paulo: Grupo Brasil, p. 24-35, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 – Brasil, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz, 16ª edição. São Paulo: Hucitex, 2014. Original publicado em 1929.

DOI: 10.5902/1984686X30185

BOAS, D. C. V.; FERREIRA, L. P.; MOURA, M. C.; MAIA, S. R. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. **Distúrb Comum**, São Paulo, 24(3): 407-414, 2012.

BOSCO, I. C.; MESQUITA, S. R.; MAIA, S. R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Surdocegueira e deficiência Múltipla**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial e Universidade do Ceará. 2010. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/299632/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. **Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. 2003. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade de São Carlos, São Paulo. 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2845>>. Acesso em: 30 out. 2017.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: Edufscar. 2007.

DIAS, M. O. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: o processo de comunicação no sistema familiar. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 19, p. 139-156, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9176/1/gestaodesenvolvimento19_139.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

FARIAS, S. S. P.; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. **Inclusão, revista brasileira de educação especial**. v. 4, p. 26-29. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rev4web.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GARCIA, A. **Surdocegueira: empírica e científica**. São Luis: Gonzaga, 2008.

GASPAR, T. e al. Surdocegueira: Crianças e jovens surdocegos em Portugal. **Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 6, n. 1, p. 35-41, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ls.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/1968>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexos, 1997.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução: Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro, RJ: Livros técnicos e científicos Editora S.A. 1987.

MASINI, E. F. S. et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 220, p. 556-573. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/739/715>>. Acesso em: 30 out. 2017.

MONTEIRO, M. A. A surdez-cegueira. **Revista Benjamin Constant**, v. 3, p. 12-20. 1996. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/revistas/198-edicao-03-maio-de-1996>>. Acesso em: 30 out. 2017.

PACCO, A. F. R.; SILVA, E. R. M. A surdocegueira no contexto escolar. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 141-166, 2015.

DOI: 10.5902/1984686X30185

REBELO, A. O desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisão das pessoas surdocegas. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 5, n. 1, p. 211-221, 2014. Disponível em: <<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1134>>. Acesso em: 30 out. 2017.

SILVA, A. M. Histórico da Educação do surdocego no Brasil. In: GRUPO BRASIL &

ABRASC. **Projeto Pontes e Travessias Formação continuada: Guia intérprete Empírico**, São Paulo, p. 15-19, 2007.

VALADÃO, M. N. et al. Língua de sinais: visualizando a recepção da linguagem por meio da ressonância magnética funcional. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 2, p. 129-150. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5105>>. Acesso em: 30 out. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLAS BOAS, D. C. et al. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. **Distúrbios da Comunicação**, v. 24, n. 3, p. 407-414. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13157>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Correspondência

Elisângela Keylla Henrique Sales de Araújo – Universidade Católica de Brasília (UCB). QS 7, Lote 1, Taguatinga, CEP: 71966-700, Brasília, Distrito Federal, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)