

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA CORMEDI

**Alicerces de significados e sentidos:
aquisição de linguagem na surdocegueira congênita**

São Paulo

2011

MARIA APARECIDA CORMEDI

**Alicerces de significados e sentidos:
a aquisição de linguagem na surdocegueira congênita**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elcie Fortes Salzano
Masini

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.9 Cormedi, Maria Aparecida
C811a Alicerces de significados e sentidos: a aquisição de linguagem na surdocegueira congênita / Maria Aparecida Cormedi; orientação Elcie Fortes Salzano Masini. São Paulo: s.n., 2011.
402 p. il.; quadros; anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Surdocegueira 2. Linguagem 3. Comunicação 4. Sociointeracionismo
5. Língua 6. Língua brasileira de sinais I. Masini, Elcie Fortes Salzano, orient.
-

Nome: CORMEDI, Maria Aparecida

Título: Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

À

Eva e José,

Carlos Maurício,

Mariane, Marcelo e Maurício.

Com infinito amor... na eternidade...

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande amor, Zeca, significado e sentido da minha vida, obrigada pelo seu amor, compreensão, paciência, dedicação e incentivo. Sem você não teria sido possível.

Às duas jovens surdocegas que participaram desta pesquisa, a quem pude conhecer, compartilhar momentos e descobrir outros sentidos para a superação.

À Prof^a. Dr^a. Elcie Fortes Salzano Masini, minha orientadora, por compartilhar seu afeto, sua dedicação e seus conhecimentos, conduzindo-me na busca pelos significados e sentidos deste trabalho científico e de outros.

Ao meu querido irmão Carlos, por todo o carinho, incentivo e diálogos para descobrir os sentidos de realizar este trabalho.

Ao Steve Perreault, Consultor Educacional para a América Latina da Perkins School for the Blind dos Estados Unidos, por ter acreditado neste trabalho.

À Sílvia, pela disponibilidade em interpretar. Pelos seus olhos pude enxergar os significados e os sentidos dos vídeos de análise.

À preciosa Agatha, à amiga Teresa, e à amiga Adriana, por toda colaboração, apoio e incentivo neste trabalho tão significativo.

À Fernanda, por compreender o sentido deste trabalho e acompanhar o ritmo da empreitada.

E aos amigos João e Miriam pela acolhida para escrever parte deste trabalho ao sabor do sol, do mar, das areias e da chuva de Ubatuba!

“Viver...sentindo
Na ausência dos sons
Na indefinição da visão
Há um mundo que desperta
Na palma da minha mão.
Um mundo de palavras
Cheias de cor;
Cada toque na mão
É uma dádiva de amor.
O amor entre dois Seres
Que se completam:
E dão razão
À palavra AMOR”
(José Pedro Amaral, 2002).

RESUMO

CORMEDI, M. A. **Alicerces de significados e sentidos**: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011. 402 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A surdocegueira refere à condição do déficit simultâneo da audição e da visão, cuja combinação leva a uma privação dos dois sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância, de ordem temporal, direcional e simbólica. Caracteriza a surdocegueira o fato de não haver compensação do déficit visual pelo sentido da audição e nem do déficit auditivo pelo sentido da visão. A compensação sensorial se dá por meio do sentido do tato e do sistema proprioceptivo, que compreende os sentidos cinestésico e vestibular. A surdocegueira pressupõe uma das mais complexas questões perceptuais: as especificidades da comunicação de cada pessoa surdocega e a aquisição da linguagem. Esta tese propôs: pesquisar a trajetória de duas pessoas que compensaram a surdocegueira, adquirindo linguagem e comunicando-se por língua de sinais; desvelar o desafio referente à barreira da comunicação, do ponto de vista dessas pessoas que a superaram. O objetivo geral foi identificar os fatores que possibilitaram a aquisição da linguagem até o uso da língua de sinais por essas duas jovens com surdocegueira total congênita. O procedimento metodológico foi o estudo de caso, de modalidade qualitativa, de cada uma das duas jovens surdocegas congênicas. O caráter inovador desta pesquisa foi o de entrevistar diretamente as duas jovens, familiares e profissionais, complementando esses dados com registros de observação direta e análise de documentos. A fundamentação teórica resgatou concepções de vários autores dentre os quais: sobre surdocegueira, Alsop, Brown, MacInnes, Orelove, Riggio, Sobsey e Treffry; referente à linguagem e comunicação, o interacionismo social-histórico-cultural de Vigotski e Bakhtin; referente ao perceber, situar-se no mundo, compreender e comunicar-se, Amaral, MacLinden, Masini, Miles, Reys e Sacks. Foram descritas e analisadas as relações das duas jovens surdocegas com o outro e com o que as cercavam e seus processos de aquisição de linguagem e comunicação linguística. A análise dos dados identificou as etapas de aquisição das formas comunicativas pré-linguísticas até as formas linguísticas, bem como os fatores que possibilitaram a aquisição da linguagem e a comunicação linguística, evidenciando suas

formas linguísticas de comunicação – língua de sinais tátil, língua de sinais e Tadoma. Os resultados evidenciaram os fatores que alicerçaram a linguagem e a comunicação pela língua de sinais das jovens pesquisadas: a identidade assumida como sujeito surdocego; o desenvolvimento das habilidades sensoriais e motoras; o contexto histórico familiar, educacional, social e cultural, de consideração e incentivo à ação e interação; a oportunidade de disporem de mediador; as relações com outros, atentos às suas formas de comunicação expressiva e de comunicação receptiva.

Palavras-chave: surdocegueira; linguagem; comunicação; sociointeracionismo; língua de sinais.

ABSTRACT

CORMEDI, M. A. **Foundations of meaning and senses:** the acquisition of language in congenital deafblindness. 2011. 402 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The deafblindness refers to the condition of simultaneous deficit of hearing and vision which causes a sensorial deprivation of senses responsible for receiving information from a distance, such as: temporal, directional and symbolic information. In Deafblindness the visual sense does not compensate hearing deficit and auditory sense does not compensate for visual deficit. The sensory compensation occurs through the sense of touch and proprioceptive system, which includes the kinesthetic and vestibular senses. Deafblindness presents one of the greatest complex perceptual issues: the specificities of each deafblind person communication and language acquisition.

This thesis proposed: to research the trajectory of two young girls who were able to compensate the deafblindness, acquiring language and communication by sign language, revealing the communication challenge, from the standpoint of those people who have overcome it. The objective was to identify factors that enabled the acquisition of language and the communication by sign language of two young girls with total congenital deafblindness. The methodological approach was a case study of each one of the two deafblind girls, in qualitative modality. The innovation of this research was to interview directly two deafblind young girls and their families, professionals, complementing these data with records of direct observation and document analysis. The theoretical concepts was based in different authors according to themes: referring to deafblindness – Alsop; Brown; MacInnes; Orelove; Riggio; Sobsey and Treffry; referring to language and communication interactionism social and cultural approach of Vigostski and Bakhtin; referring how to place in the environment, understanding world and communicating - Amaral; MacLinden; Masini; Miles; Reys; Sacks. This thesis has described and analyzed the relationship of two total deafblind young girls with others and their environment as well as to describe and analyze their processes of language acquisition and linguistic communication. Data analysis has identified the stages from pre - linguistic communication to linguist forms, as well as factors that enabled the acquisition of

language and linguistic communication, highlighting their linguistic modes of communication – tactile sign language, sign language and Tadoma. The results showed the foundations factors to language and communication by sign language of the two young girls who were total deafblind surveyed: the assumed identity as a deafblind person; the development of sensory and motor skills; the historical family, educational, social, cultural environment; the opportunity to have a mediator; the relationships with other aware of their forms of communication expressive and receptive communication.

Key-Word: deafblindness; language; communication; interacionism; sign language.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| ANTECEDENTES | 13 |
| INTRODUÇÃO | 15 |
| Capítulo 1 A SURDOCEGUEIRA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS | 21 |
| 1.1 DEFINIÇÕES | 22 |
| 1.2 CAUSAS DA SURDOCEGUEIRA | 25 |
| 1.2.1 A síndrome da rubéola congênita | 26 |
| 1.2.2 A prematuridade | 29 |
| 1.3 O IMPACTO DA SURDOCEGUEIRA NO DESENVOLVIMENTO | 31 |
| 1.4 A INFORMAÇÃO SENSORIAL NA SURDOCEGUEIRA | 32 |
| 1.4.1 O Tato | 36 |
| 1.4.2 O sistema proprioceptivo e o movimento | 39 |
| Capítulo 2 LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E LÍNGUA, SEGUNDO A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA SOCIAL-HISTÓRICO-CULTURAL | 42 |
| 2.1 O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO | 45 |
| 2.2 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E LÍNGUA | 50 |
| 2.2.1 A mediação por instrumentos e signos | 54 |
| 2.2.2 O significado da palavra e a generalização de conceitos | 58 |
| 2.2.3 Vigotski e Bakhtin | 63 |
| 2.2.4 Língua e Diálogo | 65 |
| 2.2.5 Linguagem, comunicação e língua | 68 |
| 2.2.5.1 Linguagem | 68 |
| 2.2.5.2 Comunicação | 68 |
| 2.2.5.3 Língua | 70 |
| 2.3 A IMPORTÂNCIA DO OUTRO | 70 |
| Capítulo 3 AS POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E LÍNGUA NA SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA | 73 |
| 3.1 FORMAS PRÉ-LINGUÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO | 74 |
| 3.1.1 Movimentos corporais | 75 |
| 3.1.2 Pistas de informação: movimento, contexto, táteis e objetos | 78 |
| 3.2 FORMAS CONCRETAS REPRESENTACIONAIS | 80 |

| | | |
|-------------------|---|------------|
| 3.2.1 | Objetos representacionais | 80 |
| 3.2.2 | O sistema de calendários | 82 |
| 3.3 | FORMAS LINGUÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO | 87 |
| 3.3.1 | Os gestos e sinais | 87 |
| 3.3.2 | A Língua Brasileira de Sinais – Libras | 90 |
| 3.3.2.1 | A fonologia da Libras | 92 |
| 3.3.2.2 | A morfologia da Libras | 93 |
| 3.3.2.3 | A sintaxe da Libras | 93 |
| 3.3.3 | Outras formas de comunicação linguísticas na surdocegueira | 95 |
| 3.4 | A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR | 100 |
| 3.4.1 | O papel do instrutor-mediador | 102 |
| 3.4.2 | O papel do guia-intérprete | 103 |
| Capítulo 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 105 |
| 4.1 | SELEÇÃO DOS CASOS | 109 |
| 4.1.1 | Critérios de seleção dos sujeitos | 109 |
| 4.2 | LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 112 |
| 4.3 | COLETA DE DADOS | 112 |
| 4.3.1 | Entrevistas | 113 |
| 4.3.1.1 | Entrevistas com os sujeitos: jovens com surdocegueira | 114 |
| 4.3.1.2 | Entrevistas com os sujeitos familiares e professores dos sujeitos, jovens com surdocegueira | 115 |
| 4.3.2 | Observação Direta | 116 |
| 4.3.3 | Documentos | 117 |
| 4.3.4 | Apresentação e organização dos dados coletados | 118 |
| 4.4 | ESTUDO DE CASO 1: DADOS COLETADOS | 121 |
| 4.4.1 | Apresentação do Estudo de Caso 1 a partir de entrevista com o Sujeito S 1A | 123 |
| 4.4.2 | A guia-interprete na entrevista | 138 |
| 4.4.3 | Sujeito 1A na entrevista | 142 |
| 4.4.4 | Organização dos dados coletados por objetivo específico | 145 |
| 4.4.4.1 | Objetivo específico 1: identificar os fatores que favoreceram a interação e a comunicação | 145 |
| 4.4.4.1.1 | Dados de entrevista dos Sujeitos 1B, 1C, 1D, 1E | 145 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.4.1.2 Dados dos documentos _____ | 164 |
| 4.4.4.1.3 Dados da observação direta _____ | 168 |
| 4.4.4.2 Objetivo específico 2: identificar as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas, até o uso da língua de sinais. | 171 |
| 4.4.4.2.1 Dados de entrevista dos Sujeitos 1B, 1C, 1D, 1E _____ | 171 |
| 4.4.4.2.2 Dados de documentos _____ | 178 |
| 4.4.4.2.3 Dados de observação direta _____ | 182 |
| 4.5 ESTUDO DE CASO 2: DADOS COLETADOS _____ | 186 |
| 4.5.1 Apresentação do Estudo de Caso 2 a partir da entrevista com o Sujeito 2A | 188 |
| 4.5.1.1 Depoimento da Suelina, S 2A, sobre os 4 dias que conviveu com a pesquisadora no período de coleta de dados _____ | 197 |
| 4.5.2 A guia-intérprete na entrevista _____ | 198 |
| 4.5.3 Sujeito 2A na entrevista _____ | 200 |
| 4.5.4 Organização dos dados coletados por objetivo específico _____ | 201 |
| 4.5.4.1 Objetivo específico 1: identificar os fatores que favoreceram a interação e a comunicação _____ | 202 |
| 4.5.4.1.1 Dados de entrevista dos Sujeitos 2B, 2C, 2D e 2E _____ | 202 |
| 4.5.4.1.2 Dados de observação direta _____ | 224 |
| 4.5.4.2 Objetivo Específico 2: identificar as formas de comunicação expressivas e receptivas, das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais. | 226 |
| 4.5.4.2.1 Dados de entrevista dos Sujeitos 2B, 2C, 2D e 2E _____ | 226 |
| 4.5.4.2.2 Dados de observação direta _____ | 230 |
| 4.5.4.2.3 Dados de documentos _____ | 232 |
| 4.6 ANÁLISE DOS DADOS _____ | 233 |
| 4.6.1 Objetivo específico 1: identificar os fatores que favoreceram a interação e comunicação da pessoa surdocega _____ | 233 |
| 4.6.2 Objetivo específico 2: identificar as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais _____ | 255 |
| Capítulo 5 DISCUSSÃO DOS DADOS _____ | 263 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ | 272 |
| REFERÊNCIAS _____ | 277 |
| ANEXOS _____ | 286 |

ANTECEDENTES

O tema desta investigação emergiu de minha experiência pessoal e profissional e do vivenciamento empático junto a pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla no decorrer de 29 anos de atuação, desde a graduação em fonoaudiologia.

Nesta trajetória foi possível acompanhar o crescimento e o desenvolvimento de crianças surdocegas congênitas e adquiridas, com diferentes combinações de perdas visuais e auditivas, com distintas potencialidades e habilidades. Minha atuação como consultora educacional da Perkins International, da Perkins School for the Blind Watertown MA, EUA, permitiu-me acompanhar diversos programas para crianças, jovens e adultos com surdocegueira, deficiência visual e deficiência múltipla no Brasil e na América Latina, provenientes de organizações governamentais e não governamentais, para orientar profissionais e familiares de pessoas com estas deficiências, quanto à linguagem, comunicação e ensino-aprendizagem. Tendo a linguagem e a comunicação norteando os caminhos profissionais foi possível cruzar com pessoas com surdocegueira que se comunicavam distintamente, porém, raríssimas pessoas, que tendo nascido com ausência de visão e de audição, comunicavam-se por um sistema linguístico.

Em minha dissertação de mestrado sobre referências curriculares utilizadas na elaboração de programas individualizados para crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla, ficou constatado que professores referiam-se à comunicação e não mencionavam a linguagem na elaboração do programa educacional, ao referirem a comunicação concreta dos alunos surdocegos pesquisados. Isso evidenciou a necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento de linguagem por parte dos professores para que não se tornassem simplesmente instrutores de comunicação, mas sim que pudessem propiciar a esses alunos com surdocegueira, que vivem em um mundo concreto, sem referências, o alcance de um mundo de representação, de significados e sentidos, considerando que há distintos níveis de representação e abstração.

O convívio com crianças, jovens e adultos com surdocegueira, no qual constatei os desafios que essas pessoas enfrentavam, principalmente com relação à comunicação; as conclusões da dissertação de mestrado sobre a importância do professor conhecer o desenvolvimento de linguagem; a motivação pelo saber científico sobre a aquisição de linguagem na ausência simultânea da visão e da audição levaram-me ao objeto de estudo desta investigação: a

aquisição de linguagem na surdocegueira congênita, na esteira de vida das pessoas surdocegas que venceram esses desafios e se comunicam por formas linguísticas, registrando seus depoimentos e dos que compartilharam de seu desenvolvimento desde o nascimento até o período da investigação.

INTRODUÇÃO

A surdocegueira refere-se à condição do déficit simultâneo da audição e da visão e a combinação destes leva a uma privação dos dois sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância, de ordem temporal, direcional e simbólica. O que caracteriza a surdocegueira é o fato de não haver compensação do déficit visual pelo sentido da audição (como para os cegos) e compensação do déficit auditivo pelo sentido da visão (no caso dos surdos). Assim, a compensação sensorial se dá por meio de outros sistemas perceptivos: tato e proprioceptivo, este último compreendendo os sentidos cinestésico e o vestibular. As informações advindas dos sentidos de que dispõem, acarretam uma percepção de mundo proximal, na qual as referências como o toque, o contato físico, a aproximação, o movimento e a interação assumem papel primordial.

Baseado em Huebner et al. (1995) e Alsop (2002), a pessoa com surdocegueira enfrentará desafios quanto ao acesso às oportunidades de experiência de: linguagem, comunicação, informação, educação, vida social e orientação e mobilidade.

A surdocegueira pressupõe, então, uma das mais complexas questões referentes às dificuldades perceptuais; especificidades da comunicação de cada pessoa surdocega e ao desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Fundamentados na afirmação de Vigotski, Luria e Leontiev (2003, p. 26): “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”, pode-se inferir que a combinação dos déficits sensoriais ocasiona a problemática da linguagem e comunicação nas pessoas com surdocegueira, e, dessa forma, a aquisição da linguagem não será um processo automático e natural. Essa aquisição precisará ser facilitada pelo interlocutor e a aprendizagem da pessoa com surdocegueira se dará por outros meios, pois as informações provenientes do meio ambiente serão processadas pelo tato, olfato, gustação, propriocepção e resíduo funcional de audição e de visão, quando houver. As informações sensoriais que o indivíduo com surdocegueira recebe pelos sentidos remanescentes não fornecem, na maioria das vivências do cotidiano, os significados reais de objetos, pessoas ou situação com a conseqüente dificuldade em generalizar conceitos, transferir aprendizagens e compreender os significados e os sentidos do que vivencia.

Caminhar no mundo da linguagem é o maior desafio da pessoa com surdocegueira. Desafio maior se a causa da surdocegueira for congênita, com a dupla privação sensorial desde o nascimento.

Um rastreamento sobre a literatura especializada revelou o que segue. Muitas das publicações referentes à surdocegueira, que abordam a linguagem, voltam-se para o enfoque da comunicação por formas pré-linguísticas: McInnes e Treffy (1997); Huebner et al. (1995); Sacks e Silberman, (1998); Miles e Riggio (1999); Blaha (2001); Nunes (2001); Alsop (2002); Saramago et al. (2004); Cormedi, Andreossi e Carillo (2010). A publicação que abordou formas pré-linguísticas e formas linguísticas de comunicação foi organizada por Reys (2008). Publicações brasileiras específicas sobre surdocegueira, começaram a ocorrer no século XXI: Masini (2002); Cader e Costa (2005); Matos e Vital (2006) e Garcia (2008). É importante ressaltar que Garcia é única pessoa surdocega brasileira com publicação referente à sua história e com conteúdo destinado a profissionais da área. As outras publicações de pessoas surdocegas brasileiras encontradas, referiam-se à capítulos e artigos de livros e revistas organizados por outros autores.

Para somar à bibliografia já pesquisada e encontrar na literatura publicações e pesquisas científicas recentes na área da surdocegueira pesquisou-se, também, nas seguintes bibliotecas: banco de teses digitais pela CAPES – UPF; Centro Latino Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde - LILACS; Scientific Electronic Library Online - SCIELO; Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Universidade de São Paulo - USP; Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR e Universidade Presbiteriana Mackenzie. Buscou-se pelas palavras “surdocegueira”, “surdocego”. “surdo cegueira” e “surdo cego”, acrescentando os termos “deficiência múltipla” e “múltipla deficiência” e selecionou-se o que se referia à surdocegueira.

O quadro 1 resume o número de artigos, monografias, dissertações e teses encontradas em março de 2011.

| Fonte de busca | Artigos | Monografias | Dissertações | Teses |
|-----------------------|----------------|--------------------|---------------------|--------------|
| LILACS | 5 | 0 | 0 | 0 |
| SCIELO | 2 | 0 | 0 | 0 |
| USP | 0 | 0 | 1 | 0 |
| UNICAMP | 0 | 0 | 2 | 0 |
| UFSCAR | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mackenzie | 0 | 6 | 5 | 0 |
| UPF- CAPÈS | 0 | 0 | 7 | 1 |
| Total | 7 | 6 | 15 | 1 |

Quadro 1: Número de artigos, monografias, teses e dissertações em surdocegueira

Esses dados levam a constatar que a surdocegueira ainda é uma das deficiências pouco pesquisadas nos meios acadêmicos brasileiros e as teses e dissertações despontaram a partir de 1999.

Na literatura pesquisada sobre surdocegueira não se encontrou, até o presente momento, depoimentos de surdocegos congênitos totais, ou seja, que nasceram com déficits totais auditivo e visual, a respeito do seu processo de desenvolvimento de linguagem e comunicação por meio de formas linguísticas.

A pessoa surdocega mais conhecida que realizou publicações foi Hellen Keller (1880-1968), que adquiriu a surdocegueira aos dezoito meses de vida e por isso foi capaz de ouvir durante esse pequeno, porém importantíssimo, período no qual pode receber a informação auditiva, e estabelecer relações espaciais permitidas pela visão. Esse fato justificaria, em parte, porque foi capaz de desenvolver habilidades comunicativas pela fala, escrita, Braille e língua dos sinais e formar-se na Universidade de Harvard. Outros depoimentos mais recentes, de pessoas surdocegas, foram encontrados, como Amaral, J. (2002), Silva (2002), Villacres (2005) e Garcia (2008), mas são depoimentos de pessoas com surdocegueira adquirida, ou seja, de quem um dia, ouviu e viu, e de fato as referências do mundo serão diferentes de quem nunca teve a possibilidade de ver e ou ouvir simultaneamente.

Sacks (1997, 1998) dissertou e discutiu a problemática da comunicação e da linguagem para a pessoa surda, apontando a língua de sinais como o instrumento cultural alternativo e a possibilidade linguística de comunicação das pessoas surdas. Para as pessoas cegas, a linguagem e a comunicação não representam grande problemática, uma vez que a audição está preservada e por meio desta se adquire a língua oral. Não é a habilidade de perceber o mundo pelo tato que caracteriza o cego, mas sim a sua capacidade com a linguagem e comunicação possibilitada pela presença do sentido da audição. De que forma, então, como se

comunicam as pessoas com surdocegueira na limitação ou ausência simultânea da audição e da visão?

As comparações feitas sobre as compensações da surdez e da cegueira instigam, mas não explicam o processo de aquisição de linguagem na pessoa com limitação ou ausência simultânea da audição e da visão. Qual a possibilidade de língua para essas pessoas com surdocegueira? A língua de sinais como forma de comunicação simbólica propiciará à pessoa surdocega o uso de sua capacidade de fazer representações e abstrações que possibilitem a compreensão de significados e sentidos?

Como receber a língua de sinais, se pela visão os sinais não podem ser decodificados? A resposta pode ser pelo tato, mas o que é uma sequência de movimentos no espaço (língua de sinais), passa a ser uma sequência de movimentos nas mãos (língua de sinais nas mãos). A comunicação com pessoas surdocegas, sem resíduo auditivo e visual, e com possibilidades linguísticas, se dá pela língua dos sinais nas mãos; os processadores cognitivos da pessoa surdocega serão diferentes daqueles usados pelos surdos, porque a visão não está presente e serão processadores diferentes daqueles utilizados pelas pessoas cegas, para as quais a audição está presente. É, por essas características que se abre um novo campo a ser investigado.

Discutir os três tópicos: comunicação, linguagem e língua, na surdocegueira, necessariamente significa discutir a questão da informação recebida pelos sentidos proximais, particularmente pelo tato e pela propriocepção.

Esta pesquisa propõe o enfoque neste triplo desafio: romper a barreira de comunicação; acessar níveis abstratos de linguagem e apropriar-se de uma língua, porém do ponto de vista das pessoas surdocegas que enfrentaram a barreira da comunicação e que a superaram. Sabe-se que um número muito reduzido de pessoas com surdocegueira congênita comunicam-se por meio de sistemas simbólicos, como a língua de sinais, e podem ter acesso a um mundo de significados linguísticos. Como o fizeram? Que outros canais sensoriais foram utilizados para o processamento da informação sensorial? Que fatores possibilitaram a comunicação por língua de sinais?

Para subsidiar esta pesquisa, buscou-se na literatura fundamentação teórica em três eixos principais: 1) Surdocegueira, suas características e desafios; 2) Comunicação, linguagem e língua, segundo a concepção interacionista histórico-social-cultural e 3) Possibilidades de perceber, situar-se no mundo, compreender e comunicar-se linguisticamente, de pessoas com surdocegueira congênita.

Retomando o exemplo de Hellen Keller, no artigo “O Defeito e a Supercompensação”, escrito em 1924 e publicado no ano de 1927, encontrado na publicação de Vigotski (1997), este autor referiu-se a ela como um exemplo da supercompensação da deficiência. Para este autor, dois fatores possibilitaram essa supercompensação: as exigências sociais as quais Hellen Keller foi exposta em seu desenvolvimento e em sua educação, e as forças intactas de sua psique.

Comparativamente ao referido por Vigotski (1997), de que as crianças com cegueira ou com surdez desenvolvem-se da mesma maneira que as crianças sem deficiências, mas que o fazem por outro caminho de modo a compensar as limitações, essa pesquisa foi buscar dados em pessoas surdocegas congênicas que compensaram a limitação sensorial e comunicam-se por formas linguísticas. A publicação da Organização de Cegos da Espanha, Viñas, (2004 p. 162, tradução nossa)¹ afirmou que “para a pessoa com surdocegueira congênita, a aquisição da linguagem é impossível sem intervenção e que pode ser fácil duvidar que essas pessoas sem nenhum resíduo auditivo e visual possam ser capazes de comunicar-se a nível linguístico”.

Esta pesquisa propôs mostrar como a aquisição da linguagem e a comunicação linguística foi possível. Pesquisou junto a duas jovens que compensaram a surdocegueira, adquirindo uma língua; investigou suas possibilidades de receber informações sem dispor dos dois sentidos predominantes para o contato com o mundo; registrou e analisou suas possibilidades de relacionar as informações que chegavam apenas pelos sentidos proximais e suas formas de adquirir linguagem e apropriar-se de uma língua; suas possibilidades de compreender e relacionar informações, adquirindo autonomia para atividades de seu cotidiano, autonomia para aprender, para escolher e agir ativamente no mundo. Refletiu sobre as possibilidades que o ser humano, sem visão e audição, tem de compensar essas limitações.

Para obter, analisar e discutir os dados pretendidos, esta investigação partiu da seguinte pergunta diretriz: que fatores favoreceram a aquisição da linguagem e a comunicação por língua de sinais em duas jovens com surdocegueira total congênita?

Para responder à pergunta, propôs-se os OBJETIVOS que seguem.

GERAL:

Identificar os fatores que possibilitaram a aquisição da linguagem até o uso da língua de sinais em duas jovens com surdocegueira total congênita.

¹ Do original: “es imposible para la persona con sordoceguera congénita la adquisición del lenguaje sin intervención, incluso es fácil que dudemos sobre la posibilidad de que las personas con sordoceguera congénita sin ningún resto de visión y audición sean capaces de comunicarse a nivel linguístico”.

ESPECÍFICO:

Descrever e analisar a relação dos sujeitos surdocegos com o outro e com o que o cerca buscando identificar:

- 1) os fatores que favoreceram a interação e a comunicação;
- 2) as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais.

Capítulo 1

A SURDOCEGUEIRA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS

“Mas confesso que ser um Surdocego – adquirido e autônomo – não é fácil; certamente, ser congênito é muito mais complicado; não digo impossível, porque tenho uma postura de abstenção quase total da pré-concepção da vida, e do rumo, de cada pessoa; mas lá que isso é difícil, lá isso é! Mas não é impossível, porque esses não existem...!” José Pedro, pessoa com surdocegueira adquirida (AMARAL, J., 2002, p. 36).

Este capítulo pretende abordar a surdocegueira como objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, serão relatadas: as definições; as causas da surdocegueira, de acordo com os estudos de caso deste trabalho; o que caracteriza a pessoa surdocega, bem como os desafios que lhe são apresentados devido à perda concomitante da visão e da audição. Dados de pesquisas baseados no censo dos Estados Unidos revelaram existir, neste país, cerca de 50000 pessoas surdocegas na faixa etária de 0 a 22 anos (TABAK, 2006).

Dados do censo educacional brasileiro, em 2006, apontaram 2.718 matrículas de crianças com surdocegueira, sendo 536 em escolas especiais e 2182 em escolas regulares (BRASIL, 2006). Esse número representa a menor parcela da população de crianças com deficiências nas escolas. A partir desses dados, as seguintes inferências podem ser feitas:

- o diagnóstico da surdocegueira ainda é pouco frequente e podem estar notificadas como surdocegos pessoas com deficiências visuais ou com deficiências auditivas ou até mesmo com deficiências intelectuais;
- a surdocegueira é classificada como deficiência múltipla, o que possivelmente explique porque, nesse censo, a deficiência múltipla aparece como a terceira maior incidência de matrículas nas escolas do Brasil, regulares ou especiais;
- profissionais da área da saúde e da educação ainda desconhecem o diagnóstico e as características da criança com surdocegueira e provavelmente classificam essas crianças ainda como deficientes visuais ou como deficientes auditivas e até mesmo como deficientes intelectuais, o que poderia explicar a subnotificação da surdocegueira.
- muitas instituições particulares do Brasil destinadas ao atendimento de crianças com surdocegueira não participaram do censo do MEC, em 2006, o que significa, também, que muitas dessas crianças não foram notificadas.

- o fator positivo desse censo brasileiro é que essas crianças já aparecem nas estatísticas das pessoas com deficiência e isto foi impulsionado pelo reconhecimento da surdocegueira como deficiência, no Brasil.

As pesquisas sobre pessoas com surdocegueira tomaram impulso a partir de 1964 e 1965, devido a epidemia mundial de rubéola que desencadeou estudos sobre a educação dessas crianças que nasceram com perda de audição e visão associadas ou não a outros comprometimentos.

Foi Jan Van Dijk na década de 60, na Holanda, quem iniciou um programa para crianças surdocegas com etiologia de rubéola materna, com sequelas de deficiência auditiva, deficiência visual e problemas cardíacos, e até hoje é uma das referências em intervenção junto a essas crianças (BLAHA, 2001).

1.1 DEFINIÇÕES

Surdocegueira refere-se à ausência ou limitação simultânea da audição e visão. As definições da década de 80 atentavam para o caráter único da surdocegueira, como deficiência, ao afirmar que a educação das pessoas com surdocegueira requer metodologias específicas, pois não se trata da somatória da cegueira mais surdez, sendo que as consequências da perda simultânea da audição e visão são muito mais multiplicativas do que aditivas (McINNES; TREFFY, 1997).

Em 1991, a International Association for the Education of the Deafblind (DBI) adotou a grafia deafblindness (surdocegueira), utilizando uma só palavra para reforçar a natureza única desta deficiência, reiterando-a não como uma somatória de surdez mais cegueira, e sim como uma só deficiência.

A DBI é uma organização internacional que tem por objetivo a defesa dos direitos das pessoas com surdocegueira e promove serviços em diferentes países no mundo. Em 1999, na XII Conferência Mundial em Estoril, Portugal, DBI definiu a surdocegueira como combinação de diferentes graus da deficiência visual e deficiência auditiva que multiplicam e intensificam o impacto de uma sobre a outra, criando uma severa deficiência que é única e diferente. Por esta definição todas as pessoas com surdocegueira enfrentam desafios quanto a comunicação,

acesso à informação e mobilidade e estão impossibilitadas de usar um sentido dos sentidos de distância para compensar a deficiência do outro.

A Organização de Cegos da Espanha (ONCE), em 2004, em consequência das orientações da Conferência DBI de 1999, propôs a seguinte definição de surdocegueira:

[...] combinação de duas deficiências sensoriais (visão e audição) que se manifestam em maior ou menor grau, gerando problemas de comunicação únicos e necessidades especiais derivadas da dificuldade para perceber o mundo de maneira global, conhecer e, portanto interessar-se e desenvolver-se em seu ambiente. Como consequência da não comunicação e desconexão com o mundo que a privação sensorial ocasiona, a pessoa surdocega terá sérias dificuldades que se manifestarão de acordo com suas características, dificuldades com: comunicação; acesso à informação; educação; capacitação profissional; trabalho; vida social e atividades culturais (REYS, 2004, p. 66, tradução nossa)².

A definição acima é completa e complexa e preocupa-se em descrever as consequências desta privação simultânea dos sentidos da audição e visão no que se refere ao desenvolvimento do indivíduo e da vida social. Esse é um dos aspectos mais limitantes para a pessoa com surdocegueira: a socialização que significa a vida comunitária, a interação com o outro, a fim de fazer parte de um contexto social e cultural. A dificuldade da comunicação é a principal barreira para o acesso à interação social.

Tal definição contempla pessoas surdocegas de todas as idades de aquisição da deficiência, ou seja, aquelas que nasceram com a deficiência ou aquelas que a adquiriram.

Alsop (2002) e Reys (2004) consideraram quatro grupos de indivíduos com surdocegueira:

1. Surdocegos Congênitos: referem-se àqueles que nasceram com perdas simultâneas de visão e audição;
2. Surdos Congênitos com Cegueira Adquirida: referem-se àqueles que nasceram com deficiência auditiva e surdez e adquiriram a deficiência visual ou cegueira mais tarde;
3. Cegos Congênitos com Surdez Adquirida: referem-se àqueles que nasceram cegos ou com deficiência visual e adquiriram a surdez ou deficiência auditiva mais tarde;

² Do original: “se combinan dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan en mayor o menor grado, generando problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer, y por tanto interesarse y desenvolverse en su entorno. Como consecuencia de la incomunicación y desconexión con el mundo que la privación sensorial genera en las personas sordociegas, estas presentan una serie de dificultades, que se manifestarán, de acuerdo a sus características, en la comunicación, en el acceso a la información, a la educación, a la capacitación profesional, al trabajo, a la vida social y a las actividades culturales”.

4. Surdocegos Adquiridos: aqueles que nasceram com visão e audição e adquiriram perdas visuais e auditivas em diferentes graus e idades.

A aparente lógica na definição: “surdocegueira é a combinação simultânea da perda auditiva e visual”, não se faz suficiente quando se considera a multiplicidade de indivíduos com surdocegueira e suas consequências no desenvolvimento global, frente às diferentes combinações referentes aos graus de perda como relatados acima.

Assim, são considerados surdocegos tanto os indivíduos com perdas leves, auditiva e visual, como os que têm perdas severas ou perdas totais de visão e audição.

Essa é a primeira ideia que sobressai quando se imagina a pessoa com surdocegueira: aquela que não dispõe de nenhuma visão e nenhuma audição. No entanto, perdas leves de visão e audição associadas também são consideradas como surdocegueira.

Cabe ressaltar outra questão: a funcionalidade. Não se pode prever o impacto da combinação das perdas no indivíduo. Aqueles com perdas leves podem ter as mesmas dificuldades severas de comunicação que aqueles com perdas totais, pois o efeito é multiplicador e não aditivo, como já referido, devido à dificuldade de acessar informação sensorial.

Alsop (2002, p. 1, tradução nossa)³ referiu-se a pessoas com surdocegueira: “indivíduos que têm perdas combinadas de audição e visão ou surdocegueira, são incapazes de ter acesso à informação essencial de forma clara e consistente”. Para essa autora, “surdocegueira é uma deficiência de acesso – acesso a informação visual e auditiva”.

Esse é o primeiro ponto fundamental para a compreensão do universo amplo da surdocegueira: a questão do acesso à informação. A privação sensorial simultânea dos sentidos distais impedirá o acesso ao mundo, pois a compensação das perdas não será pela visão ou audição, será principalmente, quando possível, por um sentido proximal: o tato que será a principal via de acesso ao mundo.

Isto nos conduz ao segundo ponto fundamental neste universo da surdocegueira: a compensação.

O indivíduo surdocego caracteriza-se pelo fato de não poder compensar a perda visual pela audição e não poder compensar a perda auditiva pela visão. A resposta compensatória será

³ Do original: “individuals who have combined vision and hearing loss or Deafblindness, are unable to access this essential information in a clear and a consistent way. Deafblindness is a disability of access – access to visual and auditory information”.

pelo movimento. As mãos representam a principal via de obtenção de informação, por isso o tato aliado ao movimento é a resposta comunicativa expressiva e receptiva para a pessoa com surdocegueira.

O terceiro ponto fundamental para a compreensão do universo da surdocegueira é o efeito multiplicador das perdas concomitantes que impactam o desenvolvimento global: a aprendizagem, o motor, o bem-estar social, a locomoção, e principalmente, a linguagem e a comunicação. A surdocegueira impacta o desenvolvimento de linguagem no caso de surdocegos congênitos e impacta a manutenção da comunicação, no caso dos surdocegos adquiridos.

1.2 CAUSAS DA SURDOCEGUEIRA

Com relação às causas da Surdocegueira, Alsop (2002) referiu quatro grupos de etiologias: hereditárias, pré-natais, complicações ao nascimento e pós-natais.

As causas hereditárias referem-se principalmente às síndromes, entre as quais destaca-se a Síndrome de Usher, caracterizada mais frequentemente pela surdez congênita e perda gradativa de campo visual a partir da pré-adolescência, podendo levar à cegueira na idade adulta.

As causas pré-natais referem-se às complicações congênitas devido à infecções como a rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, sífilis e síndrome do álcool fetal.

Por complicações ao nascimento, destaca-se a prematuridade que vem gradativamente crescendo como causa de surdocegueira.

As causas pós-natais dizem respeito principalmente as infecções, como a meningite, traumas e tumores.

Nesta investigação serão descritas apenas as causas da surdocegueira dos sujeitos desta pesquisa: Síndrome da Rubéola Congênita e Prematuridade.

1.2.1 A síndrome da rubéola congênita

A rubéola se caracteriza por uma infecção benigna, causada por vírus, com sintomas de febre leve, glândulas levemente inflamadas e exantema róseo, máculo-papular e puntiforme que tem início na cabeça, indo em direção aos pés. É discreto, excepcionalmente confluyente e apresenta máxima intensidade no segundo dia, podendo desaparecer no sexto dia (BRASIL, 2000).

A Síndrome da Rubéola Congênita (SRC) se refere às consequências para o feto quando a gestante contrai a rubéola.

Na história da rubéola consta a primeira descrição dessa doença em 1815, pelo médico inglês George Matton, que referiu uma manifestação semelhante à escarlatina. Na primeira metade do século XIX, houve uma epidemia de rubéola na Alemanha, que foi denominada pelos médicos alemães de “sarampo alemão”. Até hoje é possível encontrar esta denominação como sinônimo de rubéola. Somente em 1941, com a epidemia na Austrália, é que foram relatadas as associações de rubéola com catarata congênita, problemas cardíacos, surdez, baixo peso ao nascer e problemas de alimentação, quando foram identificadas essas manifestações em filhos de mulheres que relataram terem contraído rubéola no primeiro trimestre de gestação (MUNROE et al., 1999).

O impacto das consequências da rubéola em gestantes somente foi realmente conhecido a partir da epidemia mundial de rubéola nos anos 60. A SRC foi, então, a maior causa de surdocegueira nas décadas de 60, 70 e 80.

Crook, Miles e Riggio (1999) referiram o nascimento de aproximadamente 5000 crianças surdocegas, devido à epidemia de rubéola nos Estados Unidos, em 1964 e 1965.

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2005), no Brasil houve um surto de rubéola entre 1999 e 2001, sendo relatados por volta de 200 casos de SRC neste período. No ano de 2003 foram confirmados cerca de 20 casos.

Os recém-nascidos cujas mães contraíram rubéola na gestação podem apresentar: baixo peso, hepatoesplenomegalia, osteíte e púrpura. As seguintes malformações são frequentes: cardiopatia, microcefalia e catarata. Como consequência os recém-nascidos poderão apresentar: surdez, retardo mental, diabete, autismo, cegueira e degeneração do Sistema Nervoso.

Importante ressaltar, que nessa publicação do Ministério da Saúde, os termos “retardo mental” e “autismo” são notificados. Isto se deve ao fato de como são solicitados os informes. Na realidade, a consequência não é o autismo, mas sim comportamentos de isolamento pela ausência de informação sensorial. A deficiência intelectual poderá ser uma consequência da lesão neurológica pela rubéola ou consequência da privação sensorial visual e auditiva.

Foram relatadas consequências tardias, além daquelas já descritas ao nascimento, a partir de estudos com adultos surdocegos cujas mães contraíram rubéola na gestação naquela década de 60.

Em 1985, Sever, South e Shaver relataram as seguintes manifestações tardias da SRC: diabetes; problemas de tireóide; surdez progressiva; glaucomas; hipertensão e a rubéola progressiva, na qual o vírus continua se manifestando ocasionando degenerações progressivas. Este estudo, ainda, relatou que a consequência tardia de maior frequência é a diabetes que já havia sido identificada em pesquisa da Austrália com aqueles adultos que ficaram surdocegos devido à epidemia da rubéola em 1941.

Em 1996, O'Donnell pesquisou 88 indivíduos surdocegos por SRC devido à epidemia em 1964 e 1965 nos Estados Unidos. Relatou as consequências iniciais da SRC: problemas auditivos, problemas visuais (glaucoma, catarata e microftalmia) e dificuldades cognitivas. Referiu ainda 50% dos casos foram considerados prematuros ao nascer. Como consequências tardias foram identificadas: diabetes, glaucoma, problemas de tireóide e problemas degenerativos do Sistema Nervoso.

Observou-se os mesmos achados sobre manifestações tardias em pesquisas realizadas em décadas diferentes, desde 1941, 1985 até 1996.

O estudo mais divulgado sobre as consequências tardias da SRC é a publicação da Canadian Deafblind and Rubella Association, realizada por Munroe et al. (1999). Foram pesquisados 100 indivíduos com surdocegueira cuja causa foi SRC, ou com suspeita de SRC, na faixa etária de 5 a 62 anos de idade, sendo que 67 indivíduos estavam na faixa etária entre 20 a 39 anos.

As conclusões do estudo de Munroe et al. (1999) corroboraram com os achados de Sever, South e Shaver (1985). Parker (2001) também obteve as mesmas conclusões sobre as consequências tardias da SRC. Tais estudos apontaram que pessoas com surdocegueira e outras deficiências devido à SRC podem vir a desenvolver:

- Diabetes, em 20% dos casos, com os seguintes sintomas: sede excessiva, perda de peso, sonolência, dor abdominal persistente e vômito;

- Hipotireoidismo ou hipertireoidismo com os sintomas de sensação excessiva de calor ou frio, ritmo cardíaco lento ou acelerado, perda ou aumento de peso, irritabilidade, letargia, alterações na voz;
- Deficiências no crescimento;
- Glaucoma;
- Descolamento de retina;
- Perda progressiva de audição;
- Alterações de comportamento;
- Convulsões e alterações no tônus muscular;
- Panencefalite, conhecida como rubéola progressiva, extremamente rara, que se inicia na segunda década de vida ocasionando problemas no sistema nervoso com alterações no equilíbrio, deficiência intelectual, convulsões e espasticidade.

Cabe ressaltar que os pesquisadores mencionados afirmaram que essas consequências tardias não acontecem em todos os casos. São alterações que podem vir a acontecer. O fundamental é que os profissionais tenham conhecimento das consequências tardias para estarem atentos aos sintomas e orientarem os familiares e as pessoas com deficiências devido à SRC.

Outro dado importante das pesquisas acima mencionadas apontou que bebês que nasceram com SRC podem expelir e transmitir o vírus depois do nascimento. Um em cada três bebês, na faixa etária de seis meses de idade, continuou a transmitir o vírus. Por volta de um ano de idade, um cada dez bebês continuaram a expelir o vírus. Por isso que o Ministério de Saúde indica que os bebês que nasceram com SRC sejam isolados no berçário e que se proceda a vacinação preventiva nos familiares.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2005), no ano de 2003, foi estabelecida a meta de eliminação da rubéola e da SRC nas Américas até 2010. Para isso, é fundamental fortalecer o atendimento de crianças com infecções congênitas e outras malformações compatíveis com SRC para detectar os casos suspeitos, realizar exames diagnósticos e realizar as intervenções mais precocemente.

A partir da intensificação das campanhas de vacinação de Rubéola, a incidência de surdocegueira por SRC diminuiu mundialmente, segundo relatos de Dijk (2001) e publicações da Sense (2003).

Como relatado por Miles e Riggio (1999 apud CORMEDI, 2005, p. 27)⁴, duas razões tem contribuído para o crescimento da população de pessoas com surdocegueira por outras causas:

o avanço tecnológico da medicina que tem salvado muitos bebês prematuros e também com anomalias congênitas e o avanço diagnóstico da medicina que tem identificado anomalias genéticas de baixa incidência, sendo que anteriormente essas crianças não eram diagnosticadas como tendo uma deficiência auditiva e visual.

Surge, então, uma população de crianças surdocegas com características diferentes daquelas relatadas na SRC, principalmente na questão visual. Sabe-se que nesta síndrome, a cegueira ou deficiência visual é causada pela catarata congênita. No caso da criança prematura a retinopatia apresenta-se como uma causa frequente.

1.2.2 A prematuridade

A maior causa de mortalidade infantil no Brasil é a perinatal, em sua maioria associada à prematuridade (SILVEIRA, et al, 2008). As causas que levam um bebê a nascer prematuro são especialmente as relacionadas ao aparelho genital feminino, alterações placentárias (placenta prévia e descolamento prematuro) e excesso de líquido amniótico. Outros fatores incluem: a idade materna, com maior incidência em mães mais jovens, infecções maternas e primiparidade. Porém, na maioria dos casos, a causa é desconhecida. O parto pré-termo é definido como aquele cuja gestação termina entre a 20^a e a 37^a semanas.

Pesquisas realizadas por Silveira et al (2008, 2009), no Brasil, apontaram um aumento na taxa de prematuridade no período de 1994 e 2005, partindo de 5,6 % atingindo 6,6%, sendo que a prevalência maior de prematuridade ocorreu na Região Sudeste, com índice de 7,4% e a menor na região Norte, 5,1%. Esses autores também referiram que a prevalência de prematuridade tende a ser subestimada, principalmente devido a erros de classificação de recém-nascidos pré-termo com idade gestacional entre 34-36 semanas, erroneamente classificados como de termo. Quanto ao grupo de idade, os estudos de Silveira (2008, 2009)

⁴ MILES, Barbara; RIGGIO, Marianne. **Remarkable conversation**: a guide for developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind. Watertown, Massachussets: Perkins Scholl for the Blind: 1999.

apontaram que em 1994 a idade gestacional de 28 a 36 semanas era responsável por 85,5% dos casos de prematuridade. Já em 2005, o percentual aumentou para 94,6% na mesma idade gestacional.

Pode-se inferir que a tecnologia da medicina realmente tem possibilitado a sobrevivência de bebês prematuros, conforme citado acima. Mas nem sempre esses prematuros sobrevivem sem sequelas e na maioria das vezes a consequência é a perda visual por retinopatia da prematuridade (ROP).

A cegueira devido à ROP é uma realidade recente em países, em decorrência do aumento nas taxas de sobrevivência de bebês muito prematuros. Conforme relatou Quinn (2007), esse aumento precisa ser considerado em países com níveis intermediários de desenvolvimento humano, nos quais o número de unidades de tratamento intensivo neonatal vem aumentando rapidamente e os programas de detecção e tratamento ainda não foram implementados.

Haddad e Sampaio (2010) afirmaram que a ROP é a causa emergente de cegueira nos países com renda per capita intermediária, com maior prevalência na América Latina e leste europeu.

A ROP caracteriza-se por ser uma vasoproliferação secundária à vascularização inadequada da retina imatura dos recém-nascidos prematuros. Os vasos da retina não estão totalmente formados e com pouca irrigação sanguínea, degeneram. A ROP uma das principais causas de cegueira na infância que podem ser prevenidas, sendo responsável por 50.000 crianças cegas em todo o mundo, conforme relataram Zin et al (2007).

Neste estudo foram publicadas recomendações feitas em conjunto pelo Grupo de Trabalho ROP, a Sociedade Brasileira de Pediatria, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia e a Sociedade Brasileira de Oftalmologia Pediátrica, pelas quais as unidades neonatais do Brasil avaliassem os prematuros com peso de menor ou igual a 1500 gramas e/ou idade gestacional abaixo de 32 semanas com os seguintes critérios de risco: síndrome do desconforto respiratório; sepse; transfusões sanguíneas; gestação múltipla e hemorragia intraventricular.

A prematuridade não somente é causa da deficiência visual, mas também é uma das causas da deficiência múltipla e da surdocegueira, com maior prevalência em países em desenvolvimento. As afecções associadas podem ser físicas, sensoriais, cognitivas ou doenças crônicas (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

1.3 O IMPACTO DA SURDOCEGUEIRA NO DESENVOLVIMENTO

Na literatura encontrou-se um sumário de características que crianças e jovens com surdocegueira podem apresentar. São elas:

Percepção distorcida do mundo devido à perda da informação dos sentidos a distância: visão e audição; Dificuldade ou inability de comunicar-se de uma forma significativa; Extrema dificuldade em estabelecer relações interpessoais com outros; Sensibilidade tátil com resistência em aceitar estímulos táteis; Comportamentos de auto-estimulação e problemas de comportamentos resultantes da privação sensorial, isolamento, frustração, confusão e medo; Problemas de saúde associados e outras deficiências que podem também afetar o desenvolvimento global; Atraso no desenvolvimento motor; Inconsistências no uso do resíduo visual e auditivo, quando houver; Dificuldades em generalizar as informações aprendidas e Dificuldades de alimentação e padrões alterados de sono (ALSOP, 2002, p. 9, tradução nossa)⁵.

Cabe comentar que a “percepção distorcida do mundo” é um termo não mensurável. As afirmações sobre essa percepção distorcida foram feitas por pessoas videntes e ouvintes sem experiências reais de perda simultânea da visão e da audição. Poderia ser mais efetivo afirmar que a percepção do mundo será diferente na ausência simultânea da visão e da audição e a organização das informações sensoriais será conseqüentemente diferente, pois se processará por outras vias sensoriais.

Na questão específica da aprendizagem e a dificuldade em generalizar as informações aprendidas, baseado em Alsop (2002), pode-se afirmar que as crianças com surdocegueira estão privadas da motivação intrínseca e da curiosidade devido a ausência de estímulos visuais e auditivos, o que, por sua vez, dificulta a antecipação dos eventos. Essa criança não poderá aprender por imitação, olhando, imitando outras crianças por aprendizagem incidental, não aprenderá por seus erros e por suas tentativas. Tudo terá que ser ensinado a ela. A

⁵ Do original: “A distorted perception of the world because of the lack of non-distoreced information from the distance senses; Difficulty communicating or an inability to communicate in a meaningful way; Extreme difficulty establishing and maintaining interpersonal relationship with others; Tactile sensitivity and resistance to being touched; selfstimulatoty behaviors and discipline problem, which may result from sensory deprivation, isolation, frustration, confusion and fear; Severe medical problems and/or other handicapped conditions, which may lead to serious development delays; delays in motor development; Inconsistent use of whatever vision and hearing is present; Difficulty in generalizing information learned to others settings; Feeding difficulties and/or unusual sleep patterns”.

aprendizagem será direcionada pelo adulto, porém deverá ser em ambientes naturais do cotidiano, em experiências de vida real, de uma maneira estruturada e organizada.

A criança com surdocegueira terá inúmeros desafios a vencer:

- ✓ acesso à informação sensorial;
- ✓ isolamento;
- ✓ acesso ao mundo;
- ✓ mobilidade;
- ✓ comunicação;
- ✓ linguagem;
- ✓ aprendizagem.

O primeiro desafio que a criança surdocega precisará enfrentar é o acesso à informação sensorial.

1.4 A INFORMAÇÃO SENSORIAL NA SURDOCEGUEIRA

No desenvolvimento infantil a criança tem acesso ao conhecimento por meio de experiências com o mundo que a rodeia e assim passará a conhecer a si mesma e ao mundo. Para Cobo, Rodriguez e Bueno (2003, p. 100), “a primeira fonte de conhecimento são os sentidos e para conseguir seu máximo desenvolvimento é necessário estimulá-los adequadamente”.

Esses autores consideraram que o homem está equipado com sistemas sensoriais perceptivos e proprioceptivos. Fazem parte do perceptivo, os sistemas visual, auditivo, gustativo e tátil. O sistema proprioceptivo é constituído pelo cinestésico e vestibular.

O sentido cinestésico informa sobre a posição do corpo no espaço e o sentido vestibular informa sobre a orientação e o equilíbrio do corpo no espaço.

Os sentidos químicos do paladar e do olfato percebem estímulos na língua e no nariz respectivamente e estão intimamente relacionados um ao outro, pois as sensações de diferentes sabores relacionam-se com as sensações olfativas.

Ainda segundo Cobo, Rodriguez e Bueno (2003), os sentidos têm três funções básicas: detecção, transdução e transmissão.

- ✓ Detecção: as células do organismo captam e reagem a diferentes tipos de energia (ex: luminosa, sonora).
- ✓ Transdução: codificação da informação ou transformação da energia física de estímulo em energia nervosa para que o sistema nervoso possa utilizar a informação.
- ✓ Transmissão: os impulsos nervosos chegam ao cérebro e este por sua vez pode transmitir ao sistema de resposta gerando seleção, reorganização e modificação da informação.

Por mais que se faça uma descrição didática sobre as informações recebidas separadamente pelos diferentes sentidos, sabe-se que o cérebro não recebe tais informações isoladamente:

Existe, obviamente, um "consenso" dos sentidos – os objetos são simultaneamente ouvidos, vistos, sentidos, cheirados; o som, a visão, o cheiro e a sensação ocorrem juntos. Essa correspondência é estabelecida pela experiência e a associação. Normalmente, isso é algo que não temos consciência (SACKS, 1998, p. 19).

A afirmação de Sacks refere-se aos sujeitos que tem disponíveis os sentidos da visão e da audição, os videntes e ouvintes e essa comparação é necessária na tentativa de compreender o impacto das perdas sensoriais.

Os sentidos da visão e da audição são os canais principais pelos quais a maioria das pessoas recebe informações. A visão é a única que permite identificar objetos à longa distância. A audição também tem qualidades únicas, pois por meio dela podemos perceber diversas informações ao mesmo tempo: um avião no céu, um carro na rua, a voz de alguém que fala ao nosso lado e o rádio tocando em outro aposento.

Masini (2007, p. 20) comentou: “vivendo em uma cultura de videntes, pela familiaridade e senso comum, a predominância da visão e de suas representações passa despercebida, ocultas pelo hábito, da mesma forma que a prevalência na linguagem de uma terminologia própria do que é visual”.

No caso da pessoa vidente, é possível imaginar o mundo da pessoa cega, cerrando os olhos, mas as referências de mundo continuariam todas segundo as experiências visuais vivenciadas.

No caso da pessoa ouvinte, mesmo na tentativa de impedir a audição tampando-se os ouvidos, resta a audição pela vibração, pela condução óssea que continua a enviar informações ao cérebro, e a tentativa de se imaginar o mundo na ausência dos sons pode não ser viabilizada.

Para a compreensão do que seria o mundo sem visão e sem audição, cabe distinguir entre sentidos distais: audição, visão e os proximais: tato, olfato gustativo e sistema proprioceptivo.

Para recebermos informações sensoriais pelo tato, olfato e gustação – os sentidos proximais, necessitamos estar fisicamente presentes. O objeto precisa estar ao alcance das mãos para ser tocado, precisa ser levado à boca para se ter a sensação do gosto. No caso do olfato, apesar do odor poder ser percebido à distância, é considerado um sentido proximal pelo fato de que a informação percebida pelo olfato e as representações que podem ser feitas são limitadas quando comparadas com o que se obtém pelos sentidos à distância, visão e audição (HUEBNER, 1995 apud CORMEDI, 2005).

O sentido da visão é considerado um “canal sensorial *primário* (grifo do autor) para a extensão do ser humano, além do seu próprio corpo. A visão é mediadora de outras informações sensoriais e age como estabilizadora entre a pessoa e o mundo exterior” (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p. 102).

Pela visão são recebidas informações sobre a cor, o contraste e o tamanho dos objetos, bem como o olho pode acompanhar o movimento dos objetos sem que o corpo se desloque ou faça movimentos. Pela audição – o sentido responsável pela recepção das experiências sonoras – viabiliza-se a aquisição da língua oral. Pode-se inferir as dificuldades espaciais que a criança cega terá em seu desenvolvimento e a dificuldade com a língua oral que a criança surda enfrenta.

Sacks (1997) afirmou que o cego constrói suas referências a partir de sequências táteis, olfativas e auditivas e o surdo, pela visão, é capaz da percepção simultânea. O mundo do cego é temporal e o mundo do surdo é espacial.

[...] as forças e capacidades dos cegos podem funcionar plenamente em uma medida que não podemos observar nos surdos. O mais característico na personalidade do cego é a contradição entre a relativa impotência em relação ao espaço e a possibilidade através da linguagem de uma comunicação completa e absolutamente adequada e de uma compreensão mútua dos videntes (VYGOTSKY, 1997, p. 106-107, tradução nossa)⁶.

É a audição que possibilita ao cego o acesso à língua oral e a compensação da perda visual se dá pela linguagem. O papel da audição para pessoas com deficiência visual grave e com

⁶ Do original: [...] las fuerzas y capacidades de los ciegos pueden funcionar plenamente en una medida que no podemos observar en los sordomudos. Lo más característico en la personalidad del ciego es la contradicción entre la relativa impotencia en la relación con el espacio y la posibilidad a través del lenguaje de una comunicación completa y absolutamente adecuada y de una comprensión mutua con los videntes

cegueira é de especial importância caracterizando-se em três pontos fundamentais, pois a audição:

[...] proporciona a informação do meio que deveria ser recebida pelo sistema visual; serve de meio de orientação; proporciona dados para uma atuação independente no ambiente. Para um deficiente visual grave vai constituir-se num sentido de apoio (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p. 107).

A surdocegueira caracteriza-se pela perda dos sentidos de distância e o acesso à informação sensorial será pelos sentidos proximais. A criança com surdocegueira terá, então, dificuldades em processar informação de ordem espacial, temporal e conseqüentemente simbólica.

Na ausência da visão e da audição que representam os sentidos de distância, o olfato será um substituto ineficaz. Esse sentido, frequentemente traz um conjunto de informações que não permitem discriminá-las e com isso construir uma imagem mental do objeto ou da situação percebida só pelo olfato. Por outro lado, os sentidos proximais do tato e gustação não podem por si só compensar essa perda sensorial dos canais à distância.

Outros sentidos tomam parte nesse processo de recepção de informação sensorial, aqueles referentes ao movimento: proprioceptivo e cinestésico. A criança precisa receber informações, inputs sensoriais por meio de todos os sentidos remanescentes, porém nem sempre essas informações recebidas são integradas de forma que a criança com surdocegueira possa fazer uso funcional dos sentidos, lesados ou remanescentes.

A habilidade da criança em receber e integrar o input das informações sensoriais provenientes do mundo ao redor, determinará, em larga escala, seu nível de funcionamento cognitivo e a sua habilidade de estabelecer e elaborar conceitos significativos. O tipo, o nível e a intensidade da intervenção permitirão à criança com múltipla privação sensorial ser um membro participativo da sociedade e essa intervenção será inversamente proporcional à sua capacidade de integrar tais informações (MACINNES; TREFFRY, 1997, p. 153, tradução nossa)⁷.

A possibilidade de comunicação para a pessoa com surdocegueira é proximal, na qual as mãos adquirem extrema importância. Quando há possibilidade visual, a língua de sinais pode ser o

⁷ Do original: “The ability of the child to receive and integrate input from the world about him will govern, to a large extent, his level of cognitive functioning and his ability to establish and elaborate on meaningful concepts. The type, level and intensity of intervention necessary to enable the MSD individual to function as a useful member of society will be inversely proportional to his ability to integrate such information”.

instrumento. Se não há resíduo visual funcional para essa forma de comunicação, então o tato e o movimento são essenciais:

Nos casos em que não se podem depender da visão e da audição, as mãos devem assumir em grande parte a tarefa de exploração, ajudando a dar um sentido firme de permanência de objeto e para tanto uma motivação para a mobilidade, ajudando a construir uma imagem física e um sentido de identidade própria no mundo, ganhando a habilidade de expressar sentimentos e idéias de maneira distintas. As mãos de uma criança surdocega devem ser curiosas, devem aprender a buscar, a explorar, a alcançar e agarrar e devem ser capazes de expressar uma gama cada vez mais ampla de sentimentos e idéias (MILES, 1998, p. 5, tradução nossa)⁸.

Pelas mãos, a criança com surdocegueira poderá receber informações do mundo, construir relações e expressar vontades, desejos, sentimentos e pensamentos.

Os sentidos do tato e o sistema proprioceptivo assumem importância primordial para que a criança com surdocegueira possa ter acesso à informação do mundo. A resposta compensatória na ausência da visão e da audição será o tato aliado ao movimento.

1.4.1 O Tato

No desenvolvimento sensorial do homem, o tato é o sentido que se desenvolve primeiro, por isso é o canal mais primitivo. Sabe-se que na terceira semana de gestão, o feto é capaz de perceber informações intraútero sobre: pressão, conforto e desconforto (ROYEEN; LANE, 1991; MILES, 2002).

Royeen e Lane (1991, p. 108, tradução nossa)⁹ afirmaram que “o tato é a nossa primeira linguagem. É o primeiro sistema que funciona no útero e faz a mediação de nossas experiências com o mundo”.

⁸ Do original: “En los casos en que no se puede depender de la vista ni del oído, las manos deben asumir en gran parte las tareas de lograr una habilidad exploratoria, ayudando a ganar un sentido firme de permanencia de objetos y por lo tanto una motivación para la movilidad, ayudando a construir una imagen física y un sentido de identidad propia en el mundo y ganando la habilidad de expresar sentimientos e ideas de maneras distinguibles. Las manos de un niño que es sordociego deben ser curiosas, deben aprender a buscar, a explorar, a tratar de alcanzar y agarrar, y deben llegar a ser capaces de expresar una gama cada vez más amplia de sentimientos e ideas”.

⁹ Do original: “Touch is our first language. Is the first system to function in utero, and it mediates our first experience in this world”.

O tato é referido como o sentido mais íntimo porque as sensações somente são percebidas pela proximidade com objetos e pessoas (MILES, 2002; McLINDEN; McCALL, 2002). O tato representa para o bebê uma das mais importantes vias de estimulação para o desenvolvimento emocional. O toque é fundamental para o bebê conhecer o mundo e iniciar vínculos afetivos e relacionamentos sociais.

As sensações percebidas pelo tato podem ser agradáveis, quando facilitam a interação e podem ser totalmente aversivas, afastando pessoas e objetos. Por esses fatores é que a intervenção adequada por meio do tato facilitará o vínculo afetivo, relações sociais e a exploração de objetos.

O tato fornece informações sensoriais acerca de estímulos puramente táteis ou de pressão e também determinadas vibrações recebidas pela pele na qual estão localizados os receptores. A pele é o maior órgão sensorial do corpo, significando que o tato não é um sentido confinado somente às mãos e, portanto, todo o corpo recebe informações sensoriais por meio de estímulos externos. As reações de cada pessoa para a estimulação tátil em diferentes partes do corpo são distintas sendo que as regiões mais sensíveis diferem de indivíduo para indivíduo.

Pelo fato dos receptores táteis estarem localizados por toda a pele, há autores como Cobo, Rodriguez e Bueno (2003) que consideraram o sentido do tato formado pelo sistema somatossensorial: contato físico, pressão profunda, dor, calor e frio.

Há autores que consideram difícil descrever o tato como um “sentido claro e definido” (McLINDEN; McCALL, 2002, p. 25) devido às inúmeras funções que apresenta e pelos receptores táteis não estarem localizados somente na pele, mas presentes também nas articulações, músculos e tendões relacionados ao sistema proprioceptivo.

Apesar dos receptores táteis estarem distribuídos por todo o corpo, a maior quantidade deles estão localizados nos dedos da mão. São eles que levam a maior quantidade de informação ao cérebro e, portanto desempenham um papel fundamental na aprendizagem.

Ao se tocar uma parte do corpo ou de algum objeto com a ponta do dedo, sem fazer movimentos, informações sensoriais são enviadas ao cérebro, informações essas referentes à temperatura e textura da superfície. Porém se algum movimento com o dedo é feito, a informação sensorial transmitida ao cérebro torna-se mais completa, pois se percebe se a textura é áspera ou macia, percebe-se o formato, contorno e tamanho entre outras. Essas percepções diferenciadas se referem ao tato ativo e tato passivo.

Tato passivo é definido como o toque aplicado à pele ou corpo, ou seja, é o toque recebido na pele pelo contato com objetos e pessoas, mas que não envolve manipulação ativa. Já o tato

ativo, ou percepção háptica é definido pelo toque que implica manipulação e é um ato intencional representado pela manipulação do objeto com o intuito de explorá-lo perceptualmente (ROYEEN; LANE, 1991; McLINDEN; McCALL, 2002; COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003). O tato ativo é, então, fundamental para a percepção do mundo e conseqüentemente para a aprendizagem.

O quadro 2 mostra exemplos de informação tátil recebidas segundo o tipo de exploração:

| Forma de exploração tátil | Informação sensorial recebida |
|---|--------------------------------------|
| Movimento lateral (esfregar o dedo sobre a superfície do objeto). | Textura do objeto. |
| Pressionando (apertar o objeto). | Dureza do objeto. |
| Contato estático (dedo em repouso sobre a superfície do objeto). | Temperatura. |
| Segurando o objeto. | Forma, tamanho, volume. |
| Explorando sem apoio (segurar o objeto na mão). | Peso. |
| Contornando (traçando o contorno ao longo do objeto). | Forma global e o tamanho exato. |

Quadro 2: Formas de exploração táteis e informação sensorial

Fonte: MacLinden e McCall (2002, p. 34).

No caso da criança com surdocegueira, com base no quadro 2, pode-se afirmar que quanto maior for a capacidade de exploração de objetos pelas mãos dessa criança, maior será a possibilidade de aprendizagem, pois será pelo tato sua forma de explorar o mundo, receber informações e estabelecer conceitos.

Miles (2002, p. 199) afirmou que para a criança com surdocegueira o tato “é frequentemente a principal avenida de aprendizagem e o primeiro canal que governa o desenvolvimento”. No caso de crianças com surdocegueira total, o tato deve ser o principal canal e “será a principal via para a o desenvolvimento de relações sociais, de aquisição de conceitos e para o desenvolvimento da linguagem”.

O tato para a pessoa surdocega não poderá ser passivo, e sim ativo, caracterizado por sua intencionalidade na busca de informação; o sistema proprioceptivo tem papel fundamental na recepção da informação sensorial e na resposta motora a essa informação.

1.4.2 O sistema proprioceptivo e o movimento

O termo propriocepção ainda pode parecer novo para educadores na área da surdocegueira, tendo sido poucas publicações encontradas a respeito. A maior parte das pesquisas refere-se ao tato, por ser o canal protagonista na ausência da visão e da audição, porém, o sentido proprioceptivo também está presente no desenvolvimento sensorial da criança com surdocegueira.

Existem autores (McLINDEN; McCALL, 2002; COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003; BROWN, 2005) que compreendem a propriocepção como um sentido e não como parte do sentido do tato.

Receptores táteis não estão localizados somente na pele e existem, também, no sistema proprioceptivo onde estão localizados nas articulações, nos músculos e tendões e são sensíveis a extensão e compressão. A informação recebida por meio do sistema proprioceptivo permite perceber o posicionamento estático dos membros e o movimento dos mesmos (McLINDEN; McCALL, 2002).

A propriocepção informa a posição de cada membro e sua relação com o resto do corpo, e essas informações são fundamentais para a coordenação dos movimentos. Para tanto, uma variação normal do tônus muscular é necessária para que esse sistema sensorial possa funcionar eficientemente e transmitir as informações ao cérebro.

É pela propriocepção que se tem a consciência do posicionamento do corpo no espaço, do posicionamento dos membros em relação ao corpo, se há movimento e em que direção. Essa informação sensorial é ainda mais complexa, pois se tem a consciência, segundo os receptores estimulados, da pressão exercida sobre o corpo, a força aplicada ao movimento, a extensão e o ângulo de cada articulação (BROWN, 2005). Para este autor a propriocepção e o sentido vestibular são sentidos esquecidos e desconhecidos pela maioria das pessoas porque é difícil de se avaliar, particularmente quando representam uma parte de um padrão mais amplo de comprometimento sensorial como no caso de crianças com surdocegueira, mas que são sentidos fundamentais para a aprendizagem dessas crianças.

O sistema proprioceptivo composto pelos sentidos cinestésico e vestibular é então responsável pelas informações sobre a posição, o deslocamento e o equilíbrio do corpo no espaço, e velocidade, conseqüentemente é o sistema responsável pelas informações que os movimentos do corpo trazem.

Como já afirmado, o sentido do tato aliado ao sistema proprioceptivo representa a possibilidade que a pessoa surdocega tem de acesso a informação sensorial e conhecimento do mundo.

O quadro 3 tem por objetivo resumir a informação sensorial recebida por meio de cada sentido separadamente, para se compreender o todo que o cérebro recebe e processa e principalmente compreender a importância da informação tátil e proprioceptiva.

| Sistemas | Sentidos | Parte do corpo onde se localizam os receptores sensoriais | Tipo de informação recebida |
|-----------------|----------------------|--|---|
| Perceptivo | Visual. | Olhos. | Raios luminosos. |
| | Auditivo. | Cóclea (orelha interna). | Ondas sonoras. |
| | Gustativo (paladar). | Língua: papilas palatinas. | Temperatura, textura e sabores. |
| | Olfativo. | Narinas. | Aromas, cheiros e odores. |
| | Tátil. | Pele. | Dor, temperatura e textura. |
| Proprioceptivo | Cinestésico. | Tendões, músculos e articulações. | Deslocamento, posicionamento no espaço e movimento. |
| | Vestibular. | Canais semicirculares (orelha interna). | Velocidade, equilíbrio e movimento. |

Quadro 3: Relação entre os órgãos dos sentidos e tipo de informação sensorial recebida

A análise do quadro 3 mostra que na ausência da visão e da audição, as informações recebidas do mundo são provenientes dos sentidos proximais e as formas de comunicação a serem utilizadas estão diretamente relacionadas com os canais sensoriais.

A criança com surdocegueira usará o tato associado ao movimento para comunicar-se. Os gestos e os sinais, para a criança com ausência de visão e audição, serão uma sequência de movimentos recebidos pelas mãos.

Compreender a questão perceptual é o ponto de partida para se compreender a especificidade da comunicação de pessoas com surdocegueira.

Essa é uma questão básica para a comunicação em crianças com surdocegueira, pois as formas comunicativas estão diretamente relacionadas com o tipo de informação sensorial que a criança pode receber pelos canais não comprometidos. Por sua vez, a informação sensorial recebida e organizada está diretamente relacionada com a oportunidade de experiências que a criança com surdocegueira vivencia.

O universo de pessoas com surdocegueira é heterogêneo devido às inúmeras combinações de perdas auditivas e visuais, desde perdas totais até parciais. O fundamental não é a quantidade de perdas, mas sim o impacto que a combinação dessas perdas causa no desenvolvimento. Essa heterogeneidade de população de surdocegos se reflete na heterogeneidade de diferentes formas comunicativas segundo as possibilidades sensoriais.

Assim, as formas comunicativas serão desde as mais concretas, por meio de movimentos corporais, expressões faciais, objetos representacionais, até as formas linguísticas desde gestos, língua de sinais, língua de sinais tátil e Braille, entre outras que serão apresentadas e discutidas nesta pesquisa.

Como este trabalho objetiva pesquisar a linguagem das pessoas com surdocegueira congênita, considerando as relações no mundo mediadas pelo outro, em seu contexto histórico, social e cultural, cumpre retomar as concepções sobre comunicação, linguagem e língua que serão utilizadas e discutidas.

Segue então o capítulo 2 abordando a concepção interacionista, social, cultural e histórica que fundamenta este trabalho, definindo-se, a partir desta concepção os termos, comunicação, linguagem e língua para posteriormente explicar no capítulo 3 as possibilidades da pessoa com surdocegueira à luz desses conceitos.

Capítulo 2

LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E LÍNGUA, SEGUNDO A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA SOCIAL-HISTÓRICO-CULTURAL

“Que alívio saber que eu não era o único bicho raro! A sensação de estar submergida em um submarino, dentro de um mar onde somente contemplava monstros (minha solidão, minha obscuridade, minhas tristezas), havia passado para a história. Agora estava em outro mundo, em outro planeta, pois podia viver, podia respirar ar livre”. Sonia Margarita, pessoa com surdocegueira adquirida, ao conhecer outra pessoa surdocega e seu guia-intérprete (VILLACRÉS, 2005, p. 119).

Na história da educação de pessoas surdocegas, a literatura pesquisada apontou três referências mais citadas devido ao fato de terem sido pessoas surdocegas que se alfabetizaram.

Laura Bridgman (1829-1889) ficou surdocega aos dois anos de idade, devido a uma febre por escarlatina de idade perdendo também os sentido do olfato e gustação e foi educada na Perkins School for the Blind a partir de 1837. Aprendeu a comunicar-se por sinais e pelo alfabeto manual dos surdos e chegou a graduar-se. (AMARAL, 2002) (Isabel)

Hellen Keller (1887 - 1968) ficou surdocega devido a uma febre alta aos 18 meses de idade e em 1888 iniciou os estudos com a professora Anne Sullivan da Perkins School for the Blind, e tem sido a maior referência mundial como pessoa surdocega. Hellen Keller visitou o Brasil em 1953.

Olga Shorokhodova (1914-1982) era russa e ficou surdocega aos cinco anos de idade por meningite. Aos 9 anos recuperou a fala e seguiu programas comuns de estudo. Doutorou-se em psicologia e pedagogia.

Hellen Keller e Olga Shorokhodova chegaram a publicar livros sobre a experiência de serem surdocegas.

Importante ressaltar que essas três pessoas: Hellen Keller, Laura Bridgman e Olga Shorokhodova eram surdocegas adquiridas, ou seja, haviam sido expostas a uma língua, ouviam, viam e a comunicação era por fala, puderam aprender a língua de sinais, alfabeto manual dos surdos, bem como a ler e escrever pelo Braille.

Em 1928, em sua obra sobre defectologia, Vigotski (1997, p. 201) referiu-se às duas surdocegas americanas, Hellen Keller e Laura Bridgman que “chegaram a dominar a

linguagem, a leitura, a escrita, a aritmética, a geografia e história natural”. Nesta mesma obra sobre defectologia, Vigotski não fez referência à surdocega russa, Olga Skorokhodova.

A referência de Vigotski às duas surdocegas americanas representava naquele momento histórico-cultural o que este autor postulava sobre esta área específica da deficiência, a surdocegueira:

A educação fundamental da criança com surdocegueira consiste em ensinar-lhe a linguagem. Somente dominando a linguagem pode converter-se em um ser social, ou seja, um homem no autêntico sentido da palavra. O contato com quem a rodeia se estabelece nessa criança pelo tato. Mediante o tato percebe os signos do alfabeto dactilológico dos surdos e as letras em relevo do alfabeto Braille para cegos; assim aprende a compreender a linguagem e ler (VIGOTSKI, 1997, p. 201, tradução nossa)¹⁰.

O excerto acima foi escrito em 1927 e reflete a concepção sociointeracionista de Vigotski que entende a linguagem como constituidora do sujeito, o que explica sua afirmação sobre a importância de se ensinar linguagem a pessoas com surdocegueira. Mas como fazê-lo, no caso de crianças com surdocegueira congênita?

A literatura recente sobre surdocegueira explicitou que não bastam somar metodologias de surdos com metodologias de cegos devido ao caráter único da surdocegueira (MILES; RIGGIO, 1999; ALSPO, 2002). A maioria dos estudos sobre comunicação de pessoas com surdocegueira tem uma abordagem pragmática que enfatiza o ensino de formas comunicativas no período pré-linguístico (ORELOVE; SOBSEY, 1996; McINNES; TREFFRY, 1997; SACKS; SILBERMAN, 1998; MILES, 2000; ALSOP, 2002; BRASIL, 2003).

As produções científicas sobre surdocegueira: Sacks e Silberman (1998); Huebner et al. (1995); McInnes e Treffy (1997); Alsop (2002); Amaral, I. (2002); Miles (2003), reiteraram as dificuldades e a problemática que a pessoa com essa deficiência enfrenta principalmente quanto à linguagem, comunicação e aprendizagem. Tais publicações indicaram estratégias para facilitar formas de comunicação pré-linguísticas, por meio de expressões corporais, objetos de referência, gestos e sinais, pois a possibilidade maior de comunicação para essas

¹⁰ La educación fundamental del niño ciego-sordomudo consiste en enseñarle el lenguaje. Sólo dominando el lenguaje puede convertirse en un ser social, es decir, en un hombre en el auténtico sentido de la palabra. El contacto con quienes lo rodean se establece en ese niño a través del tacto. Mediante el tacto, percibe los signos del alfabeto dactilar o manual de los sordomudos (la dactilología) y las letras en relieve del alfabeto punteado de Braille para los ciegos: así se aprende a comprender la lenguaje y a leer.

peças com dupla deficiência é concreta e se dá por essas outras formas, muitas vezes desconhecida pela maioria das pessoas.

Reiterando o que já foi assinalado no capítulo 1, a comunicação e a linguagem representam questões centrais referentes às pessoas com surdocegueira, e são retomadas, a seguir, perguntas anteriormente feitas que constituem diretrizes aos itens deste capítulo. Como levar crianças com surdocegueira congênita a desenvolver formas linguísticas de comunicação na ausência total da visão e audição, que torna o mundo acessível apenas pelos canais proximais? De que forma se comunicam as pessoas na limitação ou ausência simultânea da audição e da visão? Qual a possibilidade de aquisição de uma língua para essas pessoas com dupla deficiência sensorial? Como receber a língua de sinais, se pela ausência da visão os sinais não podem ser decodificados? A sequência de movimentos no espaço (língua de sinais) poderá ser recebida e interpretada em uma sequência de movimentos nas mãos (língua de sinais nas mãos)?

Busca-se neste capítulo fundamentos que iluminem questões referentes à comunicação, à linguagem, à aquisição de uma língua em pessoas que não dispõem dos sentidos de distância e que constituam referências para análise dos dados coletados sobre a comunicação, a linguagem e o uso da língua de sinais de duas pessoas surdocegas totais e congênitas. Na literatura sobre surdocegueira não se encontrou, até o presente momento, depoimentos de surdocegos congênitos totais a respeito do processo de desenvolvimento de uma comunicação por meio de formas linguísticas. Na ausência de pesquisas anteriores sobre este tema e de fundamentação específica a respeito, este trabalho constitui uma busca de caminhos em obras de autores que abordam a comunicação humana e a linguagem, sob uma perspectiva sociocultural, tendo como base a afirmação de Vigostki de que para educar crianças com surdocegueira há que ensinar-lhes a linguagem para que possam ser sujeitos participantes e atuantes no contexto social e cultural em que vivem.

Este trabalho fundamenta-se, basicamente, na concepção de interação social-histórico-cultural de Vigotski, que, priorizou os estudos das funções psicológicas superiores e a complexidade envolvida na ação intencional e na autonomia do ser humano em relação a seu contexto espacial e temporal; que buscou, nas relações sociais do indivíduo com os outros, fundamentos do desenvolvimento das funções superiores, assinalando a importância do papel da interação e mediação nesse processo. Fundamenta-se, também, no conceito de compensação pelo qual um indivíduo com deficiência pode desenvolver-se de outras formas

devido à plasticidade cerebral que lhe permite compensar a deficiência por meio de outros processamentos.

2.1 O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO

Em seus estudos do desenvolvimento humano, Vigotski escreveu sobre pessoas com deficiências com enfoque na valorização do indivíduo como ser social e de sua capacidade de compensar a deficiência desenvolvendo-se de outra forma. Em sua obra *Defectologia*, escrita em 1927, afirmou:

a criança cujo desenvolvimento está complicado por causa de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas sim é uma criança que se desenvolve de *outro modo* (VIGOTSKI, 1997, p. 12, grifo do autor, tradução nossa)¹¹.

Ao definir a defectologia como a área do saber que estuda a variedade qualitativa do desenvolvimento de crianças com deficiências e a diversidade dos tipos de desenvolvimento, Vigotski postulou como fundamental para o processo de compensação da deficiência a natureza social e não a natureza biológica desse processo: “a reação do organismo e a personalidade da criança ao defeito é o fato central e básico, a única realidade em que opera a defectologia (VIGOTSKI, 1997, p. 14, tradução nossa)¹²”.

A deficiência ou o “defeito”, na terminologia de Vigotski, não foram descritos como uma “insuficiência”, mas visualizada em termos de compensação, como uma reação do organismo e da personalidade da criança com deficiência:

Seja qual for o desenlace que se espere do processo de compensação *sempre e em todas as circunstâncias*, o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções superiores de adaptação, da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e pela abertura de

¹¹ Do original: “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de *otro modo*”.

¹² Do original: “La reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectología”.

novos caminhos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 16, grifo do autor, tradução nossa)¹³.

Apesar dos termos “defeito” e “insuficiência”, o sentido para estes era justamente o oposto. O objetivo foi ressaltar o caráter positivo da deficiência, pelo qual o indivíduo pode compensar as limitações e buscar outros caminhos para o desenvolvimento.

O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas conseqüências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que a maior parte das vezes é impossível, senão a superar as dificuldades que o defeito cria (VIGOTSKI, 1997, p. 19)¹⁴.

Na concepção de Vigotski, o homem como ser social compensa seu defeito, sua deficiência, e supera suas dificuldades pelo fator social, ou seja, pela sua necessidade de relacionar-se no meio social e criar mecanismos de compensação. Ao escrever que “a tese central da defectologia atual é que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (VIGOTSKI, 1997, p. 14)¹⁵, citou o exemplo de Hellen Keller, afirmando que ela foi capaz de adquirir todas as habilidades e graduar-se e desenvolver-se por outros meios, devido às condições sociais a que foi exposta, no país que vivia naquela determinada época do final do século XIX e início do século XX. O “atual” na citação de Vigotski referia-se a 1927 e ao que ele conhecia sobre surdocegueira.

Ainda no que diz respeito a compensação da deficiência, Vigotski escreveu: “Assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada por exigências de seu ser social” (VIGOTSKI, 1997, p. 45)¹⁶ e reiterou Hellen Keller como exemplo de superação da surdocegueira ao afirmar que a

13 Do original: “Pero sea cual fuere el desenlace que se espere al proceso de compensación *siempre y en todas las circunstancias* el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de las funciones de adaptación de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, substitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y e la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo”.

14 Do original: “Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en si mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial. Los procesos de compensación tampoco están orientados a completar directamente el defecto, lo que la mayor parte de las veces es imposible, sino a superar las dificultades que el defecto crea”.

15 Do original: “La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación”.

16 Do original: “Así como la vida de todo organismo está orientada por la exigencia biológica de la adaptación, la vida de la personalidad está orientada por la exigencias de su ser social”.

compensação deveu-se a dois fatores: às exigências sociais as quais Hellen Keller vivenciava e às forças intactas de sua psique. Sacks (1997) referiu-se ao “potencial criativo” da doença que faz o indivíduo se desenvolver de uma forma não imaginada. Existe, para este autor, um sistema de adaptação altamente eficiente do organismo direcionado para a evolução e o desenvolvimento, independente dos defeitos e dos males que possam acometer a função cerebral. Ao referir-se à capacidade do cérebro para as adaptações, afirmou:

Por vezes sou levado a pensar se não seria necessário redefinir os conceitos de “saúde” e “doença”, para vê-los em termos da capacidade do organismo de criar uma nova organização e ordem, adequada a sua disposição especial e modificada e as suas necessidades, mais do que em termos de uma “norma” rigidamente definida (SACKS, 1997, p. 17-18).

Esse caráter de compensação do defeito foi explicada por Sacks (1997, 1998) que propôs o termo “intactologia” ao referir-se aos estudos de Vigotski que, já em 1927, não via as crianças como deficientes e sim como diferentes. Apesar de se referir à defectologia, ao defeito, o que importa é o que está intacto nestas crianças com deficiências, ou seja, a capacidade de agir por outros processamentos para compensar a deficiência orgânica. É o intacto que tem potencial para ser desenvolvido e esse intacto não pode ser previsto ou medido e está vinculado à personalidade da pessoa com deficiência e às possibilidades de interação social.

A criança com deficiência tem um processo peculiar de desenvolvimento, diferente e único.

A criança cega ou surda pode desenvolver-se do mesmo modo que a criança normal, porém as crianças com essas deficiências se desenvolvem *de modo distinto, por um caminho distinto, por outros meios* e para o pedagogo é importante conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual deve seguir a criança. A chave da peculiaridade é dada pela lei de transformação do menos da deficiência no mais da compensação (VIGOTSKI, 1997, p. 17, grifo do autor, tradução nossa)¹⁷.

Cabe retomar as comparações que Vigotski (1997) e Sacks (1997; 1998) fizeram para explicar a compensação das deficiências sensoriais, visão e audição, para se compreender as possibilidades de compensação para a pessoa com surdocegueira.

¹⁷ Do original: “El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir el niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación”.

Contrariamente ao que se poderia pensar, que o tato seria a forma de compensação dos cegos, é a linguagem, como utilização da experiência social, o instrumento de compensação da cegueira:

O mais característico na personalidade do cego é a contradição entre a relativa impotência com relação ao espaço e a possibilidade através da linguagem de uma comunicação completa e absolutamente adequada e de uma compreensão mútua com os videntes [...] A fonte de compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas sim a linguagem, ou seja, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes (VIGOTSKI, 1997, p. 107, tradução nossa)¹⁸.

O cego do ponto de vista biológico perde mais que o surdo, porque o homem cego perde as funções de orientação espacial e de liberdade de movimentos fundamentais na evolução do homem. Neste aspecto o homem surdo, como organismo, teria mais possibilidades de desenvolvimento. Mas é no ponto de vista social que as perdas visual e auditiva foram discutidas por Vigotski (1997). O surdo perde no social, na interação, pois a surdez traz a dificuldade com a língua oral, que pode isolar o homem do convívio social. O cego compensa a perda visual pela linguagem. A compensação para o surdo será encontrar outras vias de desenvolvimento de linguagem e possibilidades de língua.

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem os nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais (SACKS, 1998, p. 22).

As pessoas surdas, como as pessoas videntes e ouvintes, têm uma percepção visual simultânea. A percepção está sempre ligada ao comportamento e ao movimento, à busca e à exploração do mundo. A compensação para a pessoa surda não será sua habilidade visual, mas sim, a possibilidade de comunicar-se pela língua de sinais. Esta é a resposta dos surdos

¹⁸ Do original: “Lo más característico en la personalidad del ciego es la contradicción entre la relativa impotencia en la relación con el espacio y la posibilidad a través del lenguaje, de una compensación completa y absolutamente adecuada y de una compensación mutua con los videntes [...] La fuente de compensación de la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje, es decir, la utilización de la experiencia social, la comunicación con los videntes”

para a problemática de comunicação, é o instrumento cultural alternativo – uma língua que foi criada por eles e para eles (SACKS, 1997).

Pensar que qualquer deficiência será compensada naturalmente é tão ingênuo quanto pensar que qualquer doença tem cura:

[...] as tarefas de supercompensação de deficiências como surdez e cegueira são enormes e ainda com fluxo compensatório pobre e escasso; o caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil e por isso será tanto mais importante conhecer a direção correta (VIGOTSKI, 1997, p. 53, tradução nossa)¹⁹.

A direção correta na concepção de Vigotski é o caminho da linguagem, que o educador precisa conhecer uma vez que a linguagem é o marcador de habilidade e inabilidade. O que o cego domina, o surdo precisa compensar: a possibilidade de desenvolver linguagem e comunicar-se. O caminho para a pessoa surda é a língua de sinais.

No caso da pessoa com surdocegueira, ou seja, na ausência ou limitação dos canais sensoriais de distancia, visão e audição, a compensação será pelos canais sensoriais proximais. O cérebro terá que organizar e processar informações pelos sentidos tátil, olfativo, gustativo e sistema proprioceptivo por meio de informações cinestésicas e vestibulares.

Sacks e Silberman (1998) referiram que os sentidos proximais do tato e da gustação são responsáveis pela informação sensorial do ambiente que requer o contato direto com a fonte de informação. Nesse sentido a criança com surdocegueira terá significativas desvantagens na aprendizagem, no desenvolvimento de conceitos e para obter informação significativa do mundo, por isso o tato torna-se a via principal de obtenção de informação do mundo.

O tato aliado ao movimento é a resposta compensatória para a pessoa com surdocegueira e por essa via tátil cinestésica é que poderá ter acesso à informação do mundo e poderá aprender, desenvolver-se e apropriar-se de uma língua, que será a de sinais.

Retoma-se, então, algumas perguntas iniciais: como uma pessoa com surdocegueira congênita pode chegar a comunicar-se por formas linguísticas? Qual o caminho para desenvolvimento de linguagem na ausência da visão e audição?

¹⁹ Do original: “[...] as tareas de la supercompensación de tales defectos como la sordera y la ceguera son enormes , mientras que el caudal compensatorio es pobre y escaso: el camino del desarrollo es extraordinariamente difícil, pero, por eso, es tanto más importante conocer la dirección correcta”.

Como relatou Sacks (1998, p. 73), “[...] não é a linguagem, mas o uso da linguagem que temos que estudar. O primeiro uso da linguagem, a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe, filho, e a língua é adquirida, emerge entre os dois”.

Corroborando com a afirmação de Vigotski de que é a linguagem que se deve ensinar à criança com surdocegueira e com Sacks, este trabalho propõe estudar o uso da linguagem, em pessoas com surdocegueira congênita total, desde os primórdios da comunicação chegando ao uso da língua de sinais. É, portanto, focalizado nesta Tese, o estudo de caso de duas pessoas com surdocegueira congênita que compensaram a deficiência pelo uso da linguagem e das vias da comunicação por língua de sinais.

Cabe inicialmente definir os termos comunicação, linguagem e língua que serão utilizados neste trabalho.

Optou-se por apresentar a concepção social, interacionista, cultural e histórica proposta por Vigotski e as contribuições de Bakhtin no que diz respeito à interação pela importância do papel do outro nas relações sociais tendo a língua como elemento mediador. Dessa forma, os termos comunicação, linguagem e língua serão apresentados e definidos a seguir para que subsidiem o capítulo seguinte sobre as possibilidades da comunicação na surdocegueira.

2.2 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E LÍNGUA

Os estudos de Vigotski estavam voltados ao desenvolvimento do homem, à aprendizagem, às funções psicológicas superiores, à importância das relações sociais, muito mais do que detalhar o desenvolvimento da linguagem.

Vigotski discutiu o papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. Postulou que existe uma relação entre pensamento e linguagem, relação essa que não nasce com o sujeito, mas é desenvolvida ao longo da evolução da espécie e do desenvolvimento do próprio indivíduo.

Como afirmou Oliveira (1993, p. 56):

Ao lado de uma preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vigotski enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizagem [...] Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à

espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Para Vigotski, o homem se desenvolve porque pode aprender, ou seja, à medida que se relaciona com o mundo, desenvolve-se. O desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, devido ao aspecto cultural e a aprendizagem é importante nas definições do rumo do desenvolvimento. A aprendizagem promove o desenvolvimento. O fato de aprender é que define por onde o desenvolvimento acontece.

Ao discorrer sobre as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento da espécie e do homem, que Vigotski explicou o desenvolvimento da linguagem e do pensamento sob o ponto de vista filogenético (do desenvolvimento da espécie) e ontogenético (desenvolvimento do homem). Foi mais além, explicou o desenvolvimento, também, do ponto de vista da sociogênese, ou seja, o papel do outro e do contexto social e cultural.

A filogênese e a ontogênese carregam o biológico do homem e a sociogênese representa o aspecto cultural, pois culturas diferentes produzem interpretações diferentes do desenvolvimento humano.

Em suas pesquisas na década de 20, observando a comunicação de chimpanzés, e comparando com o desenvolvimento da comunicação humana, Vigotski (2001, 2005) afirmou que pensamento e linguagem têm origens diferentes, do ponto de vista ontogenético e filogenético. O desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre de formas diferentes e independentes um do outro.

Para explicar as funções da linguagem e o início da comunicação no homem, Vigotski fez relações e comparações com o desenvolvimento da espécie, partindo da observação de chimpanzés.

Nestas pesquisas com chimpanzés, na década de 20, Vigotski (2001, 2005) relatou que esses animais podem comunicar-se e o fazem por meios sonoros pelos quais diferentes gritos e emissões significam diferentes mensagens. Também se comunicam por gestos e ainda fazem uso de uma inteligência prática podendo utilizar instrumentos, como, por exemplo, usar uma cadeira para subir em algum lugar alto para obter alimento. O uso dessa inteligência prática exige a presença do objeto concreto. A partir destas considerações explicou os comportamentos dos bebês e a primeira função da linguagem: a função de intercâmbio social ou função comunicativa.

Do ponto de vista da filogênese, Vigotski (2001, p. 128) escreveu: “na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”.

A citação acima traduzida dos escritos de Vigotski (2001) recebeu a seguinte interpretação em outra tradução: “Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento do seu pensamento, um estágio pré-linguístico” (VIGOTSKI, 2005, p. 54).

Assim, na “fase pré-linguística do pensamento” ou sob outra denominação na “fase pré-fala do intelecto”, a criança apresenta a inteligência prática utilizando-se de instrumentos, pois a linguagem ainda não é mediada por signos, está na sua função comunicativa.

Já na “fase pré-intelectual da linguagem” ou sob outra tradução, ou “pré-intelectual do desenvolvimento da fala”, acontece a linguagem sem o pensamento, ou seja, as ações da criança estão carregadas de conotação emocional, sem a elaboração anterior à ação, onde o conteúdo de função social se faz presente.

Existe então, pela concepção de Vigotski, o caminho do desenvolvimento do pensamento desvinculado da linguagem e o caminho da linguagem desvinculado do pensamento, onde em determinado momento do desenvolvimento do homem esses caminhos se fundem e o pensamento é expresso verbalmente segundo as representações da realidade que o indivíduo é capaz de fazer pelo uso da linguagem. É nesse momento que o homem deixa de ser apenas biológico e o contexto cultural, social e histórico se faz presente.

Segundo Vigotski (1979, 2001, 2005), a linguagem tem duas funções: a primeira é a fundamentalmente comunicativa, de intercâmbio social e a segunda é a de pensamento generalizante que representa a função organizadora e planejadora do pensamento.

A função primária da linguagem é comunicar, relacionar-se socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos, quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social: seria incorreto denominá-la linguagem socializada, uma vez que a esse termo se associa algo inicialmente não social, que só se tornaria social no processo de sua mudança e desenvolvimento [...] e só mais tarde no processo de crescimento (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

A função comunicativa pode ser descrita como a função comunicação social. Um bebê, por exemplo, de dois meses de idade, comunica-se efetivamente com o meio. A mãe (adulto) reconhece e interpreta o choro do bebê como sendo significativo de fome, dor ou desconforto.

A tranquilidade do bebê também tem função comunicativa, pois pode significar simplesmente que suas necessidades básicas estão satisfeitas. Os primeiros balbucios não têm aspecto cognitivo e somente com o desenvolvimento é que a criança passará a usar a fala com objetivo social, de interação com o mundo de pessoas e objetos.

Oliveira (2004) em seus estudos sobre Vigotski resumiu essa distinção entre as fases do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Para essa autora, a fase pré-linguística do pensamento representa a utilização de instrumentos e o uso da inteligência prática. Um exemplo dessa fase é a criança pequena que sobe na cadeira para obter o objeto distante, e a fase pré-intelectual da linguagem é representada pela comunicação que traz alívio emocional e faz a função social da linguagem, como o choro, os balbucios e o grito. A junção desses dois momentos, das fases do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, representa o pensamento verbal e a linguagem racional pelas quais o homem se transforma do biológico para o sociohistórico.

É importante ressaltar as diferenças de terminologia nas distintas traduções de Vigotski. Intelecto e pensamento aparecem como sinônimos, e nesta ótica das traduções os conceitos que mais se confundem são fala e linguagem. A fala aparece como sinônimo de linguagem, em que gestos e palavras estão incluídos em ambas e a generalização aparece como função simbólica.

Retomando as funções da linguagem, vimos que a função de comunicação é aquela que resolve os problemas imediatos de intercambio social. Já está presente nos animais para a troca de mensagens entre os membros da espécie, sob forma gestual e sonora. Para Vigotski (1979, 2001, 2003a, 2005) a linguagem surge como forma de comunicação entre os da mesma espécie:

Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas [...] a comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e em transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2001, p. 11).

Neste excerto, Vigotski afirmou claramente seu conceito sobre linguagem e comunicação construído no momento histórico e cultural do Marxismo na Rússia, década de 20. Afirmou que a comunicação pode acontecer sem linguagem, mas será limitada e comparável à

comunicação dos animais. A comunicação mediada pela linguagem é a que possibilita a transmissão de conteúdos simbólicos.

A comunicação sem linguagem refere-se à primeira função, a comunicativa, de intercâmbio social. O choro do bebê é representativo dessa fase comunicativa, pois é um choro carregado de significados que expressa desconforto, fome, dor, entre outros.

A segunda função da linguagem, chamada por Vigotski de pensamento generalizante é aquela que possibilita a expressão do pensamento, a relação pensamento e linguagem se intensifica, e o desenvolvimento desses dois processos se cruzam e se fundem. A função de pensamento generalizante implica uma classificação do mundo. É quando a criança já é capaz de agrupar objetos em uma mesma categoria e por consequência distinguir o objeto que se encaixa em uma categoria daquele que não se encaixa, isso por si só já é uma primeira classificação de mundo.

Para Vigotski (1979; 2001; 203; 2005) o salto qualitativo no desenvolvimento do homem é a linguagem enquanto sistema simbólico de representação da realidade que pode ser expressa pela língua – estrutura na qual os signos estão por sua vez organizados. A linguagem foi definida como um processo de simbolização, de generalização de conceitos e como um sistema de representação da realidade eminentemente humano. Quando Vigotski referia-se à linguagem utilizava-a com o significado de fala, ou gesto, que se organiza na língua.

Luria (2003, p. 26) referindo-se aos escritos de Vigotski complementou: “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano”. E para chegar à linguagem o homem passa necessariamente pela comunicação.

À medida que a criança passa a usar os signos, a linguagem passa a ser simbólica. É pela linguagem que a criança organiza sua expressão em um sistema linguístico, ou seja, se apropria da língua a que está exposta, em um contexto cultural.

Para se compreender o processo de aquisição de linguagem e o uso de signos na concepção de Vigotski, torna-se necessário compreender o conceito de mediação proposto por este autor.

2.2.1 A mediação por instrumentos e signos

A noção de mediação por instrumentos na concepção de Vigotski está enraizada nos estudos de Marx. Na época, década de 20, o marxismo se instalava na Rússia e influenciava as ideias

de Vigotski, que se remete à concepção marxista sobre o trabalho, na qual por meio da ferramenta de trabalho o homem amplia as possibilidades de transformação da natureza.

Os instrumentos, nesta concepção, têm uma conotação concreta de mediação. Oliveira (2004, p. 30), explicitando os conceitos de Vigotski, referiu: “os instrumentos são externos ao indivíduo, voltados para fora dele: sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza”.

À medida que as funções simbólicas adquirem forma no desenvolvimento da criança, o processo do uso de instrumentos é invadido por essa capacidade de simbolização produzindo novas formas de comportamento e a relação com o mundo passa a ser mediada por outros elementos, além dos instrumentos, os signos (VIGOTSKI, 2003a).

O signo envolve a abstração, a representação da realidade e de elementos que estão ausentes no espaço e no tempo presentes. A mediação por signos refere-se ao campo psicológico e age como meio auxiliar de solucionar problemas de forma análoga à utilização pelo homem dos instrumentos concretos. Os signos fazem a mediação simbólica entre o sujeito e o mundo de objetos e pessoas.

A primeira representação dos signos é concreta, por exemplo, os desenhos de homem e mulher que significam os masculino e feminino ou ainda, o desenho de uma cadeira de rodas que representa pessoas com deficiência. Tais exemplos são signos, são representações, que ainda trazem elementos concretos, porém não têm uma natureza instrumental e fazem parte da natureza simbólica. Apesar de carregarem elementos concretos, estes signos atuam no plano simbólico do indivíduo.

Pelo uso dos signos o homem tem acesso à representação da realidade, de caráter altamente simbólico permeados pelas funções psicológicas superiores. Os signos refletem o campo psicológico do indivíduo.

Os signos são entendidos como símbolos, reconhecidos por uma comunidade, e contém um significante (exteriorização) e um significado que traz em si o conceito. E estes significados serão tanto mais representativos e simbólicos segundo a capacidade de representação da realidade a partir das experiências individuais que serão generalizadas. Por generalização entende-se a capacidade de transferir o aprendido, o interiorizado em uma determinada situação vivida, para outras situações. Essa generalização requer o uso de signos.

Por isso, alguns conceitos são mais difíceis de serem explicados aos bebês e às crianças pequenas, por exemplo, quando ainda não compreendem o conceito de tempo para saber que a mãe saiu do contato físico, mas que voltará após um tempo. A mesma relação se faz para

crianças com surdocegueira que compreendem apenas o lado concreto do mundo, o dos objetos proximais. A comunicação precisará ser por formas concretas e não por formas simbólicas, como palavras e até mesmo sinais.

Para Vigotski, o papel do outro é fundamental, pois será por meio da interação com o outro que a criança poderá construir seu conhecimento de mundo, primeiro agindo juntamente com o outro para depois construir sua própria individualidade. É na interação e pela interação com o outro que as formas de pensar são construídas e o saber internalizado. O outro representa a cultura, os valores históricos e sociais.

Retomando a questão da mediação, a interação inicial criança-adulto será realizada por meio de instrumentos concretos e representativos. O choro do bebê que significa fome, será aplacado pelo adulto com a apresentação da mamadeira, do alimento, que representa o instrumento concreto de mediação e interação. São manifestações em que predominam o conteúdo emocional. “O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento” (VIGOTSKI, 2005, p. 52).

Os primeiros balbucios do bebê, não representam um aspecto cognitivo e será por meio da experiência com o mundo, na interação com a mãe ou cuidadora é que sua manifestação será por ela interpretada e a criança fará as associações com os sons emitidos e posteriormente usará a linguagem para comunicar-se.

A comunicação somente poderá atingir níveis cada vez mais representacionais, simbólicos e abstratos possibilitando a transmissão de ideias, sentimentos, vontades, desejos e pensamentos de forma precisa, por meio do uso de signos. É o uso de signos, que conduz à segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. Tais signos precisam estar organizados em um código comum para que possam ser generalizados, código esse representado pela língua que a criança está exposta, no seu contexto de vida.

Retomando-se a função de pensamento generalizante, é ela que transforma a linguagem em instrumento de pensamento, ordenando a realidade e agrupando os objetos em classes, eventos, ações e organizando os conceitos.

Vigotski discutiu a premissa de que a união de pensamento e linguagem acontece quando a criança descobre que cada coisa tem um nome, e a fala passa a estar ligada ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. É a fase em que a criança pergunta “o que é isto?”, e o seu vocabulário aumenta gradativamente no período dos dois anos de idade, aproximadamente:

Nessa idade, a criança conhece apenas as palavras que aprende com outras pessoas. Agora a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram (VIGOTSKI, 2005, p. 53).

O fator idade nos tempos atuais é relativo, afinal os textos de Vigotski foram escritos nas décadas de 20 e 30. A descoberta da função simbólica, quando a criança aprende que cada coisa tem um nome, é divisor de águas no desenvolvimento de linguagem de crianças com e sem deficiências. O importante é ressaltar, nas palavras do próprio Vigotski (2005, p. 67), que: “por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste: que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna”.

A criança na faixa etária de 18 a 24 meses reconhece a função da palavra, antes mesmo de saber o significado, o conceito simbólico da palavra. Por exemplo, ela sabe que os dois “objetos” laranja e feijão servem para alimentá-la, para saciar a sensação física de fome, mas pode ainda não saber que um alimento é cozido (feijão) e o outro (laranja) pode ser consumido cru, que laranja é uma fruta e é diferente de feijão, ou ainda pode gostar de laranja e de suco de laranja, mas não associa que o suco vem da fruta laranja. Ou seja, nas palavras de Vigotski, a criança reconhece a propriedade, a função para o que serve antes de saber a função simbólica.

Quando começa a nomear o mundo, a criança encontra o caminho para apropriar-se da língua que o meio lhe oferece. Ao usar as palavras que primeiramente foram concebidas como propriedade do objeto é que a criança descobre e consolida a sua função como signos.

O papel do mediador é intensificado na medida em que atribui significado ao mundo da criança, segundo o contexto cultural, social e histórico que ambos, mediador e criança, estão inseridos. É pela mediação do outro que a criança constrói o conhecimento do mundo, constrói sua própria identidade e se apropria de costumes e valores de sua cultura. O significado do mundo é construído na cultura que está inserida.

2.2.2 O significado da palavra e a generalização de conceitos

A partir do momento que a criança passa a usar palavras para se comunicar, a relação com o mundo de objetos e pessoas passa a ser abstrata e cada palavra produzida traz em si um mundo de significados próprios segundo as vivências, experiências pessoais e possibilidades de generalizações e transferência de aprendizagem.

O significado de uma palavra é uma generalização ou um conceito, portanto é um fenômeno do pensamento manifestado pela linguagem:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, é um critério da “palavra” seu componente indispensável [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito (VIGOTSKI, 1979, p. 159).

Na emissão oral de uma palavra, o som, a sequência de fonemas emitidos e o significado não têm nenhuma relação em si. O significado é parte inalienável da palavra e pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. O significado da palavra é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade de pensamento verbalizado. Sem significado, a palavra não pertence ao reino da linguagem. O significado representa o aspecto interno da palavra. A palavra nunca se refere a um só objeto, mas a um grupo, uma classe de objetos. Por isso, cada palavra é uma generalização.

[...] quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras e a dividir o seu pensamento anteriormente indiferenciado (VIGOTSKI, 2003, p. 157).

A generalização é um ato de pensamento que “reflete a realidade de modo inteiramente diverso como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas” (VIGOTSKI, 2001, p. 9). Tomando a ideia de uma maçã, por exemplo: ao ver o objeto concreto “maçã”, significados diferentes podem ser associados: vermelho, doce, verde, fome. Alguns podem referir ao aroma, outros podem associar ao formato da maçã. Outros ainda podem associar a Adão, Eva e o Paraíso. Ou seja, inúmeros significados segundo a experiência pessoal de cada indivíduo

com a maçã podem ser referidos. Isto representa as diferentes generalizações que se faz a partir de um objeto. Porém, o que inicialmente representa a maçã nas primeiras generalizações que a criança pode fazer, é o significado “comer”, pois significa o nível concreto, a função da maçã e para que ela serve. A linguagem está imbricada na construção do conceito e a construção do conceito permite o desenvolvimento linguístico.

[...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas de comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (VIGOTSKI, 2005, p. 8).

Pensamento e linguagem caminham juntos. As palavras são manifestações da linguagem e o significado das palavras, a manifestação do pensamento.

Vigotski (2005) usou a seguinte analogia para compreender a relação entre pensamento e linguagem quando esta se manifesta pela palavra, que ele chamou de “fala”. Assim, pensamento e fala podem ser representados por dois círculos que estão interligados. Quando pensamento e fala se cruzam, formam o que se chama de pensamento verbal, por palavras. Isso significa que existe pensamento sem fala, quando o pensamento é manifestado pelo uso de instrumentos práticos, por exemplo quando a criança pequena sobe na cadeira ou na mesa para buscar o objeto que lhe interessa. Por outro lado, há uma parte da fala que acontece sem pensamento, por exemplo, nas repetições de palavras decoradas, onde não se sabe o significado e o sentido das palavras.

Por esta analogia se compreende porque as manifestações mais elevadas da comunicação, as mais simbólicas e abstratas só são possíveis por intermédio dos signos com seus significados e sentidos inerentes.

Ainda quanto ao significado da palavra, Vigotski afirmou que o significado é estável, construído ao longo das relações que dizem respeito à palavra e é compartilhado por todas as pessoas que conhecem a palavra. Para explicar essa relação palavra e significado, especificamente do ponto de vista do indivíduo, Vigotski abordou a questão do sentido, que está relacionado às vivências afetivas do indivíduo e diz respeito ao significado que tal palavra tem para ele (OLIVEIRA, 2004). Isso significa que uma palavra cujo significado é de domínio de uma comunidade, pode ter para um indivíduo um sentido diferente segundo suas experiências pessoais. Por exemplo, cachorro, no coletivo, significa animal de pelo com

quatro patas, de estimação, mas para determinada criança pode ter um sentido atribuído ao medo, a repulsa, caso tenha sido mordida por um cachorro.

No desenvolvimento de linguagem, do ponto de vista da semiótica (do significado da palavra), a criança primeiramente expressa uma palavra, mas que tem o sentido de toda uma frase, ou seja, é apenas uma palavra solta que expressa o contexto de uma frase inteira, por exemplo, “dá” para “me dá esse objeto, me dá a bola, eu quero a bola”. Já, do ponto de vista fonético, a primeira expressão da criança é uma palavra, para depois esta ser associada a uma frase simples e depois a frases mais complexas. Assim, os caminhos do desenvolvimento semiótico e do desenvolvimento fonético são opostos.

A partir desta oposição, Vigotski (2003b) afirmou que as relações entre pensamento-linguagem e palavra-significado são permeadas pelo significado da palavra. A criança assimila o significado social da palavra, mas essa assimilação não tem um fim em si mesmo, ao contrário, evolui, pois o significado das palavras infantis se desenvolve e esse desenvolvimento se dá por etapas, em cujos degraus se constroem o lado semântico da linguagem infantil.

Em cada etapa do desenvolvimento da criança haverá diferentes formas de pensamento e o desenvolvimento das funções superiores depende do nível alcançado pela criança no desenvolvimento do significado das palavras. O desenvolvimento do pensamento está integrado no desenvolvimento da linguagem pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança ou em outras palavras, “todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2003b, p. 75). Nesta concepção a criança se desenvolve porque primeiro aprende as coisas do mundo que o adulto lhe transmite, ou seja, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento.

A incorporação do significado da palavra acontece de fora para dentro. O significado vem por meio do outro, do adulto que é externo à criança e esta pode internalizar o significado e expressá-lo. O adulto transmite os significados e os valores culturais relativos a esses significados.

Para explicar a compreensão e a expressão dos significados, Vigotski (2005) trabalhou com os conceitos de fala interior e fala externa ao escrever sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem.

A fala interior expressa significados puros e opera com a semântica, com o significado e portanto tem uma sintaxe simplificada, com menor número de palavras. É uma fala interiorizada e, portanto, individualizada que a criança faz para si mesma.

A fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais: que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala: e finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VIGOTSKI, 2005, p. 62).

A fala exterior é o próprio pensamento da criança, que é expressado por palavras representando a expressão da criança para os outros e portanto, tem conotação social.

Isto nos leva a outro fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos de pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos [...] o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 2005, p. 62),

Entre o que ocorre no mundo exterior e internamente na criança, o pensamento acontece apoiado nas palavras que podem não ser externadas e permanecerem “dentro” da criança, que pensa sozinha segundo as suas experiências. Assim, as palavras que inicialmente estão no mundo exterior acabam internalizadas. Esse momento representa na concepção de Vigotski (2005) a fala que está sendo internalizada pela criança e será instrumento de pensamento e comunicação entre ela e o mundo. A criança que fala alto, sozinha, está no discurso interior, pois essa fala é para si própria.

O fundamental nesta concepção de Vigotski sobre o discurso interior e a fala exterior é a compreensão da emergência da língua. A criança se apropria da língua pelo discurso interior. O sistema simbólico do meio cultural é apropriado com o suporte da língua (OLIVEIRA, 2004).

O grande salto qualitativo na forma de relação do homem com o mundo é a língua como sistema simbólico.

A língua está fora da criança, pois o meio social e cultural já é usuário dessa língua. Assim, a língua acontece de fora para dentro. O primeiro uso da linguagem é a fala socializada, que representa o externo à criança e a partir do discurso interior ela se apropria da língua.

[...] com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. *A natureza do próprio desenvolvimento se transforma* do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VIGOTSKI, 2005, p. 63, grifo do autor).

Por pensamento verbal, deve-se entender o pensamento expressado por palavras e Vigotski referia-se ao desenvolvimento de linguagem de crianças usuárias da língua oral.

Tais concepções podem ser analisadas, também, sob a ótica da língua de sinais.

Da mesma forma que a língua oral faz a mediação da criança ouvinte com o mundo, a língua de sinais faz a mediação da criança surda com o mundo. É o aspecto sócio-histórico-cultural com propriedades e leis específicas, pois a cultura dos surdos é distinta da cultura dos ouvintes e a apropriação da língua de sinais se dará por processamentos neurológicos diferentes, a começar pela questão sensorial, pois o que é visual espacial para surdos passa a ser tátil proprioceptivo para surdocegos.

No prefácio da publicação *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue Língua Brasileira de Sinais*, Sacks escreveu:

Devido à constituição de seus cérebros, os seres humanos tem uma capacidade inata de adquirir linguagem, seja a fala, seja o Sinal. A aquisição do Sinal, da fala, ou de ambos depende do intercambio com as pessoas à volta, do ouvir a sua fala, ou do assistir ao seu sinal. Se aos cinco aos seis anos a criança já tiver desenvolvido fluência em linguagem – quer seja a fala ou o Sinal – ela pode ter uma vida rica em comunicação e de intercambio comunitário, e desenvolver fluência em leitura e escrita. Mas se ela não tiver tido a oportunidade de desenvolver linguagem a esta altura, então ela pode esperar ter uma vida de restrições e empobrecimento cultural, e de incapacidade de ler e escrever (SACKS, prefácio de CAPOVILLA, 2001).

Neste excerto Sacks referiu-se à linguagem, à língua e à comunicação. A capacidade de adquirir linguagem é inata, mas a importância da linguagem é dada como meio de intercambio social, de aquisição de valores, conhecimentos e cultura a partir da interação ente os seres. A relação que Sacks fez sobre a língua de sinais para os surdos pode ser feita para as pessoas com surdocegueira, uma vez que a deficiência que dificulta ou impossibilita a língua oral é a mesma: a surdez.

No que diz respeito a conceituação do significado da palavra, da mediação com o mundo possibilitada pela apropriação de uma língua, e da importância do outro nas relações sociais, este trabalho buscou, também em Bakhtin fundamentos para explicar tais conceitos e definir, comunicação, linguagem e língua.

2.2.3 Vigotski e Bakhtin

Para complementar a discussão sobre a linguagem e a língua usada no meio social cultural, este trabalho buscou em Bakhtin referências que complementam e discutem a concepção de Vigotski até aqui apresentada.

Vigotski (1869-1934) e Bakhtin (1895-1975) viveram no mesmo país, e em uma mesma época: Rússia, nas décadas de 20 e 30. Compartilharam as mesmas experiências revolucionárias vivenciando o mesmo ambiente teórico-ideológico e o marxismo, que objetivavam desenvolvê-lo em diferentes campos de investigação científica. Nunca se conheceram pessoalmente. Vigotski morreu aos 38 anos, de tuberculose, e Bakhtin viveu até os 80 anos de idade (FREITAS, 2005).

Ambos os autores delinearão estudos na perspectiva sociohistórica, na qual o homem é um ser social por natureza. As relações sociais do homem são permeadas pela linguagem, pois a realidade é construída a partir da relação social com o outro. Os conceitos de linguagem interior de Vigotski e o diálogo de Bakhtin evidenciam que as relações sociais são antes de tudo linguagem e linguagem e relações sociais constituem a atividade mental. Ambos enfatizaram a importância do meio ao acentuarem a influência da cultura e salientaram a linguagem como constituidora do sujeito e como mediadora deste com o mundo.

Vigotski não teve por objetivo principal em seus estudos discutir o desenvolvimento de linguagem, seu foco estava centrado na psicologia historicamente fundamentada, mas contribuiu sobremaneira para os estudos sobre linguagem. Já Bakhtin em seus escritos revelou a preocupação maior com uma concepção histórica e social da linguagem. Um dos pontos em que as ideias desses dois autores se encontram é a concepção de linguagem mediada por signos.

Tanto Bakhtin como Vigotski defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de intermediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos ou empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais há que se considerar também os instrumentos que se produzem para suprir as necessidades de comunicação social: os signos, entre eles, sobretudo a linguagem verbal (PONZIO, 2008, p. 79).

Vigotski e Bakhtin conferem à linguagem caráter diferenciador entre o homem e os animais. Para o primeiro autor, os signos realizam a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo-se a única forma adequada para investigar a consciência humana. Para Bakhtin, os fundamentos da consciência humana não são fisiológicos, nem biológicos, mas sociológicos. A consciência se constitui no social, via linguagem (FREITAS, 2005). Esta concepção de signo baseada nos dois teóricos Vigotski e Bakhtin está pautada na produção verbal. É a palavra que tem importância e que é analisada.

Tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sócio-cultural, mas são também instrumentos de significação de constituição de experiências individuais interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais (PONZIO, 2008, p. 79).

Para Vigotski as palavras contêm, além do significado, um sentido que expressa o momento cultural e histórico e que pertencem ao indivíduo, pois tem relação direta com a experiência vivida. Bakhtin aprofundou a ideia de sentido, conforme referência do tradutor Bezerra sobre o autor em questão:

Bakhtin não trabalha em nenhum momento com o conceito linguístico de significado (znatchénie), mas com o de sentido (smisl); chegando a empregar várias vezes a expressão “sentido significativo” (znatschimii smisl) ou significado do sentido (znatchénie smisla). Isso se deve à prevalência que tem em seu pensamento a categoria de diálogo, do qual o sentido participa e o significado não. Para ele só o sentido responde a perguntas; o significado não responde e por isso está fora do diálogo. Em português não existe adjetivo para o substantivo “sentido”, por isso traduzi o adjetivo russo de sentido smislovói por “semântico” (BEZERRA, 2006, p. XI).

A palavra traz sempre um conteúdo ou um sentido ideológico e vivencial que é explicado pelo dialogismo. Para Bakhtin, o diálogo está na base de todas as relações do homem com o homem, com os objetos, com o mundo e das relações do homem com o próprio conhecimento.

2.2.4 Língua e Diálogo

Bakhtin aprofundou o estudo da linguagem explicando a relação dialógica pelo qual o discurso se constrói com pelo menos dois interlocutores concebendo a linguagem como atividade dialógica no sistema de relações sociais.

A dinâmica da fala, ou seja, o enunciado resulta da interação de dois indivíduos no contexto social. A linguagem é fundamental para a comunicação, mas é a interação entre os interlocutores que fundamenta a linguagem. O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Este, por sua vez, não é individual, pois acontece entre pelo menos dois interlocutores.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas coladas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1979, p. 123).

Compreende-se por comunicação verbal aquela que ocorre pela palavra, pelo signo representado pelos distintos sentidos sociais e culturais. A palavra que pode ser comunicada oralmente ou por sinais.

O dialogismo representa a relação de sentido estabelecida entre dois enunciados e “é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado” (FIORIN, 2008, p. 24).

Existe uma alternância de interlocutores, onde um expressa, o outro recebe a informação e um enunciado somente está acabado quando um interlocutor permite a resposta do outro. Neste sentido é que o enunciado somente existe no contexto das relações que por sua vez são dialógicas.

Barros (2006), comentando sobre o dialogismo de Bakhtin, assinalou os quatro aspectos de diálogos entre interlocutores proposto por este autor: a interação entre os interlocutores é o princípio fundamental da linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos; a relação entre os sujeitos dá sentido ao texto, além de fundamentar a linguagem; a existência de dois tipos de relações, uma entre sujeitos e outra dos sujeitos na sociedade.

O enfoque de Bakhtin considera o diálogo como a forma mais importante de interação verbal sendo que a unidade de análise é o discurso entre os interlocutores. Este autor explicou e ampliou o conceito do sentido da palavra, trazendo-o para o sentido do discurso, pois diferentes organizações de palavras no discurso ocasionam diferentes significados, e o sentido do discurso é dado pelos fatores sociais, históricos e culturais.

Para Bakhtin (1979, p. 124), a língua é dialógica e a linguagem tem natureza interdiscursiva, pois “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”. A língua é constituída de um fenômeno social de interação verbal realizada pela enunciação.

A língua é composta de unidades: sons, palavras e orações e são de natureza repetíveis, por exemplo, a mesma palavra pode ser utilizada em infindáveis frases diferentes e são por definição neutras. Já os enunciados são únicos e carregam emoções, juízos e valores, pois as unidades da língua não são dirigidas a ninguém ao passo que os enunciados têm um destinatário (FIORIN, 2008). Os enunciados contidos no discurso são sempre de alguém para alguém contidos no texto que também se constitui na interação entre os interlocutores.

Vigotski (2001, p. 11) referiu que “a linguagem é antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”, atribuindo à linguagem o caráter inicial comunicativo, de interação social, e ao enunciado a importância da organização dos signos e dos sentidos inerentes ao contexto histórico, cultural e social.

As concepções de Bakhtin acrescidas às de Vigotski permitem concluir que:

- ✓ A linguagem é o sistema de representação da realidade sendo a mediadora das relações do homem com o mundo;
- ✓ No caminho do desenvolvimento da linguagem, o homem passa por fases em que a comunicação se manifesta inicialmente sob formas pré-linguísticas com conteúdos emocionais, sem a manifestação da linguagem;
- ✓ A linguagem é dialógica e o diálogo é o princípio constitutivo do enunciado;
- ✓ Os enunciados não tem um fim em si mesmo, são sempre de alguém para alguém fazendo parte das relações sociais;
- ✓ A linguagem tem natureza discursiva porque as palavras estão organizadas em frases que por sua vez constituem o discurso;
- ✓ A língua que o ambiente social e cultural utiliza é apropriada pelo sujeito quando este passa a mediar a relação com o mundo pelo uso dos signos que permitem representações concretas e abstratas;

- ✓ A língua é social e é vivenciada pela organização dos enunciados que por sua vez contém diferentes sentidos evoluídos socialmente.

Importante explicitar sobre o conceito e o sentido de “língua” e “linguagem”. Baseado em Quadros e Karnoop (2004) sabe-se que o termo *language* em inglês tem duas representações em português: língua e linguagem. Isto se explica pelos dois sentidos da palavra inglesa, que se aplica não somente a línguas naturais (por exemplo: espanhol, árabe, português), mas também a outros sistemas de comunicação em geral. Já em português, o vocábulo língua se aplica às diferentes línguas e o vocábulo linguagem tem sentido mais abrangente, aplicado a outros sistemas de comunicação. A Língua e a Linguagem constituem os objetos de estudo dos linguistas, conforme a seguinte definição:

A língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. Isso é verdade para todas as línguas no mundo, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais [...] a função primária da língua é a comunicação e a expressão do pensamento (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 28).

Os sons da língua não tem relação com o significado que representam, por isso a língua é arbitrária, no entanto existem regras e organização para esses sons e uma estrutura depende da outra, possibilitando o entendimento da estrutura da sentença independentemente do número de elementos linguísticos envolvidos. A organização da língua permite a criação de novos enunciados com distintos sentidos que se alteram tanto pela organização sintática como pela entonação e melodia na expressão. Os sons ou unidades da língua, conhecidos como fonemas, exemplo, t, p, c v, só adquirem significados quando combinados com outros, por isso a língua é dual. Os sons não têm significados sozinhos e isolados. A dualidade, no caso da língua oral portuguesa permite diferenciar “bola” de “mola”. Tudo o que é inerente à língua é transmitido culturalmente pelo homem.

A língua, é então um sistema altamente desenvolvido e sua função primária é a comunicação e a expressão do pensamento.

A abordagem Bakhtiniana compreende o conceito de língua como um sistema de sons arbitrários que são organizados em enunciados no discurso dos interlocutores e a língua é portanto um fenômeno social.

Cabe ressaltar que até aqui os conceitos discutidos também se referem à língua de sinais quando se entende a modalidade da língua de sinais como visual-espacial que incorpora os elementos estruturais da língua por meio das relações espaciais, movimento das mãos e outros recursos linguísticos.

Compreendendo na referência de Quadros e Karnopp, que a comunicação acontece por formas não linguísticas e linguísticas para a expressão de pensamentos, vontades, desejos e sentimentos, e tendo por base as concepções de Vigotski e Bakhtin até aqui discutidas, este trabalho define os termos comunicação, linguagem e língua que norteiam a discussão sobre comunicação e linguagem na surdocegueira.

2.2.5 Linguagem, comunicação e língua

2.2.5.1 Linguagem

Neste trabalho, linguagem é entendida como a representação da realidade, das experiências individuais no meio social, cultural e histórico. O conceito de linguagem referido é a própria definição de Vigotski de que a linguagem é um meio de comunicação social, de enunciação e de compreensão. A linguagem ordena o real e agrega os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano, pois a linguagem é constituidora do sujeito e mediadora das relações sociais.

2.2.5.2 Comunicação

Refere-se a todas as formas de expressão com o objetivo de transmitir uma informação, uma mensagem, um sentimento, um desejo, um significado. Pode acontecer sob formas linguísticas ou não, e isso significa que comunicação pode acontecer sem linguagem. Pela importância da comunicação sem linguagem no desenvolvimento de pessoas com surdocegueira, faz-se necessário descrever essa forma de comunicação.

- Comunicação pré-linguística: Fundamentado na primeira função da linguagem, descrita por Vigotski, a função comunicativa, com conotação de interação social, afetivo-conotativa. Portanto, refere-se também a primeira função da linguagem, a de intercâmbio social, onde a relação está mediada por instrumentos, por objetos concretos e o uso do próprio corpo para transmitir a mensagem.

Importante ressaltar que a comunicação não mediada pela linguagem e por sistema de signos abstratos viabiliza apenas a comunicação primitiva e concreta, sendo então, limitada para transmitir os significados na sua totalidade. Este é o fator fundamental do conceito de comunicação pré-linguística: pode acontecer sem níveis mais representativos de linguagem.

- Comunicação linguística: É a manifestação da linguagem, é aquela comunicação mediada pelos signos, considerando-se desde a primeira forma de signos que se dá pelas representações concretas por meio de figuras até os signos com representações abstratas pela palavra ou pelos sinais. A comunicação linguística abrange os gestos, o uso das palavras, seja oral ou por sinais. Pode acontecer por meio de palavras isoladas, sinais isolados, não totalmente organizados no sistema linguístico do contexto social, cultural e histórico. Neste caso, também ficarão limitadas as possibilidades de diálogos elaborados.

São exemplos: a mãe faz um gesto natural nas mãos da criança com movimentos de levar a mão à boca para indicar que vai comer e a criança demonstra compreender buscando o alimento. A criança faz o sinal de bola para indicar que quer o brinquedo.

Há que se considerar outra classificação de formas comunicativas, uma vez que a aprendizagem natural de gestos e sinais pode não acontecer e precisará ser facilitada por formas concretas representacionais.

- Comunicação concreta representacional: transição de formas pré-linguísticas para linguísticas, onde o uso de objetos representacionais facilitará a abstração e a compreensão dos significados. Nesta fase se introduz os signos com significados e significantes exteriorizados. Tais signos são início de representações e estão associados ao concreto.

2.2.5.3 Língua

É um sistema padronizado de sinais ou sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente formando uma rede de elementos interligados que representam um fenômeno social de interação verbal possibilitada pelo uso dos enunciados organizados no discurso do interlocutor. O discurso contém significados e sentidos relativos aos diferentes momentos sociais, culturais e históricos.

Compreendendo-se o termo “verbal” a que Vigotski e Bakhtin se referiram como aquilo que se dá por “palavras”, o diálogo para a pessoa surda será possibilitado pela palavra sinalizada, ou seja, pelo sinal da língua de sinais. Dessa forma, o diálogo para a pessoa surdocega também será possível pela língua de sinais, seja no espaço visual ou nas mãos, pela forma tátil proprioceptiva.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO OUTRO

Retomando aos conceitos da mediação e das relações sociais, estudados pelos dois autores, Vigotski e Bakhtin, observa-se que o papel do outro nas relações sociais mediadas tomou um significado mais amplo na abordagem bakhtiniana.

Na concepção de Vigotski, o “outro” é representante da cultura de uma época, de um determinado momento histórico. O outro orienta, controla e organiza a criança. Num primeiro momento, as relações são interpessoais, porque o papel do adulto é preponderante como organizador da criança. A partir do momento que a criança pode controlar seu próprio comportamento, as relações passam a ser intrapessoais.

Primeiramente a criança age e fala. Depois a fala passa a deslocar-se do momento real e concreto da ação, por meio das representações e das generalizações. Nesse ponto a criança é capaz de planejar a ação e referir-se a uma ação já realizada. Isso é possível pelo uso dos signos que possibilitam representações, pelo uso da linguagem como sistema simbólico de representação da realidade.

Se para Vigotski o homem se constitui como sujeito a partir das relações sociais e a consciência humana reflete o contato social consigo mesmo, para Bakhtin o sujeito “eu” se constitui na relação com outros sujeitos que representam outros “eus”. O “eu” só existe no diálogo com outros “eus”. Bakhtin foi mais além ao distinguir na formação do “eu”:

a auto-percepção (o eu para mim), a percepção do outro (o eu para os outros) e a percepção em relação ao outro (o outro para mim). Dentro dessa perspectiva de análise posso ver o que o outro não pode ver (sua própria imagem, sua expressão) e o outro vê o que não posso ver (FREITAS, 2005, p. 304).

Na percepção do “eu” e do “outro” Bakhtin descreveu o corpo interior e o corpo exterior porque aquele que expressa pode ver a expressão do emissor, mas não pode ver sua própria imagem ao expressar. Assim, o outro vê aquilo que o “eu” não pode ver.

O corpo interior – meu corpo elemento de minha auto-consciência - é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, como veremos, é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer à unidade interior (BAKHTIN, 2006, p. 44).

O corpo de “eu” é um corpo interior que não vê as suas expressões exteriores; o corpo do outro é o corpo exterior que pode ver as expressões do corpo interior do outro.

O corpo do outro é um corpo exterior, cujo valor eu realizo de modo intuitivo-manifesto e que me é dado imediatamente. O corpo exterior está unificado por categorias cognitivas, éticas e estéticas, por um conjunto de elementos visuais externos e táteis que nele são valores plásticos e picturais (BAKHTIN, 2006, p. 47).

De acordo com esse autor, o que é próprio do homem é o corpo interior, “a carne pesada” (BAKHTIN, 2006, p. 48), pois o corpo exterior é constituído pelas ações do homem e como interage com o meio.

Neste ponto das relações sociais, da interação com o meio é que o papel do outro toma seu real valor e importância para o desenvolvimento do sujeito, seu posicionamento diante do mundo e sua capacidade de fazer representações desse mundo, a partir de suas experiências históricas, sociais e culturais.

Quanto ao papel do outro nas abordagens de Vigotski e Bakhtin, cabe referenciar:

Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende as funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é parte importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias (FREITAS, 2005, p. 305).

O “outro” é aquele que propicia a língua, a cultura, os valores e as relações sociais. O outro é aquele que interpreta e dá significado aos movimentos e expressões do bebê, que fornece o significado e o sentido de cada palavra e que incorpora a criança ao diálogo. Sem o outro não haveria porque relacionar-se. E o outro transmite todos esses elementos pelo uso dos signos, pois estes mediam a relação do homem consigo mesmo e com o mundo.

Cabe ainda ressaltar a discussão de Freitas sobre os conceitos de Bakhtin: “Além dos signos, há em nossa consciência imagens de formas, cores, odores, sabores, porém essas imagens só adquirem um caráter significativo, só se transformam numa sensorialidade humana, pela linguagem” (FREITAS, 2005, p. 303).

Neste aspecto da sensorialidade é que o papel do outro se torna primordial para a pessoa com surdocegueira poder acessar o mundo dos signos, porque esse “outro” será o responsável por fornecer informações que a pessoa com surdocegueira está limitada em receber pelos canais sensoriais visual e auditivo. Se para existir o diálogo há a obrigatoriedade da vivência de um mesmo contexto cultural, social, e linguístico, a pessoa que representa o outro para o surdocego necessariamente terá que se disponibilizar a conhecer o funcionamento do mundo na ausência ou limitação da visão e audição. O outro, que é vidente e ouvinte, precisará conhecer o mundo proximal, pelo tato e pelo movimento.

Corroborando com a afirmação de Sacks de que é o uso da linguagem que deve ser estudado, este trabalho propõe estudar o uso da linguagem em pessoas com surdocegueira congênita total desde os primórdios da comunicação, o desenvolvimento de linguagem e a comunicação por língua de sinais.

Como consequência, esse outro terá que aprender sobre as diferentes possibilidades comunicativas na limitação ou ausência da visão e audição. É o que o próximo capítulo se propõe a abordar: as possibilidades de comunicação da pessoa com surdocegueira.

Capítulo 3

AS POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E LÍNGUA NA SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA

“Restou-me o tato... Através dele vem toda a minha comunicação com o mundo. Através dele, somente dele! Como minhas mãos são importantes. Elas são meus olhos! Quando as pessoas me permitem pegar em seus rostos, posso até dizer que são bonitas, se estão alegres ou tristes... posso saber o que se passa no mundo que está tão distante de mim”. Maria Francisca, pessoa com surdocegueira adquirida após perder o olfato e o paladar (SILVA, 2002, p. 43).

O universo de pessoas com surdocegueira é heterogêneo devido às várias combinações de perdas auditivas e visuais, desde perdas totais até parciais. O fundamental não é a quantidade de perdas, mas sim o impacto que a combinação dessas perdas causa no desenvolvimento. Essa heterogeneidade de população de surdocegos se reflete na heterogeneidade de diferentes possibilidades comunicativas segundo as características específicas de cada pessoa.

A surdocegueira tem uma identidade própria, e foi reconhecida como uma deficiência específica, e não como a somatória das deficiências visual e auditiva (MILES; RIGGIO, 1999). Não se somam, portanto, metodologias que se aplicam para pessoas surdas com metodologias aplicadas a pessoas cegas ou ainda, a somatória do Braille mais língua de sinais nem sempre traduz as possibilidades de comunicação da pessoa com surdocegueira.

A combinação da perda simultânea da audição e visão traz como consequência o acesso restrito às informações sensoriais, de maneira tal que a criança com surdocegueira necessita receber informações do mundo de forma concreta, pois as representações que pode fazer estão relacionadas diretamente com a experiência concreta e proximal, pois o mundo é aquilo que ela pode tocar com as mãos.

Propiciar a essas crianças com surdocegueira condições para terem acesso à aquisição de representações e de conceitos é ampliar suas possibilidades para que caminhem das situações concretas para um sistema de representações simbólicas. A aquisição da linguagem constitui a forma de manifestação da representação da realidade, do simbólico, e da exteriorização das experiências pessoais. À medida que as experiências de acesso ao mundo são restritas, a simbolização também é restrita e o mundo permanece no concreto. Estudos sobre a comunicação na surdocegueira enfatizaram o aspecto pré-linguístico devido à característica

marcante de comunicação por meio de movimentos, expressões corporais e objetos de referência (ORELOVE; SOBSEY, 1996; McINNES; TREFFRY, 1997; SACKS; SILBERMAN, 1998; MILES; RIGGIO, 1999; MILES, 2000; ALSOP, 2002; BRASIL, 2003). Se a maior preocupação com as crianças com surdocegueira for somente a de aumentar comportamentos comunicativos com ênfase no período pré-linguístico, corre-se o sério risco de treinar-se a comunicação sem possibilitar o acesso a um mundo mais representativo e simbólico, no qual a linguagem possa facilitar a aprendizagem. Cabe ao adulto buscar as condições apropriadas de mediar o mundo para a criança com surdocegueira, de forma que ela possa atribuir significados àquilo que vivencia e tem contato. As condições para que ela atribua significado a situações concretas constituem as bases para sua posterior incursão aos signos – do concreto para o abstrato.

A partir dos estudos sobre a comunicação das pessoas com surdocegueira que enfatizaram o aspecto pré-linguístico, esta pesquisa propõe fazer uma exposição sobre as formas de comunicação pré-lingüísticas e linguísticas segundo a concepção social, interacionista, cultural e histórica de Vigotski e Bakhtin.

Uma vez, já definidos tais termos, segue agora a descrição das possibilidades de comunicação, linguagem e língua da pessoa com surdocegueira congênita.

3.1 FORMAS PRÉ-LINGUÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO

O estudo profundo da comunicação pré-linguística justifica-se pelo fato de que o acesso à linguagem para a maioria das crianças com surdocegueira constitui um caminho extremamente difícil de ser trilhado. Elas podem até se comunicar por fala, mas, na maioria dos casos, a linguagem, enquanto meio simbólico de comunicação, representa um objetivo a longo prazo, nem sempre alcançável, por isso é que formas concretas de comunicação são implementadas (SARAMAGO et al., 2004).

Como apontado por Cormedi (2005), em pesquisa sobre crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla, a comunicação pré-linguística observada nessas crianças exige do profissional o domínio do conhecimento sobre o desenvolvimento de linguagem para que não se tornem simplesmente instrutores de comunicação, mas sim que possam conduzir essas

crianças de um mundo concreto, sem referências, para um mundo de representação, considerando que há distintos níveis de representação e abstração.

O ponto inicial de discussão para a aquisição de linguagem das crianças com surdocegueira congênita é partir de um mundo concreto, de expressões faciais e de movimentos corporais. A mediação é feita por instrumentos, por objetos reais, para conduzir a um mundo representacional apresentando os signos organizadamente como instrumentos de mediação simbólica dessa relação da criança com surdocegueira e o meio.

A primeira forma comunicativa estudada é aquela que se apresenta na evolução do homem, os movimentos corporais, e as expressões pelo choro e pelo sorriso.

3.1.1 Movimentos corporais

O movimento é a forma que a criança com surdocegueira tem para se expressar. Poderá também receber informação e conhecer o mundo, pois por meio do movimento terá acesso à informação sensorial, à exploração de objetos e a vivenciar situações. O movimento será inicialmente a principal forma de comunicação para essa criança e, muitas vezes será intensificado no decorrer do desenvolvimento, à medida que outras formas comunicativas não são adquiridas.

Os movimentos corporais e as expressões faciais representam, então, formas fundamentais de comunicação expressiva e receptiva das crianças com surdocegueira. Na maioria dos casos, o movimento corporal permanece como a principal forma de comunicação expressiva.

Importante ressaltar que o adulto precisa utilizar o movimento como uma das formas de propiciar a comunicação receptiva posteriormente associada a outras formas, segundo a capacidade de generalização e abstração da pessoa com surdocegueira.

Neste contexto de comunicação, Cormedi (2005) relatou que os movimentos corporais e expressões faciais podem:

- ser dirigidos a pessoas ou objetos;
- emergir em situações específicas ou generalizadas;
- frequentemente depender da interpretação do interlocutor;
- ser um comportamento de agressão a si mesmo ou a outras pessoas;

- ser movimento estereotipado;
- ser alteração de tônus corporal.

São exemplos: choro, riso, movimentos de olhos, puxar, empurrar, bater, chutar, jogar-se no chão, usar a mão do adulto para obter o que quer. A criança surdocega quando perde acidentalmente um objeto de seu interesse, e não tem recursos simbólicos e linguísticos para solicitar esse objeto novamente, pode morder-se, gritar, chorar, jogar-se ao chão ou até mesmo isolar-se e partir para a autoestimulação com manifestações estereotipadas.

Tais formas comunicativas são chamadas de pré-linguísticas, pois estão referenciadas na primeira função da linguagem, descrita por Vigotski (2001, 2003, 2005). A função social comunicativa é que evidencia a fase pré-intelectual da linguagem na qual os comportamentos infantis apresentam um grande conteúdo emocional. Os movimentos corporais e as expressões faciais do bebê e da criança com surdocegueira ainda não tem função cognitiva, pois significam expressões emocionais de suas necessidades e sentimentos. O grito, o balbucio da criança são estágios absolutamente nítidos do desenvolvimento da fala, mas são estágios pré-intelectuais e não estão relacionados com o desenvolvimento do pensamento. É a comunicação que traz alívio emocional e faz a função social da linguagem.

Nesta etapa, a criança com surdocegueira, assim como a criança sem deficiência, não domina a linguagem como forma simbólica, mas se expressa por comportamentos predominantemente emocionais, por movimentos corporais e expressões faciais, os quais, embora tenham conotação emocional, servem como meio de contato social e de comunicação. A fase pré-linguística do pensamento relacionada ainda com primeira função da linguagem, a função de intercâmbio social, é representada pela utilização de instrumentos e o uso da inteligência prática. No caso da criança com surdocegueira essa fase se evidenciará pelo uso dos objetos reais e concretos que serão utilizados para a comunicação e para a mediação com o outro.

Sobre linguagem e pensamento, Vigotski (2001, 2005) afirmou que em determinado momento o processo de evolução do pensamento e o processo de evolução da linguagem se cruzam, significando um momento crucial no qual a fala serve à inteligência e o pensamento começa a ser verbalizado. Estes dois momentos estão refletidos quando:

- 1) a criança que sofreu essa mudança passa a *ampliar ativamente o seu vocabulário*, perguntando sobre cada coisa nova (como isso se chama?); 2) dá-se a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e ao saltos (VIGOTSKI, 2001, p. 131, grifo do autor).

É o momento crucial para o desenvolvimento de linguagem, quando a criança descobre que cada coisa tem um nome e passa a usar os signos linguísticos para a comunicação.

Esse processo relativamente rápido, no desenvolvimento de linguagem de uma criança sem deficiência, acontece até os dois anos de idade e de uma forma natural, incidental, por meio da interação e das relações sociais.

Já para a criança com surdocegueira, esse momento incidental de aprendizagem e de desenvolvimento de linguagem não acontece naturalmente e então o papel do outro mediador torna-se fundamental para que essa criança avance na aprendizagem e no desenvolvimento. A deficiência visual dificulta sobremaneira a curiosidade natural de buscar o objeto e a deficiência auditiva pode impedir o acesso à língua oral. O impacto da combinação das perdas simultâneas auditiva e visual desorganiza o acesso à informação, conseqüentemente dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Portanto, a criança com surdocegueira permanece no mundo concreto de experiências concretas e proximais, onde o uso dos signos estará limitado.

A segunda função da linguagem, segundo Vigotski, surge quando a criança, pela mediação de outra criança ou adulto, é capaz de generalizar, de classificar o objeto em uma categoria e fora dele. É quando a criança passa a usar signos e incorpora os significados.

Linguagem é manifestação simbólica e há níveis de linguagem de acordo com as experiências individuais que crianças com surdocegueira não poderão alcançar devido à capacidade de generalizar conceitos e fazer abstrações. Esse fator é fundamental, pois as representações de mundo que pode fazer não asseguram a apropriação de um sistema linguístico. Mas mesmo sem níveis abstratos de linguagem são capazes de se comunicar.

Para a criança com surdocegueira, esse processo de generalização precisará, mais do que para a criança sem deficiência, da mediação do outro capaz de dar significado aos movimentos da criança, às suas ações, e às pessoas e objetos que fazem parte do seu mundo. Esse interlocutor necessariamente precisa conhecer o desenvolvimento das formas comunicativas para facilitar esse processo de apropriação dos signos. Tal processo pode ser facilitado como o uso das pistas de informação para que a criança com surdocegueira tenha acesso ao mundo e passe a interagir com o mundo pela mediação dos signos.

3.1.2 Pistas de informação: movimento, contexto, táteis e objetos

As pistas de informação ainda dizem respeito à primeira função da linguagem, a de intercâmbio social, e possibilitam à criança com surdocegueira fazer uso de sua inteligência prática com expressões de conteúdo emocional. A fase pré-intelectual da linguagem e a fase pré-linguística do pensamento se fazem presentes. Cabe ressaltar que as pistas de informação são formas de comunicação receptivas para que a pessoa com surdocegueira possa antecipar o momento seguinte e saber o que irá acontecer. A antecipação é fundamental porque muitos dos comportamentos estereotipados e dos comportamentos agressivos ou de isolamento são decorrentes do fato dessa pessoa não saber o que lhe irá acontecer e não ter ideia do momento seguinte. O objetivo é possibilitar a expressão de seus sentimentos e facilitar o uso de outras formas comunicativas.

- Essas pistas de informação podem ser naturais ou de contexto, de movimento, táteis e de objetos. A descrição a seguir foi realizada por Saramago et al. (2004, apud CORMEDI, 2005, 2009), sobre avaliação e intervenção na deficiência múltipla.
- Pistas naturais e de contexto: fazem parte do contexto natural no qual a criança se encontra. Exemplos: sons, cheiros e organizadores dos ambientes. Estas pistas precisam estar nos supostos ambientes em que acontece a atividade e devem indicar exatamente o que irá acontecer.
- Pistas de movimento: são movimentos executados junto com a criança para indicar o que vai acontecer, por exemplo, pegar-lhe no braço levemente e fazer com ela o movimento de levar a colher a boca para indicar que vai comer.
- Pistas táteis: são apresentadas através do toque, na zona relacionada à mensagem que se quer transmitir, por exemplo, tocar no pé da criança para indicar que vai calçar o sapato.
- Pistas de objetos: representam uma das formas comunicativas mais significativas e importantes utilizadas para alunos com surdocegueira congênita, pois permitem comunicar mensagens simples apoiadas com o uso de objetos significativos e representativos e antecipar a ação que virá a seguir e antecipar as pessoas que nela interagem.

São exemplos de pistas de objetos:

- Mamadeira: representa e antecipa a ação de mamar, alimentar-se;
- O sabonete: representa e antecipa a ação do banho;
- A fralda: representa e antecipa trocar as fraldas.

As pistas de objetos são então instrumentos de mediação, são externos à criança com surdocegueira e funcionam como os primeiros elementos que representam a ponte para a primeira forma de signo, para a primeira possibilidade de representação quando o adulto passa a usar essas pistas de objetos como objetos representativos.

O conceito de instrumentos como mediadores é aplicado quando se utilizam objetos para facilitar a comunicação de pessoas com surdocegueira.

Assim, a apresentação do instrumento “colher” pode antecipar a ação de comer, a apresentação do instrumento “toalha” pode antecipar a ação do banho. Mas no caso da criança com surdocegueira, esses objetos precisarão estar associados ao toque. Exemplo: o toque da ponta dos dedos da mão do adulto nos lábios da criança surdocega, juntamente com a apresentação da colher pode antecipar a ação de comer. Este exemplo representa os primórdios da comunicação com as crianças surdocegas por significarem um mundo concreto e neste estágio o objeto precisa estar presente concretamente para que a comunicação se estabeleça. O papel do adulto será facilitar possibilidades de generalizar as aprendizagens e possibilitar outras formas comunicativas, e os objetos representam o caminho para a interação e contato no mundo.

Os movimentos corporais e as pistas de informação relatadas acima e separadamente, na realidade são usados simultaneamente. O adulto que interage com essa criança com surdocegueira deverá utilizar pistas de informação, movimentos corporais e objetos de referência de uma forma holística e organizada para que essa criança receba a informação mais completa possível.

Objetos fazem parte da vida de todas as crianças e são instrumentos que elas utilizam diariamente em sua rotina, a começar pelos próprios brinquedos. No caso das crianças com surdocegueira, os objetos assumem uma dimensão muito maior, pois representam e antecipam verdadeiramente as situações a serem vivenciadas, antecipam as pessoas e até outros objetos.

O passo seguinte é transformar as pistas de objetos em objetos representacionais ordenando-os e um sistema de calendários que organize a ordem das atividades e possibilitem as representações. É a ponte para o uso de signos.

O uso adequado dessa estratégia comunicativa possibilita que pessoas com surdocegueira acessem níveis cada vez mais simbólicos de comunicação, o que significa a possibilidade de generalizar conceitos e aprendizagens. O importante é respeitar a capacidade inicial de abstração de cada uma, pois por meio da organização da sequência de objetos no calendário que por sua vez representam a sequência de atividades, a criança surdocega poderá começar a entender que as atividades tem começo, meio e fim.

Se o adulto mediar a relação somente com pistas de objetos reais e concretos, as possibilidades de generalização de conceitos ficarão severamente limitadas e por sua vez a medição por signos também.

Portanto, o passo seguinte é a organização das pistas de objetos em um sistema de calendários transformando as pistas de objetos em verdadeiros objetos representacionais.

Nesta pesquisa, o sistema de calendário será relatado nas formas concretas representacionais.

3.2 FORMAS CONCRETAS REPRESENTACIONAIS

3.2.1 Objetos representacionais

Os objetos representacionais também denominados de objetos de referência têm sido amplamente difundidos nos estudos sobre a comunicação de pessoas com surdocegueira, desde o início de sua utilização, nos anos 60, por Jan Van Dijk, conforme referiu Blaha (2001). Publicações específicas sobre surdocegueira e deficiência múltipla abordaram o sistema de calendários e esta forma de comunicação tem sido amplamente sugerida nos programas educacionais destinados a crianças e jovens com surdocegueira bem como para crianças e jovens com deficiência múltipla (SACKS; SILBERMAN, 1998; MILES; RIGGIO, 1999; BLAHA, 2001; NUNES, 2001; ALSOP, 2002; SARAMAGO et al., 2004; CORMEDI, 2009, 2010).

É a possibilidade da criança com surdocegueira receber informação e comunicação de forma concreta e representacional e será a primeira forma do signo, pois apesar de ser uma representação, ainda traz elementos concretos, por isso referem-se ao plano simbólico e não ao plano instrumental, como no caso da comunicação pré-linguística, por exemplo: a criança

reconhece pelo tato o contorno de uma colher e compreende que a atividade seguinte é comer algo.

Há uma sequência básica no que diz respeito a abstrações para o uso dos objetos representacionais que não tem a pretensão de ser rígida, mas é um ponto de partida para o profissional planejar o próximo passo de generalização e abstração. Esta sequência foi baseada em Nunes (2001); Saramago et al. (2004) e Cormedi (2005, 2009, 2010): objetos reais e concretos; partes de objetos; miniaturas; objetos no cartão; contornos; figuras; fotos; desenhos; pictogramas; escrita e Braille.

O processo de generalização parte, inicialmente, de um objeto real para o objeto concreto, ainda nas formas tridimensionais.

O objeto real é o mesmo utilizado na atividade. É o plano mais concreto e é o próprio objeto que é utilizado como mediador. Exemplo: apresenta-se a bola que será utilizada na atividade.

Na realidade, o objeto de referência possibilitará à criança com surdocegueira fazer uso de sua inteligência prática, ou como explicitado por Vigotski (2001, 2005), representam a fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento. Ao identificar o objeto que significa a ação que realizará a seguir, a criança inicia a ação. O objeto de referência tem a função de antecipar o momento seguinte. Neste ponto é que a mediação do adulto é imprescindível para possibilitar a generalização e a aprendizagem de conceitos, pois os objetos precisam ser constantemente renovados com novas atividades propostas. Caso contrário, a criança com surdocegueira ficará limitada nas suas possibilidades de explorar e vivenciar novas situações e aprendizagens.

O início da representação acontece quando passamos a utilizar objetos concretos, mas que não serão utilizados na ação. Exemplo: apresenta-se uma bola para antecipar a ação de brincar com a bola. A bola apresentada não é a mesma bola que será utilizada na atividade. Outro exemplo é utilizar parte do objeto concreto. Exemplos: um pedaço da corda ou de corrente que é igual a corda ou corrente do balanço. Isto significa uma primeira generalização, mas ainda está na dimensão do concreto e isso é relevante porque no caso da criança com surdocegueira trata-se de uma criança sem possibilidade de ver e ouvir e o tato será essencial para recepção da informação sensorial.

Esse processo de apresentação do objeto que não faz parte da ação e de uma parte do objeto é um passo importante no processo de generalização. O pedacinho da corda que representa o balanço é um signo ainda no aspecto concreto, não é um instrumento, pois já faz parte do plano simbólico, uma vez com aquele pedacinho de corda a criança não poderá balançar-se,

mas saberá que este elemento representa e antecipa a ação de desfrutar do balanço. É a primeira possibilidade de generalização. Esse momento representa para a criança com surdocegueira a segunda função de linguagem, descrita por Vigotski como de pensamento generalizante, pela qual será capaz de ordenar a realidade.

O passo seguinte é ir em direção ao bidimensional e possibilitar outra generalização. Assim, os objetos podem ser colados em cartões, de forma que signifiquem uma “abstração” a mais, ou seja, o objeto no cartão representa toda uma ação, uma pessoa, um contexto a ser vivenciado no momento seguinte. É o signo que passa a representar o significado daquela ação, embora ainda esteja no concreto, já atua no plano simbólico. O objeto no cartão é o início da representação bidimensional e antecipa a ação que será desenvolvida, por exemplo, a bola pequena colada no cartão, o pincel colado no cartão.

Nesta etapa é que as adaptações sensoriais se fazem cada vez mais presentes e para as crianças com surdocegueira, o uso do tato será fundamental, bem como o uso de contrastes, no caso de haver algum resíduo visual.

O próximo passo no caminho das generalizações será o do contorno. Ou seja, a representação do objeto pelo seu contorno possibilitará que a criança com surdocegueira compreenda representações bidimensionais e gráficas. Novamente, a questão do tato se faz presente no caso de não haver resíduo visual esse contorno será obviamente pelo relevo.

Esta sequência sugerida tem por objetivo primordial possibilitar generalizações de conceitos. Quando entendida a função de um objeto de referência, este precisa ser imediatamente transformado e representado por outras formas.

3.2.2 O sistema de calendários

O uso dos objetos de referências quando colocados em um sistema de calendários cumprem seu principal papel, que é estabelecer a ponte entre o concreto e o abstrato. Por essa estratégia a criança poderá ordenar a realidade, ou seja, a sequência de ações representada pela sequência de objetos ou cartões ordena o que veio antes, o que vem agora e o que virá depois. Importante ressaltar que esse sistema é dinâmico e exige a apresentação constante de objetos novos que signifiquem novos conceitos. Caso contrário, a comunicação ficará restrita à formas concretas que não possibilitarão à criança com surdocegueira caminhar no

desenvolvimento de linguagem para que se comunique de forma cada vez mais representativa e simbólica. Isso significa que as pessoas com surdocegueira serão treinadas em comunicação pré-linguística por profissionais treinadores em comunicação e não facilitadores da linguagem.

O sistema de calendários pode utilizar-se de pictogramas, figuras, desenhos e até mesmo da escrita e do Braille, tornando-se realmente um sistema de leitura e principalmente um sistema de comunicação simbólico chegando aos níveis linguísticos.

Assim, alguns itens devem ser considerados na escolha e utilização dos objetos de referência e do sistema de calendários, segundo Saramago, Gonçalves, Nunes e Amaral (2004), citado por Cormedi (2005, 2009, 2010):

- Tamanho: pequenos para que se utilize mais objetos e pela facilidade de transporte;
- Contraste: cores, formas e texturas;
- Motivação: devem ser do repertório e interesse do aluno;
- Contornos: em relevo para as crianças cegas;
- Localização: tem de ser adequada ao campo visual;
- Material a ser empregado: precisa ter uma consistência mais firme para facilitar a apreensão.

Segundo Blaha (2001) o sistema de calendários tem por objetivos:

- Apoiar a transição de formas comunicativas concretas para abstratas;
- Antecipar o momento seguinte;
- Combinar formas receptivas com formas expressivas;
- Apoiar conversações e diálogos;
- Permitir adaptações sensoriais;
- Organizar sequências de atividades;
- Organizar espaços;
- Desenvolver os conceitos de tempo;
- Ser um suporte emocional à medida que antecipa ações e oferece organização das atividades.

A noção de tempo é aspecto fundamental a ser desenvolvido pelo sistema de calendários.



Figura 1: Sistema de calendário com objetos reais e concretos

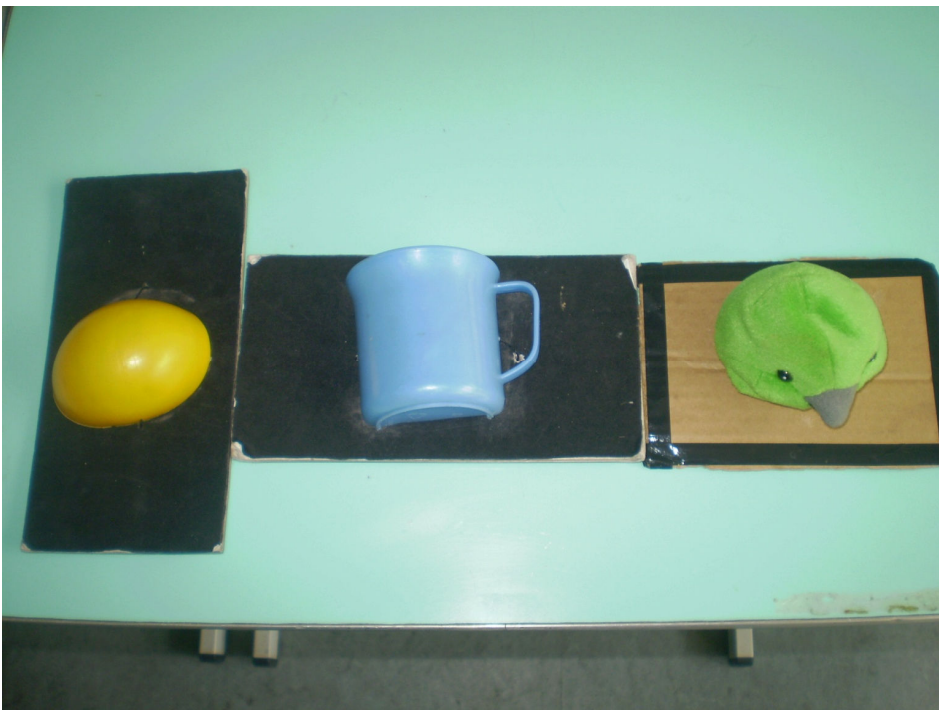


Figura 2: Sistema de calendários com objetos no cartão



Figura 3: Sistema de calendários com contornos de objetos

A surdocegueira é uma deficiência de caráter temporal direcional e simbólico e isto pode ser entendido quando associamos às dificuldades perceptuais da pessoa cega e da pessoa surda. O cego estrutura o mundo auditivamente, ou seja, é temporal. O surdo estrutura o mundo visualmente, ou seja, é espacial. O sistema de calendários é um instrumento que a pessoa surdocega pode utilizar para estruturar o mundo em tempo e espaço, à medida que os objetos, figuras, pictogramas e representações gráficas antecipam ações, pessoas, eventos futuros e organizam a sequência das ações o onde elas acontecem.

A criança com surdocegueira está continuamente privada de informação auditiva que possibilita a compreensão da passagem do tempo. Esta criança perde informações que permitem a ela saber quando as coisas acontecem, em que local acontecem ou quando estão para terminar (BLAHA, 2002, p. 468)²⁰.

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 do que um instrumento comunicativo. Por esse sistema a criança com surdocegueira poderá

²⁰ Do original: “A child with deafblindness is continuously deprived of visual and auditory information that provides na understanding of the passage of time. He misses the cue that let him know when things are about to take place or when they are winding up”.

comunicar-se por signos. Assim, a bola colada no cartão ou a bola desenhada no cartão que representa a atividade de brincar com bola, está no plano do significante ao passo que brincar de bola está no plano do significado.

A sequência dos signos em um sistema de calendário representa a estruturação da estruturação do pensamento para a criança com surdocegueira.

É o caminho para a linguagem e a estruturação do pensamento, pois a criança com surdocegueira pode fazer uso dos signos ordenados no sistema de calendário.

Importante ressaltar que o sistema de calendários deve ser utilizado na comunicação expressiva e receptiva. Ao selecionar os objetos representacionais e ordená-los, a criança antecipa a ação e pode fazer representações dissociadas da ação de modo a internalizar os conceitos, expressar pensamentos e transitar em um mundo simbólico, pois significa a representação mental do mundo que está dentro da criança com surdocegueira, mas não é o mundo concreto e por meio dessas representações poderá antecipar coisas futuras em outros espaços, e isso somente é possível pelo uso do signo.

A relação do adulto com a criança surdocega será mediada pelo signo, ordenados no sistema de calendários que possibilitará a lembrança do que foi vivenciado. A primeira vez que a criança usa o signo, construído junto com o interlocutor, é uma relação direta e a segunda vez será uma relação mediada pela experiência anterior.

À medida que incorpora os conceitos e a função de pensamento generalizante, efetivamente a criança com surdocegueira poderá comunicar-se por formas linguísticas.

Como já referido, a possibilidade linguística dessa criança será a língua de sinais, mas que por sua vez só poderá emergir de forma natural e espontânea quando facilitada por um adulto que domine esse sistema linguístico e saiba transferi-lo da modalidade visual espacial para a tátil proprioceptiva.

O caminho para a língua de sinais também precisará ser conduzido por um interlocutor que saiba os passos na construção do mundo linguístico.

3.3 FORMAS LINGUÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO

3.3.1 Os gestos e sinais

Os gestos naturais representam formas comunicativas convencionais que são reconhecidas por um grupo de pessoas. Os gestos fazem parte da comunicação cotidiana da maioria das pessoas e do processo de desenvolvimento de linguagem. São movimentos de cabeça e braços que representam uma parte da ação, do objeto ou da pessoa.

O bebê vidente faz uso dos gestos de forma natural e espontânea e esses gestos têm um componente fundamental no desenvolvimento de linguagem, principalmente o “apontar” que é resultado do movimento de pegar. Aquilo que a criança vidente não consegue pegar por si mesma, aponta para que o outro pegue o seu objeto de desejo. Quando a criança desenvolve essa habilidade, está pronta para conhecer o mundo.

[...] O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de uma outra pessoa* (grifo do autor). Consequentemente o significado primário daquele movimento mal-sucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar (VIGOTSKI, 2003, p. 74).

Para a criança que pode ver o que antes era direcionado ao objeto (gesto de pegar), passa a ser direcionado ao mundo de pessoas (gesto de apontar), pois a criança espera a reação do outro e assim o diálogo se inicia.

Na ausência ou limitação da visão, o uso espontâneo do gesto está dificultado, pois não há resposta da criança com deficiência visual para a gestualização do ambiente. Já a criança surda faz uso sistemático da gestualização para comunicar-se, pois sua forma de obter informação do mundo é visual.

O uso de gestos precisa ser então facilitado para crianças com surdocegueira. O uso de gestos naturais poderá ser para muitas delas a possibilidade de comunicação linguística. Poderão até adquirir sinais isolados da língua de sinais, mas não necessariamente os utilizarão em uma estrutura linguística. Cabe a ressalva:

Está claro que o pensamento e a linguagem possuem origens (biológicas) absolutamente separadas: que examinamos, mapeamos o mundo e reagimos a ele muito antes de aprender uma língua: e que existe uma enorme esfera de pensamento – nos animais e nos bebês, muito antes da emergência da língua [...]. Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno (SACKS, 1998, p. 52).

Do excerto acima retirado da obra de Sacks pode-se concluir que os gestos no desenvolvimento de linguagem da criança com surdocegueira poderá ter um caráter de facilitação ou de inibição.

É inegável a importância dos gestos no desenvolvimento de linguagem, pois os gestos expressam conceitos, tem um significante, um significado, trazem um sentido específico da situação e, principalmente, são movimentos naturais criados pelo próprio indivíduo surdocego e reconhecidos pela comunidade que o cerca. Portanto representam uma possibilidade de comunicação linguística. A criança surdocega que usa gestos terá possibilidades de acessar níveis de abstrações que uma criança que se comunica por meio de pistas e objetos não terá, devido à concretude das formas.

Pelos gestos, a criança com surdocegueira poderá expressar seu pensamento e esse momento é de fundamental importância porque significa que a relação pensamento e linguagem se intensifica, e o desenvolvimento desses dois processos se cruzam e se fundem. A função de pensamento generalizante se faz presente e o mundo dessa criança poderá ser organizado e classificado por formas abstratas muito mais do que a classificação por objetos.

O caráter inibitório do uso de gestos será evidenciado quando o adulto mediador não for conhecedor do sistema linguístico necessário à criança com surdocegueira: a língua de sinais. A comunicação poderá acontecer por signos e fluir por meios simbólicos, mas conforme afirmou Sacks (1998, p. 32): “a inteligência embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”.

Ainda sobre essa relação de pensamento, linguagem e acesso à língua, Sacks (1998, p. 54) escreveu:

Porém, se o pensamento transcende a língua e todas as formas representativas, ainda assim ele as cria e precisa delas para seu desenvolvimento. Tendo sido assim na história humana, e é assim para cada um de nós. Pensamento não é língua, ou simbolismo, ou representação por

imagens, ou música – mas sem estes eles podem extinguir-se, natimorto, na mente. É isso que ameaça [...] qualquer criança surda, ou qualquer criança em geral, que não consiga pleno acesso à língua e a outros instrumentos e formas culturais.

A criança com surdocegueira somente poderá acessar uma língua se for exposta à ela, assim como qualquer criança. Para ser exposta, o outro na relação com ela precisa ser conhecedor da língua de sinais.

Assim que a criança passa a comunicar-se por sinais isolados de Libras, este pode ter a função da frase, com o sentido de um enunciado. Pelos sinais, a criança conversará consigo mesma, pela fala interior, e nesse momento é que poderá assimilar e incorporar a língua de sinais como sistema linguístico.

Outro fator inibitório para possibilitar a comunicação por meio de uma língua, caso se mantenha a comunicação por gestos e sinais isolados, é a dificuldade em se criar enunciados. Palavras isoladas organizadas sem a estrutura da língua pode causar confusão de significados e carecer de sentido e a língua não se estabelece. A falta do enunciado cria uma comunicação com poucas possibilidades linguísticas, apesar de ser uma comunicação por sinais. Com poucas possibilidades de expressão, os conteúdos internos da criança com surdocegueira ficarão embotados e não poderão ser comunicados com o sentido a que se propõe. Conforme afirmou Bakhtin (1979, p. 118): “pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso *mundo interior*, mas o nosso *mundo interior* que se adapta às possibilidades de nossa expressão (grifo do autor), aos seus caminhos e orientações possíveis”.

O adulto, o outro que se relaciona com a criança surdocega, e é conhecedor da língua de sinais, será o verdadeiro mediador dessa criança com o mundo que dará significado a esse mundo. Essa interação será possibilitada pelos enunciados do discurso na língua de sinais.

Cabe ressaltar que para a pessoa surdocega, a língua de sinais poderá ser feita no espaço do campo visual quando houver resíduo visual para tal. Na ausência da visão, a língua de sinais e os gestos deverão ser feitos nas mãos.

Neste aspecto a abordagem mão sob mão é fundamental. As mãos, para uma pessoa com surdocegueira, representam muito mais do que apenas tocar os objetos:

Frequentemente as mãos de uma pessoa que é surdocega assumem uma função adicional. Não somente devem ser as ferramentas (assim como todas as pessoas usam as mãos), mas também seus órgãos sensoriais (para compensar a falta de visão e audição). As mãos também se tornam vozes ou o primeiro caminho de expressão. Língua de sinais e gestos frequentemente

serão as primeiras vias de comunicação expressiva [...] as mãos devem ser capazes de expressar coisas como tons, nuances de sentimentos e ênfases de significado, e além disso ser capazes de formar palavras (MILES, 2003, p. 1, tradução nossa)²¹.

As mãos assumem o papel de ferramenta, voz e órgão do sentido. Por isso é fundamental que pais, familiares, professores ou qualquer um que se comunique com a pessoa surdocega seja especificamente sensível ao uso das mãos.

Pessoas com surdocegueira poderão comunicar-se por gestos e língua de sinais, mas o mundo será tanto proximal e restrito quanto menor for sua capacidade de organizar os sinais em uma estrutura linguística.

É de fundamental importância, então, conhecer a estrutura da língua de sinais para facilitar que a criança com surdocegueira se aproprie de uma língua. Neste trabalho será relatada a seguir a língua brasileira de sinais, a Libras, por ser a possibilidade linguística dos surdocegos brasileiros.

3.3.2 A Língua Brasileira de Sinais – Libras

Os objetos de investigação desta pesquisa referem-se à surdocegueira, e não especificamente à surdez e à pessoa surda. Mas, para se compreender o universo da surdocegueira, há que se compreender o universo da surdez. A perda auditiva acontece em ambas deficiências, e se para o surdo a língua de sinais será a língua natural, a mesma relação se faz para a pessoa com surdocegueira. Portanto, a possibilidade linguística, neste caso, também é representada pela língua de sinais.

Sacks (1998, p.74) afirmou que “não se pode desenvolver uma língua sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é ativada por outra pessoa que já possui capacidade e competência linguística”.

²¹ Do original: “Often the hands of a person Who are deafblind must assume a additional role. Not only must they be tolls (as they are for all people who have use their hands), and sense organs (to compensate for their missing vision and hearing), but they must also become voice, or the primary means of expression. Sign language and gesture will often become the main avenue for expressive communication. [...] The hands must be able to Express such things as tone, nuance of feelings, and emphasis of meaning in addition to being able to form Word”.

A criança surda precisa estar exposta à língua de sinais desde que nasce e o ambiente precisa responder a essa necessidade básica por sinais. A língua de sinais para a criança surda poderá ser definida como materna ou nativa. A primeira se refere ao sistema construído por filhos surdos de pais surdos, ou seja, a língua de sinais é o sistema linguístico da mãe ou do cuidador. A segunda, a língua nativa, é aquela que filhos surdos de pais ouvintes aprendem por outras pessoas.

A língua materna foi definida por Luján (1993, p. 130) como “sistema matriz de desenvolvimento linguístico sobre o qual poderão instalar-se uma ou várias línguas suplementares”. O fundamental, nessa afirmação, é que esse sistema linguístico seja um suporte básico e coerente para o indivíduo.

A mesma relação está posta para filhos surdocegos de pais surdos e filhos surdocegos de pais ouvintes, nas quais a língua de sinais poderá ser um sistema materno ou nativo. De qualquer forma, o fator fundamental na concepção da língua de sinais é compreendê-la como uma língua natural, com características específicas, como um sistema linguístico de acordo com a definição:

[...] pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica de uma faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases [...] os elementos básicos são [...] as palavras sinalizadas para a língua de sinais, sendo as frases da língua, por sua vez representáveis em termos de uma sequência dessas unidades (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A língua de sinais é uma sequência de movimentos no espaço, sequência essa visualizada pela pessoa surda, ou seja, é recebida pelos olhos e expressada pelas mãos. O canal sensorial principal para o surdo receber a informação é o visual e o canal principal para expressar informação é pelo movimento.

As línguas de sinais são línguas de modalidade visioespacial que apresentam, uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através das relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 35).

As autoras acima mencionadas também descreveram os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua de sinais. Na fonologia descreveram as unidades mínimas que formam os sinais e os padrões possíveis de combinação e variações, pois as diferenças produzidas

estabelecerão diferentes significados. Na morfologia, descreveram a estrutura interna dos sinais e o uso das regras que determinam a formação dos sinais e para a sintaxe da Libras.

A partir de comparações com a fonologia, sintaxe e morfologia da língua oral, estabeleceram os parâmetros para a Língua de sinais descritos a seguir.

3.3.2.1 A fonologia da Libras

As mãos são os articuladores primários e a locação, o movimento e a configuração de mão representam os principais parâmetros fonológicos.

- Entende-se por locação, a região frontal do corpo onde são feitos os sinais o que seria na língua oral a zona de articulação. A locação na Libras refere-se aos movimentos produzidos pelas mãos em frente a cabeça e tronco. “O espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 57) e para tanto os interlocutores precisam estar face a face.
- Os movimentos da Libras são produzidos pelas mãos, pulsos e antebraços, podendo ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais. Considera-se ainda a velocidade do movimento e o número de repetições do movimento. As mudanças em um desses aspectos do movimento distinguem itens lexicais como nomes, verbos e tempos verbais.
- A configuração das mãos na Libras foram descritas, por Ferreira-Brito (1995), sendo 46 configurações de mãos, a partir de dados coletados de comunidades surdas de diferentes capitais brasileiras. Quadros e Karnopp (2004) mencionaram tais configurações que se refere ao formato da mão, dos movimentos dos dedos onde em um mesmo sinal pode haver mudança na configuração da mão, com alteração do movimento de um dedo na execução do sinal.
- Ainda nos aspectos fonológicos ressalta-se as expressões não manuais e a orientação da mão. Na primeira, observa-se o movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco que marcam as construções sintáticas e a diferenciação dos itens lexicais. Marcam, por exemplo, o uso do sim, do não e os interrogativos.

- Quanto a orientação das mãos, o fundamental é a direção que a palma da mão aponta na produção do sinal.

3.3.2.2 A morfologia da Libras

Os sinais pertencem a classes de palavras e estão organizados em nomes, verbos, advérbios, adjetivos, pronomes. Novos sinais podem ser formados pela combinação dos pares mínimos: simples mudança de um movimento de dedos, de configuração de mão ou de local de realização do sinal no espaço. Dessa forma, o léxico se faz presente e palavras da língua oral são incorporadas à língua de sinais pela digitalização, ou seja, soletrar as letras em alfabeto manual.

No caso específico dos verbos e substantivos, Quadros e Karnopp (2004) relataram que a distinção entre singular e plural é marcada principalmente pela repetição do sinal e pelo direcionamento para um, dois ou três pontos no espaço.

3.3.2.3 A sintaxe da Libras

As relações gramaticais são construídas no espaço e todas as referências do discurso requerem um local exato no espaço para a sinalização. Quadros e Karnopp (2004) referiram diversos autores e analisaram a língua de sinais americana e outras línguas orais para descreverem a sintaxe da Libras. Para esse trabalho serão usadas as referências e os exemplos citados por essas autoras sem a descrição detalhada da sintaxe da Libras, mas sim o entendimento de suas regras para atingir os objetivos propostos para a análise dos dados.

Na questão sensorial, localiza-se a principal diferença do uso da língua de sinais pela pessoa surda e pela pessoa surdocega. A língua de sinais é a possibilidade de língua, e não poderá ser visualizada no caso da ausência da visão ou até mesmo no caso de perdas visuais severas.

O que é uma construção de movimentos no espaço, no caso da língua de sinais para o surdo, passa a ser uma sequência de movimentos táteis para a pessoa surdocega, pois a língua de sinais visual passa a ser língua de sinais tátil. O que é visual para o surdo passa a ser tátil,

proprioceptivo e cinestésico para o surdocego, por isso que o uso das mãos representa a compensação para a pessoa com surdocegueira.

A construção sintática e semântica será a mesma, mas os canais principais de recepção de informação serão diferentes. Para aquele que se comunica com a pessoa com surdocegueira, não basta apenas conhecer a língua de sinais, há que ter a disponibilidade de comunicar-se por meio das mãos desta pessoa e não no campo visual.

Dessa maneira, o toque, o tato, a presença corporal, a suavidade e a melodia são representados pelos movimentos nas mãos.

É a função do mediador que se faz presente. Um mediador que domine a língua de sinais nas mãos.

A forma linguística possível para pessoas com surdocegueira congênita é a língua de sinais, no entanto as diferentes combinações de perdas auditivas e visuais estabelecerão diferentes formas comunicativas:

o sistema de comunicação que eles (surdocegos) irão utilizar será determinado pela situação pessoal no transcorrer de sua vida. A realidade é que nem todas as pessoas contam com as mesmas habilidades e capacidades pessoais, nem as mesmas oportunidades educativas, familiares e sociais que lhes permitam obter bons níveis de aprendizagem e acesso à formação e nem as mesmas histórias sensoriais. Assim, vamos encontrar uma panorâmica de situações comunicativas muito variadas dentro da coletividade de surdocegos, mas por sua vez, única em cada pessoa surdocega (DORADO, 2004a, p. 106, tradução nossa)²².

Devido à heterogeneidade da população de indivíduos com surdocegueira, as possibilidades comunicativas também serão diversas, desde as formas pré-linguísticas até as linguísticas.

Reiterando a temática deste trabalho, a pessoa com surdocegueira congênita pode comunicar-se por sistemas linguísticos. Segue a descrição desses sistemas.

²² Do original: “El sistema de comunicación que va a utilizar representa vendrá determinado igualmente por la situación personal que les ha acompañado en el transcurso de su vida. La realidad es que no todas las personas cuentan con las mismas habilidades y capacidades personales, ni las mismas oportunidades educativas, familiares y sociales que les permitan conseguir buenos niveles de aprendizaje y acceso a la información, ni las mismas historias sensoriales. Así, nos vamos encontrar con una panorámica y unas situaciones comunicativas muy variadas dentro del colectivo, pero, a la vez, únicas en cada persona sordociega”.

3.3.3 Outras formas de comunicação linguísticas na surdocegueira

Crook, Miles e Riggio (1999) descreveram as seguintes formas de comunicação linguísticas:

- Língua de sinais: envolve o uso das mãos, movimentos corporais e expressões faciais. A comunicação receptiva se dá pela visão ou pelo tato. Neste caso, a mão de quem recebe comunicação deve estar delicadamente em cima das mãos de quem faz os sinais. Há que se considerar o formato das mãos ao sinalizar, a região da mão que é tocada ao se fazer o sinal, ritmos do movimentos das mãos e a expressão facial;
- Língua oral sinalizada: representa os sinais, a língua de sinais organizados na estrutura da língua oral que resulta em uma combinação desses elementos dependendo da quantidade de sintaxe da língua oral que a pessoa com surdocegueira pode compreender;
- Alfabeto manual: são diferentes posições dos dedos e das mãos para representar cada letra do alfabeto e está diretamente relacionada com a habilidade de leitura e escrita da pessoa com surdocegueira. A recepção acontece pela visão ou pelo tato, neste caso desde que a mão de quem recebe a comunicação esteja em cima da mão de quem sinaliza;
- Leitura e escrita à tinta e ampliada: depende do resíduo funcional de visão para que sejam definidos a ampliação das letras, o espaçamento e os contrastes utilizados. Envolve o uso de equipamentos como de lentes de aumento, lupas e telelupas.
- Leitura e escrita em Braille: representa uma transcrição da língua escrita, sendo o sistema utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão que não podem ler impressão em tinta.
- Escrita na palma da mão: escrever as letras na palma da mão da pessoa surdocega usando o dedo indicador de quem escreve como “caneta”. Requer que a pessoa surdocega seja alfabetizada. A recepção é pelo tato. Também é possível fazer os pontos do Braille na mão.
- Sistema alternativos e aumentativos de comunicação: sistemas pictográficos; fotos; figuras e objetos associados à escrita; computadores;
- Língua oral: a comunicação expressiva acontece pela fala e a comunicação receptiva se dá pela audição residual e ou leitura orofacial, que pode ser visual ou tátil, neste caso será pelo Tadoma;

- Tadoma: é uma técnica usada para ensinar fala a uma pessoa com surdocegueira que consiste em colocar a mão desta pessoa na face de quem fala de forma que possa perceber a movimentação de lábios, mandíbula, vibrações e respiração.

As referências brasileiras sobre as formas linguísticas de comunicação das pessoas surdocegas são traduções das publicações americanas e europeias realizadas pelo Grupo Brasil (2002) e foram resumidas por Carillo (2008) como:

- Libras Tátil: é a Libras feita nas mãos da pessoa com surdocegueira;
- Libras em campo reduzido: quando há resíduo visual;
- Alfabeto dactilológico tátil;
- Escrita na palma da mão;
- Braille manual;
- Tadoma;
- Leitura labial;
- Língua oral ampliada (fala ampliada);
- Língua oral amplificada: pelo uso de aparelho de amplificação e indução sonora além do aparelho individual de amplificação;
- Escrita em tinta;
- Escrita e leitura Braille;
- Prancha de comunicação;
- Computadores;
- Telelupa ou CCTV: lupa conectada à televisão que amplia em até 60 vezes a letra.

Para esta pesquisa cabe ressaltar algumas formas de comunicação específicas descritas para surdocegos: Tadoma, alfabeto manual, alfabeto dactilológico tátil, língua oral sinalizada e Libras Tátil.

O Tadoma é um método criado pela professora Sophia Alcom, da Perkins School for the Blind, em 1920, para ensinar fala a duas alunas: Tad Chapman e Oma Simpson, daí o significado do Tadoma, uma junção dos nomes dessas alunas.

Foi muito difundido nos Estados Unidos na década de 50 porque é um método oral para ensinar fala a pessoas com surdocegueira e atendia a filosofia de educação de surdos daquela década que defendia o oralismo (TABAK, 2006).

Pelo Tadoma o polegar da pessoa surdocega se apóia nos lábios da pessoa que fala, o dedo médio se apóia ao longo da mandíbula, na articulação temporomandibular e os outros dedos tocam o queixo e o pescoço do interlocutor. Dessa forma, a pessoa surdocega percebe as vibrações, respiração e as articulações dos fonemas. É um método mais utilizado por surdocegos adquiridos que já tiveram a experiência com a fala.

Segundo Dorado (2004a), a pessoa surdocega precisa ter um conhecimento da estrutura da língua oral para perceber o que capta pelo tato, e o Tadoma é considerado um método difícil pela dificuldade em discriminar-se sons semelhantes na articulação. É o caso da semelhança entre os sons com vibração de cordas vocais, fonemas sonoros e sem a vibração das cordas, os fonemas surdos, como o “s” e “z”; “t” e “d”; “f” e “v”.

Tabak (2006) afirmou que existe cerca de 50 surdocegos em todo o mundo que utilizam o Tadoma como uma forma comunicativa, metade deles provenientes dos Estados Unidos. Não foram encontradas publicações brasileiras sobre o número de pessoas surdocegas que se comunicam por este método.

No caso de surdocegos congênitos, o Tadoma representa a única possibilidade para essas pessoas acessarem a língua oral e dificilmente será empregado como primeira possibilidade de comunicação, mas sim como apoio e complemento a todas as formas comunicativas.

Para a criança que é surdocega total o Tadoma é o único meio para receber e desenvolver fala. Suas mãos substituem a visão e a audição recebendo os inputs da fala e recebendo o modelo de como se produz a fala [...] por si só não é um método efetivo de comunicação para crianças que são surdocegas congênicas (CROOK; MILES; RIGGIO, 1999, p. 177)²³.

Atualmente o Tadoma não tem sido muito difundido como método de comunicação para surdocegos, principalmente porque a língua de sinais quando utilizada tatilmente, denominada Libras Tátil, representa o meio mais efetivo de comunicação.

A língua de sinais pode ser recebida visual ou tatilmente. A recepção tátil da língua de sinais requer que a mão ou as mãos de quem recebe os sinais estejam posicionadas suavemente embaixo das mãos daquele que sinaliza. Normalmente os componentes chaves do sinal incluem: o formato da mão; a região das mãos onde o sinal é feito; a orientação do formato das mãos; o

²³ Do original: “For the child Who is totally deafblind, this (Tadoma) is the only avenue for receiving and developing speech. Her hands replace vision and hearing for receiving speech input, and for receiving a model of how to produce speech [...] by itself, it is not an effective method for communicating with children who are congenitally deafblind”.

movimento e posicionamento das mãos e a expressão facial (CROOK; MILES; RIGGIO, 1999, p. 131).²⁴

A criança surda exposta à língua de sinais tem os elementos básicos visuais para apropriar-se da língua de sinais. A criança surdocega somente poderá adquirir essa língua se os sinais forem feitos no seu campo visual, quando houver. No caso das crianças surdas com perda total de visão a língua de sinais será tátil.

Cabe esclarecer a diferenciação de processamento entre a Libras e a Libras Tátil. 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.

Ainda quanto a Libras Tátil, é importante que se mantenham os mesmos parâmetros da Libras: posição e articulação das mãos, a configuração, a locação e a orientação e a velocidade das mãos.

A questão primordial a ser definida nas formas comunicativas diz respeito à forma principal de comunicação. Isto significa que serão avaliadas segundo as especificidades de indivíduo com surdocegueira e que as formas utilizadas para receber comunicação podem não ser as mesmas para expressar comunicação. Como exemplo, uma pessoa surdocega total pode receber comunicação por Libras Tátil, mas pode expressar-se por Libras, ou seja, recebe o sinal pelos sentidos tátil e cinestésico, onde os sinais são uma sequência e movimentos nas mãos, mas se expressa somente pelo cinestésico realizando a sequência de movimentos no espaço.

Uma criança com surdocegueira que pode comunicar-se por língua de sinais necessita de um profissional habilitado neste tipo de comunicação, ainda mais se os sinais forem convertidos para a forma tátil, o que exige preparo e formação do profissional que poderá ser um instrutor mediador ou um guia-intérprete que serão descritos nos itens 3.4.1 e 3.4.2, respectivamente.

As formas receptivas pelas quais a pessoa surdocega pode ser capaz de receber informação, passam necessariamente pela avaliação dos canais sensoriais pois as formas comunicativas

²⁴ Do original: “Sign language can be received visually or tactually. Tactual reception of sign language requires the receiver’s hand (or hand) to rest lightly upon the hands of the signer, who signs normally. Key components of a sign include the hand shape, the placement of the sign, the orientation of the hand shape, the movement of the hand(s) and facial expression”.

receptivas e expressivas serão diferentes de acordo com os comprometimentos dos canais sensoriais.

O quadro 4 foi baseado em Cormedi (2009) e tem por objetivo resumir as formas comunicativas descritas neste trabalho que podem ser utilizadas por pessoas com surdocegueira.

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO | CANAIS SENSORIAIS |
|---|--|
| Fala | Audição, Visão, Tato (movimento) |
| Tadoma | Audição, Propriocepção, Tato (movimento) |
| Escrita | Visão, Tato (movimento) |
| Braille | Tato (movimento) |
| Alfabeto Manual | Visão (movimento) |
| Alfabeto Dactilológico | Visão, Tato (movimento) |
| Gestos | Visão, Tato (movimento) |
| Libras | Visão, Tato (movimento) |
| Libras Tátil | Visão, Tato (movimento) |
| Libras em campo reduzido | Visão, Tato (movimento) |
| Desenhos, pictogramas | Visão, Tato (movimento) |
| Objetos de referência | Audição, Visão, Tato, Olfato, Gustativo, Sistema proprioceptivo (movimento) |
| Pistas de informação | Tato, Olfato, Sistema proprioceptivo, Audição, Visão (movimento) |
| Movimentos corporais e expressões faciais | Tato, Olfato, Sistema proprioceptivo, Audição, Visão (movimento) |

Quadro 4: Relação entre as formas de comunicação e os canais sensoriais
Fonte: Cormedi (2009).

Pela análise desse quadro conclui-se:

- ✓ A importância dos objetos de referência organizados no sistema de calendários como forma de comunicação representacional que possibilita o acesso a níveis mais abstratos de comunicação devido à possibilidade de se usar todos os canais sensoriais;
- ✓ A presença do movimento em todas as formas comunicativas;
- ✓ A presença do tato em todas as formas comunicativas;
- ✓ O quadro justifica o tato aliado ao movimento como possibilidade de acesso a informação sensorial e de comunicação para a pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida.

A criança com ausência simultânea de visão e audição somente terá os canais sensoriais proximais para a comunicação expressiva e receptiva. E o tato e o movimento representarão

as vias de receber e expressar a informação. É essa característica proximal que faz com que seja fundamentalmente importante a presença do outro.

A pessoa com surdocegueira terá acesso ao mundo por meio das relações sociais, mas aquele que se relaciona com alguém sem visão e sem audição precisa saber comunicar-se por meio de outras formas que não seja a fala e a escrita, e estas formas representam mais do que Braille e língua de sinais. No caso da comunicação de pessoas surdocegas a mediação requer conhecimentos específicos.

3.4 A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR

Muitas vezes, os familiares das pessoas com surdocegueira, a começar pela própria mãe, têm dificuldades em estabelecer as relações pessoais pelo fato de não compreenderem as formas específicas de comunicação, únicas e diferentes para cada indivíduo com surdocegueira. No caso de surdocegos congênitos, a relação inicial entre mãe e filho com deficiência será mais dificultada pela privação dos canais sensoriais auditivo e visual, de forma que a mãe terá dificuldades em receber respostas de seu filho por meio desses canais de comunicação.

E se as relações sociais forem frágeis, frágeis serão as possibilidades que a criança com surdocegueira terá para interagir com o mundo de objetos e pessoas, relacionar-se e desenvolver-se.

Nesse processo de mediação, a interação é base para o desenvolvimento de linguagem, da aprendizagem e da apropriação de uma língua. Nem sempre os familiares das crianças com surdocegueira sabem como facilitar todo o processo de interação; têm dificuldades de interagir devido à falta de conhecimento das possibilidades de comunicação e interação por outras formas que não sejam verbais.

Neste aspecto, cabe retomar Bakhtin quanto aos conceitos da percepção do “eu” e do “outro” e do corpo interior e corpo exterior. A criança surdocega poderá ser ela mesma e ter seu corpo interior que representa o conjunto de sensações orgânicas, necessidades, desejos, a partir do que o outro lhe transmite e a partir do que ela pode compreender.

Esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do

seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa (BAKHTIN, 2006, p. 47).

O corpo exterior, que é o corpo do outro é formado pelas ações da criança e como interage com o meio, pois “só o corpo interior – a carne pesada – é dado ao próprio homem, o corpo exterior é antedado: ele deve criá-lo com seu ativismo” (BAKHTIN, 2006, p. 48). A criança com surdocegueira somente terá o corpo do outro, e perceberá o outro se for capaz de agir e interagir e para tanto precisa do modelo do outro e da disponibilidade do outro em comunicar-se por meios proximais: tato e movimentos.

Bakhtin (2006) abordou a interação sob o ponto de vista do indivíduo que percebe a si mesmo e percebe o outro. E o perceber a si mesmo é reflexo das atitudes do outro. A pessoa surdocega precisa do outro disponível para relacionar-se com alguém sem visão e sem audição, cujo desenvolvimento se dará por outras vias diferentes que aquele outro ouvinte e vidente conhece.

Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente da visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2006, p. 23).

Caberá ao outro mergulhar nas possibilidades de interação por outros sistemas que não sejam a visão e a audição. Caberá ao outro compreender o funcionamento de um mundo proximal onde o conhecimento será permitido por aquilo que chega até as mãos da criança com surdocegueira, pois o que não pode ser tocado, não poderá ser conhecido. Para o pleno desenvolvimento das pessoas com limitações ou ausência da visão e da audição, o outro que media a relação precisa ser orientado em como facilitar os processos de comunicação por meio dos sentidos remanescentes.

A família da criança com surdocegueira, principalmente congênita, precisará de informação, orientação e apoio sistemático.

E ainda, essa família precisará de modelos de interação e para aprendê-los será necessária a intervenção de um profissional com formação específica, conhecedor das particularidades da surdocegueira, conhecido como instrutor-mediador.

3.4.1 O papel do instrutor-mediador

O termo instrutor-mediador é uma tradução de “intervener”, em inglês, que representa o profissional responsável pela mediação entre a pessoa com surdocegueira e o meio ambiente. O papel do “intervener” pode ser desempenhado pelo professor ou por outro profissional que conheça as funções desse papel (ALSOP, 2002).

Publicações do Grupo Brasil (2008, p. 42) descreveram o papel do instrutor-mediador como aquele que “faz a mediação entre a pessoa que é surdocega e o seu ambiente para capacitá-la a se comunicar com o mesmo e efetivamente receber informações não distorcidas do mundo a seu redor”.

Baseado em Alsop e Mamer (2002) as funções do instrutor-mediador, “intervener”, junto à pessoa com surdocegueira, são as seguintes:

- facilitar o acesso à informação do ambiente pelo fato das informações auditivas e visuais estarem indisponíveis ou restringidas;
- aumentar e tornar compreensível a informação;
- facilitar a comunicação receptiva e expressiva por todas as formas antecipando eventos futuros;
- compreender o significado da comunicação expressiva, dos sinais e símbolos utilizados pela pessoa com surdocegueira;
- promover o bem-estar social e emocional da pessoa surdocega;
- desenvolver e manter uma relação interativa baseada na confiança, estabelecendo um vínculo afetivo-emocional;
- entender o impacto da perda auditiva e visual na aprendizagem;
- facilitar o desenvolvimento de conceitos;
- promover a motivação para a participação nas atividades;

Observa-se um amplo rol de funções para o instrutor-mediador, por isso autores como Alsop e Mamer (2002) relataram porque esses papéis se confundem com os do próprio professor.

No caso específico da surdocegueira congênita, o papel do instrutor-mediador se faz mais premente antes mesmo do papel do professor, pois relações interpessoais acontecem diariamente em todos os ambientes do cotidiano, que antecedem o ambiente escolar.

O papel do instrutor-mediador está mais relacionado com pessoa surdocega que se comunica por formas de comunicação pré-linguísticas, concretas representacionais ou que não possui formas linguísticas tão desenvolvidas.

Somado às funções descritas por Alsop e Mamer (2002), caberá também ao instrutor-mediador: entrar no mundo da pessoa com surdocegueira, sentir-se como ela se sente, compreender suas necessidades e desejos e dar significado aos movimentos e expressões dessa pessoa.

Quanto mais possibilidades de formas de comunicação linguística, mais possibilidades de se estabelecer relações sociais e ampliação de vivências e experiências pessoais e coletivas, porque a comunicação pode estabelecer-se por formas conhecidas por outro grupo de pessoas.

3.4.2 O papel do guia-intérprete

A pessoa com surdocegueira poderá utilizar-se do recurso de um guia-intérprete para acesso à comunicação, locomoção e informação, desde que faça uso de um sistema linguístico para comunicar-se.

O guia-intérprete representa um elemento de mediação com o mundo e para essa mediação, necessita de formação e de prática.

O guia-intérprete é um profissional capacitado para realizar o trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia. Para exercer essas atividades é preciso ter conhecimento e domínio nos diferentes sistemas de comunicação e nas diversas técnicas de locomoção, bem como ter habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego em cada situação em particular (CARILLO, 2008, p. 70).

O guia-intérprete representa os olhos e os ouvidos da pessoa surdocega porque pela interpretação correta terá acesso à informação real e verdadeira.

Cabe ainda mencionar sobre a conduta profissional do guia-intérprete:

No momento de sua atuação, o guia-intérprete deverá posicionar-se bem próximo do surdocego, quer em pé, quer sentado e os movimentos realizados com as mãos (além de estarem umas sobre as outras) também serão próximos do corpo, portanto o profissional deverá ser desprendido o suficiente para não se incomodar com essa inevitável proximidade física durante o exercício do

trabalho. Devido a esses fatores a conduta do guia-intérprete deve ser de extremo profissionalismo (CARILLO, 2008, p. 41).

A atuação do guia-intérprete exige, então, um código de ética que no Brasil é o mesmo utilizado para os intérpretes de pessoas surdas.

Para ser guia-intérprete, além da formação e da adequada atitude profissional, há que se ter características pessoais como: capacidade de observação, flexibilidade, versatilidade, autocontrole, responsabilidade, criatividade, alto nível de tolerância ao tato, sensibilidade, espírito de colaboração, habilidades linguísticas e de comunicação e seleção de informação (DORADO, 2004b).

Tanto o guia-intérprete como o instrutor mediador representam os mediadores da pessoa surdocega com o mundo, mas essa função vai muito além da simples intenção de facilitar o acesso ao mundo. Exige da pessoa que se disponibiliza a esses papéis muito mais do que formação profissional, exige a disponibilidade interna de conviver sistematicamente com o desafio de buscar formas mais eficazes e eficientes de comunicar-se com a pessoa surdocega.

Para superar esse desafio precisa haver:

- interação, que se evidencia pelo uso dos movimentos corporais, das expressões faciais, das vibrações, dos diferentes tipos de toques em diferentes partes do corpo.
- aproximação pelo olfato, onde cheiros e aromas procuram complementar a informação tátil e proprioceptiva.
- interação em um mundo proximal, de corpos muito próximos para que a pessoa com surdocegueira possa acessar níveis cada vez mais abstratos de comunicação, progredindo na aquisição de linguagem para constituir-se como sujeito apropriando-se da língua de sinais.

Como então pessoas com surdocegueira total congênita superaram o desafio de obter informação do mundo, por vias proximais, pelo toque, pelos cheiros, pelo movimento? Como enfrentaram os desafios de relacionar-se, de comunicar-se por meios linguísticos suas emoções, sentimentos, desejos e necessidades?

Este trabalho buscou pesquisar em estudo de caso de duas jovens surdocegas congênicas para buscar dados que evidenciem os fatores que possibilitaram o desenvolvimento de linguagem para a aquisição de língua de sinais na ausência simultânea da visão e da audição.

Capítulo 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já referido, esta investigação tem como OBJETIVOS:

GERAL:

Identificar os fatores que possibilitaram a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento até o uso da língua de sinais em duas jovens com surdocegueira total congênita.

ESPECÍFICO:

Descrever e analisar a relação dos sujeitos surdocegos com o outro e com o que o cerca buscando identificar:

- 1) os fatores que favoreceram a interação e a comunicação;
- 2) as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais.

Para alcançar os objetivos acima propostos e responder à pergunta diretriz desta investigação, optou-se pelo método de investigação com abordagem qualitativa, referendada em Lüdke e André (1986); Patton (1990); Yin (1994); Masini (2003); Marconi e Lakatos (2005); Bakhtin (2006); Silva, Godoi e Bandeira-de-Melo (2007) e Severino (2009).

Esta investigação diz respeito à linguagem e à comunicação de pessoas com surdocegueira e à sua originalidade. Originalidade, aqui adotada, de acordo com a definição de Severino (2009, p. 218), que diz respeito “à volta às origens, explicitando assim um esclarecimento original ao assunto, até então não percebido”. Por isso, ao investigar, buscou-se a originalidade ao perguntar diretamente a duas jovens surdocegas congênicas, às suas mães familiares e profissionais – sujeitos de cada estudo de caso – sobre o processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação de cada uma.

Com referência em Patton (1990), a abordagem qualitativa aqui adotada buscou iluminar uma preocupação educacional ao investigar a linguagem em pessoas com surdocegueira e, portanto, requereu um aprofundamento da análise dos dados que contemplou os seguintes itens:

- os dados foram coletados junto a um grupo de informantes representados pelos sujeitos surdocegos, familiares e profissionais que constituem uma amostra intencional;
- a análise dos dados foi indutiva;
- a validade e fidedignidade foram atribuídas tanto pela triangulação dos dados coletados em diversas fontes como pela análise criteriosa dos mesmos frente à fundamentação teórica;
- respeito aos termos de consentimento dos sujeitos entrevistados, segundo os preceitos éticos e
- a pesquisa foi realizada em um tempo determinado.

O modelo qualitativo desta pesquisa é exploratório-descritivo, pois objetivou descrever completamente o fenômeno de desenvolvimento de linguagem dos sujeitos aqui pesquisados, no caso, jovens com surdocegueira congênita. Os procedimentos de amostragens foram, para tanto, flexíveis: entrevistas com diferentes informantes, análise de vídeos, observação e análise de documentos (MARCONI; LAKATOS 2005).

Esta investigação caracterizou-se como Estudo de Caso, por estar centrada em uma situação específica (o contexto do desenvolvimento de linguagem em surdocegos congênitos), particular e relevante cujas inferências, a partir dos dados coletados, poderão ser esclarecedoras para outros estudos sobre comunicação e linguagem de surdocegos congênitos.

Embora o estudo de caso se concentre na maneira como uma pessoa ou grupo de pessoas trata determinados problemas, é importante ter um olhar holístico sobre a situação, pois não é possível interpretar o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos desenvolvem seus sentimentos, pensamentos e ações (SILVA; GODOI; BANDEIRA-DE-MELO, 2007, p. 121).

Segundo Severino (2009, p. 121) “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”.

A proposta desta investigação qualitativa, como já referido, buscou tratar os dados com profundidade, dados estes provenientes de diferentes fontes para cumprir com os pressupostos de um estudo de caso. E nesse aspecto residiu a profundidade e a originalidade.

Os casos selecionados foram de pessoas com surdocegueira que possuíam formas específicas e características de comunicar-se. Conhecer esse universo foi fundamental para a análise dos dados. Assim, os sujeitos surdocegos desta investigação foram sujeitos com o perceber diferente, pela ausência da visão e da audição. Para os métodos de coleta de dados buscou-se adequar às características perceptuais de cada sujeito, que por princípio são diferentes das da pesquisadora que é vidente e ouvinte. A eleição dos estudos de caso desta investigação corrobora com as afirmações de Masini (2003, p. 39), pois:

Desperta naquele que dispõe da audição e da visão, interrogações sobre as formas de existências daqueles que utilizam caminhos perceptuais diferentes dos que lhes são habituais. Instiga, perguntas sobre diferentes maneiras do ser humano perceber e conhecer o mundo ao seu redor. Faz refletir sobre suas experiências perceptivas [...].

Esse sujeito em suas formas específicas de perceber é que foram investigados. Bakhtin (2006, p. 395, grifo do autor) afirmou que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.

Cabe assinalar que o objeto desta investigação identifica-se com essa afirmação de Bakhtin, substituindo-se o termos “falante” por “comunicante”.

Os dados, por esse motivo, foram coletados em diversas fontes, de diferentes informantes e em várias situações para que os verdadeiros significados e sentidos das expressões desses sujeitos com surdocegueira pudessem ser desvelados, decodificados e analisados em profundidade.

O tradutor Bezerra, na obra de Bakhtin (2006, p. X), referiu-se à necessidade de o tradutor ter “um cuidado especial com as categorias do pensamento, sua uniformidade, seu emprego sistemático, porque disso depende a unicidade e a organicidade desse pensamento”. A mesma relação se faz nesta investigação: buscou-se tratar os dados de forma a refletirem o real pensamento dos sujeitos com surdocegueira considerando as particularidades perceptuais de cada um e suas formas comunicativas.

Outro aspecto a ser ressaltado na investigação é a empatia com o objeto de estudo, diferente da vivência que a pesquisadora tem tido com sujeitos com surdocegueira. Para explicar essa distinção, se faz necessário retomar Bakhtin (2006) e os esclarecimentos de seu tradutor. Nesta obra Bezerra traduziu “empatia”, conforme assinala, por “vivenciamento empático”, citando na p. XI a afirmação de Bakhtin que torna mais clara a justificativa de sua tradução:

“O vivenciamento empático exprime com maior clareza o sentido real do vivenciamento (fenomenologia do vivenciamento), ao passo que a empatia procura explicar a gênese psicológica desse vivenciamento”. Neste mesmo parágrafo Bezerra esclarece que quando Bakhtin discute as ideias de outros autores, aparece quase exclusivamente o conceito de empatia. É pela empatia (um aprofundamento psicológico do vivenciamento) que se poderá chegar ao real sentido das expressões dos sujeitos desta investigação.

Sobre o papel do investigador na pesquisa científica é importante ressaltar o parágrafo penúltimo do prefácio de Todorov à obra de Bakhtin (2006):

[...] a atividade mais específica e importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas é a interpretação como diálogo, única que permite recobrar a liberdade humana. [...] O sentido é a liberdade e a interpretação é o seu exercício: este parece ser o último preceito de Bakhtin.

É isso que Masini (1984, 1994, 1999, 2002, 2003) tem perseguido em suas pesquisas nas áreas da aprendizagem e ensino e do atendimento a pessoas com e sem deficiências sensoriais, conforme ilustra sua afirmação a seguir:

Este trabalho emergiu da vida – de crianças, jovens e adultos em situações educacionais – de impressões, emoções, dúvidas... da tentativa de não se perder o que aí sucede... da busca dos significados dessas situações para os que dela participam [...] Pareceu-me bastante importante, para compreender situações educacionais e os que dela participam, buscar no diálogo, de quem experiência essas situações, seus significados (MASINI, 1984, p. 17-18).

Cabe retomar as palavras de Bakhtin, da obra citada, traduzida por Bezerra, para reiterar a característica específica da proposta desta tese de situar-se como uma problemática da ciência humana.

O complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas [...] seu objeto não é um, mas, dois “espíritos” [...] O verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos “espíritos” (BAKHTIN, 2006, p. 380).

A pergunta que esta tese se propõe a responder diz respeito a comunicação e a linguagem na ausência simultânea da visão e audição. Houve criterioso cuidado na seleção dos sujeitos desta pesquisa, devido às questões perceptuais e na apresentação, organização e análise dos dados. Os estudos de caso aqui discutidos buscam esclarecer em profundidade a interação,

empatia, inter-relação e a importância do sentido além do significado contido nas mensagens expressas por formas comunicativas específicas intrínsecas a cada sujeito pesquisado. Tal fato exigiu da pesquisadora vivenciamento empático com esses sujeitos.

4.1 SELEÇÃO DOS CASOS

Constituiu um ponto crucial para a realização desta pesquisa a seleção dos sujeitos, uma vez que são raras as pessoas com surdocegueira congênita total que desenvolveram comunicação por formas linguísticas.

Por meio de informações provenientes da Perkins International, da Perkins School for the Blind, Watertown, EUA, do qual esta pesquisadora é consultora desde 2001, foram selecionadas duas jovens com surdocegueira congênita total, na faixa etária de 18 anos, que se comunicam por sinais.

4.1.1 Critérios de seleção dos sujeitos

Foram selecionadas as pessoas que atenderam as condições a seguir:

- Serem surdocegos congênitos, que nasceram com ausência simultânea de audição e visão;
- Serem surdocegos que se comunicam por Língua Brasileira de Sinais;
- Serem familiares desses surdocegos;
- Terem sido profissionais que se relacionaram com esses surdocegos;
- Serem profissionais que se relacionam atualmente com o surdocego e que se comunicam por meio de Líbras e Libras Tátil.

A Perkins International forneceu indicações de profissionais que poderiam informar sobre a localização das pessoas que se enquadrariam nos critérios de seleção dos sujeitos. A esses profissionais foi apresentado um pequeno questionário preliminar para levantamento de informações pertinentes e seleção dos entrevistados, e sobre as pessoas que mais se relacionaram e se relacionam com as pessoas surdocegas, eleitas para serem estudos desta

pesquisa. Foram identificados cinco casos, sendo que apenas dois correspondiam aos critérios estabelecidos. Três jovens com sudocegueira não tinham nascido com perda total da visão e audição, pois perderam a visão no período de zero a dois anos de idade. A quarta jovem vivia em uma cidade do interior da Argentina e o caso não foi incluído pelas questões das diferenças das línguas.

No Caso 01, o questionário inicial foi respondido por um profissional que acompanhou os profissionais que atenderam o sujeito surdocego no período de 1994 a 2003, ou seja, durante 9 anos e que mantém contato com familiares e profissionais.

No Caso 02, o questionário foi respondido pela mãe da jovem com surdocegueira, após o contato mediado por um profissional que tem acompanhado a educação desta surdocega durante 11 anos e que mantém contatos frequentes.

A seguir, as respostas dos questionários referentes aos sujeitos:

| Questionário | Respostas referentes ao Caso 01 | Respostas referentes ao Caso 02 |
|---|--|--|
| P1. Nasceu com surdocegueira? | R1. Sim. | R1. Não, ficou surdocega devido à retinopatia da prematuridade, nasceu com 6 meses de gestação. |
| P2. Qual a causa da surdocegueira? | R2. Sequela de Rubéola Materna. Síndrome da Rubéola Congênita. | R2. Retinopatia da prematuridade. |
| P3. Quais os exames que comprovam a causa da surdocegueira? | R3. Solicitar à família. | R3. Não há. |
| P4. Nos primeiros anos de vida quem mais esteve presente: mãe, pai ou ambos? | R4. Nos primeiros anos de vida A teve a presença da mãe. | R4. Ambos. |
| P5. Quantos irmãos têm? | R5. A tem duas irmãs mais velhas do que ela. | R5. Dois, sendo uma irmã gêmea. |
| P6. Com que irmão se relaciona mais? | R6. Relaciona-se mais com a irmã do meio. | R6. Há um excelente relacionamento com ambos, entretanto com sua irmã gêmea é uma relação de melhor amiga e seu irmão menor, sente-se sua cuidadora. |
| P7. Qual professor(a) o Sr(a) considera mais importante para o desenvolvimento? | R7. A professora mais importante para o desenvolvimento dessa jovem surdocega foi a Professora de cegos M. | R7. Toda a base foi dada por mim, sua mãe, numa classe especial de uma escola regular, por isso considero-me sua melhor professora. |
| P8. No caso de considerar importância de outros professores ou profissionais e familiares | R8. Gostaria de mencionar a professora de cegos E e a psicomotricista I. | R8. Quanto a amigos todos que nos rodeiam foram e são importantes porque cada um a seu modo contribuiu |

| | | |
|--|---|---|
| ou amigos, quem gostaria de mencionar? | | significativamente para seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Cada momento para o surdocego sempre significa aprendizagem. |
| P9. Frequenta escola? | R9. Sim. Instituto de Cegos, no programa de surdocegos. | R9. Cursa 8ª série do ensino fundamental numa escola inclusiva municipal. Tem vários professores, um para cada disciplina, além dos professores do Atendimento Educacional Especializado e sua guia-intérprete. |

Quadro 5: Informações iniciais dos sujeitos selecionados.

O quadro apresentado a seguir, diz respeito à caracterização dos sujeitos surdocegos da pesquisa: Sujeito 1 A - Elirosa e Sujeito 2 A - Suelina.

| Estudos de Casos | Sexo | Idade | Identificação | Procedência | Etiologia | Diagnóstico Auditivo | Diagnóstico Visual |
|------------------|------|----------|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|---|--------------------|
| 1 Elirosa | Fem. | 18 anos. | Sujeito 1A jovem com surdocegueira. | Maracanaú, Ceará. Brasil. | Síndrome da Rubéola Congênita | Surdez Neurosensorial Profunda Bilateral. | Cega. |
| 2 Suelina | Fem. | 17 Anos. | Sujeito 2A Jovem com surdocegueira. | Barreiras, Bahia. Brasil. | Prematuridade. | Surdez Neurosensorial Profunda Bilateral. | Cega. |

Quadro 6: Caracterização dos sujeitos surdocegos

A pesquisa contou, no total, com onze participantes que foram relacionados nos questionários iniciais, sendo sete relativos ao Estudo de Caso 1 e quatro relativos ao Estudo de Caso 2.

| Estudo de Caso | Sujeitos | Identificação | Idade | Procedência |
|----------------|--------------|--------------------------------------|----------|--------------------|
| 01 | 1A: Elirosa. | Jovem com surdocegueira. | 18 anos. | Maracanaú-Ceará. |
| | 1B | Mãe da jovem com surdocegueira 1 A. | 48 anos. | Maracanaú-Ceará. |
| | 1C | Irmã da jovem com surdocegueira 1 A. | 24 anos. | Maracanaú – Ceará. |
| | 1D | Irmã da jovem com surdocegueira 1 A. | 22 anos. | Maracanaú – Ceará. |

| | | | | |
|----|----------------|--|----------|--------------------|
| | 1E | Primeira professora da jovem com surdocegueira 1 A. | 54 | Fortaleza – Ceará. |
| | 1F | Professora atual da jovem com surdocegueira 1 A. | 46 anos. | Fortaleza – Ceará. |
| | 1G | Psicomotricista atual da jovem com surdocegueira 1 A. | 40 | Fortaleza – Ceará. |
| 02 | 2A: Suelina | Jovem com surdocegueira. | 17 anos. | Barreiras – Bahia. |
| | 2B | Mãe da jovem com surdocegueira 2A. | 44 anos. | Itabuna – Bahia. |
| | 2C | Pai da jovem com surdocegueira 2A. | 45 anos. | Itabuna – Bahia. |
| | 2D | Irmã da jovem com surdocegueira 2A. | 17 anos. | Barreiras – Bahia. |
| | 2E | Professora atual do atendimento educacional especializado e guia-intérprete da jovem com surdocegueira 2A. | 25 anos. | Barreiras – Bahia. |

Quadro 7: Composição dos participantes da pesquisa

4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os dados foram coletados nas cidades em que vivem os sujeitos, no local de moradia, nas escolas que estudam e clubes sociais que frequentam.

Para o Estudo de Caso 1, a coleta de dados aconteceu na cidade de Maracanaú, residência de Elirosa e na cidade de Fortaleza, local onde estuda. Ambas as cidades se localizam no Estado do Ceará, Brasil.

Para o Estudo de Caso 2, o local de coleta de dados foi realizada na residência de Suelina, escola que estuda e clube social localizados na cidade de Barreiras no Estado da Bahia, Brasil.

4.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados desta investigação está baseada inicialmente nos critérios relacionados por Yin (1994) para estudos de casos, que pressupõe a pesquisa em múltiplas fontes: entrevistas; análise de documentos; arquivos gravados em vídeo; observação direta de atividades em

diferentes contexto e ambientes. A seguir a descrição de como foram coletados os dados segundo cada tipo de fonte pesquisada.

4.3.1 Entrevistas

Como já referido, foram realizadas onze entrevistas, no total, sendo os informantes: jovens com surdocegueira; familiares (mães e irmãs) e profissionais. Essa diversidade de informantes: cultura; contexto social; formação e principalmente as características específicas sobre a comunicação, exigiu uma abordagem de pesquisa que considerasse na entrevista a subjetividade do pesquisador e dos entrevistados.

O conceito inicial de entrevista foi baseado em Marconi e Lakatos (2005, p. 197) que consideram a entrevista “um encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Baseado nas autoras acima, partiu-se do modelo de entrevistas não estruturadas, no qual a pesquisadora desenvolveu as perguntas na direção que considerou adequada para explorar amplamente as questões. Planejou-se um roteiro de tópicos relativos ao estudo e para facilitar a coleta e análise dos dados, os tópicos das entrevistas foram organizados segundo os objetivos propostos.

Devido à diversidade dos informantes, no decorrer da pesquisa, a condução das entrevistas corroborou com a seguinte afirmação:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2010, p. 12).

Para a interação entre pesquisador e entrevistado na qual as variáveis de cultura e formas comunicativas específicas fossem as mais evidentes, a entrevista com alguns sujeitos desta pesquisa adotou um caráter reflexivo porque:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado [...] a reflexividade [...] é a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade e de contornar algumas dificuldades [...] em especial quando os mundos do entrevistador e entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente (SZYMANKY, 2010, p. 14, 15).

Considerando as citações acima, optou-se em algumas entrevistas pela conversação como caráter prioritário para facilitar a interação e o vínculo entre os interlocutores. A prática reflexiva foi adotada por meio da qual a pesquisadora pode refletir sobre a fala do entrevistado, expressando a sua compreensão dos fatos coletados ao próprio entrevistado, para assegurar a fidedignidade da resposta.

O desafio maior foi entrevistar as jovens com surdocegueira devido às diferentes formas comunicativas específicas de cada uma delas, que não eram de domínio da pesquisadora e também não são formas comunicativas conhecidas pela maioria das pessoas. Foi necessária a participação do guia-intérprete e essa participação também teve que ser considerada como será explicitado a seguir.

4.3.1.1 Entrevistas com os sujeitos: jovens com surdocegueira

O processo da coleta de dados pelas entrevistas requereu flexibilidade quanto ao tempo disponibilizado para cada uma.

Para o estudo de Caso 01, a pesquisadora realizou três visitas em ocasiões diferentes onde observou dados em diferentes ambientes: doméstico, escolar e lazer, perfazendo no total dez dias de convivência.

Para o Estudo de Caso 2 a pesquisadora conviveu quatro dias com a jovem surdocega nos ambientes doméstico, escolar e lazer, de forma que as entrevistas e observações foram realizadas em um único período de tempo.

Para as entrevistas com as jovens surdocegas houve a necessidade da participação de um guia-intérprete, pois a pesquisadora não domina profundamente a língua brasileira de sinais. Além

disso, a participação da guia-intérprete teve, também, o objetivo de atribuir fidedignidade aos dados coletados.

Em alguns momentos das entrevistas a pesquisadora interagiu diretamente com os sujeitos surdocegos da pesquisa e na descrição e análise dos dados coletados esta diferença será ressaltada.

Para a descrição das entrevistas com as duas jovens surdocegas, sujeitos desta pesquisa, foram obedecidos os seguintes passos:

- As entrevistas foram gravadas em vídeo, registradas em DVD e armazenadas em computador pelo sistema MPEG4;
- A tradução e a transcrição da entrevista foram feitas juntamente pela pesquisadora e uma guia-intérprete credenciada. Para cada vídeo analisado em conjunto foi feita a tradução da língua de sinais para a língua portuguesa;
- As transcrições foram conferidas pelo guia-intérprete e por uma intérprete de surdos;
- A pesquisadora selecionou as sequências dos vídeos a serem analisados;
- As transcrições desses vídeos selecionados foram disponibilizadas a um segundo guia-intérprete para validação da tradução e da transcrição;
- Essa transcrição dos vídeos foi documentada em processador de texto MS Word 2007 pela pesquisadora;
- Esse documento MS Word 2007 passou por leitura cuidadosa para levantamento e análise das categorias, tendo como ponto de partida os objetivos descritos e seus indicadores.

4.3.1.2 Entrevistas com os sujeitos familiares e professores dos sujeitos, jovens com surdocegueira

As entrevistas com os familiares e profissionais foram gravadas em áudio, depois armazenadas em computador e transcritas em documento no formato MS Word 2007. A íntegra das entrevistas consta nos anexos.

Caso 1 – Elirosa, sujeito 1A.

Sujeito 1B – mãe de Elirosa. Anexo 01

Sujeito 1C – irmã mais velha de Elirosa. Anexo 02

Sujeito 1D – irmã do meio de Elirosa. Anexo 03

Sujeito 1E – primeira professora de Elirosa. Anexo 04

Sujeito 1F – professora atual de Elirosa. Anexo 05

Sujeito 1G – psicomotricista de Elirosa. Anexo 06

Caso 2 – Suelina, sujeito 2A

Sujeito 2 B – mãe de Suelina. Anexo 07

Sujeito 2 C – pai de Suleina. Anexo 07

Sujeito 2 D – irmã gêmea de Suelina. Anexo 07

Sujeito 2 E – professora atual de Suelina. Anexo 08

4.3.2 Observação Direta

As observações feitas pela pesquisadora caracterizam-se por ser não estruturada e assistemática dos sujeitos em situações espontâneas, do cotidiano dos mesmos, não havendo um instrumento formal de observação e nem a participação da pesquisadora. Foi elaborada uma seleção de tópicos observados nas situações naturais do contexto de vida dos sujeitos.

Segundo Marconi e Lakatos (2005), a observação direta possibilita o estudo de uma ampla variedade de fenômenos; permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais; exige menos do observador dependendo menos da reflexão e introspecção e permite a evidência de dados não constantes no roteiro de entrevistas.

A premissa básica sobre as observações diretas, é que estas possam ser registradas no contexto natural, no ambiente do cotidiano, nas atividades que as jovens com surdocegueira realizam com seus pares, familiares e profissionais.

Os dados foram coletados nas residências das jovens com surdocegueira, na escola em que frequentavam e em situações de lazer, a saber: clubes e restaurantes. Os seguintes passos foram realizados:

- As observações gravadas em vídeo e registradas em DVD foram armazenadas em computador, sistema MPEG4;

- A pesquisadora fez a seleção das partes relevantes dessa gravação segundo os objetivos da investigação;
- Os vídeos foram vistos pela pesquisadora juntamente com a guia-intérprete credenciada para a tradução da língua de sinais em língua portuguesa e após a tradução foi feita a transcrição.
- Os vídeos transcritos foram submetidos à outra guia-intérprete, para validação da tradução e da transcrição;
- Os vídeos selecionados, transcritos e validados foram documentados em processador de texto MS Word 2007 pela pesquisadora;
- Foi feito o levantamento e análise das categorias, tendo como ponto de partida os objetivos descritos e seus indicadores.
- As observações que não puderam ser registradas em vídeo foram registradas de forma escrita pela pesquisadora.

4.3.3 Documentos

A seleção de documentos contemplou os seguintes objetivos: certificação dos dados dos sujeitos por meio de leitura de prontuários e documentos pessoais e confirmação dos dados levantados por outras fontes de coleta a partir dos quais foram feitas as inferências.

Foram realizadas durante todo o período de levantamento de dados a leitura e análise dos seguintes documentos:

- Relatórios e diários dos professores dos sujeitos surdocegos e, no Estudo de Caso 1, uma professora disponibilizou seu diário de classe que escreveu durante os 10 anos de atendimento;
- Planos de ensino referentes aos sujeitos surdocegos;
- Produções dos primeiros anos escolares: escritos, desenhos e trabalhos;
- Produções atuais escritas em Braille dos sujeitos surdocegos.

Para o Estudo de caso 01, a coleta de dados por documentos foi facilitada devido aos arquivos já registrados em diários do professor e dos familiares da jovem com surdocegueira, desde a idade de dois anos.

Para o Estudo de Caso 2, os familiares responsáveis pela jovem com surdocegueira informaram que perderam muitas documentações e registros durante as várias mudanças de residência para diferentes cidades. Assim, os documentos analisados dizem respeito a produções mais recentes da jovem.

Explicitado os recursos utilizados para a coleta de dados, serão apresentados, a seguir, os dados coletados que foram selecionados para análise.

4.3.4 Apresentação e organização dos dados coletados

A apresentação dos dados coletados inicia pelas entrevistas com as duas jovens surdocegas. Na ocasião dessas entrevistas, a pesquisadora vivenciou a complexidade comunicativa de cada uma das jovens e para expor ao leitor tal complexidade optou-se por descrever na íntegra as entrevistas no corpo desta tese, relatadas nos itens 4.4.1 e 4.5.1.

Para a transcrição dessas entrevistas foi necessário desenvolver um formato de quadro de modo a contemplar as diferentes formas de comunicações observadas em cada pergunta e em cada resposta conforme mostra o quadro 8.

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | |
|---------------------------------|-----------------|---------------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o Sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| | | | | | | |

Quadro 8: Formato de quadro do registro de entrevistas com os sujeitos surdocegos

A seguir, a explicitação do quadro 8 para facilitar a compreensão do conteúdo dos mesmos.

- O quadro é dividido em duas colunas principais: Formas de Comunicação Expressiva, que correspondem às manifestações dos sujeitos Elirosa e Suelina e Formas de Comunicação Receptiva, que correspondem às perguntas da pesquisadora e justamente

por se tratar da transcrição da entrevista, é que optou-se por descrever Formas de Comunicação Receptiva primeiramente por estarem relacionadas às perguntas.

- Compreende-se por Formas de Comunicação Receptiva, os diferentes modos pelos quais cada jovem surdocega recebe o que lhe é transmitido. Por isso, foi necessário contemplar nesta coluna, três elementos:
 - 1) as perguntas da pesquisadora, onde se descreve o que é perguntado;
 - 2) o guia-intérprete, atitudes, seus comentários, interferências e o que interpreta daquilo que foi perguntado;
 - 3) o sujeito surdocego que recebe a informação, onde se descrevem as formas comunicativas utilizadas pela guia-intérprete para que esse sujeito compreenda a pergunta da pesquisadora.
- Pela necessidade da participação do guia-intérprete para a interpretação das perguntas e das respostas, a conduta do mesmo também precisou ser considerada, por isso a descrição e a análise consideraram os comentários que o guia-intérprete fez para a pesquisadora e a forma comunicativa pela qual ele transmitiu a mensagem que o pesquisador solicitava.
- Compreende-se por Formas de Comunicação Expressiva os diferentes modos que as jovens surdocegas se expressaram para responder às perguntas e para tanto, três aspectos foram considerados:
 - 1) a resposta dos sujeitos surdocegos;
 - 2) as formas de comunicação que esses sujeitos utilizaram para se expressar;
 - 3) a resposta do sujeito interpretada pelo guia-intérprete.

Ainda, para a compreensão desses quadros, é imprescindível comentar sobre a opção da transcrição do que foi comunicado em Libras e o que foi comunicado em língua portuguesa.

- A transcrição da pergunta da pesquisadora está escrito tal qual foi feita oralmente para a guia-intérprete;
- A guia-intérprete interpretou a pergunta da pesquisadora em Libras Tátil para as jovens surdocegas, e a transcrição para o português da pergunta está na mesma sequência de sinais expressada;
- Os verbos foram transcritos no português no infinitivo quando o guia-intérprete não se utilizou dos indicadores de tempo em Libras;
- As respostas dos sujeitos foram transcritas na mesma sequência de sinais expressadas;

- O mesmo critério de verbos no infinitivo foi considerado quando as jovens surdocegas não utilizaram os marcadores de tempo;
- O guia-intérprete interpretou a resposta do sujeito para a estrutura da língua portuguesa que foi transcrita na coluna “resposta interpretada”.

Cabe assinalar que a Libras não tem a mesma estrutura sintática do português falado e escrito, não segue a mesma sequência de elementos, não tem conectivos. Por isso a transcrição foi feita com os verbos no infinitivo, sem conectivos e conjugação verbal.

A transcrição dos sinais da Libras foi referenciada a partir de Quadros (2004), ao considerarmos que:

- para transcrever um único sinal da Libras que em português representa mais de uma palavra, utilizou-se o hífen, como nos exemplos: não-querer e não-gostar;
- as palavras que foram expressas em alfabeto manual ou alfabeto dactilológico foram transcritas em letras maiúsculas separadas por hífens, como nos exemplos E-L-I-R-O-S-A e S-U-E-L-I-N-A;
- nas sentenças traduzidas para o português, os referentes do discurso, mesmo quando não expressados, foram indicados em parênteses, como nos exemplos: (à) tarde, (eu) não durmo, (eu) durmo (à) noite.
- Quando a resposta do sujeito surdocego foi interpretada pelo guia-intérprete, com palavras acrescidas à resposta, estas também foram colocadas em parênteses.

As entrevistas na íntegra, com os participantes familiares e profissionais, de cada Estudo de Caso, constam nos anexos, conforme já mencionado e para o registro dos dados coletados serão descritos somente os recortes das entrevistas que foram analisados e discutidos.

Em síntese, para facilitar a leitura e compreensão, os dados obtidos por meio de todas as fontes de coleta, serão apresentados na seguinte sequência:

- Dados organizados por Estudo de Caso 1 e Estudo de Caso 2;
- Apresentação dos quadros que configuram a transcrição na íntegra da entrevista com a jovem surdocega representante de cada caso;
- Quadros que reverem a atuação da guia-intérprete;
- Apresentação dos dados da entrevista com a jovem surdocega;
- Dados descritos por objetivos específicos e organizados por fonte de coleta: entrevistas com a jovem surdocega, com os outros sujeitos do Estudo de Caso, observações e documentos;

- Organizados pelos diferentes tópicos, segundo os objetivos específicos e indicando-se as categorias levantadas;

4.4 ESTUDO DE CASO 1: DADOS COLETADOS

A apresentação dos dados coletados se inicia pela entrevista com jovem surdocega S 1A, Elirosa.

Cabe esclarecer o contexto da realização desta entrevista:

- A preocupação essencial era a coleta de dados da forma mais fidedigna possível;
- Após ser apresentada à Elirosa a pesquisadora esclareceu os objetivos da entrevista, pedindo permissão para a filmagem e ela sempre soube que havia alguém filmando além da pesquisadora;
- Elirosa permaneceu sentada entre a pesquisadora e a guia-intérprete de modo que Elirosa podia tocar nas duas interlocutoras;
- Esta pesquisadora não tinha conhecimento anterior da forma de comunicação de Elirosa e por isso necessitou de explicações iniciais sobre como comunicar-se com Elirosa;
- Além disso, esta pesquisadora não era fluente em língua de sinais e desconhecia a comunicação de Elirosa, e foi dito a ela sobre as dificuldades da pesquisadora;
- Assim, optou-se por fazer a pergunta na terceira pessoa e a guia-intérprete sinalizava antes da pergunta: “a pesquisadora quer saber” ou “pesquisadora pergunta”.
- A entrevista foi realizada em dois momentos: o primeiro na escola que estudava e uma segunda vez na residência de Elirosa, sempre com a mesma guia-intérprete.
- Ao mesmo tempo em que fazia os sinais, a guia-intérprete também falava de modo que a pesquisadora podia saber o conteúdo da mensagem que a guia-intérprete comunicava.
- A descrição da entrevista de Elirosa tornou-se extensa devido às interferências da guia-intérprete, que era a sua professora na ocasião da entrevista, interferências essas que necessariamente tiveram que ser descritas e consideradas na análise dos dados.
- A opção pela guia-interpretação da professora de Elirosa ao invés da participação de outro guia-intérprete foi feita pelo fator vínculo. Era necessário alguém que realmente

conhecesse a forma comunicativa de Elirosa, e que esta pudesse sentir-se segura e com confiança para expressar-se a partir de perguntas feitas por uma pessoa estranha ao seu universo de conhecimento pessoal.

- A entrevista com Elirosa foi, então, uma conversação, considerando-se o vínculo e a interação entre os interlocutores e as interferências da guia-intérprete que levou à prática reflexiva por parte da pesquisadora que buscava a fidedignidade das respostas.
- Como já referido, as entrevistas foram validadas por um guia-intérprete credenciado.

4.4.1 Apresentação do Estudo de Caso 1 a partir de entrevista com o Sujeito S 1A

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|---------------------------|--|--|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 1 | Qual o nome completo dela? | Diz à pesquisadora que Elirosa não sabe seu nome completo. | Não interpreta a pergunta para Elirosa. | Permanece com a sua mão direita na mão esquerda da intérprete. | | | |
| | Por favor, mesmo assim, pergunte a ela o seu nome completo | Atende à solicitação da pesquisadora. | Pesquisadora quer saber qual seu nome. Fazer seu nome. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu, E-L-I-R-O-S-A. | Libras e alfabeto manual com a mão direita: E-L- I-R- O-S-A. | (Meu nome é) Elirosa. |
| | | Faz sinal de “Elirosa” para Elirosa. | Sinal de “Elirosa”. | Sinal de “Elirosa”, Libras Tátil na mão esquerda. | E-L-I-R-O-S-A. | Alfabeto manual com a mão direita: E-L- I-R- O-S-A. | (Meu nome é) Elirosa. |
| | | Solicita o sinal de “Elirosa”. | De novo. “Elirosa”. | Libras Tátil na mão esquerda. | Sinal de “Elirosa”. | Libras. | (Esse é o meu sinal) Elirosa. |
| 2 | Quantos anos Elirosa tem? | Interpreta a pergunta. | Pesquisadora quer saber idade você? | Libras Tátil. Mão esquerda na mão direita da intérprete e a mão direita na face do intérprete. | Anos dezoito. Anos, você. | Libras com a mão direita. | (Eu tenho) dezoito anos. (E) você, (intérprete, quantos) anos (têm)? |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|---|---|----------------------------------|---|--|--|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 3 | Diz a ela a sua idade, por favor. | Atende solicitação. | Eu ter quarenta e seis. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu, dezoito. Você, quarenta, seis. Idade pesquisadora qual. | Libras com a mão direita. | Eu, dezoito (anos). (A) intérprete, quarenta-e-seis (e) (a) pesquisadora (quantos anos tem)? |
| | Diga que eu tenho cinquenta. | Atende solicitação. | Pesquisadora fala ter cinquenta. | Libras Tátil na mão esquerda. | Cinquenta. Certo. | Libras com a mão direita. Sinal de positivo. | (Pesquisadora) (tem) cinquenta. (Legal). |
| 4 | Qual o dia, mês e o ano que ela nasceu? | Reduz a pergunta. | Você saber mês você nascer. Você mês nascer. | Libras Tátil na mão esquerda. | Não, eu, não. | Libras com a mão direita. | Não (sei). |
| | | Oferece pistas de informação. | Pensar, mês março, você nascer. | Libras Tátil na mão esquerda. | Março. | Alfabeto manual com a mão direita. | Março. |
| 5 | Pergunte o dia em que nasceu? | Comenta que precisa ensinar à Elirosa, pois ela não sabe. Mas faz a pergunta. | Pesquisadora pergunta você saber dia seu aniversário. Dia você saber. | Libras Tátil na mão esquerda. | Dia não, mês março. | Libras com a mão direita e digita M-A-R-Ç-O. | (O) dia (eu) não sei. (O) mês (é) março. |
| 6 | Em que ano ela nasceu? | Comenta que Elirosa não sabe. | Ano você saber nascer. Ano idade aniversário saber. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu idade dezoito. | Libras com a mão direita. | Eu (tenho) dezoito anos. |
| | | Comenta que Elirosa só sabe a idade. | Nascer, ano seu aniversário você saber. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu idade dezoito. | Libras com a mão direita. | Eu (tenho) dezoito anos. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|---|--|--|---------------------------------------|--|---|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 7 | Em que cidade ela mora? | Refaz a pergunta. | Você qual nome cidade casa sinal. | Libras Tátil nas duas mãos. | Casa Maracanaú cidade. | Libras com a mão direita. | (Minha) casa (é em) Maracanaú. |
| 8 | Em que cidade ela nasceu? | Repete a pergunta. | Lugar você nascer nome cidade. | Libras Tátil nas duas mãos. | Maracanaú. | Libras com as duas mãos. | Maracanaú. |
| 9 | Em que cidade é a escola que ela frequenta? | Atende solicitação. | Sua escola cegos onde cidade. | Libras Tátil nas duas mãos. | Fortaleza. | Libras com as duas mãos. | (Esse é o sinal de) Fortaleza. |
| 10 | Ela brincava com as irmãs quando pequena? | Olha para a pesquisadora e pensa. Faz a pergunta e faz o sinal das irmãs. | Pesquisadora quer saber você pequena brincar sua irmã. (faz o sinal da irmã). Você brincar, certo? | Libras Tátil nas duas mãos. | Faz sinal de certo (positivo). | Libras com a mão direita. | Certo. |
| | | Repete a pergunta. | Do que você brincar, do quê? | Libras Tátil nas duas mãos. | eu pequena brincar não. Não-entender. | Libras com a mão direita. | (Não sei). |
| | | Insiste na pergunta. | Você brincar sua irmã pequena. (faz o sinal da irmã). Brincar do quê. | Libras Tátil na apoiada na mão esquerda da intérprete, mão esquerda, mão direita | Irmã trabalhar acabar. | Faz o sinal de Libras do nome da irmã do meio e usa a Libras com as duas mãos. | O trabalho da irmã acabou. (Ela não trabalha mais). |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|-----------|---|--|--|--|---|---|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 10 | | Comenta a resposta do Sujeito para o próprio sujeito. | Irmã agora procurar trabalho sala telefone, escrever papel, nomes outro trabalho. Você falar você pequena brincar com quê. Você brincar passado com quê. | Libras Tátil na mão esquerda. Mão direita apoiada na mão esquerda da intérprete. | Brincar não passado, não, eu pequena brincar não passado brincar. | Libras com as duas mãos. | (Eu) não brincava (quando) pequena. Eu não brincava (no passado). |
| | | Inicia por conta própria outra pergunta. | E agora você brincar com sua sobrinha de quê. | Libras Tátil na mão esquerda. Mão direita apoiada na mão esquerda da intérprete. | Certo (positivo). Eu brincar sobrinha (faz o sinal da sobrinha) ensinar. | Sinal de positivo. | (Brinco com a minha sobrinha). |
| | | Continua a conversação pergunta. | Brincar de quê, quando. | Libras Tátil na mão esquerda. | Sobrinha ensinar. | Libras com as duas mãos. | Sem interpretação. |
| | | Repete a pergunta. | De novo. Brincar de quê. | Libras Tátil na mão esquerda. | Certo brincar sobrinha. | Libras com as duas mãos. | (Eu) brinco (com a minha) sobrinha. |
| | | Dá a pista de provável resposta. | Brincar do quê bola e digita B-O-L-A. | Libras Tátil alfabeto dactilológico tátil na mão esquerda. | Bola, jogar, e digita B-O-L-A. | Libras, movimentos corporais e gesto natural e alfabeto manual B-O-L-A. | (Brincar de) bola, pegar (a) bola, jogar (a) bola. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|--|---------------------------------------|--|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|---|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o Sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 10 | | Comenta a resposta do sujeito. | Depois eu pegar bola nós duas brincar de bola. Que mais brincar sobrinha de quê. | Libras na mão esquerda. | Depois brincar sobrinha bola jogar. | Libras com as duas mãos. | Depois eu vou brincar (com a minha) sobrinha (de) jogar bola. |
| 11 | A sobrinha sabe Libras e conversa em Libras? | Atende a solicitação da pesquisadora. | Sobrinha Libras você, sobrinha fazer qual sinal. | Libras Tátil mão esquerda. | Sobrinha sinal não conversa não. | Libras com as duas mãos. | A sobrinha não (faz Libras) sinal, não conversa. |
| 12 | E as irmãs de Elirosa sabem e conversam em Libras? | Faz a pergunta. | Sua irmã saber Libras conversar você. | Libras Tátil mão esquerda. | Não Libras não conversar não. | Libras com as duas mãos. | (A irmã) não conversa (em) Libras. |
| | | Continua a pergunta. | E a irmã (do meio) conversa você. | Libras Tátil mão esquerda. | Libras não. | Libras com as duas mãos. | (A outra irmã) não (conversa em) Libras. |
| | | Pergunta sobre a mãe. | Sua mãe saber Libras conversar você. | Libras Tátil mão esquerda. | Eu Libras mamãe curso. | Libras com as duas mãos. | Eu (faço o) curso (de) Libras (com a minha) mãe. |
| 13 | Quem ensinou Libras para Elirosa? | Atende solicitação. | Pesquisadora quer saber quem ensinar Libras você. Nome, sinal, quem sinal Libras conversar Libras você aprender conversar. | Libras Tátil mão esquerda. | Mãe estudar curso escola. | Sinal da pessoa “E----” | Esse é o nome de uma professora que ela conheceu no curso*. |

*Nota: dias antes, Elirosa esteve com a pesquisadora em outro evento onde conheceu outros professores que atuam na área da surdocegueira.

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|---|--|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------|---|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| | | Insiste na pergunta. | Quem ensinar você falar Libras. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu Libras não entender. | Libras com as duas mãos. | Sem interpretação |
| | | Inverte o termo ensinar por aprender. | Como você aprender conversar Libras. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu Libras não entender. | Libras com as duas mãos. | Sem interpretação |
| | | Acrescenta por conta própria. | Você foi pequena escola cego quem pessoa ensinar você. Professora quem. | Libras Tátil mão esquerda. | Eu pequena não. Não-tem. | Libras com a mão direita. | Eu (quando) pequena não-tem (Libras). |
| 14 | Ela disse que quando pequena não ensinaram Libras? É isso? Por favor, confirme. | Comenta que a memória de Elirosa é recente e ela não lembra fatos antigos e acrescenta dados. | Você não entender eu falar. Vamos conversar. Você pequena idade 7 anos escola cegos estudar qual professora ensinar você Libras. | Libras Tátil nas duas mãos. | Lu (sinal da pessoa). | Sinal da pessoa "Lu". | Lu (esse é o nome do intérprete do curso de Libras que ela frequenta atualmente com a mãe). |
| | | Continua a conversação. | Você lembrar fazer curso interprete (faz sinal da pessoa) você gostar fazer aqui Maracanaú curso Lu. | Libras Tátil mão esquerda. | Certo. | Sinal de positivo. | Sim. (Eu gosto do curso de Libras com o Lu). |
| 15 | O que é difícil no curso Libras? | Atende à solicitação. | Você saber difícil curso fazer. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu curso certo. | Libras e sinal de positivo. | Eu (faço o) curso. (Legal). |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|---|--|----------------------------------|---|----------------------------|--|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 16 | O que Elirosa acha difícil no curso de Libras? | Atende a solicitação e faz a pergunta. | Difícil, fácil. Você achar difícil. Pensar. | Libras Tátil mão esquerda. | Eu escola estudar fácil. | Libras com a mão direita. | Eu estudo (na) escola (é) fácil. |
| 17 | Elirosa gosta de aprender Libras? | Atende solicitação da pesquisadora. | Pesquisadora quer saber você gostar aprender Libras. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu gostar aprender Libras. Certo. | Libras com a mão direita. | Eu gosto (de) aprender Libras. |
| 18 | Elirosa gosta que as pessoas conversem com ela em Libras? | Faz pergunta sem o termo “pessoas”. | Você gostar conversar Libras. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu gostar conversar Libras. | Libras com a mão direita. | Eu gosto (de) conversar (em) Libras. |
| | | Continua a conversação e amplia informação. | Você gostar conversar diretores, professores, amigos. | Libras Tátil na mão esquerda. | Certo (sinal de positivo). | Libras com a mão direita. | Gosto. |
| 19 | Elirosa gosta de escrever em Braille? | Acrescenta termos na pergunta. | Você gostar escrever Braille, ler Braille, você gostar usar máquina Braille. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu escrever Braille certo. Eu gostar máquina Braille. | Libras com a mão direita. | Eu gosto (de) escrever (na) máquina Braille. |
| | | Continua a conversação. | Você usar máquina, casa, escola, onde. | Libras Tátil na mão esquerda. | Escola. | Libras com a mão direita. | (Eu uso a máquina na) escola. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|--|---|--|---|----------------------------------|------------------------------|--|---------------------------------------|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Como o sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 20 | Elirosa tem amigos? Qual o nome dos amigos? | Atende solicitação da pesquisadora. Insiste na resposta. | Você ter amigos? | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu ter amigos. | Libras com a mão direita. | Eu tenho amigos. |
| | | | Nome amigos. | Libras Ttátil na mão esquerda. | Saber nome. | Libras com a mão direita. | (Eu) sei nome. |
| | | | Eu querer nome seus amigos. | Libras Tátil na mão esquerda. | A. | Alfabeto manual letra A, com a mão direita. | Letra A. |
| | | | Não. Nome amigo. Sinal amigo. | Libras Ttátil na mão esquerda | A. | Alfabeto manual letra A com a mão direita | Letra A. |
| | | | Sinal amigo. Você ter amigos escola. | Libras Tátil na mão esquerda. | Ter amigos. | Libras com a mão direita. | (Eu) tenho amigos. |
| | | | Sinal amigos. Nome amigos. Sinal nome amigos sala. Sinal. | Libras Tátil nas duas mãos. | A, M, A, O e sinal de amigo. | Faz o alfabeto manual: A, M, A, A com a mão direita e faz o sinal de "amigo". | |
| | Comenta que Elirosa entende que é para escrever em alfabeto manual a palavra "amigo". | | | | | Ela entendeu que eu peço para ela escrever em alfabeto manual a palavra "amigo". | |
| Neste momento se interrompe a entrevista para esclarecer sobre esse aspecto. A intérprete, que é a professora atual, comenta que estava em um momento de ensinar à Elirosa que cada sinal tem um nome, ou seja, que o sinal de “casa” tem C, A, S, A, em alfabeto manual. Está associando o sinal de Libras com o alfabeto manual. Por isso, quando foi pedido o “nome” do amigo, Elirosa entendeu “nome” como a sequência do alfabeto manual. A entrevista continuou no dia seguinte, na escola de Elirosa. | | | | | | | |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|--|--|---|--|---|----------------------------------|---|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 21 | Há quanto tempo ela estuda nesta escola? | Pensa antes de fazer a pergunta. Repete várias vezes a informação e altera o contexto da pergunta. | Pesquisadora perguntar quanto tempo você vir estudar aqui você começar estudar professora M aqui. Quantos anos começar a estudar anos você. Ano agora você ter falar idade. | Elirosa segura as duas mãos do guia-intérprete, mas a informação é passada pela mão direita do Guia na mão esquerda de Elirosa (Libras Tátil). Alguns sinais são feitos nas duas mãos. | Idade dezoito (sinal de positivo). | Libras com a mão direita. | Agora (tenho) dezoito (anos). |
| | | Continua a dar informação. | Ano você lembrar idade começar estudar vir estudar lembrar grande pequena bebê falar. | | Faz movimento de “sim” com a cabeça e permanece com as mãos nas mãos da intérprete. | Movimento de cabeça: sim. | Não há resposta de Elirosa. |
| | | Espera a resposta de Elirosa e sem a resposta continua a dar informação. | Pensar, você vir estudar bebê criança menina crescer grande, falar você estudar aqui vir bebê professora M pequena grande começar ano pequena grande falar. | | Estudar eu começar estudar professora M eu crescer (grande) bebê criança menina. | Libras com as duas mãos. | Eu comecei (a) estudar (com a) professora M (quando) bebê (e) criança (e estudei com ela até) menina. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|--|---|--|----------------------------------|---|----------------------------------|--|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| | | Continua com seu discurso. | Agora você estudar professora M ou professora E qual estudar agora aqui. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu estudar aqui professora E. | Libras com as duas mãos. | Eu estudo agora (com a) professora E. |
| 22 | Quais atividades ela faz aqui na escola? | Faz a pergunta, mas acrescenta o dia da semana. | Pesquisadora quer saber você falar você fazer aqui escola terça feira você falar fazer aqui escola. | Libras Tátil nas duas mãos. | Dia escola terça-feira quinta-feira. | Libras com as duas mãos. | (A) escola (é) terça (e) quinta-feira. |
| | | Continua com a pergunta. | Terça-feira quinta-feira você vir escola terça-feira você fazer aqui comigo e I (sinal de uma pessoa) fazer o que. | Libras Tátil nas duas mãos. | Dia escola terça feira quinta feira escola Professora E fonoaudióloga I (sinal de fonoaudióloga e sinal da pessoa). | Libras com as duas mãos. | (A) escola é terça e quinta feira (com) professora (E) (a) fonoaudióloga I. |
| 23 | Quais as atividades que faz aqui? | Continua a dar informação. | Sala fazer aqui mesa fazer aqui o quê. | Libras Tátil na mão esquerda. | Sala sentar mesa. | Libras com as duas mãos. | (Eu) sento (na) mesa. |
| | | Faz a pergunta. | O que mais fazer o que. | Libras Tátil nas duas mãos. | Fazer colar muito. | Libras com as duas mãos. | (Eu) faço muito colar. |
| | | Insiste na pergunta. | O quê mais. | Libras Tátil nas duas mãos. | Fazer colar, terço muito. | Libras com as duas mãos. | Faço muito terço (e) colar. |
| | | Acrescenta informação. | Estudar Braille não. | Libras Tátil na mão esquerda. | Estudar Braille não Fazer colar muito colar. | Libras com as duas mãos. | (Eu) faço muito colar, terço, Braille não. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|---|--|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| | | Busca mais informação de Elirosa. | Depois o quê. | Libras Tátil na mão esquerda. | Depois fazer colar. | Libras com as duas mãos. | Depois (eu) faço colar. |
| | | Continua a dar informação. | Você fazer colar quinta-feira você escola estudar você não terço quinta-feira. Você fazer quinta-feira comigo aqui o quê. | Libras Tátil com as duas mãos. | Quinta-feira estudar Braille. | Libras com as duas mãos. | Na quinta-feira (eu) estudo Braille. |
| 24 | Por favor, pergunte se ela gosta de jogar ou de fazer algum esportes? | Não interpreta a palavra “esporte” e dá outra informação além de “jogar”. | Pesquisadora perguntar você gostar jogar-bola, piscina, correr, dançar, piscina, jogar-bola, correr, ginástica, dançar, você o quê gostar. | Libras Tátil com as duas mãos. | Eu gostar piscina. | Libras com as duas mãos. | Eu gosto (de) piscina. |
| 25 | E o que ela faz na casa dela? | Dá outra informação além da pergunta solicitada. | Pesquisadora quer saber você fazer na sua casa, ajudar, fazer o que, falar. | Libras Tátil nas duas mãos. | Ajudar casa eu. | Libras com as duas mãos. | Eu ajudo (na minha) casa. |
| | | Insiste. | Fazer que sua casa. | Libras Tátil nas duas mãos. | Fazer Braille. | Libras com as duas mãos. | Faço Braille. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|---|---|----------------------------------|--|--|---|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 25 | E o que ela faz na casa dela? | Acrescenta informação. | Fazer o que sozinha. | Libras Tátil na mão esquerda. | Sozinha. | Libras com a mão direita. | Sozinha. |
| | | Continua a dar informação. | E na cozinha casa fazer o quê. | Libras Tátil nas duas mãos. | Casa cozinha não-gostar não-querer não-querer. | Libras com a mão direita e com as duas mãos. | Não gosto (de) cozinhar não quero cozinhar não quero. |
| | | Comenta e questiona a resposta. | Não-gostar não-querer ajudar cozinhar sua casa porque. | Libras Tátil nas duas mãos. | Casa fazer comida não-gostar, não-querer. | Libras com a mão direita e com as duas mãos. | Não gosto (de) fazer comida, não quero. |
| | | Comenta a resposta e acrescenta uma pergunta. | Casa você não-gostar fazer comida não-querer trabalhar não-querer fazer não, você gostar comer. | Libras Tátil nas duas mãos. | Gostar comer. | Libras com a mão direita. | (Eu) gosto comer. |
| | | Continua a perguntar por si mesma. | Quem fazer comida sua casa, você não. Quem fazer comida. | Libras Tátil nas duas mãos. | Arroz feijão frango. | Libras com a mão direita e com as duas mãos. | Arroz, feijão (e) frango. |
| | | Insiste na pergunta “quem faz”. | Quem fazer comida sua casa você não fazer quem fazer comida quem. | | Eu fazer comida não, não-gostar não-querer. | Libras com a mão direita e com as duas mãos. | Eu não gosto (de) fazer comida, não querer. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|-----------|---|---|----------------------------------|--|---|---|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que o intérprete traduz | | | | |
| 25 | | Insiste na pergunta “quem faz” e dá pistas para a resposta. | Quem fazer comida. Você, mamãe, irmãs quem. | Libras Tátil nas duas mãos. | Mamãe fazer comida comer ter ter certo ter ter. | Libras com as duas mãos. Balança afirmativamente a cabeça. Sorri. | Mamãe faz (a) comida. Ela tem (que) fazer comida. |
| | | Continua a pedir mais informação. | Ter fazer o quê. | Libras Tátil nas duas mãos. | Ter mamãe fazer comida ter ajudar casa fazer comida mamãe ter. | Libras Tátil nas duas mãos. | (A) mãe tem que fazer comida (e) (eu) tenho (que) ajudar (em) casa. |
| | | Acrescenta informação. | Irmãs não fazer ajudar mamãe fazer o quê. | Libras Tátil nas duas mãos. | Sinal de positivo. | Sinal de positivo e balança levemente a cabeça afirmativamente. | Certo. |
| | | Acrescenta informação. | Você ajudar casa fazer o quê varrer o quê você fazer o quê. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu ajudar casa varrer ter ter ter eu ter. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu tenho (que) ajudar (a) varrer (minha) casa. |
| | | Faz outra pergunta. | Você lavar prato copo lavar você não. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu querer lavar prato, copo, garfo, colher faca ter eu ter ter eu ter ter. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu quero lavar prato, copo, colher, garfo. Eu tenho (que) lavar. |
| | | Faz outra pergunta. | Você gostar lavar gosta. | Libras Tátil nas duas mãos. | Sinal de positivo. Certo. | Sinal de positivo. | Certo. |
| | | Faz outra pergunta. | Você arrumar cama. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu arrumar cama ter ter eu ter. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu tenho (que) arrumar (a) cama. |
| | | Faz outra pergunta. | Você varrer banheiro. | Libras Tátil nas duas mãos. | Eu varrer banheiro ter ter ter certo. | Libras com as duas mãos e sinal de positivo. | Eu tenho (que) varrer (o) banheiro. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|--|---|----------------------------------|--------------------------------|---|---|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 26 | Por favor, pergunte quantas pessoas tem na casa dela? | Faz a pergunta. | Pesquisadora quer saber quantas pessoas ter sua casa quantas fazer sinal pessoas fazer sinal. | Libras Tátil nas duas mãos. | Nome. | Libras com a mão direita. | Intérprete não considera a resposta de Elirosa e segue na pergunta. |
| | | Faz sinal de "cinco" informando a resposta. | Quantas pessoas ter sua casa, cinco, seis, quantas. | Libras Tátil nas duas mãos. | Duas. | Libras com a mão direita. | (Tem) duas (pessoas). |
| | | Insiste na resposta. | Quem. | Libras Tátil na mão esquerda. | Um, dois, três quatro, cinco. | Elirosa faz os números em Libras com a mão direita. | (Tem) cinco (pessoas). |
| | | Valoriza a resposta e pede mais informação. | Muito bem. Pessoas casa fazer sinal. | Libras Tátil nas duas mãos. | Um dois três quatro cinco. | Elirosa faz os números em Libras com a mão direita. | (Tem) cinco (pessoas). |
| | | Faz outra pergunta para obter a informação solicitada. | Quem sua casa dormir fazer sinal. | Libras Tátil nas duas mãos. | Nove. | Número nove em Libras. | Nove. |
| | | Insiste na pergunta. | De novo fazer sinal pessoas morar sua casa quem dormir sua casa quem. | Libras Tátil nas duas mãos. | Dormir tarde não dormir noite. | Libras com as duas mãos. | (De) tarde (eu) não durmo. (Eu) durmo (de) noite. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|----------------------------|---|----------------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------------------|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebe | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a intérprete traduz | | | | |
| 26 | | Insiste na pergunta. | Quem dormir sua casa noite, dormir fazer sinal quem. | Libras Tátil nas duas mãos. | Noite dormir. | Libras com as duas mãos. | (De) noite (eu) durmo. |
| | | Insiste na pergunta. | Fazer nome sinal. | Libras Tátil nas duas mãos. | Nove. | Libras com a mão direita. | Nove. |
| | | Comenta e faz solicitação. | Não pessoas casa quantas nome. | Libras Tátil nas duas mãos. | Nome. | Libras com a mão direita. | Nome. |
| | | Faz pergunta. | Pessoas dormir noite sua casa. | Libras Tátil nas duas mãos. | Sinal de positivo. | Movimenta a cabeça afirmativamente. | Certo. |
| | | Insiste na informação. | Cinco pessoas nome. | Libras Tátil na mão esquerda. | Pessoas cinco. | Libras com a mão direita. | (São) cinco pessoas. |
| | | Insiste na informação. | Nome. | Libras Tátil na mão esquerda. | Nome eu. | Libras com a mão direita. | (Meu) nome. |
| 27 | Peça a ela o sinal das pessoas, por favor | Acrescenta informação. | Sinal você Elirosa quem mais dormir sua casa noite fazer sinal. | Libras Tátil nas duas mãos. | Elirosa (sinal) E, L, I, R, O S, A. | Libras com a mão direita. | Elirosa. |
| | | Insiste na informação. | Quem mais. | Libras Tátil na mão esquerda. | Sinal da irmã do meio e da irmã mais velha. | Faz sinal de cada irmã. | Irmã do meio e a irmã mais velha. |

A intérprete continuou a perguntar quem mais dormia na casa e Elirosa respondeu que além das irmãs, dormiam a sobrinha e a mãe, totalizando cinco pessoas. A pesquisadora interrompeu a entrevista neste momento, agradecendo a Elirosa toda a participação e informou-lhe que iriam encontrar-se outro dia para a filmagem de outras atividades.

Quadro 9: Entrevista inicial com o S 1A, Eliros

4.4.2 A guia-intérprete na entrevista

A guia-intérprete durante toda a entrevista antecipou as respostas de Elirosa, fez comentários e fez acréscimos às perguntas da pesquisadora, que ora permitia as intervenções, ora retomava as perguntas à medida em que coletava os dados.

Devido à importância da participação da guia-intérprete na coleta dos dados, suas atitudes perante a interpretação foram consideradas e registradas nos quadros a seguir:

| | Pergunta | Atuação da guia-intérprete | | Respostas de Elirosa com as observações da pesquisadora |
|----|---|----------------------------|---|--|
| | | Fez a pergunta | Fez comentários intervenções ou acréscimos | |
| 01 | Nome completo? | | Antecipou que Elirosa não sabia a resposta e só fez a pergunta após a insistência da pesquisadora a após a resposta de Elirosa insistiu no sinal de Libras. | Disse apenas seu primeiro nome em alfabeto manual e após a pista da guia-intérprete fez o sinal em Libras relativo a seu nome. |
| 02 | Idade? | X | | Respondeu que tinha 18 anos e iniciou diálogo espontaneamente perguntando as idades da guia-intérprete e da pesquisadora. |
| 03 | Idade da guia-intérprete e da pesquisadora? | X | | Repetiu as idades dela, da pesquisadora e da guia-intérprete confirmando a resposta. |
| 04 | Qual o dia, mês e ano de nascimento? | | Acrescentou o termo “saber” e reduziu a pergunta somente para o “Mês” e deu a resposta a Elirosa “março”. | Respondeu que não sabia o mês em que nasceu e só respondeu “março” porque a guia-intérprete sinalizou a resposta. As interferências da guia-intérprete levam a pouca clareza das respostas de Elirosa. |
| 05 | Dia que nasceu? | | Acrescentou a palavra “saber” na pergunta: Você saber o dia de seu aniversário? | Respondeu que o dia não sabia, mas sabia o mês: março. Fica a dúvida se sabia o mês, ou se repetiu o que a guia-intérprete lhe sinalizou. |
| 06 | Ano de nascimento? | | Afirmou que Elirosa não sabia o ano de seu nascimento. Sabia apenas a idade. Mas fez a pergunta. | Respondeu que tinha dezoito anos o que pode indicar que a informação que retém é “idade”. |
| 07 | Cidade que mora? | X | | Respondeu corretamente. |

| | | | | |
|----|--|---|--|---|
| 08 | Cidade em que nasceu? | X | | Respondeu Maracanaú, mas não se pode afirmar que compreende a diferença de conceito entre “cidade que reside” e “cidade que nasceu”. |
| 09 | Cidade em se localiza a escola? | X | | Respondeu corretamente que era em Fortaleza. |
| 10 | Quando pequena brincava com irmãs? | | Pensou por um tempo antes de interpretar. Insistiu na resposta duas vezes. | Repetiu inicialmente o sinal de “positivo” que significa “certo” que foi o último sinal que a guia-intérprete fez na sequência da primeira pergunta. Parece que reteve o conceito de “irmã” existente na pergunta, pois respondeu o contexto que vivenciava naquele momento: “O trabalho da irmã agora acabou”. Elirosa não respondeu à pergunta feita, mas expressou suas ideias conforme o contexto que compreendia ou que sabia responder. |
| 11 | Sobrinha de quatro anos sabe Libras? | X | | Elirosa respondeu que a sobrinha não faz Libras. |
| 12 | Irmãs conversam em Libras? | | Acrescentou na pergunta se a mãe também conversava em Libras, antes da pesquisadora fazer a pergunta. | Respondeu que as duas irmãs, a mais velha e a do meio, não conversavam com ela em Libras e que estava fazendo o curso de Libras com a mãe. Podemos inferir que com a mãe, Elirosa conversava em Libras. |
| 13 | Quem ensinou Libras? | | Intérprete insistiu na pergunta, trocou o termo “ensinar” por “como você aprendeu Libras”. Intérprete depois retomou a pergunta sobre quem “ensinou” Libras e acrescentou “você pequena”. | Respondeu o nome de uma professora que havia conhecido dias antes e que conversou em Libras com Elirosa. Quando foi perguntado quem lhe ensinou Libras quando pequena, Elirosa respondeu que não tinha Libras naquela época, ou seja, não conversava em Libras. |
| 14 | Pesquisadora pede confirmação da resposta anterior de Elirosa, de que não tinha Libras quando era pequena? | | Intérprete afirmou que a “memória” de Elirosa que era recente e que não se lembrava de fatos passados, justificando a resposta do sujeito. E insistiu na pergunta sobre quem ensinou Libras. | Sujeito 1 A, Elirosa, respondeu que quem ensinava Libras era “Lu”, o intérprete que era seu professor no curso de Libras que frequentava junto com a mãe. Elirosa realmente respondeu no tempo presente. Pode-se inferir que só reconhecia aprender Libras, na idade adulta quando começou a frequentar o curso. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 15 | O que é difícil em Libras? | X | | Respondeu que o curso de Libras é “legal”. |
| 16 | Pesquisadora repete a pergunta anterior. | | Apresentou a pergunta com termos opostos: “difícil”, “fácil”. | Respondeu que estudar na escola é fácil. |
| 17 | Gosta de aprender Libras? | X | | A resposta foi afirmativa, gostava de aprender Libras. |
| 18 | Gosta que as pessoas conversem em Libras? | | A intérprete fez a pergunta em dois tempos, perguntou se gostava de conversar e depois deu pistas nomeando pessoas para perguntar se Elirosa gostava de conversar com elas. | A resposta foi afirmativa: que gostava de conversar em Libras. |
| 19 | Gosta de escrever em Braille? | | Além de perguntar o solicitado pela pesquisador acrescentou onde Elirosa usava a máquina Braille, em casa ou na escola. | A resposta foi afirmativa: gostava de aprender Braille e usava a máquina na escola. |
| 20 | Tem amigos e o nome dos amigos? | X | Insistiu cinco vezes na pergunta. | Respondeu que tem amigos e fez em alfabeto manual a sequência de letras “A, M, A, A” claramente para digitar “amigo”. Entendia que a intérprete lhe pedia para “digitar” o nome “amigo”, pois para Elirosa, naquele momento “nome” significava fazer em alfabeto manual as letras que compunham o nome, ou seja, que compunham o sinal |
| 21 | Há quanto tempo estuda? | | Antecipando a dificuldade de Elirosa em responder a essa pergunta, a guia-intérprete deu outras informações, alterando o contexto, pedindo primeiramente a idade e depois perguntando quem foi a primeira professora. | Atendendo a sequência de informações da guia-intérprete, Elirosa respondeu que tinha 18 anos, e que começou a estudar com a professora M quando era bebê, pequena, e agora é grande, não é mais menina e estuda com a professora E. Percebe-se que a resposta de Elirosa repete os sinais que a guia-intérprete fez nas perguntas. |
| 22 | Atividades na escola. | | Acrescentou o dia da semana, o que fazia nas terças e quintas, quando vinha à escola e acrescentando o nome dos profissionais. | Repetiu a informação da guia-intérprete, que os dias da escola eram terças e quintas-feiras e os profissionais com os quais convivia nestes dias. |
| 23 | Pesquisadora | | Deu mais informação | Repetiu a informação: que sentava |

| | | | | |
|----|--|--|--|---|
| | repete a pergunta: O que faz aqui na escola? | | perguntado o que fazia sentada na mesa. Guia-intérprete insistiu seis vezes para obter a resposta. | na mesa. Após a insistência da guia-intérprete respondeu espontaneamente que fazia muito terço e colar. Respondeu que fazia Braille depois que recebeu a pista da guia-intérprete. |
| 24 | Esportes. | | Para explicar “esportes” a guia-intérprete deu outras informações sobre os diferentes tipos de esportes. | De todos os sinais que recebeu: ginástica, piscina, correr, dançar, jogar bola, Elirosa respondeu que gostava de piscina. |
| 25 | O que faz em casa? | | Acrescentou o termo “ajudar” ao perguntar que faz em casa e sinalizou as tarefas: varrer e cozinhar. | Respondeu que ajuda em casa, e espontaneamente afirmou que fazia Braille. Ao ser perguntado o que fazia na cozinha, respondeu espontaneamente que não gostava de cozinhar e não queria cozinhar, mas que gostava de comer. Repetiu “não querer” várias vezes e que a tarefa de cozinhar é da mãe que “tem” que fazer isso. Repetiu o termo “ter” que fazer, várias vezes para varrer o banheiro, arrumar a cama, e lavar a louça, suas tarefas em casa. |
| 26 | Quantas pessoas tem na casa? | | Acrescentou os números “cinco” e “seis”. | As interferências da guia-intérprete alteraram a pergunta, pois transformou “quantas pessoas tem na casa” em “quantas pessoas dormem na casa”, ao que Elirosa respondeu “nove”, supostamente para informar a hora em que dorme: nove horas da noite. |

Quadro 10: Recortes das respostas de Elirosa, Sujeito 1A, do Estudo de Caso 1 frente as intervenções do guia-intérprete

Ainda quanto as respostas de Elirosa, frente à atuação da guia-intérprete, os dados obtidos foram confirmados pela análise de outro guia-intérprete que validou a transcrição.

Na pergunta sobre quantas pessoas têm na casa, a pesquisadora utilizou o verbo “ter”, pois havia percebido nas respostas anteriores de Elirosa que esta se referiu várias vezes “ter” que fazer algo. Era, então, um termo de seu conhecimento. Assim, a pergunta foi: “quantas pessoas tem na sua casa”. Aqui a guia-intérprete fez a principal alteração do discurso, pois acrescentou a palavra “dormir” para obter a informação de quantas pessoas tinham na casa de Elirosa, e antecipando a dificuldade deu o sinal de “cinco” ao fazer a pergunta. Elirosa respondeu “duas” mesmo tendo recebido a pista de “cinco”. Cabe os esclarecimentos:

- O contexto familiar de Elirosa era representado por cinco pessoas, mãe, irmã mais velha, irmã do meio, a filha de três anos desta irmã e Elirosa;
- A casa de Elirosa tinha cozinha, sala e dois quartos onde viviam a mãe com as três filhas até o nascimento da filha da irmã do meio. A mãe dividiu os cômodos da casa de modo que a sala transformou-se em um quarto e cozinha para que a filha do meio pudesse viver com sua filha agora. Assim, a casa foi dividida em duas, no mesmo espaço físico e integradas. Há o espaço para Elirosa, sua mãe e a irmã mais velha e o espaço para a irmã do meio com a filha.
- Elirosa dormia com mãe e a irmã mais velha em outro quarto.

Voltando à resposta da pergunta “quantas pessoas sua casa fazer sinal”, Elirosa respondeu “duas” porque ela tinha duas casas em uma só, no mesmo espaço físico, e isto era um fato muito comentado pela família e esta pesquisadora pode observar quando esteve no local para a coleta de dados, e que estão registrados em vídeo. Elirosa respondeu “cinco” após a pista da intérprete que sinalizou “cinco”, mas quando a pesquisadora solicitou o nome das pessoas, Elirosa respondeu corretamente, onde se pode constatar que tinha o conhecimento das cinco pessoas.

Outro comentário a ser ressaltado é que a guia-intérprete não percebeu que o sinal de “nove” significava a hora que Elirosa dormia, pois na pergunta alterada pela guia: “Quem sua casa dormir”, havia o sinal “dormir”. Elirosa reteve como mais significativo na mensagem o termo “dormir”, e respondeu prontamente: “nove” e ainda comentou: “(à) tarde (eu) não durmo, (eu) durmo (à) noite”.

4.4.3 Sujeito 1A na entrevista

Na entrevista com Elirosa, Sujeito 1A, do estudo de caso 1, coletou-se dados que permitissem analisar a “relação do sujeito surdocego com o outro e com que o cerca”. Para tal buscou-se, inicialmente, levantar um perfil do “sujeito surdocego”: quem é, identidade, preferências, onde vive, ambientes que frequenta. Foram propostos os tópicos para a análise, e o que se buscou em cada tópico, conforme quadro 11:

| TÓPICOS | DADOS BUSCADOS |
|------------------|---|
| Identidade | Nome, procedência, residência. |
| Preferências | O que gosta, o que faz, cotidiano. |
| Relacionamentos | Familiares, amigos, profissionais. |
| Eventos passados | O que se recorda. |
| Comunicação | Formas expressivas e receptivas, vocabulário, conceitos abstratos, estrutura da Libras. |

Quadro 11: Estudo de Caso 1. Tópicos para análise e dados buscados na entrevista com o S1A.

Dos dados obtidos na entrevista com a jovem surdocega, no que diz respeito ao tópico da **Identidade**, Elirosa, é o Sujeito surdocego do Estudo de Caso 1. Ela respondeu somente ao primeiro nome, “Elirosa”, quando lhe foi perguntado o seu nome completo e a própria guia-intérprete que a conhecia e era sua professora atual, afirmou que Elirosa não sabia o seu nome completo, ou seja, nome e sobrenome. Sabia a sua idade: 18 anos.

Pelas respostas observou-se que sabia a cidade onde nasceu e onde mora (Maracanaú), que coincidentemente é a mesma cidade e também sabe expressar onde estuda, que se localiza em outra cidade (Fortaleza). Pelas respostas de Elirosa e pela observação de seu comportamento ao responder, percebe-se que ela não conhecia o seu endereço, nome de rua, número e bairro.

Mesmo com a insistência da guia-intérprete que buscou auxiliá-la na resposta não soube responder a data completa de seu aniversário: dia, mês e ano. Disse apenas o mês: março, a partir das pistas dadas pela guia-intérprete. Quanto às **Preferências**, Elirosa disse ter amigos, que gostava do fazer o curso de Libras com a mãe, que gostava de escrever em Braille, de estudar na escola, gostava de comer, de nadar na piscina e foi veemente na afirmação do que não gostava: cozinhar. Estas informações apontaram o seu cotidiano. A sua rotina consistia em ir à escola, frequentar cursos de Libras com a mãe, estudar Braille, fazer colares, terços (bijuterias), ir à igreja e estava mais restrita ao convívio familiar.

Sobre o tópico **Relacionamentos**, as respostas de Elirosa evidenciaram um núcleo proximal de amigos, apenas os três companheiros de classe na escola, profissionais que com ela atuam como a fonoaudióloga, intérprete e a professora além do núcleo familiar: mãe, irmãs e sobrinha.

Na análise do tópico **Eventos Passados**, daquilo que se recordava, ao ser perguntada sobre como brincava com as irmãs quando pequena, Elirosa referiu “Eu pequena brincar não. Não sei” e diante da insistência da guia-intérprete completou: “brincar não passado. Não. Eu pequena brincar não passado brincar”. E quando foi insistido pela guia-intérprete se quando pequena, Elirosa brincava com a irmã, respondeu, sobre a irmã, mas no contexto atual,

daquilo que acontece neste tempo presente que ela vivencia: “irmã trabalhar acabar”, que significa; “o trabalho da minha irmã acabou”. Elirosa respondeu com informações atualizadas sobre a irmã que acabava de deixar o emprego.

Sobre a **Comunicação**, na entrevista, observou-se que Elirosa fez uso de sinais da Libras Tátil e Libras para comunicar-se. Compreendeu Libras Tátil, ou seja, precisa da comunicação tátil para receber informação e se expressou por sinais de Libras, que não é a Libras Tátil. Elirosa fez o movimento de sinais no espaço para expressar-se, em outras palavras, precisou da mão do guia-intérprete para receber comunicação, mas pode expressar-se sem o apoio tátil, apenas pelos movimentos de suas mãos no espaço.

Usou a Libras Tátil como forma de comunicação expressiva onde observou-se que a intérprete utilizou as configurações de mãos adequadamente, bem como a posição mão sob mão e a orientação correta dos sinais, respeitando os parâmetros da Libras.

Ressalta-se o ritmo da intérprete na expressão do sinal, pois verificou-se que os movimentos eram mais lentos e pausados.

A expressão de Elirosa por Libras também é uma expressão pausada, mas observou-se que utiliza os parâmetros da Libras de configuração, movimentos e orientação. Fez uso também de expressões faciais, mas estas se resumiram a sorrisos e movimentos de cabeça quando referiu que não gosta de algo.

Também usou movimentos corporais para expressar os movimentos de jogar bola, sorriu e sinalizou com a cabeça, mas sua forma de comunicação foi prioritariamente por sinais da Libras em frases simples.

Teve iniciativas para o diálogo ao perguntar as idades da guia-intérprete e da pesquisadora e ao fazer comentários espontâneos sobre suas preferências.

O vocabulário utilizado mostrou-se restrito ao seu cotidiano e na maioria das vezes reproduziu a sequência de sinais que a guia-intérprete lhe transmitia.

Apresentada a jovem surdocega, sujeito 1A do estudo de caso 1, segue a organização dos dados coletados pelas entrevistas com os demais sujeitos, pela observação e pelos documentos.

4.4.4 Organização dos dados coletados por objetivo específico

São retomados a seguir, os objetivos – referência para a organização dos dados coletados. Com o objetivo geral de identificar os fatores que possibilitam a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento até o uso da língua de sinais em duas jovens com surdocegueira, esta investigação registrou e analisou a relação dos sujeitos surdocegos com o outro e com o que o cerca, buscando o identificar:

- 1) os fatores que favoreceram a interação e a comunicação;
- 2) as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas, até o uso da língua de sinais;

Inicia-se então a apresentação de dados coletados relacionados ao objetivo específico 1.

4.4.4.1 Objetivo específico 1: identificar os fatores que favoreceram a interação e a comunicação

4.4.4.1.1 Dados de entrevista dos Sujeitos 1B, 1C, 1D, 1E

Inicialmente buscou-se dados sobre o histórico e diagnóstico do sujeito 1A. Para se compreender o desenvolvimento dessa jovem com surdocegueira e os aspectos que possibilitaram a interação com o outro e com o que a cerca, optou-se por descrever os dados coletados por faixa etária de desenvolvimento, segundo critérios escolares:

- ✓ Do nascimento aos dois anos de idade (2a 11m e 29 dias) – correspondente ao período que os bebês podem estar em creches.
- ✓ Dos três aos cinco anos (5a 11m e 29 dias) – quando as crianças podem estar matriculadas na educação infantil.
- ✓ Dos seis aos 14 anos (4a 11m e 29 dias) – que corresponde ao ensino fundamental.

- ✓ Dos 15 aos 18 anos – que corresponde ao ensino médio e coincide com a idade da jovem na época da coleta dos dados: 18 anos.

| TÓPICOS | DADOS BUSCADOS |
|--------------------------------------|---|
| Histórico | Gestação, parto, intercorrências, doenças, internações. |
| Diagnóstico | Causa da surdocegueira, diagnóstico visual e auditivo. Impacto do diagnóstico. |
| Do nascimento aos dois anos de idade | Primeiras manifestações (choro, sorriso, movimentos corporais) Alimentação; Sensorial; Cuidador; Ambiente Doméstico; Brincar; Hospitalizações; Exploração do Ambiente. |
| Dos três aos cinco anos | Visão, Audição, Tato, Olfato, Motor, Alimentação, Propriocepção, Ambiente Doméstico, Ambiente Escolar, Social, Brincar, Cuidador; Relacionamentos; Preferências; Rotinas; Potencialidades e Expectativas. |
| Dos seis aos quatorze | |
| Dos quinze aos dezoito anos | |

Quadro 12: Estudo de Caso 1. Objetivo específico 1. Dados buscados nas entrevistas com profissionais e familiares

Por meio das entrevistas com mãe, irmãs e professores foram coletados dados que revelaram o histórico de Elirosa, desde a gestação da mãe, parto, intercorrências, contexto ambiental até a descoberta da deficiência e os diagnósticos médicos, dados estes que facilitaram a compreensão de quem é esse sujeito surdocego e as relações com o outro e com o que o cerca. Dessa forma retomou-se o histórico de vida e o desenvolvimento de Elirosa, desde o período intraútero, a partir do que a sua mãe contou sobre a gestação e nascimento, acrescido das informações dos outros sujeitos, chegando até a idade da época da coleta de dados, a idade atual de 18 anos.

Dando início à descrição dos dados coletados, organizados pelos tópicos mencionados no quadro acima, pode-se afirmar que quanto ao **Histórico**, sobre a gestação, o sujeito 1B, mãe de Elirosa, referiu que engravidou aos 28 anos de idade e era sua terceira gestação. Tinha outras duas filhas, uma de sete anos e outra de seis anos. Sua gestação “foi tranquila, tudo tranquilo e o pré-natal foi normal e nada no pré-natal foi diagnosticado”.

Pensando ser uma intoxicação e, durante a entrevista, refletindo sobre o acontecido a mãe de Elirosa, Sujeito 1B, comentou sobre as intercorrências:

[...] eu pensei que a intoxicação era por conta da comida... a manicure me disse: “fica aí”, porque não era intoxicação, era rubéola... foi me dando febre e calafrio... não tinha remédio e essas coisas... passei só álcool e pronto né, também não fui para médico, para nada... tomei leite e pensei que fosse

alguma coisa que eu tinha comido durante a noite e que tinha me feito mal... no outro dia, pronto, passou, pensei na intoxicação... Ah... rubéola, para mim, naquela época, eu ignorava e eu estava gestante de quatro meses.

A mãe efetivamente soube que tinha tido rubéola na gestação, somente quando Elirosa tinha cinco meses de idade e os exames comprobatórios foram realizados no Hospital A.

[...] com quatro meses, talvez cinco, ela ficou internada com febre, diarreia, (por causa da intolerância ao leite) e os médicos confirmaram a rubéola. De lá para cá eu vim a saber o que era rubéola, como era a rubéola, como pegava, lá no hospital (SUJEITO 1B, MÃE DE ELIROSOSA).

Continuando sua história relatou sobre o parto e as dificuldades com assistência médica na cidade em que vivia:

[...] um parto quase normal... aqui em Maracanaú, não era tão evoluído assim... não era um hospital, era uma clínica. Eu tive a minha filha e a pediatra não viu porque nessa clínica a pediatra só vinha no outro dia. Não fez logo o exame, aquele do pezinho. Ela tinha nascido normal e ela era uma menina normal (SUJEITO 1B, MÃE DE ELIROSOSA).

Sobre o tópico **Diagnóstico**, a mãe de Elirosa referiu perceber o estrabismo da filha imediatamente após o nascimento e não percebeu nada quanto à audição:

Ela era “ganoa”, aqui a gente chama “ganoa” de estrábica... Aí o pessoal dizia “assopra, assopra, que vai voltando”. Eu assoprava e realmente os olhos dela ficavam perfeitos, mas aí voltava novamente.

O diagnóstico visual levou três meses para ser realizado, sendo a mãe quem primeiro percebeu que a filha não enxergava e aos três meses de idade levou-a ao pediatra.

A doutora disse que com três meses não dava para saber nada... só com seis meses. Com seis meses voltei e a pediatra falou que realmente tinha alguma coisa na visão... ela encaminhou... eu fui para o Instituto de Cegos e... lá eu descobri (pausa)... a cegueira (SUJEITO 1B, MÃE DE ELIROSOSA).

Quando a filha tinha por volta de um ano de idade, veio o diagnóstico de deficiência auditiva após encaminhamento a um otorrinolaringologista e, juntamente a esse diagnóstico auditivo somado ao da cegueira é que a mãe recebeu a confirmação da surdocegueira:

[...] Elirosa sempre gostou de uma rede... ela não acordava e as meninas gostavam de som... ela não se mexia... falei para a pediatra que as meninas brincavam, batiam na rede e que ela não acordava. E ela não reage a nada. O médico mandou para o otorrino... em noventa e dois, descobri que ela também não escutava (SUJEITO 1B, MÃE DE ELIROSOSA).

Desde o nascimento se observou o estrabismo. A confirmação da SRC ocorreu aos cinco meses de idade, o diagnóstico visual aos seis meses e o diagnóstico auditivo por volta de um ano de idade. O tempo para a descoberta da surdocegueira foi um ano, no mínimo, mas não existem os exames comprobatórios da SRC, pois a mãe contou: “fomos para o Hospital A S e lá eles fizeram o exame só que não me entregaram”.

❖ TÓPICO: DO NASCIMENTO AOS DOIS ANOS DE IDADE

Pelos depoimentos do Sujeito 1B, mãe de Elirosa, já relatados, observou-se que :

- o primeiro ano de vida foi o período do diagnóstico visual, com a conclusão da cegueira e da descoberta da Síndrome da Rubéola Congênita como causa da deficiência.
- de um ano aos dois anos de idade, foi o período mais dedicado ao diagnóstico auditivo, a procura por atendimento, a constatação das dificuldades de Elirosa e o atraso em seu desenvolvimento global.

Sobre os três primeiros meses de vida de Elirosa, a mãe relatou quanto a **Alimentação**: “ela (Elirosa) gostava de mamar... meus peitos feriram quando ela chupava e não saía mais leite, saía sangue e a boca dela ficava toda suja de sangue”. Foi diagnosticado intolerância ao leite e ao açúcar. A mãe ainda referiu que o leite especial era muito caro, então Elirosa tomava na mamadeira “um mingau com peito de frango”. E depois desse problema com o leite, passou a se alimentar de “doce e salgado... passado no liquidificador”.

Quanto às **Hospitalizações**, a mãe, Sujeito 1B da pesquisa, respondeu:

[...] com quatro meses, talvez cinco, ficou internada... por causa da intolerância com o leite.. com sintomas de febre e diarreia... [...] teve convulsão... que eu nunca cheguei a presenciar... mas o exame acusava e ela tomou remédio controlado... de bebê.

As informações acima sugerem que a intolerância ao leite desencadeou interações e dificuldades alimentares e que Elirosa foi uma criança medicada com neurolépticos.

No **Ambiente Doméstico**, os dados das entrevistas revelaram que o núcleo familiar era composto da mãe e das três filhas que não tinham o convívio com o pai, que deixou a família quando Elirosa nasceu. A mãe sempre trabalhou e as filhas cresceram juntas em casa, uma cuidando da outra:

Entrei na prefeitura... através da esposa do prefeito de Maracanaú. Ela me deu esse emprego... eu passava o dia trabalhando e eu levava as meninas comigo... quando foram crescendo eu já deixava elas em casa trancadas e as meninas (as duas irmãs maiores) olhando a Elirosa... qualquer choro um vizinho telefonava para a escola (local de trabalho da mãe)... e eu vinha para casa saber.

A irmã do meio, Sujeito 1D, confirmou a informação da mãe e acrescentou sobre o cotidiano das três meninas em casa:

[...] a minha mãe trabalhava e a gente ficava só nós três em casa... quando ela (Elirosa) tinha uns sete, oito anos, a gente (as duas irmãs mais velhas) deixava ela dentro de casa sozinha e íamos brincar e pulávamos o muro. Ela ficou com raiva, ela procurava a gente dentro da casa e não encontrava, queria chamar a atenção e não sabia. Aí andando dentro de casa e procurando por nós, bateu na televisão e derrubou. Não creio que foi porque ela quis.

A primeira professora, Sujeito 1E, informou com maiores detalhes sobre o ambiente familiar e a rotina de Elirosa, do nascimento até um ano e sete meses, quando iniciou atendimento no Instituto de Cegos:

Ela tinha cicatrizes, marcas de feridas nas pernas... na base da nuca... eram feridas grandes e eu passei muito tempo cuidando... dava banho... leitinho... curativos para tirar essa crosta que ela tinha na cabeça. Eu tinha dado água oxigenada e cotonetes para a mãe fazer higiene em casa e a mãe trazia de volta porque não tinha tempo e porque não tinha coragem... esses ferimentos que ela tinha no corpo era por se arrastar na casa dela, era cimento, ela ficava nua... ela não gostava de roupas ou não usavam roupa nela.

Os depoimentos também evidenciaram a figura do **Cuidador**. A mãe trabalhou fora desde que as filhas eram pequenas e coube a elas a função de cuidar da casa e da irmã com surdocegueira durante o dia, período em que a mãe trabalhava.

Elirosa passou a frequentar o Instituto de Cegos quando tinha um ano e seis meses de idade. Segundo o depoimento da mãe, sujeito 1B:

[...] nessa época que ela tinha um ano e seis meses, ia todo mundo (para o Instituto), teve época que elas (as irmãs) levavam para a escola... hoje eu vou de manhã para o Instituto com ela (Elirosa) e de tarde vou para a minha escola trabalhar.

Esse depoimento sobre quem era o responsável por levar Elirosa ao Instituto de Cegos foi confirmado pela irmã mais velha, sujeito 1C:

Teve um tempo em que ia minha mãe e minha outra irmã. Depois foi só minha irmã e depois fui só eu. Cada um vai se virando com o que arranja e a outra leva ela. Quem está mais desocupada é que leva ela para o colégio. Como eu estou trabalhando e a minha outra irmã também, a mãe é que está levando ela agora.

A figura do cuidador foi evidenciada claramente nos depoimentos da irmã do meio, Sujeito 1D:

Daqui (Maracanaú) para lá (Fortaleza) são quarenta minutos, uma hora... o transporte é lotado mesmo e a gente vai em pé por falta de lugar para deficiente e idoso... depois para o Instituto são mais vinte minutos... tinha dia que eu dormia... passava da estação e eu voltava correndo... eu ia e era pequena e ia arrastando a bolsa daqui para Fortaleza, porque tinha que levar roupa para poder trocar lá e o material dela.

E o Sujeito 1E, primeira professora de Elirosa, confirmou que a irmã do meio, o Sujeito 1C, era a verdadeira cuidadora: “eu ensinava a irmãzinha (Sujeito 1D), que na época tinha seis anos, e que assumiu cem por cento a irmã (Elirosa), tudo o que eu fazia na sala de aula eu ensinava a ela, a pequena grande mamãe”.

Pela expressão “pequena grande mamãe” podemos inferir a responsabilidade que foi atribuída à irmã do meio, de apenas seis anos de idade, de cuidar da irmã com surdocegueira.

E ao ser perguntado como entendia Elirosa, quando bebê, a mãe relatou: “Acho que intuição de mãe... eu comecei a saber que aquele choro era para fazer xixi, cocô, era de fome, era banho... eu ficava tentando, dava uma coisa, dava outra até saber se era aquilo mesmo”.

O início foi por tentativa e erro, mas percebe-se um repertório de expressões: diferentes choros para fome, banho, fraldas sujas e expressão de satisfação quando contempladas as necessidades.

Ainda quanto as primeiras reações e de como reagia ao toque, ao tato, a mãe, Sujeito 1B, respondeu inicialmente que Elirosa “era muito cabeluda e a gente fazia carinho no cabelo dela”, que gostava. Respondeu sobre o **Tato** do ponto de vista comunicativo: “ela colocou o gesto da irmã mais velha no rosto, porque essa irmã beijava e beijava muito ela e como a irmã do meio só andava com o cabelo amarrado, então o gesto era de cabelo amarrado”. Essa afirmação evidenciou dados sobre como o Tato era importante para Elirosa, porque ela atribuiu um gesto diferenciado a cada irmã pela forma como ela percebia essas irmãs pelo tato.

O desenvolvimento **Motor** de Elirosa passou a ser observado quando iniciou o atendimento no Instituto de Cegos a partir de um ano e sete meses de idade. A mãe, Sujeito 1B informou: “ela (Elirosa) não tinha reação das coisas... nem segurava o pescoço... no instituto de cegos... começou a fazer o trabalho de sentar e de endurecer o pescoço”. A mãe respondeu que na idade de um ano e cinco meses, a filha vivia “na rede e tinha aqueles carrinhos de madeira que a gente colocava... era uma menina muito mole... parecia uma bonequinha mole... ela só ficava deitada até um ano e cinco meses”.

Até os dois anos de idade, Elirosa não andava, e começou a firmar o pescoço, sentar, engatinhar de barriga quando entrou no instituto, foi a partir desta idade que se observaram os primeiro indícios de desenvolvimento, conforme afirmou a mãe, Sujeito 1B:

depois que ela (Elirosa) entrou no Instituto é que começou a engatinhar... lá começou a sentar e firmar o pescoço e ficava em pé... aos poucos ela começou a pedir água, comida, coisa que ela não fazia...

Os primeiros meses de atendimento no Instituto de Cegos foram dedicados aos cuidados com a saúde particularmente com o aspecto nutricional de Elirosa, conforme relatou sua primeira professora, Sujeito 1E referente à **Alimentação**:

[...] fizemos uma avaliação e eu mesmo dei uma orientação à mãe de como lidar com ela em casa... com a alimentação para dar leitinho. Ela (a mãe) não sabia se dava leite e também não tinha condições financeiras para comprar... eu ensinei a fazer o caldinho de caridade... água, farinha e sal... e na escola era feito com ovos... carne moída. Eu coava e dava na mamadeira... e quando é feito para mingau coloca açúcar... água, farinha e açúcar, isso aqui é muito comum no nordeste.

A mesma professora relatou ainda: “... os primeiros atendimentos eram dar banho, leitinho, ela dormia, quando acordava eu fazia os curativos para tirar a crosta que ela tinha na cabeça”.

Nesta época as irmãs de Elirosa não brincavam com ela e o contato se resumia aos cuidados com alimentação, troca de roupa e banhos.

Quanto ao **Brincar**, a mãe, S 1B, contou: “Como ela não enxergava, raramente a gente dava um brinquedo de boneca. Lá no Instituto é que ela começou a brincar de boneca, mas em casa, as meninas brincavam com bola”.

Dos dados até aqui descritos, das entrevistas mencionadas, pode-se inferir que até os dois anos de idade Elirosa não demonstrava reação à estímulos visuais e auditivos. Estava em seu mundo proximal e precisava estar junto ao outro para poder receber informação e o tato era a principal fonte de contato. A mãe era a pessoa que estava a maior parte do tempo com ela, representando a figura do cuidador, levando Elirosa a médicos e hospitais. Era um cuidado relativo à saúde e à sobrevivência. Quando estava em casa, Elirosa ficava na rede, sozinha, mesmo com as irmãs presentes.

O mundo de Elirosa, no primeiro e em meados do segundo ano de vida, resumia-se em ficar na rede em sua casa, seus movimentos eram de arrastar-se e o que recebia de informação era pelo tato.

Os quadros 13 e 14 resumem os dados sobre a o processo de interação e comunicação no período de zero a dois anos de idade segundo dados das entrevistas com os sujeitos S 1B e S 1E.

| DADOS OBTIDOS | ADULTO percebeu | RESPOSTAS Manifestações de Elirosa | ADULTO aprendeu | Comunicação expressiva de Elirosa | Comunicação Receptiva de Elirosa |
|---|--|---|---|--|---|
| Alimentação | Sangue na boca de Elirosa quando mamava no peito. Mãe substituiu por mamadeira. | Chorava no peito e aceitou a mamadeira. | Elirosa aceitava outro tipo de alimentação. | Reações para satisfação da necessidade básica de fome. | Não houve comunicação. receptiva. O ambiente externo supria a necessidade fome. |
| Primeiras manifestações: choro e expressões faciais | Por Intuição: choro de xixi, de cocô, de fome, de dor. Atendia e esperava. Se chorava, chorava, dava uma coisa, outra até saber se era aquilo. | Diferentes tipos de choro. | S 1E aprendeu que Elirosa demonstrava suas necessidades por diferentes tipos de choro e expressões faciais. | Elirosa chorava diferentemente para fraldas sujas, fome e banho. Tinha expressão facial de satisfação. | O ambiente externo supria a necessidade fome. |
| Desenvolvimento motor | Que Elirosa era uma menina muito mole, comprida e pesada. Parecia uma bonequinha mole. Não controlava pescoço. Não sentava. Depois engatinhava de barriga. | Não reagia. | Apenas quando recebeu orientação no Instituto de Cegos, a mãe aprendeu que Elirosa podia aprender a sentar. | Sem reação. Permanecia na rede. | Sem comunicação. |
| Sensorial: tato | Que Elirosa gostava que pegassem no cabelo dela. | Expressão de satisfação. | A continuar fazer carinho no cabelo. | Expressão de satisfação. | Toque, movimento no couro cabeludo. |
| Sensorial: Proprioceptivo | Elirosa ficava na rede. | Sem chorar. | A deixar na rede. | Manifestava suas necessidades, chorava quando queria balanço. | Sem comunicação. |

Quadro 13: Estudo de Caso 1. Elirosa. Interação e comunicação de zero a dois anos de idade a partir de dados de entrevista S1B

| DADOS OBTIDOS | ADULTO percebeu | RESPOSTAS Manifestações de Elirosa | ADULTO aprendeu | Comunicação expressiva de Elirosa | Comunicação Receptiva de Elirosa |
|---|---|--|--|--|--|
| Alimentação | Que Elirosa não rejeitava nenhum sabor. | Aceitava os líquidos na mamadeira e aceitou os pastosos de diferentes sabores. | Que Elirosa podia alimentar-se com diferentes alimentos de diferentes texturas. | Satisfação por ter suas necessidades atendidas. | Elirosa reagia segundo suas necessidades e o adulto passou a interpretar essas reações. |
| Movimentos corporais: respiração | S 1E percebeu que Elirosa com 1 ano e sete meses não tinha reação ao ambiente. | Alterava a respiração. | A respiração ofegante era algo que não estava bem ou que Elirosa não gostava. | Respiração. | Elirosa reagia segundo suas necessidades e o adulto passou a interpretar essas reações. |
| Primeiras manifestações: choro | Choro que escorria lágrimas. | Choro. | Elirosa demonstrava o que não gostava pelo choro. | Choro. | Elirosa reagia segundo suas necessidades e o adulto passou a interpretar essas reações. |
| Primeiras manifestações: primeiro sorriso, quando no rolo Bobath junto a professora | O movimento era bem suave, que era do balanço e ela esboçou um sorriso. | Sorrisos | Que Elirosa demonstrava o que gostava pelo sorriso. Elirosa podia sorrir, pois só chorava. | Sorriso. | Toques suaves no corpo como massagens. Movimento com estímulos táteis. |
| Desenvolvimento Motor | Quando estava deitada, colocava o dedo na mãozinha dela, puxava. Ela segurava quando queria sentar. | Se arrastava pelo chão de costas. | Que este movimento poderia ser pelas costas na cabeça e no corpo que Elirosa tinha. | Não havia comunicação nesta atividade. | Não havia comunicação nesta atividade. |
| Primeiros movimentos | Que Elirosa não sentava, o único movimento era arrastar-se pelo chão. | Sentava ao segurar o dedo da professora e perceber o apoio para sentar-se. | Que Elirosa podia desenvolver-se motoramente, sentar, engatinhar e andar. | Movimento corporal: segurar o dedo indicador da professora para sentar-se. | A pista tátil: professora colocava seu dedo na mão de Elirosa. Pista de movimento: professora iniciava o movimento para ela levantar-se. |

Quadro 14: Estudo de Caso 1. Elirosa. Interação e comunicação de zero a dois anos de idade a partir de dados de entrevista S1E

❖ TÓPICO: DOS TRÊS AOS CINCO ANOS DE IDADE

A primeira professora, Sujeito 1E, ao ser questionada sobre em quais idades Elirosa fez progressos, respondeu quanto a **Alimentação**: “passou a comer papinha e usar a colher com três anos... e com quatro anos e meio já comia de tudo”.

Ainda, segunda essa professora, quanto do desenvolvimento **Motor**, Elirosa começou a andar “com dois anos e pouco e eu estava ensinando ela a andar numa parede bem estreitinha num jardimzinho que tinha uma proteção para ela andar com um pé na frente do outro...”

A **Rotina** de Elirosa se resumia em ir ao instituto todas as manhãs junto com a irmã do meio e ficar em casa à tarde com a irmã mais velha.

Quanto ao convívio com outras crianças e os **Relacionamentos**, na entrevista com o S 1D evidenciou-se que Elirosa vivia sempre em contato com as duas irmãs mais velhas e que sempre foram muito próximas: “A gente ficava muito só em casa... quando a minha mãe não podia levar ela no colégio eu ia e era pequena... eu chegava aqui cansada... e entregava ela para a minha irmã. Eu passava a manhã com ela e minha irmã passava a tarde”.

Quanto ao **Brincar**, a mãe de Elirosa, sujeito 1B comentou que em casa as irmãs brincavam de bola: “...uma segurava entre as pernas e uma jogava a bola para outra. Como ela não enxergava, raramente a gente dava um brinquedo de boneca. Lá no instituo é que ela começou a brincar de boneca”.

Foi a partir dos três anos que Elirosa passou a brincar com as irmãs, fato incentivado e ensinado pela primeira professora, Sujeito 1E, que permitia a irmã do meio participar dos atendimentos como relatado na entrevista: “sempre, devido a ela ser muito carente, quando eu não estava precisando da ação dela comigo eu dizia para ela escolher um brinquedo... para brincar”. Essa possibilidade de participar dos atendimentos foi também comentada pela irmã do meio, Sujeito 1D: “eu lembro que nesse tempo eu ficava dentro da sala de aula. Sempre foi assim... a gente podia ficar, assistir a aula todinha e do jeito que a gente via lá a gente fazia em casa”.

Essa mesma irmã (Sujeito 1D) complementou:

Em casa ela subia no portão... ficava pulando dos caibros... na rua era muito difícil a gente brincar... quando ela ganhou uma bicicleta a gente levava ela para brincar, mas em casa era de boneca e de danças... ela sentia o som alto e a gente ficava todo mundo dançando... e ela ficava no mesmo ritmo da gente.

Pode-se inferir que Elirosa pode participar de brincadeiras infantis junto a suas irmãs, e que movimentos corporais faziam parte de seu repertório de brincadeiras e **Preferências** nesta época.

Foi nesse período também que o **Tato** passou a ser mais estimulado e as reações táteis de Elirosa puderam ser observadas, conforme informou a primeira professora, sujeito 1E: “ela não rejeitava nada, ela aceitava tudo. A única coisa que ela não aceitou de imediato foi a areia da praia, porque a areia da escola, do parquinho, ela aceitava”.

A irmã do meio, sujeito 1D, deu outras informações sobre o tato de Elirosa: “ Ela tinha muito medo de coisa de pelúcia e ela já ficava com medo de alguma coisa peluda”.

Além do tato, foram evidenciados dados sobre a informação pelo olfato na entrevista com a primeira professora, Sujeito 1E: “às vezes quando ela estava chorando na hora do recreio eu aproximava a sopinha no nariz (de Elirosa) e ela se calava”. E o tato associado ao olfato pode ser inferido pelo depoimento dessa mesma professora: “Ela (Elirosa) gostava muito de massagem... shantala... com óleo de semente de uva... um perfume bem agradável, e eram toques muito suaves”.

Pode-se inferir que essa atividade de massagens promoveu o vínculo e a relação de confiança entre a professora e Elirosa, facilitado pelo fato desta aceitar toques, e não ser resistente aos estímulos táteis e a elementos novos, como apontado pelo Sujeito 1E: “Ela aceitava tranquilamente tudo o que eu apresentava de novo para ela e eu acho que era porque ela tinha muita confiança em mim”.

O período dos três aos cinco anos foi, então, marcado pelo desenvolvimento motor, sensorial (tato e olfato), social (com irmãs e professora) e aumento da comunicação por objetos e gestos, facilitada pela relação de confiança e vínculo estabelecida entre Elirosa e a professora que por sua vez ensinava à irmã do meio como ela deveria proceder em casa com a irmãzinha surdocega, mais nova.

❖ TÓPICO: DOS SEIS AOS QUATORZE ANOS

Especificamente quanto ao **Ambiente Escolar**, na idade de seis anos, iniciou-se a escolaridade, fato evidenciado na entrevista com a primeira professora de Elirosa, Sujeito 1E, que demonstrou preocupação com a alfabetização quando afirmou: “com tudo o que havia visto (em um curso sobre surdocegueira), ela (Elirosa) já estava mais avançada... e aos seis anos já estava pronta para ser alfabetizada”. Esta alfabetização precisava ser em Braille.

O depoimento da mãe, Sujeito 1B, revelou outro aspecto, a dificuldade em aprender o Braille na ausência de uma língua: “O Braille, ela não podia aprender porque ela não ia entender o que ela estava fazendo ali, então ela tinha que aprender a língua de sinais... e a professora resolveu fazer a associação dos dois (língua de sinais e Braille)”.

Ainda com relação ao ambiente escolar, foram feitas tentativas de matricular Elirosa em outras escolas e atendimentos, conforme evidenciado na entrevista com a mãe, Sujeito 1 B: “no instituto de surdos não aceitaram ela porque era deficiente visual. Teve uma época que eu fui com ela no CARI. Aqui no Maracanaú tem o CARI, mas também não deu certo, e ficou só no Instituto de Cegos mesmo”.

No Instituto de Cegos, Elirosa precisava, também, relacionar-se com colegas da mesma idade, mas o atendimento naquela época era individualizado e o contato com o outro era mais restrito. A primeira professora, Sujeito 1E, afirmou que o atendimento era:

mais individual... eu arranjava mais meninas para aprender Braille também... e ela (Elirosa) não era aceita pelas outras crianças (cegas), porque ela era muito tátil, pegava, pegava e as outras crianças não aceitavam... eu pedi permissão para falar e disse... crianças, ela (Elirosa) não enxerga e não escuta e não fala porque não escuta, e ela não aprendeu a falar... com toda essa conversa passaram a brigar para ficar com ela.

Quanto ao **Ambiente Comunitário**, onde vive e locais que frequenta, a irmã mais velha, Sujeito 1C, referiu na entrevista que iam à praia: “a mãe, a professora, e uma mãezinha de outra aluna. De vez em quando eu (a irmã do meio) levava ela (Elirosa) para a missa, de vez em quando ao shopping”.

A apresentação à comunidade foi feita pela primeira professora, conforme irmã do meio, sujeito 1D, confirmou:

A gente começou a ir com ela (professora) para o shopping porque aqui em Maracanaú não tinha, só em Fortaleza... de tarde a gente ia passear no shopping e a professora levava ela para tudo que é loja, ela já conhecia sapataria, mercado... loja de roupa... andar de ônibus, em terminais... ela conheceu porque a professora levou e apresentou.

Essa professora, Sujeito 1E, trabalhou com Elirosa até a idade de 11 anos: “quando eu me aposentei ela tinha mais ou menos 11 anos, ainda passei um ano e meio acompanhando a outra professora a trabalhar com ela”. Dos 11 aos 15 anos, Elirosa foi acompanhada por outra professora e pela psicomotricista.

A psicomotricista e professora de Orientação e Mobilidade, Sujeito 1G, afirmou na entrevista que iniciou o trabalho de psicomotricidade quando Elirosa tinha onze anos:

[...] meu primeiro objetivo... foi a... comunicação... e que ela ampliasse também o número de pessoas com as quais ela se relacionasse mais aqui na escola... Iniciamos na piscina... com mais três crianças, mais adolescentes e um senhor já de quase quarenta anos, todos surdocegos e a proposta era como através da água isso poderia auxiliar na comunicação. Eu observei que dentro da água ela se soltava mais... e ela conseguia interagir mais com as pessoas dentro da água... Teve uma época que a mãe não podia acompanhar e ela vinha com a irmã, então quando ela vinha com a irmã, ela vinha com mais frequência. Depois, teve um problema com a irmã que engravidou, aí nesse período, ela deixou de vir. Inclusive passou uns seis meses sem vir, devido a esse problema...

Os **Relacionamentos** de Elirosa neste período eram restritos aos amigos da escola de cegos que inicialmente não a aceitavam porque ela precisava tocá-los e a professora S 1E atuou como facilitadora neste processo, e a psicomotricista S 1G utilizou a água como elemento facilitador para ampliar os relacionamentos de Elirosa.

Nesta época, Elirosa teve outra professora por um período de dois anos, entre a primeira professora e a atual. Um fator a ser ressaltado é que as ausências de Elirosa na escola, devido a questões familiares, dificultaram o trabalho que os profissionais pretendiam desenvolver e refletem uma época difícil para Elirosa estabelecer vínculos. Em casa também sofria com a gravidez da irmã que era até então principal cuidadora, e demonstrou agressividades conforme relatou a irmã S 1D:

Na minha gravidez ela tinha ciúmes... ela sentia que era diferente... essa agressividade era porque eu estava grávida e ela sentiu um pouco de rejeição... Eu tive problemas e passava mais internada do que em casa... Ela

sentiu a minha ausência e mais a ausência da mãe porque me acompanhava... Ela ficava com a minha irmã... ela me batia e dizia que não gostava.

Após o nascimento da sobrinha, Elirosa também demonstrou agressividade para com o bebê, chegando a derrubar a sobrinha que estava com seis meses no chão, continuou a contar o S 1D: “ela estava com ciúmes dos cocos (laços de fita) porque ela achava que minha outra irmã estava colocando os cocos dela (de Elirosa) na minha filha...hoje, uma beija a outra”.

Quanto ao aspecto sensorial, os dados coletados sugerem que nesta época o tato e o olfato eram os sentidos primordiais de obtenção de informação do mundo.

Sobre o **Olfato**, informou a irmã, sujeito 1D: “estava cozinhando alguma coisa ou chegava com perfume e ela tentava sentir o cheiro... ficava perguntando que cheiro é esse?... Ela queria de curiosidade saber o que era...Tinha que comer naquela hora”.

A primeira professora, sujeito 1 E, informou sobre o **Tato** de Elirosa: “estávamos todos (os profissionais) sentados em círculo e Elirosa chegou e foi andando segurando nos joelhos das outras professoras, se apoiando... quando ela pegou no meu joelho, ela quis subir no meu colo e me reconheceu só pelo tato.

A mesma professora (Sujeito 1E) referiu sobre o **Olfato**:

Um dia eu estava sentada mais ou menos a uns três metros de distância da janela que estava aberta... ela fez sinal de sombrinha, que estava chovendo... eu disse a ela que não... e ela insistia... levei ela para um recanto onde tinha grama, areia, sol muito quente e mostrei a ela que não estava chovendo... voltamos para a sala de aula e bateu a chuva... porque ela estava sentindo o cheiro que vinha chuva.

Os depoimentos acima permitem inferir que o período de seis a quatorze anos foi dividido em dois grandes momentos: dos seis aos 11 anos e dos 12 aos 14 anos.

Dos seis aos 11 anos foi o período marcado pela escolaridade e aprendizagem do Braille e aumento de relacionamentos com amigos da escola. Elirosa usava o olfato e o tato para antecipar eventos, situações, pessoas e objetos. E a comunicação era por gestos naturais.

Dos 12 aos 14 anos, quanto aos relacionamentos, foi uma fase difícil na qual Elirosa vivenciou as ausências das pessoas que até então eram suas principais referências com o mundo: a primeira professora, que havia se aposentado e a irmã do meio que havia engravidado. Foi o período em que Elirosa demonstrou agressividade.

❖ TÓPICO: DOS QUINZE AOS DEZOITOS ANOS

Neste período Elirosa foi hospitalizada para uma cirurgia de vesícula e também descobriu-se problemas com diabetes, conforme informou sua mãe, sujeito S 1B:

[...] fez cirurgia de vesícula (aos 15 anos)... tinha muita dor... apontava a barriga e fazia sinal de dor, chorava muito e soluçava.
[...] nos exames atuais ela está com diabetes ao contrário... ela tem que comer de três em três horas... hoje ela tem arritmia no coração...

Dos dados acima cabe ressaltar que o problema de vesícula foi descoberto porque Elirosa pode revelar os seus sintomas, foi capaz de comunicar seus problemas de saúde. Quanto a questão da diabetes, pode ser consequência tardia da SRC, além da arritmia que a mãe também referiu.

O **ambiente doméstico** de Elirosa havia mudado com o nascimento da sobrinha, bem como havia mudado também o **ambiente escolar**, porque Elirosa passou a ter uma nova professora. A professora atual de Elirosa, Sujeito 1F afirmou, na entrevista, que começou a atender Elirosa quando ela tinha 15 anos:

Nos primeiros dias ela chorou porque estava com outra professora... porque eles não avisaram para ela que a outra professora tinha ido embora... e nem se despediu talvez... ela estava fazendo os mesmos trabalhos que Elirosa já sabia... não teve, assim, muita evolução...o atendimento era individual.

O Sujeito S 1F referiu, quanto ao vínculo que estabeleceu com Elirosa:

Eu tenho que ficar tranquila para não passar nada... ela percebe... Se eu ficar muito calada ela pergunta o que é... Tem um vínculo muito grande de amor e de amizade... eu conquistei... eu estou sempre com ela, na sala de aula, na casa dela, no aniversário dela... nestes momentos bons eu estou sempre lá.

A mesma professora, S 1F, contou na entrevista que Elirosa precisa sempre tocar o outro que está com ela: “Ela é tão sabida que às vezes ela coloca coxa com coxa para sentir. Ela sabe que se eu sair, ela me perdeu... mas uma coisa que a deixa muito segura é o apoio, eu vejo que na mesa ela encosta o pé dela com o meu”.

Ao ser questionado a quê o S 1F atribui essa necessidade de tocar, respondeu:

Acho que é porque ela (Elirosa) deve se sentir só. Ela tem medo de ficar só... e quando a sala está em silêncio... as quatro trabalhando, ela dá um gritinho chamando a atenção... ela quer ficar conversando, quer ficar tocando, não quer ficar só... quer atenção o tempo todo... mesmo que ela não esteja fazendo nada, ela tem que estar tocando em alguma coisa.

Essa necessidade de Elirosa de sempre tocar o outro, pode ser atribuída à necessidade de receber informação pela via tátil, conforme a informação obtida com o S 1D ao definir quem é Elirosa:

[...] (o tato) é essencial. Sem esse contato eu acho que ela (Elirosa) não seria ela, porque os olhos dela são o tato, o som dela, a voz dela é o tato... Ela pode tocar uma vez e pode passar muito tempo sem nem chegar perto dela, mas ela conhece... Hoje ela pega a pessoa e não chega a cheirar, pega no cabelo da pessoa e só... Se ela tocou uma pessoa e passou um tempão, uns dois ou três anos e ela vê a pessoa de novo, ela conhece pelo tato e não pelo cheiro. É pelo toque e pelo formato do cabelo.

É o que confirmou o Sujeito 1F, a professora atual de Elirosa, em seu depoimento:

O tato para ela é tudo, é a visão dela, é a audição dela... é primordial para ela... Ela usa para livros em Braille, para perceber quem está do lado dela, perceber as vibrações... Ela sente os cheiros do perfume, da comida... mas o tato é impressionante, porque não é só na mão... é no corpo todo... a audição ela não usa com certeza... só a vibração.

Com relação ao aspecto sensorial, a irmã do meio, sujeito 1 D, informou sobre a audição de Elirosa: “[...] quando solta uma bomba longe, ela escuta. Quando tem carro de som lá fora... ela para para escutar... uma colher que cai no chão ela sente o barulho, sente a vibração, mas creio que é só isso mesmo porque a gente escuta som muito alto”. A irmã ainda acrescenta que Elirosa é capaz de vocalizar: “ela grita ‘gui, gui, gui’, bem alto e a gente sabe que é alguma coisa errada, quando quer chamar a atenção... quando está sozinha e quando ela tem medo de alguma coisa”.

Sobre o atendimento atual de Elirosa, aos 18 anos, o Sujeito 1F relatou:

A gente resolveu fazer esse grupo para ter a socialização e a conversa informal em Libras Tátil com eles (os outros alunos com surdocegueira que estão no grupo) para eles irem se conhecendo... Quando ela chega, fala, conversa com todos, ela toca... sempre pergunta quem está na sala e o que está fazendo.

A declaração do Sujeito 1G, psicomotricista, resumiu o ambiente escolar de Elirosa aos 18 anos de idade:

Talvez eu esteja sendo muito severa e cobrando demais... a evolução de Elirosa não foi muito... a questão da vivência, sempre na mesma escola, sempre com os mesmos profissionais, as pessoas na sala, os colegas, sempre os mesmos... esse ano (2009) a mãe quase não falta... parece que ela (mãe) está vendo realmente a necessidade de estar mais presente com a filha. Antes era a irmã, agora a mãe assumiu.

Elirosa sempre frequentou o Instituto de Cegos como escola e na época da coleta de dados, Elirosa, além do instituto, frequentava curso de Libras e fazia bijuterias para vender. As atividades em casa e na comunidade evidenciam as **Preferências** de Elirosa, conforme relatou a mãe, sujeito 1B, os lugares que Elirosa frequenta e o que gosta de fazer:

Gosta de passear, de natação, ultimamente não está gostando da máquina Braille... por causa dessas bijuterias que está fazendo e que ela está vendendo, ela gosta que o pessoal pague e dê dinheiro na mão dela. Ela frequenta o instituto de cegos há 12 anos e ela precisa de atividades diferentes com mais tempo.

O depoimento da mãe corrobora com o da psicomotricista, pois ambas desejavam que Elirosa tivesse mais relacionamentos e atividades diversificadas em seu cotidiano.

Sobre o **Ambiente Doméstico Atual**, a Sujeito 1D comentou: “[...] ela (Elirosa) fica direto no meu quarto. Ela tem um cuidado com a minha filha (de três anos). Antes ela tinha muito ciúmes, agora ela já não tem mais”.

Atualmente, a mãe, Sujeito 1B, continua a trabalhar fora e a realidade da família é: “hoje... uma irmã tem a menina na creche, na escola de manhã, e a outra trabalha no posto de saúde como atendente...”. Ou seja, o papel de cuidador nesta fase foi atribuído à mãe.

Sobre os **Relacionamentos** atuais, a irmã mais velha, S 1C, informou que Elirosa tem amigos na escola, mas que: “não são amigos que a gente conversa, desabafa, mas amigos ela tem e ela fica perguntando cadê fulano de tal... às vezes, ela fica a noite todinha acordada, ela chora para ir ao colégio”. Sobre relacionamentos na vizinhança respondeu que “a mãe não deixa muito ela ficar com o povo da rua, porque a gente tem medo”.

Com relação às **Potencialidades**, a mãe de Elirosa, S 1B, afirmou: “Eu acho que ela é de alta potência... e é pouco explorada... para ler, ler mais palavras... eu queria que ela fosse explorada... que não ficasse parada no tempo... que não ficasse sem se desenvolver”.

Ao se referir às **Potencialidades** a mãe expressou as expectativas que tem para a filha: que ela aprenda Braille e seus temores quanto a autonomia de Elirosa.. Já a professora S1D tem expectativa dupla: “que ela descubra que cada sinal tem um nome, como a Hellen Keller começou a descobrir... PIS a maior necessidade dela é a Libras ...e quero muito...o que mais anseio é que ela realmente aprenda a ler...” e afirmou “ ela tem memória muito boa para o Braille”.

Aos 18 anos de idade, os depoimentos sobre a **Autonomia** de Elirosa foram os seguintes:

O S 1B, mãe de Elirosa, demonstrou consciência das limitações da filha para decidir sobre sua vida quando afirmou: “estou lutando por coisas para ela... eu sei que ela vai ser dependente da vida da pessoa que vai ficar com ela”.

A irmã mais velha, Sujeito 1C, fez referências aos cuidados pessoais : “ela faz coisas, arruma as coisa dela, lava os pratos, toma banho sozinha, se depila sozinha, passa hidratante”; essa irmã também se referiu às dificuldades: “varrer a casa, ela varre, mas não varre direito, passar pano ela passa, mas não passa direito, ela quer lavar o banheiro, mas não enxerga onde está o sujo”.

A irmã do meio, S 1D, comentou: “eu vejo o futuro dela em aprender Libras. Ela tem curiosidade... pelo fato dela ter vontade e de ser capaz... e a única coisa que ela é feliz é porque estuda”.

A psicomotricista, S 1G, resumiu o potencial de Elirosa, suas habilidades e as necessidades:

Todas as pessoas que eu apresentei e todas as pessoas que ela vivenciou alguma atividade, seja na piscina ou na rua ou aqui na própria escola, ela sempre aceitou muito bem, então o potencial que eu coloco é em relação ao universo dela de relacionamento... Em relação ao aspecto cognitivo e a aprendizagem eu também acho que ela pode evoluir bastante, mas essa parte cognitiva de conteúdo pode se alargar a partir do momento que eu acredito que ela amplie as relações dela... eu acho que uma coisa está ligada a outra.

Dos dados obtidos pode-se constatar que foi a partir dos quatorze anos que Elirosa começou a ter mais contato com a Libras associada ao Braille para a alfabetização. É nessa idade que os profissionais mais comentaram que o tato se consolidou como sentido primordial de recepção de informação do mundo e o olfato passou a ser complementar.

Atividades vocacionais foram introduzidas com o objetivo de promover a autonomia de Elirosa.

A mãe assumiu o papel de cuidadora e foi aprender Libras junto com Elirosa quando esta completou 18 anos de idade.

E a psicomotricista reiterou a necessidade de se alargar os relacionamentos para o desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo de Elirosa.

4.4.4.1.2 Dados dos documentos

Os dados foram retirados dos seguintes documentos:

- diário de classe elaborado pelo Sujeito 1E, primeira professora de Elirosa, durante 10 anos de atendimento;
- depoimento escrito da mãe de Elirosa que o cedeu para complementar a entrevista;

Optou-se pela organização e apresentação dos dados obtidos junto aos documentos em forma de quadros que contemplam as anotações escritas do S 1B, mãe de Elirosa e S 1E, primeira professora, mas manteve-se o registro dos dados por faixa etária: de zero a dois anos; de três a cinco anos; de seis a quatorze anos e de quinze a dezoito, como organizados nas entrevistas.

| DADOS OBTIDOS | DEPOIMENTO ESCRITO DA MÃE, SUJEITO 1B | DIÁRIO DE CLASSE DO PROFESSOR, SUJEITO 1E | OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA |
|----------------------|---|---|---|
| Diagnóstico visual | “Com 6 meses de idade o oculista disse que ela tinha o olho esquerdo atrofiado, não tinha córnea e não poderia fazer transplante porque o nervo óptico tinha sido afetado”. | Cegueira irreversível nos dois olhos. | Constatação da perda total de visão, sem possibilidades cirúrgicas. |
| Diagnóstico auditivo | “Comecei a perceber a não reação com o barulho que as irmãs faziam e com o rádio”. “Audiometria em 1992: disacusia neurosensorial profunda bilateral e em BERA em 1993: ausência de atividade eletrofisiológica dos nervos | “Produzi sons com instrumentos e não respondeu. Não reage a estímulos sonoros”. | Constatação da perda auditiva por exames audiológicos objetivos, por audiometria instrumental e por observação de comportamentos. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | cocleares ou vias auditivas do tronco cerebral”. | | |
| Rubéola materna e impacto do diagnóstico da surdocegueira | “Fiquei abalada e me sentia culpada, pois acreditava que grávida da minha filha poderia ser diferente caso eu não tivesse contraído rubéola durante a gestação. Foi um grande sofrimento ela ter mais de uma deficiência, além de cega, surda e por consequência muda”. | “Nunca trabalhei com uma criança com esta deficiência (surdocegueira). Vou tentar fazer o possível” “Se um dia eu disser que não estou conseguindo melhorar o quadro de Elirosa é porque sou incapaz. Não é porque não quero atendê-la”. | A mãe se sentia culpada por ter contraído rubéola na gestação e sofria por ter uma filha, surda, cega e muda. A professora reconheceu que nunca havia visto uma criança com surdocegueira, mas demonstrou disponibilidade para o atendimento. |
| Alimentação | “No começo foi difícil porque Elirosa não tinha o hábito de mastigar. Com 19 meses iniciamos somente líquidos, depois papinhas e alimentos liquidificados”. | “O caldo de caridade era coado e o suco de frutas eu trazia de casa. A mãe levava em vidros para garantir o almoço. Comia banana, laranja e bolachas picadas no leite” “Aos 2a 5m comia bolacha sozinha”. | A professora garantiu a nutrição oferecendo diferentes alimentos na escola e na casa de Elirosa, que por sua vez não rejeitava sabores e texturas. |
| Maneirismos | “Se autoagredia” | “Balançava a cabeça para frente”. | Presença de maneirismos. |
| Motor | | “1a 6m – rastejava-se em decúbito dorsal. 1a 9m – engatinhou pequenas distâncias, subiu três degraus e sentou-se sem apoio. Aos 2 anos ficou em pé sem apoio”. | Registro detalhado da professora sobre o desenvolvimento de Elirosa, que respondia às intervenções. |
| Cuidador, rotinas | | “Após dar banho e algum alimento líquido, Elirosa adormecia por pouco tempo. Chegava cansada de viagem. Quando acordava eu iniciava os curativos nas feridas na cabeça, pois a mãe não fazia os curativos em casa e sempre com justificativas”. | A professora assumiu os cuidados com a saúde e nutrição e respeitava as necessidades básicas de Elirosa, dando tempo para ela dormir e alimenta-se. |
| Cuidador | “Pai havia me abandonado com três filhas, sem fazer o reconhecimento paterno e sem contribuição financeira”. “A irmã mais velha não tinha paciência, era agressiva e a irmã do meio começou a ser a segunda | “No início a mãe participava talvez por ver que não era possível eu ficar só. Mas depois hesitava em participar. Sempre queria que sua filha do meio assumisse” “A irmã era muito pequena. Sentei-a de | A mãe permitiu que a filha do meio, de cinco anos assumisse o papel de segunda mãe de Elirosa. A irmã do meio passou frequentar os atendimentos da professora que por sua vez ensinou a essa criança |

| | | | |
|---------------------|-------------------------------------|--|--|
| | mãe de Elirosa aos 5 anos de idade. | frente para mim, segurei em suas mãozinhas e falei: quando você estiver com sede, Elirosa também está, dê água a ela. Quando você comer pão, rapadura, também dê a Elirosa. Quando você estiver com calor, tome banho e dê banho em Elirosa, ela também sente calor. | de cinco como cuidar de uma outra criança de dois anos de idade. E a irmã foi denominada “pequena grande mamãe”. |
| Brincar sozinha | | “1a 9m – brincava com os pés, batia palmas, balançava-se no role bobath e brincava com a água no banho”. | As brincadeiras eram motoras, com o próprio corpo. |
| Brincar com amigos | | “1a 11m – empurrou o amigo que estava no colo da professora”. | Elirosa queria a professora e percebeu o amigo no colo dela e afastou-o. |
| Brincar com objetos | | “2 a 2m – brincava com pedras no jardim, chocalho, e sabia a função do pente, sabonete, sapato, e copo e levava os objetos à boca”. | Elirosa aprendeu a explorar e a brincar com objetos pelas condições oferecidas pela professora. |

Quadro 15: Estudo de Caso 1. Dados de documentos sobre a interação e comunicação de zero a dois anos de idade

A seguir recortes dos documentos – diários de classe – do S 1E, primeira professora de Elirosa. Não foram encontrados dados do depoimento do S 1B, por isso, no quadro 16 constam somente dados da professora.

| DADOS OBTIDOS | DIÁRIO DE CLASSE DO PROFESSOR, SUJEITO 1E | OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA |
|-----------------------------|--|--|
| Aceitar outras pessoas | “Aos 2a 10m Elirosa aceitou bem o primeiro contato com o prof. T. Retirou o tênis e as meias do professor e calçou-os”. | Elirosa aceitava contatos novos. |
| Contato com outras crianças | “Aos 5 anos, na hora do banho, colocamos três banheiras juntas, Elirosa ficou no centro, a direita V e a esquerda R. Mostramos os colegas cegos que também estavam tomando banho, ela passou a mão nas costas da R que afastou-se, encostou no pé de V que afastou-se. Elirosa percebeu, cruzou as mãos no peito e deitou a cabeça nos joelhos” “Brincamos de trezinho de corda com amiguinhos cegos, mas os amigos ainda | Elirosa percebeu a reação dos amigos que evitaram o contato e por sua vez, retraiu-se. |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| | não a aceitam”. | |
| Sensorial: Auditivo | “Aos 4a permaneceu por longo tempo com as mãos na caixa de som do órgão, sentindo a vibração e depois abraçou-a tentando tirar do lugar”. | Percebe vibrações e sons altos. |
| Sensorial: Tátil | “Aos 4a distinguiu o piso do alpendre (cerâmica) do piso da entrada da escola (cimento) e vai e volta do alpendre ao portão de saída”. | Usava os pés para referências táteis. |
| Sensorial: Olfativo e gustativo | “4a 6m levou objetos à boca para morder e ao nariz para cheirar”. | Utilizava percepção tátil e usava a boca e olfato para explorar os objetos. |

Quadro 16: Estudo de Caso 1. Dados de documentos sobre a interação e comunicação três a cinco anos de idade, segundo dados do S 1E.

Foram encontrados dados nos depoimentos da mãe quando Elirosa tinha entre seis e quatorze anos, o quadro 17 contempla dados desse sujeito: S 1A. Cabe salientar que a professora sujeito S 1E atendeu Elirosa até a idade de onze anos, conforme consta no quadro 17.

| DADOS OBTIDOS | DEPOIMENTO ESCRITO DA MÃE, SUJEITO 1B | OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA |
|--|--|--|
| Atividades escolares | “Elirosa participava das atividades festivas das escolas, quadrilhas, carnaval comemorações cívicas e religiosas”. | A satisfação da mãe ao relatar o fato da filha participar de eventos festivos na escola de cegos. |
| Movimento | “Com seis anos balançava-se em uma cadeira de balanço na escola e eu comprei uma igual”. | Aceitação da mãe quanto às preferências e necessidade de Elirosa, quanto ao movimento transferindo para a sua casa aquilo que Elirosa gostava na escola. |
| Brincadeiras | “Com seis anos: boneca de pano para vestir e tirar as roupas, jogos de montar as partes do corpo humano e jogos de encaixe”. | Na faixa etária de seis anos faziam representações com jogos. |
| Adolescência Expectativas Lembranças | “O momento mais feliz foi a sua festa de 15 anos... Foi um momento de extrema satisfação, pois percebi que Elirosa era uma adolescente sensível... pois ela passou três meses comentando a festa”. | A mãe ter percebido que Elirosa poderia fazer coisas que qualquer adolescente sem deficiências fazia, por exemplo, uma festa de 15 anos tão marcante para a filha que relembrou o momento por três meses seguidos. |

Quadro 17: Estudo de Caso 1. Dados de documentos sobre a interação e comunicação de seis a quatorze anos de idade, segundo dados do S 1B

| DADOS OBTIDOS | DIÁRIO DE CLASSE DO PROFESSOR, SUJEITO 1E | OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA |
|----------------------|--|--|
| Motor | Aos 5 anos “Elirosa enfiou 4 contas que juntas ficam do tamanho de um grão de arroz”. | A preocupação maior era com o motor fino, com movimentos de pinça que significavam o pré-Braille. |
| Braille | Aos 7 anos “iniciou os 6 pontos no braillete”. | Elirosa era cega, estudava no instituto de cegos, logo tinha que aprender o Braille, independentemente do seu nível de língua de sinais. |
| Autonomia | Aos 5a e 6m “Elirosa calçou as sandálias, penteou-se, vestiu-se, botou perfume, pegou na mão da coleguinha, procurou a porta, fez todo o percurso até o portão, abriu, fechou e saíram de mãos dadas pela calçada em direção ao ponto de ônibus”. | Elirosa demonstrou conhecimento do espaço externo da escola; deslocou-se com segurança e ainda fez o papel de guia para a amiga. |
| Escolhas | Aos 5 anos “ tirou toda a roupa e não queria vestir, mostrei o vidro de perfume e ela cheirou e estendeu a mão, não dei. Ela vestiu-se e só então entreguei o perfume”. Aos 7 anos “Elirosa estava totalmente desligada, não se interessou em estudar as palavras ‘nariz’ e ‘boca’... pedia para ir ao parque... eu disse que só ia se estudasse o nome ‘cabeça’. Não se interessou”. | A professora insistia em desenvolver as atividades que planejava oferecendo cada vez menos oportunidades de escolhas para Elirosa e só respondia à solicitação de Elirosa depois que esta fizesse o que a professora havia programado. |
| Relacionamentos | Aos 9 anos de idade: “entraram três meninas novas na escola... Elirosa começou a tocá-las discretamente... com o passar dos dias Elirosa e GI passeiam juntas... elas são as primeiras amigas de Elirosa”. | Elirosa frequentava este instituto de cegos desde a idade de 1a 7m e somente quando completou 9 anos de idade há referência da professora aos primeiros amigos. |

Quadro 18: Estudo de Caso 1. Dados de documentos sobre a interação e comunicação de seis a onze anos de idade, segundo dados do S 1B

4.4.4.1.3 Dados da observação direta

Foram feitos vídeos de várias atividades que Elirosa, sujeito 1A, realizou em diferentes contextos que posteriormente foram selecionadas, descritas e analisadas. Os registros dos vídeos estão organizados em formato JPEG.

Para a descrição da observação foi solicitado à guia-intérprete e à intérprete de sinais que validassem os sinais observados e relatados pela pesquisadora.

A atividade foi observada na sala de aula de Elirosa juntamente com o grupo de colegas surdocegos sala de aula do Instituto de Cegos, onde Elirosa estudava. Participaram da atividade, Elirosa, um amigo e uma amiga, ambos adultos, com baixa visão e que se comunicam por Libras. Elirosa é a única surdocega total. Estavam os três adultos surdocegos sentados em suas carteiras individuais, um ao lado do outro. A posição de Elirosa era a do meio. A professora ficava atrás da carteira de forma que se sentava de frente a Elirosa.

A professora solicitou que Elirosa e seu amigo contassem um ao outro o que fizeram no fim de semana. Esse amigo era surdo desde nascença e começou a perder a visão na juventude. É um surdocego adquirido.

O quadro 19 apresenta os dados observados nesta atividade.

| O que o outro ofereceu | | Respostas de Elirosa frente à ação do outro | Comentários da pesquisadora |
|--|---|---|--|
| Professora | Amigo surdocego adquirido | | |
| Professora guia as mãos de Elirosa em direção às do amigo. | Calmamente posicionou as mãos de Elirosa sobre as suas. Começou a contar-lhe sobre o fim de semana. | Elirosa permaneceu com sorriso nos lábios e as mãos sobre as mãos do amigo que sinalizava. | Percebe-se o ritmo do amigo na execução dos sinais. Tem fluência e usa as configurações da Libras. |
| Professora permanece observando a ação. | O amigo posiciona as mãos de Elirosa de forma que ela possa receber o sinal e dependendo do sinal, pega a mãos de Elirosa e molda o formato da mão e o posicionamento correto do sinal. | Elirosa aceita todas as movimentações das mãos do amigo e continua com o sorriso nos lábios. | O amigo demonstrou paciência e interesse em fazer os sinais, chegando a moldar a mão de Elirosa para que ela percebesse a configuração do sinal. Após Elirosa fazer o sinal, o amigo repetia nas mãos de Elirosa para confirmar o sinal correto. |
| Professora dá ordem para Elirosa “conversar domingo casa”. | | Elirosa volta-se para o amigo e sinaliza em Libras Tátil; “Professora casa marido filhas viajar”. | O amigo adota uma corrige com delicadeza os sinais e procura ensinar outros. |
| | O amigo compreende a mensagem de Elirosa e sinaliza contando como tinha sido seu fim de semana. | Elirosa somente faz sinal de positivo, não continua o diálogo e volta-se para a professora. | Elirosa apoia suas mãos nas mãos da professora. |
| Professora | | Elirosa sinaliza nas mãos | Assim que termina de |

| | | | |
|--|--|--|--|
| sinaliza: “fazer você falar domingo casa”. | | do amigo: “Professora conversar Maria marido Maria, filho casa eu ontem”. | sinalizar Elirosa volta- se para a professora. |
| | O amigo continua a oferecer suas mãos para Elirosa. | Elirosa faz sinais de “almoçar meio dia” e para. | Elirosa, desta vez espera o sinal do amigo. |
| | O amigo continua o diálogo e sinaliza o que Elirosa comeu, perguntando sobre as pessoas e fazendo os sinais de cada uma delas, adequando o formato das mãos de Elirosa. | Elirosa faz sinal de positivo e vira-se para a professora. | Esse amigo corrige o formato das mãos de Elirosa buscando dar- lhe a configuração correta dos sinais de libras. |
| Professora sinaliza nas mãos de Elirosa “o quê fazer você”. | | Elirosa sinaliza nas mãos do amigo “almoçar meio dia”. | |

Quadro 19: Estudo de Caso 1. Dados de observação direta

Os dados descritos no quadro 19 apontaram elementos sobre interação e comunicação e as dificuldades de Elirosa com a Libras, particularmente com o vocabulário que dificultou a conversação e o diálogo com o amigo que domina essa língua.

Quanto à **interação**, Elirosa voltava-se constantemente para a professora direcionando suas mãos para as mãos da professora. Buscava o contato físico e a informação do que tinha que conversar com o amigo. Não foi observado movimento espontâneo de Elirosa para iniciar a conversação. Sua expressão facial era de satisfação, sorria e mantinha atenção à medida que o amigo sinalizava. Permitia tranquilamente que o amigo movimentasse suas mãos moldando-as segundo as configurações corretas do sinal. A professora, por sua vez, atendia a solicitação de Elirosa que lhe tocava as mãos esperando pela pista do que deveria sinalizar.

Quanto à **comunicação**, nesta atividade, a dificuldade de Elirosa com a Libras, devido a seu restrito vocabulário, dificultou a interação e a comunicação, mas a disponibilidade do amigo surdocego com conhecimento de Libras foi preponderante para manter os poucos momentos de diálogo.

O amigo manifestou cuidado em dar o modelo correto do sinal e detalhar o movimento do sinal, o formato da mão e a posição correta no espaço. Também confirmava a sinalização de Elirosa tocando em suas mãos e verificando se a movimentação das mãos de Elirosa estava correta.

Esse amigo surdo fez o papel de um instrutor de Libras Tátil, de forma empírica, com a preocupação de ensinar à Elirosa o sinal correto porque ele sabia que ela não sabia o que sinalizava.

O fator mais importante a ser apontado nesta atividade observada foi o uso de Libras Tátil por ambos interlocutores. Elirosa não sinalizava no ar, como fazia para a professora, mas sim sinalizava nas mãos do amigo que recebia a comunicação em Libras Tátil. Cabe ainda ressaltar que pelo fato desse amigo ter tido visão, aprendeu a Libras com a comunidade surda e era fluente. Devido à sua perda visual é ele quem agora precisava da Libras Tátil, mas tinha a memória visual espacial da Libras, memória esta que Elirosa não possui pois nunca viu.

Observou-se ainda, diferença de ritmos entre a sequência de movimentos realizada pela professora e pelo amigo surdo. As mãos do surdo passavam todo o movimento corporal e a expressão facial. As mãos da professora pareciam ter um ritmo pausado. A professora usava somente as mãos para sinalizar, a postura do corpo era ereta, já o amigo surdo utilizava os braços para mostrar a Elirosa os movimentos dos braços. Ele fazia movimentos com o corpo que Elirosa acompanhava, sendo que nesta atividade observada ela permaneceu sempre com o sorriso nos lábios.

4.4.4.2 Objetivo específico 2: identificar as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas, até o uso da língua de sinais.

4.4.4.2.1 Dados de entrevista dos Sujeitos 1B, 1C, 1D, 1E

Para a descrição dos dados coletados sobre comunicação foi organizada uma lista de tópicos e os dados buscados.

| TÓPICOS | DADOS BUSCADOS |
|------------------------------------|---|
| Primeiras manifestações | Choro, sorriso, movimentos. |
| Atenção | Sensorial, movimentos. |
| Antecipação | Sensorial, movimentos. |
| Comunicação expressiva | Formas pré-linguísticas: choro, riso, expressões faciais, vocalizações, movimentos corporais. Formas concretas representacionais: objetos de referência. Formas linguísticas: gestos, sinais isolados de Libras; Libras, Braille; alfabeto manual. |
| Comunicação receptiva | Formas pré-linguísticas: movimentos corporais, expressões faciais, pistas de informação. Formas concretas representacionais: objetos de referência. Formas linguísticas: gestos, sinais isolados de Libras, Libras; Braille, tadoma, alfabeto manual, alfabeto dactilológico, Libras Tátil. |
| Canais sensoriais para a expressão | Visual, auditivo, tátil, sistema proprioceptivo |
| Canais sensoriais para a recepção | |

Quadro 20: Comunicação Expressiva e Receptiva: tópicos e dados buscados

Sobre as primeiras comunicações de Elirosa, no período de zero a dois anos de idade, as entrevistas com a mãe Sujeito 1B, irmã do meio S 1D e a primeira professora S 1F revelaram:

- Que a mãe entendia sua filha por intuição e por tentativa e para interpretar choros de xixi, fome e dor;
- Que a primeira professora observou em um primeiro momento que Elirosa manifestava desconfortos por meio de alterações na respiração;
- A irmã do meio sabia que algo não estava bem com Elirosa porque uma lágrima escorria dos olhos, uma vez que ela não apresentava reação a nada.

Por estes depoimentos pode-se inferir que Elirosa manifestava suas necessidades vitais por meio de choros diferentes e de alterações na respiração, manifestações estas que os adultos aprenderam a interpretar. Foi a primeira professora, S 1E, que observou outro comportamento de Elirosa, além do choro:

A irmã disse que só sabia que ela estava chorando quando escorria lágrimas dos olhos, porque nem um som ela emitia. Levou meses para ela começar a chorar e eu ouvi o choro e o primeiro sorriso dela... Eu coloquei o colchonete no chão e o rolo bobath, botei ela deitadinha de bruços em cima do rolo e me sentei de um lado e a mãe do outro. Fiz com que ela ficasse abraçadinha, descansado e fiquei fazendo movimento bem suave... bem suave... que era de balanço e ela esboçou um sorriso... foi o primeiro sorriso dela.

Esse depoimento evidenciou a importância do movimento e do toque suave na comunicação receptiva para que Elirosa pudesse expressar-se por sorriso, além dos choros e da respiração. Esta passagem aconteceu após o segundo ano de vida de Elirosa, ou seja, o sorriso surgiu nesta época como uma forma expressiva de comunicação como resposta ao movimento aliado ao tato como forma comunicativa receptiva.

Os excertos a seguir, retirados das entrevistas com familiares e professores, evidenciam os dados sobre o desenvolvimento da comunicação expressiva e receptiva de Elirosa, com a descrição das formas comunicativas utilizadas.

A organização dos quadros segue idade cronológica respeitando-se os intervalos já mencionados: zero a dois anos; três a cinco anos; seis a quatorze anos e finalmente de quinze a dezoito anos de idade.

Além da organização inicial por idade cronológica, os quadros foram divididos em Comunicação Expressiva e Comunicação Receptiva a fim de descrever as diferentes formas comunicativas evidenciadas nas entrevistas:

São os seguintes, os quadros apresentados:

Quadro 21: Elirosa. Formas de comunicação expressiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos S 1B, S 1D; S 1E.

Quadro 22: Elirosa. Formas de comunicação receptiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos S 1B; S 1E.

Quadro 23: Elirosa. Formas de comunicação expressiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos S 1D; S 1E.

Quadro 24: Elirosa. Formas de comunicação receptiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos 1D; 1E.

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVAS |
|-------------|---|--------------------------|---|
| S 1B Mãe | “Comecei a saber que aquele choro era para fazer xixi, cocô, era de fome, era de banho... se ela ficasse satisfeita era banho mesmo”. | Formas Pré-linguísticas. | Choros com vocalização diferentes para fome, dor, fraldas sujas. Expressões faciais: satisfação. |
| | “Ela colocou o gesto da irmã mais velha, no rosto, mão fechada encostando-se à face, porque essa irmã beijava muito ela e a irmã do meio só andava de rabo de cavalo, então era o gesto de cabelo amarrado” | Formas linguísticas. | Gestos naturais diferentes para cada irmã: mão fechada encostando-se à face (para aquela que beijava) e mão fechada na cabeça (indicando o lugar do rabo de cavalo). |

| | | | |
|--------------------|--|--------------------------|---|
| | Eu acho que eram gestos que ela aprendeu (quando entrou no instituto). | | |
| S 1D Irmã | “As lágrimas dela desciam, por isso a gente sabia que ela estava chorando, porque som ou outro movimento ela não fazia nenhum”. | Formas Pré-linguísticas | Choro sem vocalização para expressar desconforto. |
| S 1E Professora | “Levou meses para ela começar a chorar e eu ouvi o choro e o primeiro sorriso dela” “com esse movimento bem suave... de balanço... ela esboçou um sorriso”. | Formas Pré-linguísticas. | Choros com vocalização Sorriso para expressar que o balançar lhe agradava. |
| | “Ela pega muito rápido as coisas... ela aprendeu nessa época (quando entrou no instituto), não era línguas, não era Braille... eram gestos naturais que ela aprendeu”. | Formas linguísticas. | Gestos naturais |

Quadro 21: Elirosa. Formas de comunicação expressiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos 1B, 1D, 1E

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVAS |
|-------------------|---|--|---|
| S1B Mãe | “Acho que era intuição de mãe, ela chorava e chorava”. | Sensações internas Canal sensorial tátil. | Não havia comunicação receptiva ao nascer. Elirosa tinha sensações internas (fome, dor) e recebia informações táteis (calor, frio, toques) e proprioceptiva (movimento). |
| | “Uma irmã beijava muito e a outra só usava rabo de cavalo”. | Canal sensorial tátil. Antecipação. | Sensorial: o tato. Sentir o toque na face e tocar nos cabelos do outro. |
| S1E professora | “Colocava o travesseirinho no pescoço para sustentar a cabeça e depois uma bolinha de borracha bem macia”. | Formas pré-linguísticas. | Pistas de objetos: Travesseiro e bolinha para sustentar o pescoço. |
| | “Depois... só bastava eu colocar meu indicador no queixinho dela e ela sabia que era para levantar o queixo”. | Formas pré-linguísticas. | Pistas táteis: dedo indicador da professora no queixo de Elirosa. |
| | “Ela estava deitada e eu colocava meu dedo na mãozinha dela, eu puxava e ela já estava querendo sentar”. | Formas pré-linguísticas. | Pistas de movimento: dedo indicador da professora nas mãos de Elirosa para puxar os braços e facilitar o movimento de sentar. |
| | “Ela comia deitada no colchonete e eu colocava ela sentada e a colher na boquinha dela e ela escorregava (deitava) para comer, aí eu puxava e sentava de novo. Ela só comia e eu só colocava a colher na boca dela se ela estivesse sentada”. | Formas pré-linguísticas. | Objeto real: Toque da colher na boca, para comer sentada. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | “Na hora do banho eu entregava o sabonete para ela e aproximava do nariz”. | Formas pré-linguísticas. | Objeto real: sabonete. |
| | “Às vezes quando estava chorando... eu aproximava a sopinha no nariz e ela se calava”. | Antecipação. | Olfato. |
| | “Eram cinco blusas do mesmo modelo... com um botão de pérola... uma bolinha... quando ela chegava e encontrava o botão, ela vinha... eu não era M, eu era botão... o meu nome era botão”. | Antecipação Formas pré-linguísticas. | Pistas de objeto: Botão da blusa que representava a professora. |

Quadro 22. Elirosa. Formas de comunicação receptiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos 1B; S 1E.

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVAS |
|--------------------|---|--------------------------|---|
| S 1D Irmã | “Com quatro anos Elirosa já era independente para ir ao banheiro, comer sozinha e pedir xixi”. | Formas linguísticas. | Gestos naturais: comer, ir ao banheiro. |
| S 1E Professora | Aos três anos: “Quando ela encontrava a cadeirinha, ela segurava e levantava a perna querendo subir na cadeira... era porque estava querendo comer”. | Formas Pré-linguísticas | Movimentos corporais que indicavam a ação que queria realizar |
| | “Quando ela era contrariada, ela se batia, se jogava no chão, batia a cabeça no chão... ela tinha até um galo ósseo na testa do lado direito”. | Comportamentos. | Autoagressão: quando não obtinha o que desejava. |
| | Primeiros gestos que Elirosa expressou: foi o “não”, o “beijo” e o “tchau”. | Formas linguísticas. | Gesto Tátil: esfregar o indicador no próprio antebraço. Gestos naturais e aprendidos: Tchau, Beijo. |
| S1E | “Quando queria comer, abria e fechava a boca”. | Formas pré-linguísticas. | Movimentos Corporais: Comer: abrir e fechar a boca. |
| | “Mão em concha dentro do copo e eu entendia quero mais”. “Levantar era tocar no peito para cima... Comer era bater na boca... Dormir era abrir e fechar os olhos”. | Formas linguísticas. | Gestos contextuais e naturais: Quero mais: mão em concha dentro do copo. Comer: bater na boca. Dormir: abrir e fechar os olhos. |

Quadro 23: Elirosa. Formas de comunicação expressiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos S 1D; S 1E

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA |
|--------------------|---|--|---|
| S 1D Irmã | “Vamos para o colégio estudar. Eu dizia em gestos, não em Libras... O gesto de estudar era o sinal de escrever... Para mim estudar era com lápis e papel e eu não conhecia o Braille”. | Formas linguísticas. | Gestos naturais: movimento de escrever para estudar. |
| S 1E Professora | “Eu passava o meu dedo indicador no antebraço dela. Eu botava a mãozinha dela na minha garganta pigarreava e ela insistia, eu ainda batia a minha mão bem forte na mesa... Um dia passei a mão bem forte no braço dela... ela ficou quietinha... e as lágrimas desciam... foram as três maneiras que eu usei para o não”. “Eu encostava a mãozinha dela em mim, abria a boca e fazia o movimento de mastigar”. | Formas pré-linguísticas Comportamentos. | Pistas táteis: Não: esfregar o indicador no antebraço e pigarrear; bater na mesa bem forte. Comer: abrir e fechar a boca em movimento de mastigação. |

Quadro 24: Elirosa. Formas de comunicação receptiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos 1B; 1C; 1D; 1E

Cabe o comentário de que o S 1E utilizou-se de três formas diferentes para ensinar o “não”: pistas táteis, ao esfregar o dedo no antebraço de Elirosa e ao pigarrear colocando a mão de Elirosa em sua garganta. E ainda batia na mesa. Na verdade, a professora modulava a resposta negativa para impedir os comportamentos de Elirosa, mas os dados não evidenciaram que professora, S 1E, se preocupou, naquele momento, em oferecer à Elirosa o gesto natural de “não”, balançando a cabeça ou até mesmo balançando o dedo indicador.

A irmã sem conhecimento de Libras e Braille, mas com consciência de que a comunicação tinha que acontecer por sinais, utilizava-se de gestos e mímicas para antecipar e explicar o que acontecia à Elirosa. Cabe lembrar que a professora S 1E ensinava tudo o que sabia à irmã de Elirosa e o que não sabia era Libras, conforme S 1E relatou: “[...] eu também não entendia e não sabia nada de língua de sinais, então eu botava a toalha no pescocinho de Elirosa, entregava o sabonete e ela já sabia que ia tomar banho”.

A antecipação de atividades, objetos, pessoas e eventos futuros estava resolvida por meio de objetos e gestos, mas faltava à Elirosa conhecer possibilidades de comunicar-se por meio de uma língua.

Sobre a comunicação atual de Elirosa, a irmã do meio afirmou: “hoje é língua de sinais, mas antes era gesto natural”, “foi em noventa e cinco que eu fui para São Paulo... iniciamos a

língua de sinais... aqui em Fortaleza ninguém sabia nada”. Apesar de terem conhecimento sobre a importância da língua de sinais, a família efetivamente somente procurou um curso formal de Libras no início do ano 2009, conforme constatado pela pesquisadora nos momentos informais da coleta de dados. Até então sabiam os sinais que os professores da escola de cegos lhes ensinavam à medida que ensinavam Elirosa. A primeira professora S 1E foi quem aprendeu algo de Libras ao matricular-se em um curso e levava a irmã, S 1D, de Elirosa junto.

Os dados apontaram que o período de zero a dois anos de idade foi marcado pelas descobertas das possibilidades comunicativas de Elirosa e que por meio de pistas de informação, pistas de objetos, movimentos corporais e interpretação de comportamentos Elirosa e seu mundo próximo – mãe, irmãs e professora – comunicavam-se, o que caracterizava o período pré-linguístico.

A comunicação linguística de Elirosa dos três aos seis anos de idade se resumia a gestos naturais que foram criados por ela e pela professora e alguns sinais isolados de Libras, conforme o S 1E assumiu: “ela nomeava com gesto... com gestos naturais... depois lentamente, conforme eu ia aprendendo língua de sinais é que eu ia passando para ela”.

O período de seis a quatorze anos foi marcado pela aprendizagem do Braille e da língua de sinais. Os sinais eram ensinados isoladamente sem o contexto da frase e passados para o Braille, conforme excertos da entrevista com o S 1E:

Foi exatamente a partir do A, associando o pontinho ao A, os dois pontinhos ao B, tudo o que um cego faz [...] Era em Braille e em línguas de sinais. Palavras eram muitas em Braille: sapato, saia, vestuário. Ela já sabia, associava o nome ao objeto, copo, colher, prato, eu já tinha começado na datilografia Braille na máquina.

Ao mencionar “tudo o que um cego faz” o S 1E referiu a importância que atribuía ao Braille e pensava em ensinar Elirosa como se ensina um cego, mas o que parecia faltar naquele momento era um conhecimento maior de Libras, porque a comunicação ainda era primordialmente por gestos naturais.

Os depoimentos da professora atual, S 1F, confirmaram que aos 18 anos de idade Elirosa se comunicava ainda por gestos naturais e por sinais de Libras em frases simples: “As duas formas de comunicação (gestos naturais e Libras), mas eu acredito que a partir de agora como a mãe tem que estudar para a prova de Libras, a mãe vai aprender a Libras”

Os dados das entrevistas apontaram a comunicação expressiva de Elirosa desde os primórdios da comunicação por meio de choros, sorrisos, movimentos corporais, até o uso de formas linguísticas como gestos naturais, sinais isolados de Libras e o uso de Libras estruturada em frases simples, bem como a aprendizagem do Braille.

A comunicação receptiva de Elirosa estava fundamentada nos sentidos tátil e proprioceptivo, sendo o olfato o sentido secundário.

Ressalta-se que os dados relatados sobre as formas comunicativas expressivas evidenciaram o uso de Libras e alfabeto manual e as formas comunicativas receptivas evidenciaram o uso de Libras Tátil em sinais isolados e articulados em frases simples e alfabeto dactilológico.

4.4.4.2.2 Dados de documentos

Os dados descritos a seguir foram retirados dos seguintes documentos:

- depoimento escrito da mãe;
- diário de classe elaborado pelo sujeito 1E, primeira professora de Elirosa, durante 10 anos de atendimento.

Os dados foram organizados em quadros:

Quadro 25. Elirosa. Formas de comunicação expressiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos dos S 1B e S 1E.

Quadro 26. Elirosa. Formas de comunicação receptiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos dos S 1B e S 1E.

Quadro 27. Elirosa. Formas de comunicação expressiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos do S1E.

Quadro 28. Elirosa. Formas de comunicação receptiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos do S1E e S1B.

Quadro 29. Elirosa. Formas de comunicação expressiva de seis a quatorze anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos do S1E .

| SUJEITOS | RECORTES DOS DOCUMENTOS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA |
|--------------------|---|--------------------------|--|
| S 1E professora | Morde a mão quando contrariada. | Comportamentos. | Autoagressão: morde a mão. |
| | Quando quer a bola, estende os braços. | Formas pré-linguísticas. | Movimentos Corporais: Bola: Estende os braços. |
| S 1B Mãe | Ela passou a criar gestos próprios para identificar as pessoas. Irmã mais velha tem os cabelos longos: mão fechada próxima da orelha esquerda; irmã do meio a beijava muito: juntava seus dez dedinhos e tocava uns nos outros; Tios: para um, puxava a roupa, para outro, beliscava e outra tinha o gesto de dirigir o carro; Amigo: “apontava o anel”. | Formas linguísticas. | Gestos naturais: Irmã mais velha: mão fechada próxima da orelha; Irmã do meio: juntar os dedos das mãos e tocar uma na outra. |

Quadro 25: Elirosa. Formas de comunicação expressiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos dos S 1B e S 1E

| SUJEITO | RECORTES DOS DOCUMENTOS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA |
|--------------------|--|---|--|
| S 1E Professora | “Primeiro atendimento: Toquei nos seus pezinhos e não reagiu... nas suas mãozinhas coloquei uma bonequinha... permaneceu indiferente... produzi sons com instrumentos sonoros, não respondeu... estava mergulhada no seu mundo”. | Primeiras reações. | Elirosa não reagia aos estímulos externos. |
| S 1B Mãe | Na hora da alimentação, tocamos sua face próxima a boca; do banho mostrávamos a toalha e o sabonete e tocávamos no meio da cabeça, para beber água, o movimento da mão como se fosse segurando um copo, para dormir as duas mãos na face, trocar a roupa, mostrávamos a roupa, e, assim ela passou a imitá-los e depois criar os gestos próprios como, por exemplo, o de identificar as pessoas. | Formas pré-linguísticas e linguísticas. | Pistas táteis: Banho: toque na cabeça Pistas de objetos: Banho: toalhas e sabonetes Vestir-se: a própria roupa Pistas de movimento: beber água Gestos Naturais: Dormir: as duas mãos na face Beber água: movimento da mão segurando um copo. |

Quadro 26: Elirosa. Formas de comunicação receptiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos dos S 1B e S 1E

| SUJEITO | RECORTES DOS DOCUMENTOS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA |
|--------------------|---|--------------------------|---|
| S 1E Professora | “Quando não quer fazer as atividades, cruza os braços, fecha as mãos e põe em cima da mesa. | Formas pré-linguísticas. | Movimentos corporais: Não: cruzar os braços e fechar as mãos. |
| | “Aos 5 anos, Elirosa já forma frases gestuais: pede água, colher, lanche, papel picado, cola, banho, vestido, perfume”. “Quando não quer, cruza os braços”. | Formas linguísticas. | Primeiras frase gestuais. Repertório de 10 frases. |

Quadro 27: Elirosa. Formas de comunicação expressiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos dos S 1B e S 1E

| SUJEITO | RECORTES DOS DOCUMENTOS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA |
|--------------------|---|----------------------|--|
| S 1E Professora | “Aos 3a e 11m, coloquei a mão de Elirosa no meu pescoço, mostrei a boca, a língua e emiti o som ‘A’. Ela repetiu ‘A’ grave, sorriu não repetiu depois”. | Formas linguísticas. | Tadoma. Vogal A. |
| | “Aos 4a e 8m, coloquei a mão dela no meu pescoço, boca e face e disse ‘blusa’. Ela rapidamente procurou a mãe e colocou a mão no pescoço dela, a mãe repetiu ‘blusa’. Elirosa emitiu ‘hum’”. | Formas linguísticas. | Tadoma. Palavra isolada. |
| S 1E Professora | “Aos 3a e 4m, compreendia: tomar banho, toalha, lanche, beber água, mais, vestir-se, pedir lanche, vestir meia, por o sapato, sair da sala, short, ‘maria chiquita’, despedir-se, eu, você, meu, teu, abrir a porta, chave, lavar as mãos, regar as plantas, abrir cadeado, lápis, picar papel, tesoura, escovar os dentes, acabar, sutiã, balançar, pendurar nas argolas e colher. | Formas linguísticas. | Gestos Naturais e Contextuais. Repertório de 29 gestos. |
| | | | |

Quadro 28: Elirosa. Formas de comunicação receptiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos do S1E

| SUJEITO | RECORTES DOS DOCUMENTOS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA |
|-----------------|---|----------------------|--|
| S 1E professora | “Aos 6a e 8m, Elirosa pegou a lata de doces e fez gesticulando em Libras, ‘doce’ e tentou fazer na mão em alfabeto Libras. Pediu para escovar os dentes e pediu água em Libras para lavar a boca... fez sinal de estudar em Libras e igual”. | Formas linguísticas | Sinais isolados de Libras: água, doce, estudar, igual. |
| | “Aos 6a a 9a comunicação gestual expressiva: sinais de passear, andar, comer, subir, descer, balançar, dormir, beber, água, banho, banana, colher, açúcar, bonito, bolo, titia, mamãe, pé, sandália, pente, banheiro, urinar, não, tchau, nenê, sentar, estudar, casa”. | Formas linguísticas. | Sinais isolados de Libras: repertório de 28 sinais. |
| | “Aos 7a juntou dois sinais em Libras : banho-chuva”. Nomeia: copo, açúcar, ovo, banheiro, blusa, calça, cinto, perfume, subir, descer, gangorra, sombrinha, boneca”. | Formas linguísticas. | Frases de dois sinais em Libras Sinais isolados de Libras: aumento de vocabulário: 41 sinais. |
| | “Aos 8a e 7m, após várias associações do ponto 1 em Braille, com a letra A e o alfabeto manual e aos som, Elirosa disse: Eu estudar não A, tocou no peito (eu) Libras (estudar) gesto de não e emitiu o som bem alto A”. | Formas linguísticas. | Frases de três elementos, com Libras, gestos e vocalizações. |

Quadro 29: Elirosa. Formas de comunicação expressiva de seis a quatorze anos de idade, segundo recortes dos documentos escritos do S 1E

Dos dados acima descritos ressalta-se que a primeira anotação da professora S 1E sobre Libras consta de 03/11/1997, quando Elirosa tinha 6 anos e 8 meses. Ainda assim, ela se refere a uma comunicação gestual, e não a uma comunicação por Libras. Foi após Elirosa completar seis anos que a S 1E buscou aprender Libras atendendo as orientações que havia recebido.

Foi a partir dos sete anos de idade que Elirosa passou a formar frases de dois sinais em Libras. Nessa época, era a professora, S 1E, que orientava a família e a irmã do meio, acompanhava os atendimentos de Elirosa. Essa professora, apesar de fazer um curso de Libras na época, continuou a usar gestos naturais com sinais de Libras em frases curtas.

Elirosa, S 1A, iniciou a aprendizagem do Braille após os sete anos de idade e este era associado aos sinais de Libras ou a gestos naturais, e cada ponto do Braille era por sua vez associado ao som da vogal; a professora utilizava o Tadoma, além de associar ao alfabeto manual.

Conclui-se que Elirosa começou a aprender os pontos do Braille associados ao alfabeto manual, mas não dominava a Libras como estrutura linguística para poder aprender o Braille como uma transcrição da língua de sinais para a língua portuguesa escrita. Elirosa expressava-se por sinais isolados de Libras e frases simples em Libras, porque a recepção acontecia dessa forma, pois Elirosa não convivia com surdos, e não frequentava a escola de surdos. As pessoas a sua volta mantinham os gestos naturais e a Libras em frases simples era dada na escola, conforme entrevista com a professora atual, S 1F: “Na casa dela é que deve ser tudo por gestos. As duas meninas (irmãs) não falam por sinais. Na escola é tudo por sinais”. E a mesma professora complementou: “Frases como: eu quero ir no banheiro; eu quero comer agora; eu gosto de praia, ela compreende. O que ela não sabe é escrever o que ela fala no alfabeto manual. Não foi trabalhado porque foi trabalhado mais na língua de sinais. Ela tem compreensão de fazer as frases”.

E este processo se perpetuou até os dezoito anos conforme a mãe relatou em seu depoimento escrito: “Hoje ela está em fase de alfabetização em Braille e se comunica em Libras e gestos naturais”. Somente na idade de 18 anos é que a família de Elirosa partiu para aprender a Libras junto à comunidade surda.

4.4.4.2.3 Dados de observação direta

Assim como para a busca de dados relativos ao objetivo específico 1, foram feitos vídeos de várias atividades que Elirosa, sujeito 1A, realizou em diferentes ambientes, vídeos estes que posteriormente foram selecionados, descritos e analisados. Os registros dos vídeos estão organizados em formato JPEG.

Para a descrição da observação foi solicitado à guia-intérprete e à intérprete de sinais que validassem os sinais observados e relatados pela pesquisadora.

Elirosa foi observada em sua residência, no quintal, conversando com a sua professora atual. Ela e a professora estavam sentadas uma de frente a outra. A sobrinha de quatro anos de Elirosa chorava porque queria a sua bola e Elirosa estava com a bola no colo. A professora explicava o porquê do choro da sobrinha.

O quadro 30 apresenta os dados observados nesta atividade.

| COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | |
|--|---|---|--|
| O que a professora faz | Dados obtidos | O que Elirosa faz | Dados obtidos |
| As mãos de Elirosa estão em cima das mãos da professora que faz a sequência de sinais: “falar nome” e leva a tocar a bola que está apoiada no braços da cadeira de forma que os dois interlocutores podem tocar a bola. | Libras Tátil e Alfabeto Digital. | Elirosa toca a bola com a mão direita e a sua mão esquerda permanece na mão direita da professora. Elirosa faz o sinal de “nome”. | Libras: sinal isolado |
| Professora faz sinal de “fala” na mão esquerda de Elirosa e faz alfabeto dactilológico B-O-L-A. | Libras Tátil e Alfabeto Digital. | Elirosa permanece com a mão esquerda na mão direita da professora. Com a mão direita faz em alfabeto manual B-O-L-A imediatamente após a professora digitar a primeira letra B, é quase simultânea a digitação. | Alfabeto Manual. |
| A professora faz sinal de “falar”, toca o queixo de Elirosa. | Libras Tátil e Pista tátil. | Elirosa começa a emitir sons na tentativa de falar “bola”. Emite “bo, bo, bo,” tocando seus lábios com a própria mão. Com a mão direita, Elirosa toca o seu lábio superior com o indicador e o lábio inferior com o polegar ao mesmo tempo que emite “bo, bo, bo”. Sua mão esquerda permanece na mão direita da professora. | Fala silábica. Emissão de três sílabas. Pista de movimento e pista tátil. |
| A professora leva a mão esquerda de Elirosa até sua face de forma que Elirosa pode tocar com a palma da mão a face direita da professora e o polegar toca nos lábios. Professora segura a mão de Elirosa contra a face e emite “La, la, la”. | Tadoma. | Elirosa permanece com a mão esquerda na face direita da professora, e com a sua mão direita toca os próprios lábios, com a mão em formato de concha. O dedo indicador no lábio superior e o polegar no lábio inferior. Posiciona a língua no lábio superior e emite “la, la, la”. | Fala silábica. Três sílabas. Pista de movimento e pista tátil. |
| A professora afasta a bola que estava na cadeira e pega as duas mãos de Elirosa. Sinaliza na mão esquerda: “de-novo nome”. Leva a mão esquerda de Elirosa em posição de Tadoma e digita na mão direita de Elirosa B-O-L-A. | Tadoma e alfabeto manual simultâneo. | Elirosa emite “bo, bo” e meche a língua na tentativa de emitir “la” mas não realiza a emissão dessa sílaba. | Fala silábica. |

Quadro 30: Estudo de Caso 1. Elirosa S 1A. Formas de Comunicação Expressiva e Receptiva segundo dados de observação

O quadro 30 e o detalhamento das formas de comunicação observadas levam aos seguintes comentários:

- A professora fez B-O-L-A em alfabeto digital na mão esquerda de Elirosa, e esta imediatamente acompanhou com mão direita em alfabeto manual. Ela recebeu comunicação na mão esquerda e expressou na mão direita quase que simultaneamente.
- Elirosa fez uso da pista de movimento e da pista tátil ao colocar sua mão direita em sua boca enquanto emitia “bo, bo, bo” para “bola”. Fazia isso simultaneamente enquanto sua outra mão recebia por Tadoma. Dessa forma tinha a retroalimentação de sua emissão e regulava o movimento dos lábios.
- A emissão “bola” de Elirosa é ininteligível, mas o seu esforço em perceber e regular sua emissão foi fator marcante nesta atividade. O Tadoma não é sua forma principal de comunicação e também não representa apoio à comunicação por sinais.
- O fator mais importante registrado nesta observação foi a maleabilidade com que Elirosa usa as mãos ora de forma receptiva, ora expressiva, alternando-as e usando-as simultaneamente.

Sobre a importância da Libras para Elirosa a irmã do meio, S 1D, afirmou: “o futuro dela é aprender Libras, [...] desenvolver-se mais e mais” A irmã mais velha, S1C, tem a mesma opinião e fez o seguinte comentário:

[...] ela vai perguntando e eu vou respondendo (em Libras)... Ela pergunta o que vem na cabeça dela. Pergunta o que está passando na televisão, quem está falando... Ela acha bom quando a gente faz um gesto diferente... porque antes a gente não falava e agora a gente fala o que está acontecendo (na televisão) e ela fica bem alegre... tem que comunicar em Libras e em Braille, senão ela estaria dentro de uma rede.

Essa irmã, apesar de pouco participativa nas entrevistas, resumiu o contexto que Elirosa vivia, pois somente agora, aos dezoito anos de idade o núcleo familiar compreendeu a necessidade da Libras, foi aprender junto a uma comunidade de surdos e passava a explica à ela o que acontecia à sua volta, explicação essa por meio de uma língua, que possibilita elementos abstratos.

Essa irmã, também resumiu a importância da comunicação porque Elirosa não ficou na rede, porque aprendeu a comunicar-se por outros meios.

Cabe comentar finalmente sobre a Libras e a Libras Tátil observada em todas os momentos de convivência entre pesquisadora e sujeito S 1A, desde a entrevista, momentos de lazer e as atividades observadas e descritas neste trabalho.

No que diz respeito aos parâmetros da Libras, os dados evidenciaram:

- **Locação** (movimentos produzidos pelas mãos em frente a cabeça e o tronco): professora e guia-intérprete, na maioria das vezes, mantém o locus do sinal ao expressar o sinal em Libras Tátil nas mãos de Elirosa bem como mantém a posição face a face.
- Ainda quanto à locação, os sinais são realizados muito mais na altura do peito, pelo fato de que a postura das mãos de Elirosa é manter os cotovelos na altura da cintura com os antebraços flexionados com as palmas das mãos abertas, oferecendo-as para receber os sinais; portanto parece que essa postura direciona os sinais para esse locus.
- **Velocidade do movimento e número de repetições do movimento**: esse foi o aspecto em que se constou particularidades, pois os movimentos da professora são mais lentos, mais compassados, assim como a digitação do alfabeto nas mãos é mais lenta e mais compassada. Os sinais expressados por Elirosa também seguem um ritmo mais lento e compassado.
- **Configurações** (formato da mão e dos movimentos dos dedos): foram mantidas pela professora.
- Na atividade que Elirosa estava com o amigo surdo, observou-se por parte dele a preocupação em corrigir os sinais que Elirosa expressava, mostrando a ela as configurações, formato das mãos e em um ritmo mais rápido que o da professora, com agilidade na expressão dos sinais.
- Os movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco que marcam as construções sintáticas são os parâmetros mais difíceis de serem transmitidos. Elirosa não pode ver a expressão de alegria, felicidade, descontentamento na expressão do professor, e este não levou as mãos de Elirosa para a sua face de modo que ela pudesse tocar e perceber tais expressões, mas observou-se que Elirosa percebeu sentimentos e expressões faciais como risos, cansaço, nervosismo pelos movimentos globais do corpo do interlocutor, das mãos e até do movimento respiratório.

4.5 ESTUDO DE CASO 2: DADOS COLETADOS

A apresentação dos dados coletados no Estudo de Caso 2 seguirá a mesma organização apresentada no Estudo de Caso 1. Sendo assim, inicia-se pela entrevista com a jovem surdocega, S 2A, Suelina.

- A preocupação essencial era a coleta de dados da forma mais fidedigna possível;
- A mãe de Suelina, sujeito 2B esclareceu inicialmente que a comunicação da filha era por Libras e Libras Tátil;
- Após ser apresentada à Suelina, a pesquisadora esclareceu os objetivos da entrevista, pedindo permissão a ela para as filmagens;
- A pesquisadora era conhecedora da Libras, mas sem fluência de forma que foi capaz de comunicar-se com Suelina porque esta ensinava à pesquisadora os sinais que desconhecia;
- Suelina articulava os sons da fala em palavras enquanto fazia os sinais, mas era uma fala ininteligível para a pesquisadora;
- A mãe, S 2B, fez o papel de guia-intérprete porque a pesquisadora, apesar de comunicar-se com Suelina, não era fluente a ponto de fazer a entrevista.
- A entrevista foi realizada em um único momento, em um parque público, que era um dos espaços de lazer frequentado pela família.
- A entrevista com Suelina foi, então, uma conversação, considerando-se o vínculo e a interação entre os interlocutores;
- Como já referido, as entrevistas foram validadas por um guia-intérprete credenciado por um intérprete de Libras;

Não foram obtidos documentos anteriores à pesquisa para a análise de dados, pois a mãe referiu não ter depoimentos ou produções antigas de Suelina, pois foram extraviadas nas diversas mudanças de cidades que a família fez de maneira que escolas que Suelina frequentou foram escolhidas segundo as necessidades de mudança que a família passava: Itabuna, Salvador, Guanambi e finalmente Barreiras. Isto também dificultou a coleta de dados frente aos primeiros professores de Suelina. No entanto:

- A mãe, S 2B, forneceu dados substanciais na ocasião da entrevista e este fator compensou a falta de documentos relacionados à infância de Suelina, bem como a falta de depoimentos de primeiros professores;
- Outro fator que contribuiu para o cruzamento de dados foi a própria entrevista com a jovem surdocega, Sujeito 2A, que devido ao seu nível de comunicação linguística possibilitou a obtenção de dados substanciais para a análise;
- O convívio da pesquisadora com a jovem surdocega e a observação de diferentes situações em diferentes ambientes, contribuiu para a triangulação dos dados;
- Os documentos atualizados relativos à produção de Suelina foram obtidos junto a professora e guia-intérprete que atuavam com Suelina na ocasião da coleta de dados desta pesquisa;
- Documentos escritos foram produzidos por Suelina à pedido da pesquisadora na ocasião da coleta de dados.

4.5.1 Apresentação do Estudo de Caso 2 a partir da entrevista com o Sujeito 2A

| Nº | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | |
|----|-----------------------------------|--|---------------------------------------|--|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebeu | Resposta do Sujeito | Como sujeito se expressa | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 1 | Qual o seu nome completo? | Atende a pesquisadora. | Você falar seu nome todo. | Libras Tátil na mão esquerda. | Meu nome S-U-E-L-I-N-A. Meu sinal. | Alfabeto manual para digitar "Suelina" e o seu sinal relativo ao seu nome em Libras. Fala: "meu nome Suelina, sinal". | Meu nome (é) Suelina. |
| | | Digitou o sobrenome na mão de Suelina. | Seu nome completo Suelina. Nome todo. | Libras Tátil e alfabeto dactilológico na mão esquerda. | J... nome da irmã. | Alfabeto manual. | Sem interpretação. |
| | | Repete a pergunta. | Seu nome todo. | Libras Tátil na mão esquerda. | S-U-E-L-I-N-A. | Alfabeto manual e fala: Suelina | Não comenta a resposta de Suelina. |
| 2 | Qual o nome do pai e da mãe? | Atende a pesquisadora. | Nome pai, nome mãe. | Libras Tátil na mão esquerda. | J-O-A-O e M-A-R-I-A. | Alfabeto manual com a mão direita, escreve o primeiro nome do pai e da mãe e fala o nome do pai e da mãe. | João (e) Maria. |
| 3 | Sua idade? | Atende a pesquisadora. | Idade sua. | Libras Tátil na mão esquerda. | Dezessete. | Libras com a mão direita e fala: "dezessete". | (Tenho) dezessete (anos). |
| 4 | Onde nasceu? | Atende a pesquisadora. | Você nascer cidade. | Libras Tátil na mão esquerda. | Itabuna. | Alfabeto manual e fala. | Itabuna. |
| 5 | Onde você mora e qual o endereço? | Atende a pesquisadora. | Onde sua casa lugar nome rua. | Libras Tátil na mão esquerda. | Rua Alberto Amorin. | Alfabeto manual faz o nome da rua mas não o número da casa. | Moro na rua Alberto Amorin. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|--|-------------------------------|---|----------------------------------|---------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebeu | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 6 | Há quanto tempo está na escola? | Atende a pesquisadora. | Você escola estudar pensar quanto tempo passado (antes) quantos anos. | Libras Tátil na mão esquerda. | Passado (antes). | Libras com a mão direita. | Sem interpretação. |
| | | Repete a pergunta. | Quantos anos passado? | Libras Tátil na mão esquerda. | 1999. | Alfabeto manual e fala. | 1999. |
| | | Comenta que Suelina não sabe. | | | | | |
| 7 | Quantos anos você tinha quando começou a ir na escola? | Atende a pesquisadora. | Você começar escola ano idade quantos. | Libras Tátil na mão esquerda. | Oito, nove. | Alfabeto manual e fala. | Oito, nove (anos) . |
| | | Comenta que Suelina não sabe. | | | | | |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|--|--|--|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebeu | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 8 | Em que série da escola está? | Atende ao pesquisador. | Agora série estar. | Libras Tátil na mão esquerda. | Quarta. | Libras com a mão direita e fala. | Quarta (série). |
| | | Repete a pergunta. | Agora estudar. | Libras Tátil na mão esquerda. | Oitava. | Libras com a mão direita e fala. | Oitava (série). |
| 9 | O que você faz na escola? | Atende ao pesquisador. | Fazer você escola aprender. | Libras Tátil na mão esquerda. | Estudar aprender Libras também aprender água beber mamãe ensinar beber água. | Libras com as duas mãos e fala as mesmas palavras que faz em Libras. | (na escola eu) aprendo Libras, e mamãe (também) (me) ensinou (a) beber água. |
| | | Refaz a pergunta. | Escola você aprender hoje. | Libras Tátil na mão esquerda. | Braille máquina junto Maria professora explica. | Libras com as duas mãos e fala as mesmas palavras que faz em Libras. | (Na) máquina Braille a professora explica e a Maria (interpreta). Maria é a guia-intérprete. |
| 10 | O que é mais difícil na escola, hoje? | Atende ao pesquisador. | Difícil escola agora. | Libras Tátil mão esquerda. | Escola difícil muito. | Libras com as duas mãos e fala as mesmas palavras que faz em Libras. | (A) escola (é) muito difícil. |
| 11 | O que é mais difícil? | Acrescenta o termo “aprender” | Mais difícil escola aprender. | Libras Tátil mão esquerda. | Estudar muito ciências português. | Libras com as duas mãos e fala. | Ciências e português, (tem que) estudar muito. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|------------------------|--|----------------------------------|---|--|--|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebeu | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 12 | Por que ciência e português? | Atende ao pesquisador. | Por quê ciências mais difícil. | Libras Tátil mão esquerda. | Difícil muito matemática também somar muita coisa também português. | Libras com as duas mãos e fala. | Matemática também (é) difícil (tem) muita soma, português (é) difícil muita coisa. |
| 13 | O que você lembra quando era pequena? | Atende ao pesquisador. | Você lembrar pequena pensar pequena. | | Eu pequena antes eu idade quatro puxar cabelo morder porque eu brava nervosa porque eu não-saber falar mamãe porque eu brava nervosa depois acabar eu acalmar, acalmar. | Libras com as duas mãos e fala. | Antes (quando) eu (tinha) quatro (anos) eu puxava (o) cabelo. Eu (era) brava, nervosa, porque eu não sabia falar (e aí) eu (ficava) (mais) nervosa (mas agora) acabou, agora eu (estou) calma. |
| 14 | Quando começou a se comunicar por Libras? | Atende ao pesquisador. | Você começar Libras sinais quando acontecer dia. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu idade começar falar dia 10 maio idade eu aniversário meu saber ter acontecer aniversário já antes. | Libras com as duas mãos e fala as palavras na mesma sequência. | Eu comecei (a) falar dia 10 de maio, meu aniversário. |
| | | Retoma a pergunta. | Idade você aprender libras. | Libras Tátil na mão esquerda. | Idade quatro. | Libras com a mão direita e fala. | (Tinha) quatro anos. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---|---|------------------------------------|----------------------------------|--|---|---|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebeu | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 15 | Foi quando fez o implante coclear? | Atende ao pesquisador. | Acontecer você idade ter implante. | Libras Tátil na mão esquerda. | Nove. | Fala e alfabeto manual. | (Com) nove anos. |
| | | Comenta que ela lembra quando foi feita a ativação do implante e não quando foi feito o implante. | | | | | |
| 16 | Você usa o implante coclear agora? | Atende ao pesquisador. | Agora implante ter. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu não querer. | Libras com a mão direita. | Eu não quero. |
| 17 | Por que não quer usar o implante coclear? | Atende ao pesquisador. | Por que não-querer implante. | Libras Tátil na mão esquerda. | Porque barulho alto barulho muito barulho. | Expressões faciais de desagrado; Libras com as duas mãos e fala simultânea. | (As pessoas gritam) muito, muito, barulho alto (me incomoda). |
| 18 | O que você gosta de fazer na escola? | Atende ao pesquisador. | Você mais gostar fazer escola. | Libras Tátil na mão esquerda. | Eu gostar escola antes cavalo passear junto mamãe passear cavalo montar. | Libras com as duas mãos. | Eu gostei da escola, (mas) antes eu passeava com a mamãe e (montava) no cavalo. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|--|----------------------------------|---|--|---|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebeu | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 18 | | Complementa a pergunta. | Agora estudar gosta escola Padre Vieira. | Libras Tátil na mão esquerda. | Muito brincar conversar muito pessoas brincar muito educação física mais depois jogar bola. | Libras com as duas mãos. Fala enquanto sinaliza. | (Na escola "PV"eu) gosto muito (de) conversar (com) (as) pessoas (e) (de) fazer educação física (e) (de) jogar bola. |
| 19 | Que outras coisas faz além da escola? | Atende pesquisadora. | Você fazer mais gostar fazer que mais fazer. | | Escola fazer carta pessoas. | Libras com as duas mãos. Fala enquanto sinaliza. | (Gosto da) escola (e) (de) escrever cartas (para) (as) pessoas. |
| | | Repete a informação. | Mais gostar fazer. | | Gostar... escola passear junto (faz sinal de uma pessoa) ver pessoas criança adulto jogar bola, viajar. | Libras com as duas mãos. Fala enquanto sinaliza. | Gosto de passear com a Silvia, gosto de ver pessoas, crianças e adultos e gosta de jogar bola e viajar. |
| | | Insiste e acrescenta. | Gostar muito mais ter gostar muito. | | Roça passear cavalo montar junto papai também Joanisa entender? Também passear ver animais. | Libras com as duas mãos, fala simultânea e alfabeto manual para digitar o nome da irmã. Meche a cabeça quando faz sinal de "entender" em contexto de interrogação. | Gosto da roça, de (cavalgar) gosto do cavalo com meu pai e também gosto de estar com a Joanisa. Também gosto de passear e ver os animais. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|--|------------------------|---|---|---|--|--|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Sujeito | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 20 | Você lembra do que brincava com a Joanisa? | Atende solicitação. | Lembrar você pequena brincar junto Joanisa. | | Brincar junto Joanisa (faz o sinal de andar no braço) eu brincar “puxar orelha” (gesto natural) eu puxar orelha (gesto natural) cachorro porque eu cachorro morder eu puxar orelha (gesto natural, dá risadas e faz caretas). | Libras com as duas mãos, gestos naturais, fala simultânea ao sinalizar. Expressões faciais imitando cachorro e dá risadas. | Brincava junto (com) Joanisa de andar, brincava de gata pintada, gostava de puxar orelha do cachorro porque o cachorro me mordida e eu ia na orelha do cachorro. |
| | | Intérprete deu risada. | | Leva a mão esquerda na face da intérprete e faz Tadoma para verificar se intérprete dá risadas. | Risadas. | Risadas. | |
| 21 | E o cavalo? Você gosta muito de cavalo? | Atende a pesquisadora. | Gostar muito cavalo. | Libras na mão esquerda. | Eu gostar muito cavalo carinho. | Libras com as duas mãos, fala simultânea ao sinalizar. Expressões faciais. | Eu gosto muito (de) cavalo, (tenho) muito carinho |
| | | Aumenta a pergunta. | Ter cavalo. | Libras na mão esquerda. | Ter quatro. | Libras com a mão direita. | Tenho quatro (cavalos). |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|---|--|---|---|--|--|
| Nº | Perguntas | Guia-Intérprete | | Sujeito | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 21 | | Solicita mais informação. | Nome cavalo. | Libras na mão esquerda. | Risadinha, Chocolate, Cristal e Thor. | Alfabeto manual para digitar o nome de cada cavalo e faz sinal de cada cavalo em Libras com a mão direita. | (Eles se chamam) Risadinha, Chocolate, Cristal, e Thor. |
| 22 | O que você quer estudar no futuro? | Atende a pesquisadora. | Futuro você querer estudar fazer. | Libras na mão esquerda. | Eu estudar pedagogia ano 2010 pessoa intérprete casar. | Libras com a mão direita e começa a fazer em alfabeto manual as letras E, R. | Em 2010 quero cursar pedagogia, (com apoio) do intérprete, e me casar. |
| | | Intervém, corta a expressão de Suelina. | Calma ter confusão você fazer futuro curso qual. | Permanece com a mão esquerda na mão direita da intérprete e sinaliza com a mão esquerda. Depois oferece as duas mãos para a Libras Tátil. | Pedagogia. | | (Quero fazer) pedagogia. |
| | | | Futuro fazer qual. | Libras Tátil nas duas mãos. | Pedagogia depois pós Libras também escola Braille igual Irma. | Libras com a mão direita. Alfabeto manual para digitar o nome "Irma" e fala. | (Cursar) pedagogia depois (quero) (fazer) pós (e) também (ensinar o) Braille igual Irma. |

| FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA | | | | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA | | | |
|---------------------------------|--|--|--|---|--|---|---|
| | Perguntas | Guia-Intérprete | | Como o Sujeito recebeu | Resposta do Sujeito | Formas de Comunicação do sujeito | Guia-Intérprete resposta interpretada |
| | | Atitudes | O que a Intérprete traduziu | | | | |
| 23 | Irma é uma professora? | Comenta que Irma é uma professora cega. | Não interpretou e respondeu para a pesquisadora. | Mão direita na face da intérprete e usa Tadoma. | Espera pela informação. | Mão direita na face da intérprete em posição de Tadoma. | |
| 24 | Por que ela quer ser professora? | Atende a pesquisadora. | Por que você quer professora por quê. | Libras Tátil na mão esquerda. | Estudar Braille ensinar igual Irma Salvador. | Libras com as duas mãos e fala. | (Porque eu quero) ensinar o Braille igual Irma que trabalha em Salvador. |
| 25 | Ela gostaria de falar mais alguma coisa? | Atende a pesquisadora e acrescenta o sinal máquina para indicar que está filmando. | Mais falar filme máquina.. | Libras Tátil na mão esquerda. | Gostar brincar conversar dançar roça casa Edilene gostar vovó montar cavalo passarinho junto (faz sinal de algumas pessoas) saudades amiga Cristina, Regina, Arlindo, Carlos (alfabeto manual) encontrar gostar comer doce também passear caminho rio. | Vira-se para a câmera Libras com as duas mãos. Fala o nome das pessoas que menciona. Faz o alfabeto manual digitando o nome das pessoas e fala simultânea enquanto faz os sinais. | Eu gosto (da) casa (de) Edilene (para) brincar (e) gosto (das amigas) (para) brincar, dançar, gosto (de) passear (de) cavalo (lá na) roça (com as) pessoas (encontrar) pessoas (e fico com) saudades (dessas pessoas) (Eu tenho uma) amiga Cristina (que eu) gosto (dela), (tenho) (a) Regina, Carlinhos, (o) marido (de) Regina (o) Arlindo. (Aqui em Barreiras eu gosto de ficar na casa de) Cristina (porque a Cristina faz) doce (para eu) comer. (Eu) gosto (de tomar banho no) rio(de estar com essas pessoas). |

Quadro 31: Entrevista inicial com S 2A, Suelina

4.5.1.1 Depoimento da Suelina, S 2A, sobre os 4 dias que conviveu com a pesquisadora no período de coleta de dados

O depoimento abaixo foi filmado em vídeo, pela própria pesquisadora e armazenado em arquivo MPG4. Após a transcrição do depoimento pela pesquisadora, a guia-intérprete e intérprete de Libras, analisaram o vídeo e validaram o texto.

Eu gostar muito conhecer pesquisadora (faz o sinal e nome da pesquisadora em alfabeto manual) ontem ajudar porque filmar eu estudar muito mamãe trocar coisas aprender coisas (risos). Ontem eu junto pesquisadora ver carta também pesquisadora filmar carta ir escrever. Ontem noite você pesquisadora vomitar porque você comer muito dor barriga sofrer estômago porque você dor cabeça doente doer doer muito depois dormir depois tomar remédio tomar água depois dormir muito depois domingo ontem cedo acordar depois ficar ficar bom melhor saúde.

Você (pesquisadora) ontem ir roça passear junto Suelina conhecer cavalos montar, também foto junto Suelina junto pesquisadora foto cavalo carinho cabeça carinho bonito (faz os sinais dos quatro cavalos que possui e fala o nome dos cavalos: Thor, Cristal, Risadinha e Chocolate) junto pesquisadora passear conhecer porco foto muito também galinha pintinho pato árvore árvore grande bonita entender você gostar fazer comida pouco feijão arroz salada também coisas gostar (faz sinal do nome do esposo da pesquisadora) gostar fazer churrasco gostar gostoso entender.

Eu gostar muito estudar (faz o sinal da escola) junto (faz o sinal da pessoa) passado primeira série, segunda série vaca (referência à escola onde tinham vacas), saber, depois trocar escola (faz sinal da escola) quinta série sétima série quinta série sexta série saber eu junto surdo escola estudar gostar bom junto (faz sinal de uma pessoa) saber.

Comentários sobre a entrevista e sobre o depoimento:

- Suelina relatou os fatos que aconteceram nos quatro dias de convivência.
- No período de convivência perguntava sobre as preferências e rotinas da pesquisadora. Teve iniciativa de diálogo, manteve conversação, continuou no tema proposto bem como alterou o tema do discurso quando queria alguma informação.
- Durante toda a entrevista e no depoimento, Suelina falava à medida que sinalizava e esta é uma característica que foi observada em todos os dias de convivência: falar enquanto sinaliza.
- A fala de Suelina foi ininteligível para a pesquisadora e mesmo após os quatro dias de convivência, somente algumas palavras eram compreendidas. No entanto para os familiares de Suelina sua fala é compreensível.

4.5.2 A guia-intérprete na entrevista

A mãe do S 2B fez o papel de guia-intérprete de Suelina de maneira que a entrevista correu naturalmente, sem interferências substanciais que pudessem mudar o ritmo da entrevista conduzido pela pesquisadora, de qualquer modo as interferências estão relatadas no quadro 32.

| | Pergunta | Atuação da guia intérprete | | Respostas de Suelina com as observações da pesquisadora |
|----|--|----------------------------|--|--|
| | | Fez a pergunta | Fez comentários intervenções ou acréscimos | |
| 01 | Qual o seu nome completo? | X | Repetiu a pergunta inicialmente e verificando que Suelina não sabia a resposta lhe deu a pista do sobrenome em alfabeto dactilológico. | Suelina respondeu seu primeiro nome, quando intérprete lhe deu a pista do nome completo em alfabeto manual, respondeu o nome da irmã e após a insistência da intérprete respondeu novamente seu primeiro nome. |
| 02 | Qual o nome do pai e da mãe? | X | | Respondeu corretamente o primeiro nome do pai e da mãe. |
| 03 | Sua idade? | X | | Respondeu corretamente. |
| 04 | Onde nasceu? | X | | Respondeu corretamente. |
| 05 | Onde mora e qual o endereço? | X | | Respondeu corretamente, o nome da rua, cidade, só não mencionou o número da casa. |
| 06 | Há quanto tempo está na escola? | | Repetiu a pergunta duas vezes e comentou que Suelina não sabia. | Respondeu 1999, provavelmente referindo-se ao ano em que iniciou na escola que estuda atualmente. |
| 07 | Quantos anos você tinha quando começou a ir na escola? | | Fez a pergunta uma vez e ao verificar que Suelina não sabia compreendeu não insistiu na pergunta.. | Respondeu 8 anos, e não se tem dados para se analisar essa resposta. |
| 08 | Em que série da escola está? | | Atendeu inicialmente a pergunta e diante da resposta errada de Suelina alterou “série” por “estudar”. | Respondeu erradamente “quarta” quando a pergunta foi “série”, e respondeu corretamente “oitava” quando o sinal “série” foi mudado por “escola agora”. |
| 09 | O que você faz na escola? | | Acrescentou o termo aprender e repetiu a pergunta. | Respondeu utilizando o sinal “aprender” e descreveu as atividades que fazia referindo-se àquilo que aprendia: Braille. |

| | | | | |
|----|--|---|---|---|
| 10 | O que é mais difícil na escola, hoje? | X | | Respondeu repetindo a pergunta: “difícil escola”. |
| 11 | O que é mais difícil? | | Repetiu a pergunta duas vezes e acrescentou o sinal “aprender”. | Ao ser acrescentado o sinal “aprender” respondeu: ciências e português. |
| 12 | Por que ciência e português? | X | | Não explicou respondeu o porquê da dificuldade de ciências e português e respondeu acrescentando que matemática é muito difícil porque tem muita soma. |
| 13 | O que você lembra quando era pequena? | X | | Respondeu contando de sua dificuldade em expressar-se, puxava o cabelo, era nervosa, pois não sabia falar, mas que agora está calma. |
| 14 | Quando começou a se comunicar por Libras? | | Intérprete acrescentou o termo “dia” à pergunta. Intérprete refez a pergunta com o termo “aprender Libras”. | Suelina respondeu que começou a falar no dia de seu aniversário e informou a data. Quando a pergunta foi “aprender libras”, respondeu que aconteceu quando tinha 4 anos de idade. |
| 15 | Foi quando fez o implante coclear? | | Intérprete comenta que Suelina lembra somente quando o implante foi ativado. | Respondeu: “aos 9 anos” que corresponde a idade que o implante foi ativado. |
| 16 | Você usa o implante coclear agora? | X | | Não quer usar o implante atualmente. |
| 17 | Por que não quer usar o implante coclear? | | | Respondeu que não gosta porque tem muito barulho. |
| 18 | O que você gosta de fazer na escola? | X | Diante da resposta de Sulina, intérprete acrescentou “agora fazer”. | Respondeu que gosta da escola, mas antes passeava à cavalo com a mãe e que agora gosta da atual escola e fazer educação física, jogar bola e conversar com as pessoas. |
| 19 | Que outras coisas faz além da escola? | | Intérprete insistiu na pergunta três vezes. | Respondeu que inicialmente gostava de escrever cartas para as pessoas. À medida que a intérprete perguntava “mais” respondia sobre sua preferências: andar à cavalo, conversar. |
| 20 | Você lembra do que brincava com a Joanisa? | X | | Lembrou-se de quando brincava com a irmã de puxar orelha do gato e do cachorro. |
| 21 | E o cavalo? Você gosta muito de cavalo? | | Intérprete acrescentou perguntando se Suelina tinha cavalos e o nome dos cavalos. | Respondeu que gosta e tem carinho pelo cavalo. Respondeu que tinha quatro cavalos e deu o nome dos mesmos quando solicitado. |

| | | | | |
|----|--|---|--|---|
| 22 | O que você quer estudar no futuro? | | Intérprete interferiu rapidamente impedindo a expressão de Suelina sobre seus anseios e voltou a pergunta s relativa ao curso. | Respondeu que quer estudar pedagogia e se casar em 2010. Após interrompida rapidamente pela intérprete respondeu novamente pedagogia e pós graduação para ser igual e faz o sinal da pessoa que deseja ser igual. |
| 23 | Irma é uma professora? | | Intérprete comentou que essa pessoa é uma professora cega e não fez a interpretação da pergunta. | |
| 24 | Por que ela quer ser professora? | X | | Respondeu que quer ser professora para ensinar o Braille. |
| 25 | Ela gostaria de falar mais alguma coisa? | | Ao interpretar a resposta de Suelina, intérprete acrescentou termos, mas que não alteraram o sentido do que Suelina expressou. | Expressou-se livremente, sem interferências sobre suas preferências: passear, estar com pessoas (faz o sinal de cada uma delas) e dos seus cavalos. |

Quadro 32: Recortes das respostas de Suelina Sujeito 2A do Estudo de Caso 2 frente as intervenções do guia-intérprete

4.5.3 Sujeito 2A na entrevista

Neste item pretendeu-se coletar dados sobre quem é esse sujeito surdocego, preferências, onde vive para se analisar sua relação com o que o cerca. Os tópicos e dados buscados são os mesmos referidos no quadro 11 do estudo de caso 1.

Quanto à **identidade**, Suelina respondeu seu primeiro nome e os dados evidenciaram que mesmo após as pistas da intérprete não respondeu o nome completo. Soube referir o nome dos pais, cidade onde mora, nomeando o nome da rua, faltando apenas informar o número da casa. Suas **preferências** mostrou ser o tema preferido de Suelina na entrevista e em seus depoimentos. Falou naturalmente sobre suas preferências e perguntou o que o interlocutor, por sua vez, também preferia. Disse gostar de cavalos, de escrever cartas, de estar com pessoas, dos seus amigos surdos, de passear, de estudar.

Durante os dias de convivência para a entrevista, Suelina mostrou facilidade em manter **relacionamentos** com a pesquisadora a qual encontrava pela primeira vez. Os dados da entrevista e do depoimento apontaram que o S 2A convivia com amigos surdos na escola e

tinha um círculo de amigos entre vizinhos e conhecidos na sua cidade. Informou o nome dos amigos, conhecidos e familiares. Sua rotina constava de atividades de lazer, além das atividades escolares e do ambiente familiar, o que possibilitava um número maior de contatos e relacionamentos.

Suelina recordou-se de **eventos passados**, de como brincava com a irmã: “eu puxar orelha do cachorro porque eu cachorro mordeu eu puxar orelha”, porque segundo o que a mãe contou, Suelina mordeu a orelha do cachorro porque o cachorro a mordeu uma vez. Lembrou-se que passeava com a mãe cavalgando antes de entrar na escola e de suas escolas anteriores.

Neste indicador de eventos passados coletou-se um dado significativo relacionado ao que Suelina se recordava sobre a sua comunicação. Contou para a pesquisadora que quando pequena, era nervosa e puxava seus cabelos porque “não sabia falar”. Referiu até a idade desse período: aos quatro anos.

Foram coletados dados substanciais para a análise de **comunicação**. Observou-se que Suelina utilizava várias formas comunicativas, sendo a Libras e a Libras Tátil as fundamentais para a sua comunicação.

Na expressão os dados evidenciaram: gestos naturais, expressões faciais; fala ao mesmo tempo em que sinalizava em Libras e em alfabeto manual. As expressões faciais transmitiam os sentimentos inerentes ao contexto comunicado.

Na recepção observou-se que a comunicação era fundamentalmente por Libras Tátil e alfabeto dactilológico, embora utilizasse Tadoma, este funcionava como apoio e não como forma prioritária de comunicação.

Cabe ressaltar que Suelina falava enquanto sinalizava na maioria das vezes ininteligível para um interlocutor que com ela não convivesse diária e sistematicamente.

4.5.4 Organização dos dados coletados por objetivo específico

A organização dos dados coletados pautou-se pelos objetivos desta investigação:

Objetivo geral: identificar os fatores que possibilitam a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento até o uso da língua de sinais em duas jovens com surdocegueira congênita buscando o identificar:

- 1) os fatores que favoreceram a interação e a comunicação;
- 2) as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais;

4.5.4.1 Objetivo específico 1: identificar os fatores que favoreceram a interação e a comunicação

4.5.4.1.1 Dados de entrevista dos Sujeitos 2B, 2C, 2D e 2E

Cabe esclarecer o contexto destas entrevistas. Como já informado, esta entrevista foi gravada na residência de Suelina e estavam todos os familiares presentes: mãe, sujeito 2B; pai, sujeito 2C e irmã gêmea, sujeito 2D. O sujeito 2B, mãe de Suelina, em um primeiro momento colocou-se como única participante na entrevista e à medida que esta acontecia permitiu o envolvimento dos outros familiares. O irmão menor, não forneceu dados substanciais por isso não foi considerado como informante.

Os tópicos e dados buscados foram os mesmos relatados no quadro 12 do Estudo de Caso 1, iniciando-se pelo histórico e diagnóstico seguidos da descrição dos dados por tópico segundo as diferentes idades de desenvolvimento.

a) Histórico: Gestação, parto, intercorrências, doenas, internac es

Retomou-se, então, o **Histórico** sobre o desenvolvimento de Suelina buscando dados para a compreensão de quem é esse sujeito surdocego, as relaes com o outro e o que o cerca.

A mãe, sujeito 2B, informou que a gestao foi gemelar e que houve uma intercorrência aos três meses de gestao que a obrigou a ficar três dias internada devido à diminuio de líquido amniótico em uma das bolsas. Quando estava com 28 semanas, ou aos seis meses de gestao, aconteceu o parto, conforme relatou:

Senti contrações fortíssimas e fui internada de imediato. Estava com o útero dilatado e o médico solicitou que eu ficasse três dias internada. No terceiro dia, as contrações voltaram e a dilatação foi grande. No dia 10 de maio, de 1992, dia das mães elas nasceram... muito prematuras, baixo peso com 1kilo e 30 gramas. Joanisa nasceu primeiro e Suelina nasceu depois.

O sujeito 2B, informou sobre o parto a fórceps:

Quando Joanisa (a irmã gêmea) nasceu, Suelina começou a se movimentar no útero e saiu da posição encefálica e o médico teve que fazer o fórceps. O médico esperou que ela ficasse com as perninhas em posição para ele puxar. Ela teve hematomas. E acabou machucando o cérebro um pouco.

A partir do nascimento das filhas, a família começou uma busca incessante por recursos para a sobrevivência das gêmeas e também por diagnósticos.

Quanto às internações, a mãe, sujeito 2B, informou que assim que nasceram, as gêmeas foram direto para uma incubadora não adequada: “elas nasceram em Itabuna e não tinha UTI, foi improvisada duas incubadoras e elas fizeram uma UTI improvisada para que elas pudessem ficar”.

Na incubadora permaneceram por dois meses e não ganhavam peso: e por isso alimentaram-se por via parenteral. Foi necessária alimentação especial e as gêmeas começaram a ganhar peso e com dois meses de incubadeira, Joanisa (a irmã gêmea) completou dois quilos. A mãe, sujeito 2B continuou seu relato: “os médicos liberam Joanisa, mas Suelina não, e eu disse que se Joanisa fosse liberada, Suelina também seria”. Assim, a mãe saiu com as duas filhas do hospital.

Ao ser perguntada sobre as orientações que recebeu sobre as consequências da prematuridade, a mãe, sujeito 2B, respondeu: “desde a incubadora, os médicos alertaram que poderia haver alguma seqüela devido a prematuridade, que elas poderiam ter algum problema auditivo, visual ou mental. A gente já tinha esse conhecimento”.

b) Diagnóstico: Causa da surdocegueira, diagnóstico visual e auditivo. Impacto do diagnóstico

Durante a entrevista, a mãe de Suelina foi contando todo o histórico de vida da filha e toda a peregrinação pelo diagnóstico e as descobertas da deficiência. O relato foi detalhado sendo aqui ilustrado os excertos sobre o diagnóstico visual, auditivo e o impacto de tais diagnóstico para os pais. A mãe, Sujeito 2b, percebeu que algo era diferente com Suelina, assim que as gêmeas saíram do hospital, aos dois meses de idade:

Quando que eles liberaram e viemos para casa, eu fazia testes. Fazia teste de bater a porta bem forte... (pausa) mas na verdade hoje, falando agora friamente, porque no ápice da emoção a gente não entende muito bem, mas eu sabia. Eu sabia que Suelina era diferente. Eu sabia. Eu não queria... (pausa). Na verdade eu não queria acreditar. Eu não queria admitir. Principalmente quando... porque elas se alimentavam de uma em uma hora... e todas as vezes que eu dava mamadeira para a Joanisa (a irmã gêmea) ela olhava para mim... fixava os olhos para mim. A gente sabe que nessa época o olho da criança não está muito maduro... mas... eu percebia, mas a Suelina não. Ela tinha o olharzinho assim perdido. Sem fixação, nada. Então eu sabia... mas até admitir (pausa).

O sujeito 2B, tendo como parâmetro o desenvolvimento da filha sem sequelas pela prematuridade, percebia o desenvolvimento diferente de Suelina com as sequelas da prematuridade, porém era difícil admitir. Essa percepção de que algo era diferente levou os pais a buscarem outras orientações e decidirem mudar de atendimento médico:

Com uma semana que saímos do hospital ele (o médico) examinou e disse que graças a Deus não havia nenhuma sequela. Mas ele estava muito acostumado com ela (Suelina), ele atendia no hospital e não consultório médico e nós ficamos com medo das meninas contraírem outra infecção. Nós conversamos e decidimos mudar de pediatra. Assim que chegamos ao consultório da nova pediatra ela olhou para Suelina e logo notou que havia alguma coisa errada. Ela pediu vários exames e uma terapia ocupacional para as meninas prematuras.

Aquilo que era ainda a percepção do diferente constatou-se como realidade e a mãe, sujeito 2B, relatou o impacto desse diagnóstico referindo-se ao sofrimento e à tristeza:

Nesta época elas estavam com seis meses. Ela fez os estímulos direitinho com Joanisa. Quando ela fez esses estímulos de passar na frente dos olhos o brinquedo com Suelina, ela não seguiu. Não teve reação nenhuma com o brinquedo, e aí você imagina... Tudo aquilo que eu sabia, desconfiava veio à tona e... foi um banho de tristeza.. no momento... aí... (pausa)... Neste mesmo dia, saí direto para os exames... fundo de olho e fundoscopia. E aí foi detectado que ela era cega.

O diagnóstico de cegueira, desde quando Suelina tinha seis meses de idade até os dias da realização da entrevista, ou seja, aos 17 anos, era de difícil aceitação porque a mãe, sujeito 2B, ao ser perguntada se o diagnóstico da cegueira era retinopatia da prematuridade, respondeu: “Não me lembro, agora você me fez uma pergunta que eu não me lembro. Acho que apaguei isso da minha memória. O pai deve saber, mas acho que sim”.

O sujeito 2C, pai de Suelina foi chamado pela mãe para responder à essa pergunta e prontamente afirmou: “O diagnóstico visual foi em Boston, nos Estados Unidos. Foi esse o diagnóstico de retinopatia aos seis meses, pedido por Itabuna”.

O relato da mãe sobre o impacto do diagnóstico visual, mostrou que a palavra “cura” permanecia no vocabulário da mãe desde o nascimento da filha até a época da coleta de dados, isto é, quando Suelina tinha 17 anos. Relatou que ao receber o diagnóstico da cegueira não ficaram com a opinião de um único médico e foram “sempre pedindo indicações de outros médicos que pudessem dar a cura”. Dessa forma a família pensou em ir a Cuba, pois naquela época “havia um avanço oftalmológico em Cuba. Só que em todos os lugares que nós fomos, várias cidades, Ilhéus, Belo Horizonte, Vitória da Conquista, Feira de Santana, todos os médicos, eles indicavam um caminho... um médico em Goiania”.

Dos seis meses de idade de Suelina até completar oito anos, a família fez acompanhamento em Goiânia tentando a cirurgia vitrectomia pela qual pagaram 25 mil dólares e nunca foi realizada devido às poucas chances de sucesso. A família decidiu não processar a clínica porque, novamente a questão da cura veio à tona, conforme relatou a mãe, Sujeito 2B:

Mas veio toda essa estória de células tronco e o médico estava envolvido com células tronco. Ficamos com medo dessa criatura estar envolvida com células tronco e a gente vir a precisar de célula tronco. Retiramos o processo pois poderia haver alguma possibilidade de Suelina vir a enxergar com células tronco. Apesar de hoje a gente ter outra visão e acreditar na questão da inclusão, que a gente não deve procurar a cura, mas sim a melhor possibilidade de vida para eles, se vier a gente faz.

Observa-se, nas palavras da mãe, a esperança da cura pelos avanços da medicina. A mãe reconhecia as possibilidades da filha com deficiência em um modelo de inclusão social, mas ainda esperava a cura pelas pesquisas com células tronco.

Continuando seu relato sobre a trajetória da família para a obtenção de diagnósticos, a mãe, sujeito 2B, contou quanto à questão auditiva:

Com oito meses eu continuava a fazer o teste da porta, eu colocava as duas no berço e batia a porta do quarto. Joanisa se mexia, se assustava e chorava. Suelina se mexia e as duas choravam. Eu dizia, que Suelina não tinha problema de audição. A gente enxergava, mas não via. A gente via que Joanisa atendia o chamado e Suelina não. Aos oito meses isso pode ser relativo. Então, aos oito meses, conversei com meu marido e disse eu estava desconfiada da perda auditiva. Em Itabuna fizemos o exame.

Esta parte do depoimento, evidencia a dificuldade da mãe em aceitar outra deficiência: a surdez, pois referiu novamente que via, mas não enxergava, ou seja, percebia, mas não queria acreditar. Foi o pai, Sujeito 2C, que confirmou o diagnóstico auditivo na entrevista: “Aos oito meses de idade detectou-se em Salvador, pela audiometria de tronco cerebral, o diagnóstico de surdez profunda. A surdez foi atribuída ao uso de antibióticos da classe de aminoglicosídeos, que causa lesão auditiva”.

A manipulação da alimentação na incubadeira provocou uma infecção: “elas tiveram que tomar antibióticos fortíssimos para combater a infecção e com isso, segundo os médicos, veio a lesar o nervo auditivo e a gente acredita que seja isso mesmo”, concluiu a mãe, S 2B.

Assim, a causa da surdez está associada ao uso de antibióticos administrado devido à infecção contraída na incubadora. Cabe ressaltar que a dosagem de antibióticos foi a mesma indicada para as duas irmãs e que ambas tiveram paradas cardíacas, mas a lesão auditiva aconteceu somente para Suelina, sujeito 2A desta pesquisa.

Retornando a questão da percepção da surdez ,sem acreditar que pudesse ser verdade, a mãe, sujeito 2B, referiu novamente a dificuldade em aceitar o diagnóstico:

A gente sabe que o surdo balbucia e que o “mamama” e “papapa” é comum para todos. Mas eu achava que ela não era surda porque ela falava “mamama” e “papapa” na idade correta e Joanisa balbuciava e ela também fazia do mesmo jeito, então eu achava que ela falava porque “mamama” era mamãe e “papapa” era papai.

A mãe, sujeito 2B, referiu-se ao balbucio que acontece nas crianças independentemente de serem surdas, por isso tinha esperanças de que Suelina ouvisse como a irmã gêmea demonstrava ouvir. Depois dos oito meses, Suelina deixou de balbuciar e o diagnóstico de perda auditiva veio à tona. Começou, então, a peregrinação por especialistas em audição e por um aparelho de amplificação sonora.

O pai, sujeito 2C, relatou: “Aos sete meses iniciamos o diagnóstico auditivo. Colocamos o aparelho aos dois anos, quando ela começou com a fonoaudióloga”.

Dos dados acima relatados, conclui-se que o diagnóstico visual aconteceu aos dois meses de idade e o auditivo aos sete meses. Até hoje a mãe tem esperança de cura para a cegueira, pois está à espera do desenvolvimento das pesquisas de células tronco.

❖ TÓPICO: Do nascimento aos dois anos de idade

Do nascimento ao primeiro ano de vida do sujeito 2A, Suelina, foram dedicados à busca do diagnóstico visual e auditivo, conforme constatado pelos dados obtidos na entrevista com a mãe, sujeito 2B, e o pai, sujeito 2C.

Do primeiro ao segundo ano de vida de Suelina, os pais estavam atentos à questão do desenvolvimento, à procura de atendimento fonoaudiológico e à indicação e adaptação de aparelho de amplificação sonora individual. Cabe salientar que a cada seis meses a família se deslocava da Bahia para Goiânia a fim de fazer acompanhamento com oftalmologista, esperando a cirurgia de vitrectomia.

A entrevista com a mãe, sujeito 2B, revelou os dados sobre a figura do cuidador, pois a mãe afirmou que sempre esteve presente, cuidando desde o nascimento das duas prematuras, e atribui à sua presença e aos seus cuidados, a sobrevivência das filhas:

Eles fizeram uma UTI improvisada para que elas (as filhas gêmeas) pudessem ficar. Coloquei um banquinho no meio e fiquei entre as duas incubadoras. Como o pulmãozinho delas ainda não estava formado, eram muito imaturas, toda hora elas esqueciam de respirar. A respiração era bem precária mesmo. Essa minha estada lá no hospital, essa não saída minha do hospital e de estar com elas todo o momento, fez com que elas pudessem sobreviver. Existiam muitas enfermeiras dedicadas, mas com muitas outras crianças para olhar. E as meninas toda hora ficavam cianóticas, começavam

a roxear as unhas. E quando eu percebia, com orientação médica, eu tratava de dar um sustinho para o pulmão voltar a respirar. Eu acredito que pelo fato de eu estar lá todo o tempo, contribuiu para a sobrevivência delas. Isso durou dois meses.

Assim que saíram do hospital, a mãe continuou como cuidadora das filhas, pois como afirmou: “a família morava longe, e o pai era viajante como representante de laboratório e pouco ficava em casa. Trabalhava a semana inteira viajando”. Então o ambiente doméstico resumia-se em mãe, irmã e ao pai que viajava frequentemente. Nesta época a família morava em Itabuna, Bahia.

A alimentação de Suelina era o leite especial, na mamadeira, e conforme relatou a mãe, sujeito 2B, foi “alimentação normal com um detalhe, o dela tinha que ser todo passado no liquidificador porque não aceitava pedaços”.

Suelina saiu do hospital com sequelas pela prematuridade: a surdocegueira, e sua irmã gêmea não apresentou comprometimentos. Portanto, foi o parâmetro de desenvolvimento que a mãe, sujeito 2A, precisava, conforme relatou na entrevista:

Eu tive muita sorte de ter gêmeos e Joanisa sobreviver, porque sempre foi um parâmetro para mim. Cada fase de desenvolvimento de Joanisa eu tinha que cobrar que Suelina conseguisse. Aí o tempo foi passando, Joanisa ia se desenvolvendo e Suelina ia junto. O atraso a gente atribuía à falta de visão, mas sempre cobrando que Suelina acompanhasse o desenvolvimento de Joanisa.

No aspecto sensorial, foi dessa forma que a mãe percebeu a surdez, pois Suelina não respondia aos chamados. Nesta fase, foram à busca de fonoaudiologia e aparelhos de amplificação. Finalmente aos dois anos de idade, foi adaptado a prótese auditiva, mas segundo informou a mãe, sujeito 2B, a rejeição foi total: “ela detestava esse aparelho. A gente cobrava que ela usasse o aparelho e ela desligava. Deixava o aparelho na orelha, mas vivia com ele desligado”. Neste período a família mudou-se de Itabuna para Salvador em busca de atendimento fonoaudiológico para Suelina.

No aspecto motor, a mãe, sujeito 2A, informou:

Eu me preocupei quando Joanisa andou com um ano e uma semana. Demorou uma semana e Suelina não andou. Tive sorte e agendei no hospital Sara, em Brasília, e fui perguntar. Me disseram que ela estava ótima em coordenação e que poderia andar. Depois de uma semana já estava

andando... ela já explorava tateando. Ela engatinhou no período certo. Como eu te falei, meu parâmetro era a irmã.

E tendo a irmã gêmea como parâmetro, a mãe foi por intuição deixando as duas irmãs interagindo e contou sobre a relação e o brincar entre Suelina e a irmã Joanisa:

Colocava uma em cima da outra para brincar. A gente sem saber, sem ter o conhecimento que a gente tem hoje, a gente agiu de forma correta. Suelina nunca esteve só. A gente nunca deixou Suelina só. Nunca a escondemos do mundo e nunca deixou de oportunizar algo que ela precisa conhecer. A gente sempre ofereceu para ela mesmo sem saber se era correto ou não.

Ao ser perguntado se Suelina tinha contato com outras crianças, a mãe, sujeito 2B, respondeu prontamente: “sempre tinha contato com Joanisa. Todos os lugares que íamos Suelina sempre esteve presente. Com meus sobrinhos também. Sempre teve muita ajuda, muito carinho”.

Quanto ao aspecto sensorial, com relação ao tato, a mãe, sujeito 2A, relatou que Suelina: “não botava o pé no chão de jeito nenhum e texturas diferentes ela não aceitava de jeito nenhum. Ela detestava a água do mar e a gente insistia”.

Dos dados, pode-se inferir que no período do nascimento aos dois anos de idade, ocorreu o diagnóstico das perdas visual e auditiva, a busca pela fonoaudióloga e o aparelho auditivo.

O contato maior de Suelina sempre foi com a irmã gêmea e esta por sua vez foi o parâmetro de desenvolvimento para que a mãe pudesse perceber as dificuldades de Suelina e facilitar para que o seu desenvolvimento seguisse os mesmos rumos que o da irmã.

Quanto às primeiras manifestações e comunicações de Suelina, a mãe, sujeito 2B, relatou na entrevista que desde o nascimento até os dois anos de idade a comunicação era por: “choro, choro e birra. Muita birra. Quando ela brincava e perdia o brinquedo, jogava no chão ou caía da mão dela, e ela não sabia onde estava, ela chorava, gritava. Se mordida. Se autoflagelava [...] e quando gritava e chorava eu corria e tentava atender”.

Suelina, sujeito 2A, tinha seus desejos satisfeitos por meio de choro e birra e até a idade de dois anos era essa a comunicação entre ela e o meio familiar.

A mãe, sujeito 2B, relatou ainda que “tudo que fazia era intuitivo e queria saber como agir com ela (com Suelina)”. Por isso foi procurar ajuda e orientação com uma pessoa cega e perguntou como fazer quando o brinquedo caía e obteve como resposta: “Você já ouviu dizer que pé de galinha não mata pinto! Então faça, ouse e abuse e continue ousando, continue fazendo. E eu fiquei ousada mesmo”.

Então, quando Suelina perdia o brinquedo, a mãe, sujeito 2A, contou que fazia a filha “tocar o chão até achar o brinquedo... sempre junto com ela, fazendo junto com ela”. Porém, a mãe relatou que não foi suficiente, visto que Suelina entrou em um processo de autoflagelação na idade de dois anos e meio até três anos.

Quando Suelina tinha entre dois a três anos de idade, a mãe, sujeito 2B, buscou escola especializada e orientação. Encontrou uma escola para crianças surdas em Salvador e orientação com profissionais especializados em surdocegueira em São Paulo.

Segue quadro 33, resumo sobre interação e comunicação de Suelina, do nascimento aos dois anos de idade.

| DADOS OBTIDOS | ADULTO percebeu | RESPOSTAS Manifestações de Suelina | ADULTO aprendeu | Comunicação expressiva de Suelina | Comunicação Receptiva de Suelina |
|---|---|--|---|---|---|
| Alimentação | Era seletiva com os alimentos. Não aceitava sólidos. | Mamava na mamadeira tudo batido no liquidificador, se havia sólidos regurgitava. | Que Suelina não aceitava alimento sólido. | Reagia quando não era oferecido o que queria: regurgitava. | Não havia comunicação. O ambiente externo supria a necessidade de fome oferecendo alimento liquidificado. |
| Primeiras manifestações: choro, birras e autoflagelação | Que Suelina Chorava e fazia birras, gritava quando desejava algo. | Choros, gritos e birras. Se autoflagelava quando não era atendida em seus desejos. | S 2B aprendeu que Suelina demonstrava suas necessidades por choros e birras chegando a autoflagelar-se. | Choros, gritos birras e autoflagelação e agressão a outros. | Não havia comunicação. O ambiente externo supria a necessidade oferecendo o que Suelina desejava . |
| | Que Suelina mordida o outro quando este intervia nas birras. | Mordia o outro. | Não houve aprendizagem. O adulto dava o que Suelina queria para evitar a agressão. | Morder o outro. | O ambiente supria as necessidades de Suelina. |
| Desenvolvimento motor | Que Suelina não andou quando a irmã gêmea começou a andar. | Engatinhava. | Procurou orientação e a mãe aprendeu que Elirosa podia andar e foi o que aconteceu uma semana depois | Movimentos corporais. Atos motores. | Recebia a estimulação do meio ambiente. |

| | | | | | |
|---------------------------|--|---|---|--|--|
| | | | que a irmã gêmea andou. | | |
| Sensorial: tato | Que Suelina não colocava os pés no chão com areia, e não gostava da água do mar. | Levantava os braços e levantava os pés. | Continuou a oferecer esse estímulo da areia e da água do mar. | Movimento corporal, reação de afastamento e aos poucos foi aceitando novas texturas. | Toques de diferentes texturas. |
| Sensorial: Proprioceptivo | Suelina subia nas coisas e sempre explorou muito. | Subia nas coisas, escalava e se pendurava nos móveis, pulava da janela. | Continuou a oferecer esses estímulos permitindo que subisse em árvores. | Atos motores de movimentar-se como queria. | Ambiente permitia que ela escalasse, subisse e pulasse, indicando com pistas de movimento e pistas táteis. |

Quadro 33: Estudo de Caso2. Suelina. Interação e comunicação de zero a dois anos de idade a partir de dados de entrevista S2B

❖ TÓPICO: Dos três aos cinco anos de idade

Neste período a preocupação maior da família era com relação à comunicação e ao atendimento especializado que oferecesse orientação, pois Suelina estava em um processo de autoflagelação, puxava os cabelos e se mordida, expressando-se por meio de choros e birras.

A família mudou-se de Itabuna para Salvador a fim de matricular Suelina em uma escola especializada para crianças surdas com metodologia oralista naquela época. Ficou nesta escola até os cinco anos de idade.

Quanto ao ambiente escolar, a mãe, sujeito 2B, referiu que naquela escola oralista, Suelina aprendeu a aceitar diferentes texturas, por os pés no chão e “já havia feito mentalmente o mapa de onde estava a escola... Atravessava a rua e já soltava das mãos da menina (que a acompanhava), pois queria ir sozinha e o mesmo ela fazia de volta”.

Do depoimento acima, observa-se que na idade de três a cinco anos Suelina era capaz de locomover-se com independência, pois já havia adquirido noções de orientação e mobilidade para locomover-se em ambientes internos e externos de sua convivência.

Voltando à questão de **interação e comunicação**, o sujeito 2B informou sobre como a irmã gêmea interagiu com Suelina:

Brincava. E (a irmã gêmea) era pequenina demais. Mas sempre entendeu muito. Quando Joanisa já conversava e perguntava por que Suelina não falava, a gente sempre explicava tudo para ela. Sempre fomos muito claros. Ela nunca teve resistência com a irmã. Nunca, nunca e nunca. E levava a mãozinha da irmã para pegar e conhecer alguma coisa. Como a gente ensinava e como a gente fazia ela fazia também. E aí a comunicação inicial era o choro mesmo. Quando ela foi para a escola em Salvador ela começou aquela comunicaçãozinha: na hora do banho e do comer, converse com ela.

A mãe, sujeito 2B, comentou na ocasião da entrevista que Suelina aprendeu muita coisa nos dois anos que frequentou a escola especializada, porém não evoluiu na comunicação, como era sua maior expectativa. Afirmou que a comunicação que ensinavam na escola era oral e por meio de objetos:

Era Oral. A escola de Salvador ensinava para a gente que deixasse ela tocar em tudo e conversasse muito com ela... era tocar e o movimento de tomar banho. A escola começou a introduzir o objeto de referência. Por orientação de uma profissional de São Paulo, pediu a mesa toalhinha para o banho, para o almoço o mesmo jogo americano. A própria professora e a diretora tinham um sinal e começaram a introduzir o objeto de referência. A diretora era um anel, a professora era uma pulseira.

Os dados evidenciam que a família interagia com Suelina, e a irmã gêmea era o parâmetro de desenvolvimento normal e sua companheira em casa. Suelina já frequentava a escola e sua comunicação se restringia principalmente à choros e birras, apesar da escola ter iniciado com os objetos de referência.

Cabe comentar que a mãe chamava de objetos de referência, eram as pistas de objetos, por exemplo, a toalha para indicar a hora do banho, sendo todos objetos reais e objetos concretos.

Quanto aos **relacionamentos**, nesta fase Suelina já interagia com outros adultos e crianças externos ao núcleo familiar desde que suas necessidades fossem satisfeitas, caso contrário era choro e birra.

Continuando seu relato sobre o período de três a cinco anos de idade de Suelina, a mãe, sujeito 2B, informou:

Quando ela (Suelina) estava com 5 anos de idade, eu engravidei de novo. Naquela época foi a recessão fortíssima que atingiu o mundo inteiro. Como G (o pai de Suelina), que trabalhava na multinacional foi demitido e a

empresa que eu trabalhava faliu... o que segurava a gente em Salvador era o meu emprego. Graças a Deus ele conseguiu um emprego em uma empresa de gás. Tinha vaga em Guanambi, cidade Natal dele, interiorzão de Bahia... Eu chorei tanto... A gente lutou tanto para estar em um grande centro, chegamos aqui com a cara e a coragem e agora eu vou voltar para o interior em Guanambi!!! Eu tinha duas opções. Ou ir ou ir. E aí nós fomos. E lá foi tudo para mim.

A mãe, enfrentando as situações que a vida lhe apresentava foi para o interior da Bahia, sem conhecimento de escolas para Suelina e este local, este momento de sua vida, ela atribui como um divisor de águas em sua vida e no desenvolvimento de Suelina, pois foi em Guanambi que se descobriu “como profissional e como mãe que podia trabalhar com ela e fazer a diferença na vida de Suelina. Fui nas escolas e comecei todo o trabalho de novo”.

❖ TÓPICO: Dos seis aos quatorze anos

Esse período corresponde ao grande salto qualitativo de Suelina quanto à escolaridade e ao desenvolvimento da comunicação.

A mãe, sujeito 2B, chegando a Guanambi, foi buscar escola para Suelina e encontrou uma escola estadual que tinha duas classes especiais, uma para crianças cegas e outra para crianças surdas que se comunicavam por Libras e iniciavam a alfabetização. Os profissionais dessa escola estadual nunca haviam visto uma criança com surdocegueira, conforme o relato do sujeito 2B:

A professora disse que a surdocegueira era uma coisa que para ela nem existia. Mas traz a sua filha aqui e a gente vê o que a gente faz. Você vai olhando como eu trabalho com os meninos e como a gente se comunica e de repente é uma possibilidade para você se comunicar com ela. Nesse mesmo dia ela veio conhecer Suelina em casa. Mostrei a casa, o quarto que tinha um eco forte, dava para trabalhar essa questão da fala. Ela disse para eu levar a Suelina para a escola. Peguei e levei. Foi lá que eu aprendi Libras, me encantei e achei que era uma possibilidade. Fui aprendendo aos poucos e iniciando Suelina na questão do brincar, das descobertas.

O ambiente escolar de Suelina, dos cinco aos sete anos de idade, foi nesta classe especial para crianças surdas, onde a mãe, sujeito 2B, atuou, segundo suas próprias palavras, como “professora voluntária”, pois a professora da escola por não saber como se relacionar com uma criança com surdocegueira, apesar de ter aceitado Suelina, não a ensinava e a mãe ficava na escola: “A professora não fazia nada com ela, só me ensinava Libras e era eu que passava para ela. Me ensinou ‘casa’ e ‘escola’ e eu ensinei à ela (Suelina)”. A mãe reconheceu a Libras como uma possibilidade para a filha comunicar-se e em consequência relacionar-se. Foi neste período que Suelina pode ampliar seus relacionamentos facilitados pela Libras e pela atuação da mãe como interlocutora e mediadora com as outras crianças, conforme verificado no depoimento da mãe, sujeito 2B:

Para aprender a Libras eu pegava outras crianças surdas da mesma idade e fazia com que ela interagisse e brincasse com outras crianças. Eu ficava com o grupinho menor de idade que ela estava e a professora ficava com o grupinho maior.

O sujeito 2B ainda informou que o relacionamento de Suelina com as crianças surdas inicialmente foi “maravilhoso porque ela (Suelina) era diferente e não enxergava, então eles (os surdos) ficavam com pena”. Mas isso não desmotivou a mãe, que seguiu facilitando o contato da filha surdocega com as crianças surdas: “Lá em Guanambi tinha surdos da mesma idade e eles estavam aprendendo (a Libras) e eu estava aprendendo também. Não havia muita interação nos sinais, mas eles tentavam se comunicar de qualquer jeito”, informou a mãe, sujeito 2B.

Outro aspecto importante deste depoimento da mãe, diz respeito ao tato, porque lembrava-se de orientações que havia recebido, conforme relatou:

Eu sabia que com a Suelina tinha que ser pela mão, com o tato, porque eu me lembro que aquela profissional de São Paulo orientou a escola de Salvador que quando eu fosse ensinar “casa” eu teria que colocar a minha mão em Suelina. Você faz o teto da casa e põe a mão de Suelina em cima para ela tocar. Então quando eu fui ensinar a Libras eu sabia que tinha que fazer na mão da Suelina.

Os dados acima permitem concluir que Suelina iniciou a comunicação por sinais isolados da Libras por meio do contato direto com crianças surdas que por sua vez também estavam aprendendo sinais juntamente com a mãe de Suelina.

Os sinais aprendidos na escola com as crianças surdas eram ensinados à família, de forma que pai, irmã gêmea e irmão menor aprendiam e se comunicavam com Suelina por meio de sinais, fato confirmado na entrevista com a mãe, sujeito 2B que relatou: “aos poucos eu fui aprendendo os sinais de água, escola, casa. Chegava em casa e passava para a Suelina, para todo mundo e o pai também. E a gente foi criando a comunicação”. Os sinais eram “passados” nas mãos de Suelina, e a mãe intuitivamente, neste início respeitava o formato da mão ao passar o sinal da Libras em Libras Tátil.

Mas as expectativas da mãe de Suelina não se resumiam somente à ampliação da comunicação, diziam respeito também à alfabetização e ela já vislumbrava que o Braille poderia ser outra possibilidade e foi buscar a classe especial para crianças cegas na mesma escola em que Suelina estudava na classe especial de surdos e a mãe, sujeito 2B, contou: “Eu queria aprender Braille e a professora (da classe de cegos) me disse que só podia me ensinar se a Suelina fosse matriculada. Eu matriculei a Suelina e comecei a aprender Braille”. Quando foi comentado por um profissional que o surdocego congênito nunca aprende Braille, a mãe, sujeito 2B, relatou seu pensamento, na entrevista: “eu tinha um sonho de que Suelina pudesse ler uma carta que eu (mãe) escrevi para ela... e nunca era muito distante”.

Nesta época é que a mãe soube o que realmente era a surdocegueira ao participar de um seminário específico nesta área. Conheceu profissionais internacionais, especialistas em surdocegueira e foi apresentada à associação de pais de crianças surdocegas e à associação de pessoas surdocegas, pois conforme disse na entrevista, o sujeito 2B: “eu me sentia como a única mãe que tem uma filha surdocega e gostaria de saber como era o trabalho com surdocego”.

A família teve que mudar-se e desta vez foram para Barreiras, também na Bahia, o que significou novas escolas, novas aprendizagens.

Como tinha o diploma de magistério, a mãe, sujeito 2B, poderia dar aulas, e como não havia escolas em Barreiras, montou uma sala de aula em sua própria casa e por outro lado sabia de uma lista de nomes de crianças com surdez e com cegueira que moravam em Barreiras. Ao iniciar as aulas em sua casa somente para Suelina, esta se recusou, segundo o relato da mãe:

Quando fui levá-la para a salinha, ela se negava a estudar e disse: “casa brincar estudar escola quero amigo”. Eu pensei você está certa, errada sou eu. Voltei para a lista e sabe como é família do interior... reuni todas as famílias, conversei com todas e fui falar com o prefeito... Eu disse que tinha um projeto. Depois de quatro meses ele me atendeu, não porque ele quis,

mas porque o assessor dele me atendeu primeiro e eu expus o projeto a ele que me levou até o prefeito. Eu disse que havia cidadãos no município que tem surdez e cegueira e que precisavam de escola e que uma deles era a minha filha. Ele me perguntou o que eu queria porque contratar ele não podia. Eu disse que queria trabalhar com essas pessoas e com a minha filha e que queria um espaço. Eu disse que seria voluntária.

Do depoimento acima, destacam-se dois fatores a serem comentados. Primeiramente, a iniciativa de Suelina, Sujeito 2A desta pesquisa, a jovem surdocega, que se impôs perante a mãe solicitando escola e o conceito que tinha de que casa era para brincar e que lugar de estudar era na escola. O segundo fator a ser discutido é a aceitação que a mãe teve sobre o pedido da filha quanto à escola e a própria iniciativa da mãe em buscar soluções que atendessem suas expectativas pessoais e atendessem as solicitações da filha. Foi em busca das autoridades locais e teve o apoio das famílias das crianças com surdez e com cegueira.

Importante retomar o relato da mãe, sujeito 2B, e conhecer como ela resolveu o problema de encontrar uma escola para Suelina, a pedido da mesma e como solucionou sua expectativa de comunicação por Libras e o aprendizado do Braille para a alfabetização ao matricular Suelina em uma escola regular de ensino fundamental:

O parâmetro que eu tinha era de classe espacial na escola regular. Fundei uma classe. Fui em busca das mães de novo. Era abril de 99. O que eu fiz? Coloquei cego de manhã e surdo de tarde. E Suelina de manhã e de tarde. Aí ela interagia com cegos de manhã e aprendia Braille e de tarde interagia com surdos para aprender sinais.

Resolvida a equação Libras-Braille, para a comunicação e alfabetização, os relacionamentos de Suelina aconteciam com crianças surdas, com crianças cegas e com crianças e adultos sem deficiências, conforme relato da mãe, S 2B: “e além disso (crianças surdas e crianças cegas), tinha a relação com todos os alunos, pois ela conhecia todos os alunos, todos os professores e todos os funcionários”.

A mãe partiu em busca de outras conquistas para Suelina. Na idade de oito anos, foi submetida a um implante coclear na cidade de Bauru no estado de São Paulo. A partir desta data é que a mãe, sujeito 2B, faz referências à audição de Suelina e os benefícios do implante: “eu tenho a impressão que depois do implante ela exercitou o outro ouvido e começou a ouvir algumas coisas”. Ao ser perguntado qual era o maior benefício do implante, a mãe, sujeito 2B, respondeu prontamente: “Na escola. Na linguagem. Na comunicação com

os surdos. Ela desenvolveu melhor o Tadoma. Ela já estava escutando voz e sons de passarinho”.

O implante coclear pode ser considerado um marco divisor no desenvolvimento de linguagem, da comunicação por língua de sinais e da interação com outras pessoas, a começar pelos irmãos, porque após o implante, a comunicação foi facilitada, conforme relato da irmã gêmea, sujeito 2D: “eu não lembro da minha comunicação com ela antes do implante. Eu não lembro. Não tão intensamente quanto hoje. Eu lembro raramente da minha comunicação com ela antes”.

Nas palavras da irmã, sujeito 2D, a comunicação dela com Suelina depois do implante coclear acontecia: “sem Tadoma, com Libras e a fala oral”.

Ressaltando que o período de seis a quatorze anos de idade foi decisivo para a escolaridade da jovem surdocega Suelina, sujeito 2A, a mãe, sujeito 2B, continuou a informar: “dos seis, sete anos até os nove anos ficou na classe de cegos e na classe de surdos. Com nove para dez anos eu inseri no ensino regular, na segunda série, porque eu considerei a classe especial como a primeira série, em 2001”.

Suelina seguiu então o ensino fundamental incluída em classe de ensino regular de acordo com a sua faixa etária. Isso somente foi possível porque a mãe, sujeito 2B, estudou e buscou conhecimentos com profissionais de São Paulo e outros locais do Brasil para poder ensinar sua filha e repassou seus conhecimentos para outros profissionais. Segue seu depoimento na entrevista:

Eu comecei a fazer a guia interpretação e eu tinha a classe especial para cuidar e eu senti a necessidade de fazer a divisão até onde é mãe e até onde é professor. Ela (Suelina) tinha a professora da sala de aula e eu havia ensinado Libras a essa professora... Eu tinha uma ajudante na sala de recursos que eu coloquei para fazer a guia interpretação, treinada por mim. Tinha a professora regular que eu ensinei Libras para qualquer eventualidade de comunicação. Se ela (Suelina) tentasse alguma comunicação com a professora, ela (professora) entenderia. Na própria escola eu tinha a sala de recursos e estavam acostumados. Depois eu fiz um curso com a escola toda desde o porteiro até o diretor... Toda a adaptação era feita na sala de recursos. A professora me dava antes o assunto que ia trabalhar e a gente sentava e estudava como que ia fazer a adaptação para ela, em Braille e auto relevo.

Do trecho acima do depoimento da mãe, coletou-se os seguintes dados:

- Além de iniciar o curso de pedagogia, a mãe foi cursar guia interpretação pois percebeu a necessidade desse profissional para o desenvolvimento da comunicação de Suelina;
- Na falta de profissionais especializados naquela região da Bahia, a mãe foi buscar os conhecimentos que necessitava;
- A mãe tinha a clareza de que deveria treinar outros profissionais para suprir as necessidades da filha em termos de comunicação e escolaridade e o fez para todos os profissionais da escola regular;
- A expectativa da mãe em relação à escolaridade de Suelina era alta e para tanto, matriculou-a em uma escola regular, já em 2001, quando se discutia a inclusão nas escolas regulares no Brasil;
- A escola regular de Barreiras disponibilizou profissionais para que esse processo de inclusão se estabelecesse;
- Suelina dispunha de professor da sala regular que sabia Libras, professor da sala de recursos que sabia guia-interpretação e a própria sala de recursos para a confecção de materiais adaptados;
- E a conscientização da mãe de que deveria dividir os papéis e deixar de ser professora de Suelina para ser mãe e treinadora de profissionais para atuarem com Suelina;
- A mãe, sujeito 2B, foi o elemento fundamental para que Suelina tivesse suas necessidades educacionais de comunicação atendidas, porque essa mãe mobilizou os recursos políticos e sociais e educacionais de que dispunha.

Pode-se concluir que o período de seis a quatorze anos foi marcado pelo:

- desenvolvimento da comunicação por língua de sinais;
- uso da língua de sinais pelos pais e irmãos;
- aprendizado do Braille para a alfabetização;
- desenvolvimento da comunicação expressiva por palavras da língua oral possibilitada pelo implante coclear;
- uso funcional do sentido da audição após o implante coclear;
- uso do Tadoma como apoio para a comunicação oral;
- convívio com crianças surdas, crianças cegas e crianças sem deficiências;
- maior contato com os irmãos após o implante coclear, o que facilitou a comunicação;

❖ TÓPICO: Dos quinze aos dezessete anos

Durante este período, dos quinze aos dezessete anos, o fator marcante no desenvolvimento de Suelina foi a alfabetização em Braille e a escolarização em classes do ensino regular, sempre possibilitadas pela intervenção da mãe que direcionava as séries escolares a partir das necessidades que Suelina expressava e de suas próprias expectativas como mãe.

Para cursar a quinta série do ensino fundamental, Suelina foi matriculada em outra escola, que frequentava até os dias da coleta de dados, cursando a oitava série.. Quanto aos relacionamentos e ambiente escolar, a mãe, sujeito 2B, revelou:

Mas para chegar na oitava eu dei um pulo... Ela fez quinta e sexta e aí eu pulei para a oitava. Ela gostava da escola, mas os colegas eram muito pequenininhos e ela brigava com os colegas, dizendo que queria estudar e eles faziam barulho. Isso me incomodou. Eles tinham 10 e 12 anos e ela 16. Não tinha interesse. Então eu pedi para a escola para fazer um teste de escolaridade. Para fazer esse teste foi um horror. Eles me responderam que precisam perguntar para o MEC. Eu dizia, pergunta para mim, eu sei como ensiná-la e lá não sabem... Tem um surdocego tão evoluído em Barreiras e vocês não sabem fazer o teste. Peguem a legislação. Lá no MEC muitas pessoas conheciam a Suelina. Acabaram por fazer o teste. Fizemos a adaptação e ela passou. Está na oitava. Ela já tinha capacidade para estar na oitava. Eu lutei mais por isso, porque sabia que ela tinha condições de acompanhar, porque ela estava bem adiantada na sexta série.

Novamente a atuação da mãe foi fundamental ao recorrer aos contatos políticos e educacionais que dispunha. A mãe, sujeito 2B, percebeu que Suelina estava deslocada, pois tinha 16 anos e convivia com adolescentes de 11 a 12 anos. Exigiu uma prova para atestar o potencial da filha de cursar a oitava série e continuou a se colocar como a pessoa que sabe sobre surdocegueira e sobre Suelina.

Aos 17 anos, idade na ocasião da coleta de dados, Suelina frequentava a oitava série de uma escola pública regular onde convivia com jovens surdos que também estavam incluídos nessa escola e jovens sem deficiências. A rotina de Suelina naquele momento estava concentrada no ambiente escolar, pois permanecia todos os dias na escola, com exceção de segunda à tarde, conforme informou a mãe, sujeito 2B:

De manhã é guia-intérprete e de tarde é o atendimento educacional especializado que é uma professora que também foi treinada por mim. É

uma de manhã e outra à tarde. Ela vai quarta, quinta e sexta à tarde no atendimento educacional especializado. Na terça ela faz e educação física

Como já mencionado, a mãe, sujeito 2B atribuiu a si própria o papel de professora da filha, Suelina, jovem surdocega, sujeito 2A, desta pesquisa, bem como atribui a si o papel de treinadora de profissionais. Depois percebeu que precisava dividir os papéis de mãe e professora. O depoimento da mãe, sujeito 2B, salientou que ela continuou com o papel de treinador e ela mesma se definiu como “intervinor”: “adaptei como adapto até hoje (os materiais em Braille) e explico como fazer a adaptação. Hoje eu estou como ‘intervinor’, o professor interventor para Suelina. Eu dou a orientação de como fazer, eu ajudo e elas (as professoras) continuam”.

O comentário da mãe evidencia que ela conhece a terminologia usada na área da surdocegueira para referir-se ao profissional especializado para atuar e orientar quem atua com pessoas com surdocegueira.

O quadro 34 abaixo resume as informações sobre as **Potencialidades** e as **Dificuldades** quanto à escolaridade de Suelina aos 17 anos de idade, segundo os depoimento da mãe, sujeito 2B.

| PROCEDÊNCIA DOS DADOS | POTENCIALIDADES DE SUELINA | DIFICULDADES DE SUELINA | COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Sujeito 2B, mãe de Suelina | Ela lê tudo. Ela lê bem. Se ela está lendo um texto que ela não entende a palavra ela para e pede a explicação. Os paradidáticos da escola e os (livros) que tenho em casa. Nada muito complexo. Não são muito infantis. É um meio termo. | Até hoje toda a matemática dela é feita com material dourado. Eu não consegui que ela entendesse o soroban. Ela não gosta muito de ler o Braille. | Percebe-se nas palavras da mãe a valorização quando afirma que Suelina lê bem e lê tudo, mas reconhece que não é preferência da filha, talvez pela dificuldade na compreensão de termos novos e conceitos mais abstratos, por isso, Suelina pede as explicações quando lê. As dificuldades com a matemática podem ser explicadas também quando são exigidas as abstrações. |
| Sujeito 2C, irmã gêmea de Suelina | Ela lê poesias de Cecília Meireles e Ligia Fagundes Telles. Ela gosta de escrever (cartas). Ela faz a estrutura todinha. Com margem esquerda, com querida, com despedida, com | | Suelina prefere escrever cartas e textos talvez porque seja o momento em que pode se expressar livremente. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | introdução e desenvolvimento e conclusão. | | |
|--|---|--|--|

Quadro 34: Estudo de Caso 2, sujeito 2A. Dados de interação e comunicação: potencialidades e dificuldades de quinze a dezessete anos.

Voltando à questão da interação de Suelina, cumpre mencionar os dados sobre o implante coclear, obtidos das entrevistas com a Mãe e a irmã gêmea.

A mãe, sujeito 2B informou: “hoje ela não quer mais usar o implante por causa da convivência dela com os surdos. Quando ela usava o aparelho, ela desligava, ela não tirava, mas desligava. Agora quando eu peço para ela usar, ela chora, ela não quer... faz dois anos”.

A partir de quinze anos de idade, Suelina optou por desligar o implante coclear que utilizou desde os oito anos. A mãe, sujeito 2B, fez duas suposições para o fato:

Ou ela só quer usar a língua de sinais apesar dela usar a fala na hora que ela usa a Libras. Ela faz os dois. Ou estética. Eu, ultimamente acredito em estética. Ela já é mocinha, toda vaidosa e o aparelho denuncia. É muito grande, é aquele que tem fio. Eu, hoje, acho que é estética, não sei se é verdadeiro porque ela não fala o porquê.

O sujeito 2C, irmã gêmea de Suelina, contestou o dado da mãe supondo que Suelina não use o implante coclear pela questão estética e afirmou:

Mas eu não acho que seja estética, mainha. Porque ela se aceita como surdocega. Eu acho que fica muito difícil para ela. Ela sabe que eu ouço que eu enxergo e que ela não ouve e não enxerga. Ela sabe as limitações dela. Então, eu acredito que ela não queira mudar a situação de surdocego pela própria aceitação.

As informações obtidas das entrevistas com a mãe e a irmã gêmea permitem inferir que Suelina se identifica com a comunidade surda, aquela que não usa implante coclear e que acredita na língua de sinais como forma de comunicação natural e como língua natural. Suelina compreende que se ela falar, os surdos não poderão ouvi-la e que para interagir com eles há que ser pela língua de sinais. Outra questão a ser discutida é a identidade. Suelina se aceita como surdocega, se identifica com as pessoas surdas e sabe o que é ser cega. O depoimento da irmã gêmea, sujeito 2C, confirmou o dado: “de vez em quando ela quer procurar alguma coisa e não acha. Ela pede: procura para mim? Eu procuro. E pela conversa

também. Uma vez ela disse: você quando crescer quer dirigir carro. Eu disse: quero, muito, e você quer? Ela disse: eu não, eu cega”.

O sujeito 2C, a irmã gêmea, reconhece a surdocegueira de Suelina e compreende as suas necessidades quanto à comunicação e interação com os amigos surdos. A irmã gêmea de Suelina parece ter um olhar direcionado ao potencial, ao que Suelina pode realizar apesar da dupla deficiência.

O sujeito 2E, professora do atendimento educacional especializado e guia-intérprete, informou sobre os relacionamentos de Suelina no ambiente escolar: “ela conhece cada funcionário. Ela entra na secretaria e pergunta: ‘cadê o homem, por que não veio hoje?’. Ela chega na secretaria e faz o reconhecimento de quem está faltando naquele dia. Os professores e os colegas ela reconhece”.

Especificamente, quanto aos relacionamentos com outros alunos da escola regular, sem deficiências e com outros jovens surdos, a professora, sujeito 2E, comentou:

Também, quando ela chega com S (a guia-intérprete), pela manhã, se ela encontra os colegas no pátio ela sobe com os colegas, ou se S tem que buscar algum material, ela sobe tranquilamente com os colegas. Mas eu acho que ela é mais próxima de D (amigo surdo), aqui na escola. Não sei porque o D. é mais próximo de todo mundo. Na hora do intervalo ela está assim... sempre com ele.

Suelina relaciona-se com outros amigos que não são surdos, mas prefere relacionar-se com os amigos surdos diariamente no contexto escolar. Pode-se concluir que é pela questão da Libras, fato confirmado pela professora, sujeito 2E: “Os ouvintes, só aprendem (Libras) no contato com ela mesmo, porque na sala dela tem duas alunas surdas”. A professora se referia ao fato de que a escola não oferecia curso de Libras para todos os alunos, ao afirmar que eles só aprendiam a Libras pelo “contato com ela (Suelina) mesmo, porque aula mesmo de Libras não tem”.

Apesar de todos os esforços políticos da mãe, Sujeito 2B, em obter recursos para a filha Suelina e de responsabilizar-se pelo treinamento dos profissionais da escola, esta ainda não disponibilizava aulas de Libras para todos os alunos de forma a facilitar a inclusão dos alunos surdos que estudavam nas classes regulares.

A professora, S 2E, continuando sobre as interações e os relacionamentos de Suelina no ambiente escolar, que representa a maior parte de sua rotina diária, por permanecer na escola o dia todo, relatou um fato sobre a atuação de Suelina naquele ambiente:

A prefeitura estava demorando a pagar os salários dos intérpretes, aí eles fizeram uma greve. Os surdos reivindicaram uma reunião para saber porque os intérpretes estavam sem receber, aí fizeram uma reunião aqui, e quando perguntaram quem quer falar e Suelina levantou a mão. E falou como ficar sem pagar os intérpretes, como isso acontece, como que fica? Como a S compra roupa, S, a guia-intérprete dela. Olha a preocupação de comprar roupa! Mas fez aquela coisa, aquele escândalo, ela é líder da turma. Qualquer barulho, e também, o lixo no chão da sala ela fazia pegar a pá para por lixo. Ela é bem assim, e o interessante é que os colegas aceitam, ela é muito, muito querida.

O fato narrado pela professora, Sujeito 2E, evidencia um aspecto da personalidade de Suelina: falante e reivindicadora de suas necessidades. Desde pequena, segundo os relatos da mãe, era birrenta e gritava para obter o que queria. Na entrevista com Suelina, sujeito 2 A, ela mesma relatou que gritava e era nervosa porque não tinha comunicação para expressar suas necessidades. Aos dezessete anos de idade, sabia expressar-se por Libras e o fez, para que a sua necessidade de intérprete fosse entendida.

O fato narrado também pode ser analisado pelo lado da identidade de Suelina que se reconhece como surdocega, que necessita de guia-intérprete e este por sua vez, é um profissional que merece ser remunerado.

Para o entendimento de quem é Suelina, sujeito 2A, como atuava, como interagia, como se comunicava aos dezessete anos de idade, cabe referenciar a questão sensorial apresentada no O quadro 35, a seguir, foi elaborado a partir das informações da irmã, sujeito 2C e da mãe, sujeito 2A.

| INFORMAÇÃO SENSORIAL | DADOS DO SUJEITO 2B | DADOS DO SUJEITO 2C |
|-----------------------------|--|--|
| Audição | Ela procura sons fortes, moto passando, cachorro latindo e sons de passarinho. | |
| Visão | Quando está amanhecendo ou escurecendo ela sabe e quando entra num ambiente escuro, ela acende a luz. | |
| Propriocepção | Dentro de Barreiras ela consegue traçar todos os espaços... ela tem desenhado o mapa mental da cidade. | |
| Tato | Quando ela conhece uma pessoa... ela pega... convive por alguns dias... jamais esquece. | Se você coloca três garrafas pet na geladeira, duas com água e uma só com refrigerante, ela identifica a de refrigerante e diferencia a latinha de |

| | | |
|--------|---|--|
| | Diferencia notas de vinte reais e moedas. | cerveja da latinha de refrigerante... pode ser pela pressão. |
| Olfato | Não tem cheiros de preferência. | |

Quadro 35: Estudo de caso 2. Suelina. Dados de interação e comunicação: Informação sensorial e motora dos quinze aos dezessete anos

Os dados do quadro 35 permitem concluir que Suelina, sujeito 2B, desta pesquisa, usa funcionalmente os resíduos auditivos e visuais. Após o implante coclear passou a prestar atenção aos sons e pode distinguir um canto de passarinho. Quanto a visão, tem percepção de luz e utiliza essa função para localizar-se no claro e no escuro. O mapa mental a que a mãe se refere é uma das potencialidades de Suelina, que é capaz de localizar-se nos espaços de toda a cidade de Barreiras. Quanto ao tato, este é realmente o sentido vital para Suelina ter acesso ao mundo, e que aliado ao movimento permitem a orientação e a locomoção nos ambientes internos e externos. O tato aliado ao movimento é fundamental para as suas principais formas de comunicar-se e ter acesso ao mundo: a Libras Tátil e o Braille. O tato também participa no Tadoma que Suelina usa como apoio na recepção.

4.5.4.1.2 Dados de observação direta

Assim como no Estudo de caso 1, foram feitos vídeos de várias atividades que Suelina, sujeito 2A, realizou em diferentes contextos, vídeos estes que posteriormente foram selecionados, descritos e analisados. Os registros dos vídeos estão organizados em formato JPEG.

Para a descrição da observação foi solicitado à guia-intérprete e à intérprete de sinais que validassem os sinais observados e relatados pela pesquisadora.

A atividade observada foi o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escola regular. Participavam da atividade, a professora do AEE que também é guia-intérprete, amigo surdo e amiga surda.

Quanto ao contexto da observação, a professora organizava a atividade de Suelina que já se encontra na sala e um amigo e uma amiga que são surdos e estudantes da mesma escola, entram na sala. Eles querem saber sobre as atividades do dia e contar sobre o que fizeram no

fim de semana (a observação foi realizada numa segunda-feira pela manhã) e a professora atendia aos dois. Estes se aproximam de Suelina.

O ambiente era sala de recursos na escola regular, onde Suelina estuda. A professora organizava a máquina Braille para Suelina. O quadro 36 apresenta os dados observados nesta atividade.

| O que o outro ofereceu | | Respostas de Suelina frente à ação do outro | Comentários da pesquisadora |
|---|---|---|--|
| Professora | Amigos surdos | | |
| Professora atende aos dois amigos que entram e inicia conversação em Libras. Convida os amigos a tocarem Suelina. | Um deles sentou-se ao lado de Suelina, pegou em suas mãos e a outra amiga em pé, do outro lado de Suelina tocou em seus ombros. | Virou-se para a amiga, sorriu, fez sinal de “tudo bem” e virou-se para o amigo sentado e sinalizou a mesma coisa, sorrindo. | Pareceu que os amigos já se conheciam e era a rotina deles encontrarem-se na segunda pela manhã. |
| Professora explica sobre a presença da pesquisadora porque os amigos surdos perguntaram. | Apenas cumprimentaram a pesquisadora e continuaram a conversa em Libras e Libras Tátil com Suelina. | Sorria e respondia em Libras. | Os amigos já se conheciam e a Libras era fluente entre eles. Tocavam nas mãos de Suelina para contar-lhe algo e observavam as respostas de Suelina em Libras. |
| Professora organiza a atividade e incorpora um deles. A outra amiga tinha outra atividade na escola. Não interferiu na comunicação entre os jovens. | O amigo surdo começa diálogo com Suelina em Libras Tátil sobre os pais dele, que está trabalhando. | Suelina responde às perguntas dentro do contexto comentando sobre a sua família. | O amigo adotava a postura de receptor e emissor, pois toca nas mãos de Suelina para fazer Libras Tátil e soltava as mãos para que Suelina pudesse responder em Libras. Observou-se facilidade e tranquilidade do amigo na conversação com Suelina. |
| Após um tempo, professora interrompe porque Suelina tinha horário de atividade em Braille. | | | |

Quadro 36: Estudo de Caso 2. Dados de observação direta

4.5.4.2 Objetivo Específico 2: identificar as formas de comunicação expressivas e receptivas, das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais.

4.5.4.2.1 Dados de entrevista dos Sujeitos 2B, 2C, 2D e 2E

Para a descrição dos dados coletados do estudo de caso 2, sobre as formas de comunicação, foi organizada uma lista de tópicos juntamente com os dados buscados, conforme descritos no Quadro 20 Comunicação Expressiva e Receptiva: tópicos e dados buscados.

Sobre as primeiras comunicações de Suelina, no período de zero a dois anos de idade, as entrevistas com a mãe, Sujeito 2B, e a irmã gêmea, Sujeito 1D, revelaram os seguintes dados relatados nos quadros 37 e 38:

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVAS |
|-------------|--|---|--|
| S 2B Mãe | “Choro, choro e birra, muita birra. Quando ela brincava e perdia o brinquedo, jogava no chão ou caía da mão dela, e ela não sabia onde estava, ela chorava, gritava, se mordida, se autoflagelava. Ela não tinha cabelo e ela puxava muito. Quando eu entrevistava, ela puxava o meu ou me mordida”. | Formas Pré-linguísticas e comportamentos. | Pre linguísticas: Choros e gritos. Comportamentos agressivos: autoagressão (puxar os cabelos e morder-se) e agressão ao outro (morder e puxar os cabelos do outro). |

Quadro 37: Suelina Formas de comunicação expressiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes das entrevistas dos Sujeitos 2B

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVAS |
|-------------|---|-----------------------------------|---|
| S 2B Mãe | “Quando ela gritava e chorava eu corria para atender. Não havia interpretação”. | Canal sensorial tátil. | Não havia comunicação receptiva. A mãe atendia às birras, choros e gritos de Suelina. |
| | “O brinquedo eu não dava, eu fazia ela pegar. Sempre junto com ela”. | Pista tátil e pista de movimento. | Movimento corporal e mão na mão para indicar onde estava o brinquedo. |

Quadro 38: Suelina Formas de comunicação receptiva de zero a dois anos de idade, segundo recortes da entrevistas do Sujeito S2B

No período de três a cinco anos de idade de Suelina, S2A, a entrevista com a mãe, Sujeito 2B, revelou os seguintes dados relatados nos quadros 39 e 40:

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVAS |
|-------------|----------------------------|--------------------------|--|
| S 2B Mãe | “Choros, gritos e birras”. | Formas pré-linguísticas. | Suelina executava a ação quando antecipava pelo toque ou por algum objeto concreto representacional . Se algo não era de seu aguardo, gritava, chorava e fazia birras com agressões a si e ao outro. |

Quadro 39: Suelina. Formas de comunicação expressiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes da entrevistas do Sujeito S 2B

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO RECEPTIVA |
|-------------|--|---|--|
| S 2B Mãe | “Era oral. A escola de Salvador ensinava que a gente a deixasse tocar em tudo e conversasse muito com ela”. “Era tocar e o movimento do banho”. A escola começou a introduzir o objeto de referência... toalhinha para o banho, para o almoço o jogo americano... a professora e a diretora tinham um sinal e os objetos de referência... a professora era uma pulseira e a diretora era um anel”. Iniciou o Tadoma “desde que conheceu a jovem surdocega quando tinha cinco anos”. | Canal sensorial tátil. Formas concretas representacionais. Formas linguísticas. | Tato: Suelina podia tocar em tudo, mas a nomeação do que tocava era feita oralmente e portanto a comunicação não se estabelecia de forma eficaz. Voltavam as birras e os gritos e as agressões. Objetos concretos representacionais de pessoas: o anel para a diretora e a pulseira para a professora, com função de antecipação das pessoas. Objetos concretos e reais para atividades: jogo americano para comer e toalha para o banho, com função de antecipar a atividade seguinte. Sinal isolado de Libras: para nomear a professora e a diretora. Tadoma. |

Quadro 40: Suelina. Formas de comunicação receptiva de três a cinco anos de idade, segundo recortes da entrevistas do Sujeito 2B

No período de seis a catorze anos de idade, as entrevistas com a mãe, Sujeito 2B, e a irmã gêmea, Sujeito 1D, revelaram os seguintes dados relatados nos quadros 41 e 42:

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVAS |
|-------------|---|---|---|
| S 2B Mãe | <p>“Ela só começou a ter noção de chamar e que alguém podia atender depois da Libras”, que ela começou a aprender na classe especial de crianças surdas. Não havia expressões espontâneas, só choros, birras e gritos. “Tudo eu dava sinais. Eu não perdia um minuto na vida dela. Quando ela tocava alguma coisa, eu corria e dava o sinal”.</p> <p>O primeiro sinal que expressou foi água “um certo dia na hora que ligou o chuveiro ela fez o sinal “água”.</p> <p>Iniciou o Braille aos sete anos. Após a ativação do implante aos 9 anos, passou a falar.</p> | <p>Formas pré-linguísticas.</p> <p>Formas linguísticas.</p> | <p>Expressões faciais e vocálicas: gritos, choros, birras.</p> <p>Sinal isolado de Libras: primeiro sinal espontâneo: “água”.</p> <p>Palavras isoladas da língua oral: fala inicialmente palavras isoladas e depois articuladas em frases simples ora na estrutura do português, ora na estrutura da Libras. A fala sempre é associada ao sinal.</p> |
| S 2C | <p>“Eu perguntei à Suelina como ela pedia água e banheiro quando era pequena e ela respondeu mão na boca para água e mão na barriga para banheiro”.</p> | <p>Formas linguísticas.</p> | <p>Gestos Naturais: água (mão na boca) e banheiro (mão na barriga).</p> |

Quadro 41: Suelina. Formas de comunicação expressiva de seis a quatorze anos, segundo recortes da entrevistas do Sujeito S2B e 2C

| SUJEITOS | RECORTES DAS ENTREVISTAS | TÓPICOS | FORMAS DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVAS |
|-------------|--|----------------------------|--|
| S 2B Mãe | <p>“Eu fazia o sinal de “casa”, “sua”, “rua”,</p> <p>“Aos poucos fui aprendendo” Libras.</p> <p>“Introduzi o alfabeto manual ao mesmo tempo, eu introduzi os dois”, alfabeto manual e Libras.</p> <p>“Ensinei o alfabeto manual, falava e desenhava as letras na mão dela e quando começou o Braille ela sabia o som e o alfabeto manual”.</p> <p>“Desde que iniciou o Braille aos sete anos, começou a ler livrinhos”.</p> <p>Aos 9 anos de idade ativou o implante coclear, “ela desenvolveu melhor o Tadoma”.</p> | <p>Formas linguísticas</p> | <p>Sinais isolados de Libras na forma de Libras Tátil: casa, rua, sua, escola, água.</p> <p>Braille: palavras isoladas associadas aos sinais.</p> <p>Alfabeto dactilológico (que a mãe chama de alfabeto manual).</p> <p>Letras escritas na mão</p> <p>Tadoma</p> |

Quadro 42: Suelina. Formas de comunicação receptiva de seis a quatorze anos, segundo recortes da entrevistas do Sujeito S 2B

Com relação ao período de 15 a 17 anos de idade de Suelina, os dados sobre o desenvolvimento das formas comunicativas obtidos nas entrevistas com os Sujeitos S 2B; S 2C; S 2D e S 2E, evidenciaram que:

- A comunicação expressiva em Libras estava eminentemente associada à fala, em uma mescla de estruturas, conforme a mãe, S 2B, afirmou quando perguntado se Suelina formava frases na estrutura de Libras: “Não, porque sempre foi uma mistura e até hoje é uma mistura. A Libras dela é um pouco de Português”. Suelina sempre foi exposta à língua oral e a aprendizagem de palavras foi possibilitada após a ativação do implante coclear aos 9 anos de idade. Com a estimulação da língua oral, associada a aprendizagem do Braille na escrita da língua portuguesa e o contato diário com pessoas surdas, podem explicar essa mescla de língua de sinais com língua portuguesa falada, fato evidenciado quando Suelina se expressava em sinais e falava ao mesmo tempo.
- A comunicação receptiva era eminentemente por Libras Tátil, em uma mescla de estrutura da Língua de sinais com o Português sinalizado, conforme a mãe, S 2B, relatou: “ela estrutura o sinal no Português porque foi passado por nós”. E Suelina era capaz de comunicar-se com surdos sem dificuldades, pois quando não compreendia o significado e o sentido do sinal, ela pedia explicações e exemplos.

Concluindo quanto ao desenvolvimento da comunicação expressiva e receptiva de Suelina desde o seu nascimento, as entrevistas evidenciaram que:

- Suelina foi exposta à Língua de Sinais a partir dos seis anos de idade. A mãe, sujeito S 2B, relatou: “quando eu ensinava o sinal, a palavra, o signo separado, logo eu colocava no contexto para juntar o signo ao contexto”. O que a mãe referencia como signo é o sinal associado à palavra, que seria o significado digitado em alfabeto manual. O S 2B explicou ainda que logo colocava esse sinal no contexto, na situação que acontecia e assim, ensinava a Libras. Na realidade o que a mãe chama de signo estava representado pelo sinal que é o significante e o que este sinal significava dentro do contexto. O uso simultânea do alfabeto manual digitado na mão de Suelina, na verdade já era uma exposição à língua portuguesa, por meio da soletração manual da ortografia do português.

- Suelina iniciou uma variação de Tadoma aos 5 anos de idade: “Ela sentia a mão na garganta e colocava a mão na boca”, afirmou a mãe, S 2B.
- Aos sete anos de idade, Suelina “já tinha um nível bem estruturado de Libras, sabia todo o alfabeto manual, escrevia alguns nomes com o alfabeto manual e o som também”, segundo depoimento da mãe S 2B.
- Desenvolveu a fala a partir da ativação do implante coclear e passou a falar à medida que sinalizava.
- Aprendeu o Braille a partir dos 7 anos e aos 17 anos lia livros em Braille e escrevia cartas espontaneamente.
- Familiares, amigos e professores utilizam os parâmetros de locação, configuração e movimentação da língua de sinais. Mantém o ritmo dos sinais.
- Suelina é ágil na expressão dos sinais e utiliza os parâmetros de locação, configuração e movimentação da Libras. Percebeu as reações das pessoas, como risos, negação, nervosismo e leva sua mão à face das pessoas para perceber a expressão do interlocutor.

4.5.4.2.2 Dados de observação direta

Suelina S 2A foi observada na atividade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escola regular, em atividade de interpretação de texto com livro impresso e adaptado ao Braille: “O sorriso do Alípio”. Participaram da atividade: professora do AEE, que também era guia-intérprete, e Suelina.

Quanto ao contexto observado, a professora solicitou que Suelina lesse o texto de um livro em Braille e depois solicitou que Suelina escrevesse o que entendeu da leitura na máquina Braille. O ambiente era a sala de recursos na escola regular onde Suelina estudava.

| O que o outro ofereceu | Respostas de Suelina frente à ação do outro | Comentários da pesquisadora |
|--|--|---|
| Professora Solicitou em Libras Tátil que Suelina lesse o livro. | Afirmou sim com a cabeça e passou a explorar tatilmente com as duas mãos o formato do livro e tamanho buscando os pontos do Braille. Com a mão direita passa sobre os pontos em Braille do título na capa do livro. | Suelina explorou o formato do livro, tocou-o, buscou os pontos em Braille e acertou a direção do livro para poder ler. |
| Professora tocou nas duas mãos de Suelina e solicitou em Libras Tátil o nome do livro. | Voltou sua mão direita nos pontos em Braille do título, e com a mão esquerda fez alfabeto manual e falou ao mesmo tempo “O sorriso do Alípio”. | O alfabeto manual na mão esquerda era simultâneo à leitura em Braille com a mão direita e a fala era pausada, silábica e pouco inteligível para quem não convivia com Suelina. |
| Perguntou o que era a palavra “sorriso”, em Libras Tátil na mão esquerda, pois a mão direita de Suelina permanecia no texto. | Com a mão esquerda soletrou S-O-R-R-I-S-O | |
| Professora fez o sinal de “sorriso” em Libras Tátil na mão esquerda de Suelina. | Com a mão esquerda, Suelina repetiu o sinal. | Havia fluência na comunicação sendo na realidade um diálogo por sinais e movimentos. |
| Professora explicou em Libras Tátil na mão esquerda de Suelina que “Alípio” é um cavalo e leva a mão direita de Suelina para que contorne a figura do cavalo na capa do livro. | Suelina contornou o desenho do cavalo com as duas mãos e fez “OK”. | A professora era ágil nos sinais na mão esquerda de Suelina e esta compreendia e respondia também com a mesma agilidade com a mão esquerda, pois a direita permanecia no livro. |
| Perguntou o nome do cavalo em Libras Tátil na mão esquerda. | Com a mão direita no livro, Suelina respondia com a mão esquerda A-L-I-P-I-O em alfabeto manual. | |

Quadro 43: Estudo de Caso 2. Dados de observação direta

Continuando a descrição da atividade observada, a atividade de leitura em Braille acontecia nos parâmetros descritos acima com Suelina recebendo e expressando comunicação por Libras Tátil com a mão esquerda, lendo o Braille com a mão direita e falando silabicamente ao mesmo tempo.

Quando Suelina não sabia o significado da palavra que lia, tocava com as duas mãos nas mãos da professora e pedia “explica, exemplo”, o que a professora prontamente respondia em Libras, explicando o sinal e dando exemplos.

Durante a observação, a professora comentou com a pesquisadora que Suelina somente lia em Braille com apoio da fala, na maioria das vezes com inteligibilidade comprometida. Referiu ainda que Suelina não gostava de ler em Braille e preferia escrever na máquina Braille.

Terminada a leitura, a professora, em Libras Tátil nas duas mãos de Sulina, interpretou em Libras o texto em Português. Depois solicitou que Suelina fosse até a máquina Braille e reescrevesse o texto “O sorriso do Alípio”.

Suelina foi ágil na máquina Braille e reescreveu o texto.

Suelina e a guia-intérprete seguiram os parâmetros de Locação, movimentação e velocidade da Libras.

4.5.4.2.3 Dados de documentos

Segue o documento obtido e que complementa os dados da observação direta da atividade acima descrita. Este documento foi escrito em Braille pela jovem surdocega, S 2A, e transcrito em português pela professora do atendimento educacional especializado e representa a reescrita do texto lido em Braille: “O sorriso do Alípio”. A transcrição deste documento foi revisada e validada por uma guia-intérprete e professora de Braille.

Alípio sorriu porque cavalo fala aparelho dente diferente cavalo triste porque aparelho de dente diferente doente não feio cavalo procurar sumiu onde fazenda nada cavalo procurar namorada fifi égua fala não gosta depois cavalo encontra egua é muito bonita gosta muito certo.

Neste documento evidencia-se a síntese do texto: Alípio era um cavalo que usava aparelho nos dentes e se sentia triste por ser diferente e por isso sumiu na fazenda. O cavalo Alípio encontrou a égua Fifi que era muito bonita e não se importava com o aparelho nos dentes.

Suelina compreendeu a mensagem do texto e reescreveu de forma sintética e mesclada com Libras e língua portuguesa:

Libras: “cavalo procurar sumiu onde”, ou seja, onde estava o cavalo que tinha sumido, todos procuraram o cavalo.

Português: “cavalo encontra égua é muito bonita” pelo uso do tempo verbal “é”.

O sinal “certo” usado por Suelina no final da frase, de um pensamento ou de um diálogo, foi observado em suas expressões por sinais e na escrita. O “certo” significa, “ok”, “terminei a ideia”, “pronto”, “acabado”.

Esse texto produzido por Suelina depois foi transcrito em Braille pela professora para que Suelina fizesse a leitura do texto na estrutura do português e assim aprendesse a leitura e a escrita da língua portuguesa.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dos dois estudos de caso, obtidos por diversas fontes, foram descritos separadamente para facilitar ao leitor a compreensão do contexto de cada jovem surdocega. A análise dos dois casos, no entanto, foi feita em conjunto para propiciar visualização sobre o que foi alcançado dos objetivos específicos e dos tópicos.

O caráter inovador desta pesquisa sobre aquisição de linguagem na surdocegueira foi a busca de dados diretamente junto às pessoas surdocegas congênitas, por meio de entrevistas, observações e documentos. A análise, portanto, partiu dos dados obtidos junto aos sujeitos surdocegos desta pesquisa, as jovens Elirosa e Suelina.

4.6.1 Objetivo específico 1: identificar os fatores que favoreceram a interação e comunicação da pessoa surdocega

Antes de expor a análise dos dados cabe retomar os conceitos de interação e de comunicação, adotados nesta Tese.

Interação pressupõe as ações entre dois ou mais indivíduos, portanto para interagir é necessário dois seres que mutuamente recebam a ação um do outro e que apresentem manifestações frente a ação recebida.

Comunicação é definida como o ato de receber e transmitir uma informação, uma mensagem, um sentimento, desejos, significados, por todas as formas possíveis, desde as mais concretas até as mais simbólicas.

Comunicação e interação caminham juntas, pois é a relação entre os indivíduos que torna possível a transmissão dos significados e sentidos.

A análise, para identificar os fatores que favoreceram a interação e a comunicação, focalizou situações do cotidiano das jovens surdocegas com outras pessoas do seu convívio, em dados coletados nas entrevistas, em observações diretas e em documentos.

Os dados iniciais sobre a identidade das jovens surdocegas revelaram como elas se referenciam, se denominavam, suas preferências, seus sentimentos e desejos e como se comunicavam.

| TÓPICOS | RESPOSTA S 1A | RESPOSTA S 1B |
|--|--|--|
| Identidade | Sabia apenas a cidade em que morava e em que nasceu. Referiu apenas ao mês de aniversário e a sua idade. | Soube referir o nome da rua e da cidade em que morava. Referiu dia mês e ano de aniversário e sua idade. |
| Relacionamentos Ambiente doméstico Ambientes comunitários | Ao nascimento, restrito ao convívio familiar de mãe e irmãs e tios. Ampliou-se ao ambiente da escola de cegos. Referiu ter três companheiros surdocegos na classe e na ocasião da entrevista, gostava do curso de Libras. Não tinha amigos jovens com quem se relacionava na vizinhança. Seus relacionamentos eram os profissionais que com ela atuavam. Sempre moraram em Maracanaú e Elirosa só estudou na escola de cegos. | Possibilidades de convívio social nas atividades e locais que a família frequentava desde o nascimento. Mencionou um rol de amigos e conhecidos com os quais convivia frequentemente, incluindo pessoas surdas e pessoas sem deficiências. Estudava em escola regular. Mudaram-se várias vezes de cidades e endereços, por isso Suelina frequentou diferentes escolas e terapias. |
| Preferências Desejos | Relacionadas com as atividades da escola, piscina, curso de Libras, fazer colares, Braille, amigos e de seus afazeres diários contribuindo nos trabalhos domésticos. Não gostava de cozinhar. Seus desejos e expectativas diziam respeito a um futuro próximo, ao que fazer no dia seguinte. | Relacionadas com o estar com pessoas: conversar, escrever cartas, e com o seu lazer: os cavalos. Quer estudar na faculdade de pedagogia para ser professora de Braille. Quer casar e ter filhos. |

Quadro 44: Análise comparativa S1A e S2A. Identidade, relacionamentos e preferências.

As duas jovens não responderam o nome completo referindo-se apenas ao primeiro nome. As guias-intérpretes ofereceram pistas para que as jovens pudessem responder corretamente, mas mesmo assim não o fizeram.

A guia-intérprete da S 1A, Elirosa, afirmou que ela não sabia referir seu nome completo, ou seja, não tinha esse conhecimento. Cabe comentar que o vídeo da entrevista com o S 1A

mostra a expressão de surpresa, da sua professora e também sua guia-intérprete ao constatar diante da pergunta sobre o nome completo que este era um conceito que Elirosa desconhecia e que, portanto não lhe havia sido ensinado.

A língua de sinais permite o uso de um sinal para designar uma pessoa e esse sinal passa a ser o seu nome. O sinal de Elirosa é a primeira letra do seu nome em alfabeto manual. O sinal de Suelina é feito com a mão fechada e o dedo indicador apontado em movimento da testa ao nariz na linha média. Para a comunidade surda, este sinal, representa uma pessoa ativa e “metida”, como referiu a mãe de Suelina na entrevista. A língua de sinais é sucinta e concreta e um sinal representa o todo de uma pessoa. Para se escrever nome e sobrenome é preciso utilizar o alfabeto manual e, portanto, saber ler e escrever. O sinal em língua de sinais que representa a pessoa reduz essa digitação de letras para escrever nome e sobrenome, e permite ao surdo não alfabetizado nomear as pessoas e ser nomeado.

Pode-se inferir, no estudo de caso 1, Elirosa, que:

- os profissionais que com ela atuavam fixaram-se no sinal relativo à sua pessoa e a digitação apenas do primeiro nome, suficiente para que ela reconhecesse as pessoas com que convivia e fosse reconhecida por estes. Possivelmente, por subestimar a capacidade representacional de Elirosa, não lhe ensinaram o nome completo.

O mesmo aconteceu para a pergunta sobre quando nasceu. A data de aniversário de uma pessoa compreende dia, mês e ano, e esses conceitos de tempo podem ser por demais abstratos para a sua compreensão. A guia-intérprete deu a pista do mês, por isso Elirosa respondeu que sabia o mês, mas dia e ano, não. Tinha conhecimento do conceito do “dia” e por isso respondeu que não sabia o dia de seu aniversário. Compreendia que o aniversário significava um ano a mais de vida e que isto era a sua idade, por isso referiu corretamente: 18 anos, portanto:

- O significado e o sentido de data de aniversário com dia, mês e ano não havia sido ensinado a Elirosa até o momento da pesquisa.

A jovem surdocega, S 2A, Suelina, sabia seu nome completo e a data de aniversário. Não respondeu na entrevista o seu sobrenome, talvez por não ter entendido a pergunta, mesmo com a pista que a guia-intérprete lhe deu. Mas nos vídeos, os diálogos entre a pesquisadora e a S 2A comprovam que Suelina sabia sua idade, nome e sobrenome.

Quanto ao **ambiente doméstico**, à **comunidade** e aos **relacionamentos sociais**, também se evidenciaram realidades distintas entre as duas jovens. A jovem S 1A pertencia a um contexto

familiar sem a figura paterna, sendo a mãe provedora de todos os recursos e que delegou às filhas sem deficiências o cuidado da irmã com surdocegueira. Moravam em regiões menos favorecidas no Ceará, com poucas oportunidades de atividades sociais e de lazer e o contexto comunitário restringiu-se ao núcleo familiar e da escola de cegos que Elirosa frequentava desde os dois anos de idade.

Há evidências das diferenças no contexto econômico, social e cultural das famílias das duas jovens que facilitaram ou dificultaram a ampliação de relacionamentos sociais das duas jovens:

- Elirosa, S 1A, tinha relacionamentos mais restritos, sem amigos na vizinhança, tanto jovens quanto adultos, seus amigos eram os que frequentavam a mesma classe de surdocegos na escola de cegos, assim como os profissionais que atuavam somente com essa classe. Não se relacionava com escola de cegos, pois não tinha amigos além de sua classe.
- A jovem Suelina, S 2A, desde o nascimento convivia com familiares e pessoas da comunidade. As possibilidades sociais, culturais e econômicas da família de Suelina, S2A, permitiram a ampliação de relacionamentos e a busca por recursos educacionais e terapêuticos com a disponibilidade para todas as mudanças de cidades e endereços que a família enfrentou: Itabuna, Salvador, Guanambi e Barreiras.

As preferências, vontades e desejos das duas jovens, por sua vez, estão relacionados com as experiências vividas e evidenciaram diferentes expectativas segundo as experiências de vida de cada jovem surdocega:

- Elirosa, S 1A, não conhecia o conceito de universidade, para ela ir à escola era somente a escola de cegos onde estudava desde 1 ano e 7 meses de idade. O que mais gostava naquela época e mais desejava era participar do curso de Libras que frequentava. O convívio com pessoas surdas aconteceu somente aos 18 anos a partir de sua entrada no curso de Libras, junto com sua mãe, que naquela época compreendeu que precisava aprender Libras, para poder oferecer outras possibilidades de comunicação à filha.
- Suelina, S 2B, queria casar, ter filhos e sonhava em ser professora de Braille e cursar universidade de pedagogia.

A pessoa mais fluente em Libras com Elirosa, até aquele momento, era a sua professora na classe de surdocegos na escola de cegos, e que teve papel duplo nesta investigação, pois foi o

sujeito S1F desta pesquisa e também foi a guia-intérprete para a entrevista da pesquisadora com Elirosa, a jovem surdocega S 1A.

Quanto ao papel duplo nesta investigação, o mesmo aconteceu com o estudo de caso 2, Suelina, S 2A, pois sua mãe foi sujeito ao ser entrevistada e também foi a guia-intérprete entre a pesquisadora e Suelina.

Retomamos autores referenciados no capítulo 2 para aprofundar esta análise. O conceito de Bakhtin (2006) sobre a consciência humana reflete o contato social consigo mesmo, no qual o sujeito “eu” se constitui na relação com outros sujeitos que representam outros “eus”. O “eu” só existe no diálogo com outros “eus”. Nesta investigação o ponto de partida é o “eu surdocego” que interage com outros “eus”, surdocegos ou não.

A análise para se identificar os fatores que favoreceram a interação e a comunicação parte dos diálogos entre o “eu surdocego” com os outros “eus”, pelos dados coletados nas entrevistas, em observações diretas e em documentos.

Para a análise do papel do guia-intérprete fez-se necessário retomar conceitos de Bakhtin (2005, 2006) sobre a existência do “eu” a partir do diálogo com outros “eus”. O diálogo deste “eu surdocego”, sujeito desta pesquisa, com outros “eus” precisava de um “eu intérprete” conhecedor das formas comunicativas específicas desse “eu surdocego” para transmitir, informar e interpretar as mensagens entre os “eus”.

O “eu intérprete”, é assim chamado nesta pesquisa, porque a função de guia-intérprete não foi passiva, como tradutor e transmissor das mensagens. O guia-intérprete, conhecedor de sua função de transmitir os significados e sentidos do diálogo entre o “eu pesquisador” e o “eu surdocego”, identificou-se com estes “eus”, interagiu e interferiu no processo de comunicação, de tradução, interpretação e transmissão dos sentidos e significados para que o diálogo se estabelecesse. Por isso, deixou de ser “guia-intérprete” para ser um “eu-intérprete” ao se constituir como sujeito nesta tríade de relação: “eu surdocego”; “eu pesquisador” e “eu intérprete”.

No estudo de caso 1, o “eu intérprete” coube à professora de Elirosa, S1A, que não é guia-intérprete com formação e certificação, mas era a pessoa que melhor conhecia as formas comunicativas de Elirosa. Cabe ressaltar que nas cidades de Maracanaú e Fortaleza, não se encontrou um guia-intérprete com formação para participar da coleta de dados, possivelmente porque na época da pesquisa não havia esse profissional residente naquelas cidades.

Para o estudo de caso 2, o “eu intérprete” coube à mãe de Suelina, S2A, porque se dizia ser a melhor professora e melhor conhecedora das formas comunicativas de Suelina.

Não é objeto, desta pesquisa, analisar a atuação adequada do guia-intérprete, referenciado como “eu intérprete”, mas sim identificar e analisar as suas interferências durante as entrevistas com as jovens surdocegas que, por sua vez, interferiram de alguma forma na coleta de dados. Pelas interferências, tornaram-se sujeitos atuantes na coleta de dados e como tal representaram o “outro” nas relações e interações das jovens surdocegas. É sob contexto do papel do “outro” que as atuações dos guias-intérpretes foram analisadas.

O quadro 45 apresenta a análise do papel do “eu intérprete” segundo os critérios apontados por Dourado (2004) e Carillo (2008).

| CRITÉRIOS DE ATUAÇÃO | GUIA-INTÉRPRETE DE ELIROSIA ESTUDO DE CASO 1 | GUIA-INTÉRPRETE DE SUELINA ESTUDO DE CASO 2 |
|--|--|---|
| Conhecimento das formas de comunicação | Soube quando utilizar Tadoma, Braille, alfabeto manual, alfabeto digital; Libras e Libras Tátil. | Soube quando utilizar Tadoma, Braille, alfabeto manual, alfabeto digital; Libras e Libras Tátil. |
| Contato físico | Tolerante ao toque, postura adequada frente a frente ou lado a lado. | Tolerante ao toque, postura adequada frente a frente ou lado a lado. |
| Autocontrole | Manteve o autocontrole durante toda a entrevista, mesmo quando se deparou com as dificuldades em interpretar a mensagem e quando se surpreendia com a pergunta, antecipando que Elirosa não responderia. Percebeu-se em desconforto, mas manteve o autocontrole. | Tranquilidade. |
| Flexibilidade | Excesso de flexibilidade, porque para interpretar a mensagem buscava sinônimos, opostos, e explicações que alteraram o sentido da pergunta. | Buscou sinônimos e explicações que não alteraram o sentido da pergunta e facilitaram a coleta de dados pelo acréscimo de informações. |
| Seleção de informação | Diante da dificuldade de se obter a resposta, ampliou a informação de forma que alterou o tema do discurso. | Apropriada na maioria das perguntas e respostas. Não permitiu que Suelina contasse sobre seus desejos, voltando ao tema da pergunta sobre cursos. |
| Habilidades linguísticas | Fluente em Libras, mas com ritmo pessoal próprio, mais | Fluente em Libras |

| | | |
|------------------|---|---|
| | lento na expressão do sinal. | |
| Descrição visual | Descreveu o contexto da entrevista, vídeos, fotos e pessoas envolvidas na situação. | Descreveu o contexto da entrevista, vídeos, fotos e pessoas envolvidas na situação. |
| Funções de guia | Direcionou e conduziu Elirosa. | Direcionou e conduziu Suelina. |
| Interferências | Na maioria das perguntas, chegando a alterar o tema do discurso. Respondeu por Elirosa quando esta não sabia a resposta. | Em uma pergunta, quando não permitiu que Suelina comentasse sobre casamentos e filhos. Voltou ao tema da pergunta. |
| Interação | Realizou interferências: respondeu as perguntas de Elirosa, interagindo e permitindo a troca de turnos como receptor e emissor. | Com exceção do tema casamento e filhos, em que realizou interferência, respondeu as perguntas de Suelina, interagindo e permitindo a troca de turnos como receptor e emissor. |

Quadro 45: Interferências dos guias-intérpretes na coleta e dados

No estudo de caso 1, a guia-intérprete, também sujeito S 2F, confundiu-se nos papéis de guia-intérprete e professora. Diante das dificuldades de Elirosa nas respostas que envolviam conceitos abstratos e representações, sentiu-se questionada em seu papel de professora e ao responder que Elirosa não sabia seu nome completo, constatou que se Elirosa não sabia era porque não lhe havia ensinado. Assim, buscou na maioria das perguntas, acrescentar termos, informações de forma a coletar as respostas de Elirosa porque antecipava que esta teria dificuldades em responder. Embora não tenha tido formação em guia-intérprete, a professora fez este papel, pois buscou interpretar as perguntas e respostas com habilidade linguística e conhecimento de todas as formas comunicativas de Elirosa e principalmente soube utilizar distintas formas segundo as situações exigiam. Mas o “eu intérprete” sobressaiu-se ao se identificar com as dificuldades do “eu surdocego”, respondendo por este.

No estudo de caso 2, a mãe que atuou como guia-intérprete de Suelina manteve-se no papel de guia-intérprete e formou-se para tal. Os dados evidenciaram os múltiplos papéis desta mãe: professora de Braille, professora de Libras, guia-intérprete e atualmente “intervinor”, como ela mesmo se definiu na entrevista: “Hoje eu estou como “intervinor”, o professor interventor. Eu dou a orientação de como fazer, eu ajudo e elas (professoras e guias-intérpretes) continuam. Eu treinei, ensinei Braille, Libras e guia-interpretação”.

Conclui-se que:

- No estudo de caso 1, A professora de Elirosa que atuava como guia-intérprete, o fazia por conhecer as distintas formas comunicativas e por ser a professora do grupo de surdocegos daquela escola de cegos.
- Durante a entrevista a professora, S 1F, atuou muito mais como professora do que como guia-intérprete ao perceber que Elirosa não sabia responder determinadas perguntas porque diziam respeito a conceitos que ainda não lhe haviam ensinado. Durante a entrevista percebeu o que Elirosa sabia e o que não sabia.
- Os recursos educacionais da cidade de Maracanaú não possibilitaram à Elirosa ter um guia-intérprete à disposição e o único programa de surdocegos em Fortaleza se desenvolvia na escola de cegos, sendo a S 1F um dos profissionais qualificados nesta cidade para o atendimento ao surdocego.
- As interferências da professora e guia-intérprete para interpretar as perguntas e buscar respostas de Elirosa alteraram o sentido de algumas perguntas, mas a evidência significativa nesta alteração de sentidos é o fato de Elirosa manter-se fiel ao discurso, respondendo coerentemente com atenção ao que lhe era perguntado.
- A mãe da jovem surdocega Elirosa, estudo de caso 1, devido às suas possibilidades culturais, sociais e econômicas delegou à escola de cegos e às filhas a responsabilidade pela educação de Elirosa. Somente quando esta completou 18 anos e os recursos educacionais na escola de cegos já estavam restritos, é que compreendeu a necessidade da filha participar de atividades com a comunidade surda e matriculou-se em um curso de Libras.
- No estudo de caso 2, a mãe de Suelina ao constatar a ausência de profissionais preparados para atender a sua filha buscou ela própria capacitar-se e formar-se para esse atendimento.
- A mãe da jovem surdocega Suelina, estudo de caso 2, por suas possibilidades culturais, sociais e econômicas, sempre buscou informação e formação na área da surdocegueira trazendo para si própria a responsabilidade da educação da filha. As inúmeras mudanças de cidades, que a família enfrentou, contribuíram para que a mãe se capacitasse e orientasse os novos profissionais que encontrava nos novos locais que morava.
- A mãe, S 2B, que atuou como guia-intérprete de Suelina, no estudo de caso 2, demonstrou confundir os papéis de mãe e guia-intérprete na pergunta sobre o que

queria estudar no futuro e respondeu que queria casar e ter filhos. O “eu mãe” sobressaiu ao “eu intérprete” e interrompeu a resposta e disse à filha para responder apenas sobre o curso.

- Ainda, quanto ao sujeito 2B, mãe de Suelina, ao se colocar como “intervinor”, continua a assumir a responsabilidade da educação da filha com surdocegueira e traz para si o papel de profissional. O “intervinor” mencionado pela mãe, S 2B, é o instrutor mediador responsável pela mediação da pessoa surdocega com o meio ambiente, e é esse o papel que a mãe se atribuiu.

As duas jovens surdocegas, sujeitos desta pesquisa, responderam as perguntas nas entrevistas comunicando-se pela língua dos sinais na expressão, na forma espacial, pois faziam os sinais no espaço, e na forma tátil proprioceptiva na recepção, ou seja recebiam comunicação por Libras Tátil e alfabeto dactilológico e usavam Libras e alfabeto manual para expressarem-se. Tais formas comunicativas também foram evidenciadas nas observações diretas e nos documentos analisados.

Outro dado a ser analisado diz respeito aos eventos passados, ao que as jovens com surdocegueira referiram como lembranças. Elirosa, S 1A, respondeu que não brincava com as irmãs, que estas não se comunicavam em Libras com ela, que só conversava em Libras após frequentar o curso de Libras, aos 18 anos.

Os dados coletados do S 1A não permitem concluir que Elirosa não se lembrava dos eventos passados, mas permitem inferir sobre o nível de linguagem e os recursos da língua de sinais que dispunha na época da entrevista, eram insuficientes para que reportasse suas memórias. Foi capaz de afirmar que, quando era criança, as irmãs não se comunicavam em Libras com ela e este dado parece apontar que Elirosa somente soube o que realmente era a possibilidade de comunicar-se em Libras quando entrou no curso específico, por isso respondeu “eu pequena não ter Libras”.

O S 2A referiu-se a eventos passados comentando até sobre seus comportamentos ao afirmar que era nervosa, quando pequena, porque não sabia falar, não sabia língua de sinais.

Ao se investigar sobre os eventos passados, foram coletados dados que evidenciaram a discrepância do domínio da língua de sinais pelas duas jovens surdocegas, pois é a ausência de vocabulário e de possibilidades linguísticas que limitaram as respostas de Elirosa, S 1A.

Até os 18 anos de idade Elirosa, S 1A, não havia frequentado classe, escola ou programa para pessoas surdas, estudando sempre em escolas para pessoas cegas. Suelina aos seis anos de

idade passou a frequentar programas para surdos e programas para cegos e aos 18 anos estava incluída em escola regular na oitava série, preparando-se para o curso secundário.

Continuando a identificação dos fatores que facilitaram a interação e a comunicação por língua de sinais, segue a análise sobre desenvolvimento dessas duas jovens surdocegas.

| Tópicos de Análise | Sujeito 1A, Elirosa | Sujeito 2A, Suelina |
|--|--|--|
| Intercorrencias pré natais | Tranquila com pré-natal. Aos 4 meses: febre, carocinhos coçando e calafrio. Mãe achou que era intoxicação por comida e passou álcool. | Acompanhamento de pré-natal. Gestação gemelar. Aos 3 meses: diminuição do líquido amniótico em uma das bolsas. Ficou 3 dias internada. |
| Parto | Normal, aos nove meses de gestação. | Com 6 meses de gestação (28 semanas). Parto normal para a irmã gêmea e com fórceps para Suelina, porque estava fora de posição e foi a segunda a nascer. Tinha hematomas pelo fórceps. |
| Causa da surdocegueira | Rubéola Congênita, que a mãe contraiu aos quatro meses de gestação. | Prematuridade: Retinopatia que causou a cegueira e administração de antibióticos que causou a surdez. |
| Intercorrências no primeiro ano de vida | Internação aos quatro meses de idade por intolerância ao leite com febre e diarreia. | 2 meses de incubadora com alimentação parenteral. Parada cardíaca no primeiro mês de vida e infecção pela sonda parenteral. Administração de altas dosagens de antibiótico: aminoglicosídeos. |

Quadro 46: Análise de dados sobre o Histórico dos Sujeitos 1 A, Elirosa e 2A, Suelina

O histórico da gestação das mães dos sujeitos S 2A e S 2B são distintos. A primeira, apesar de referir gestação tranquila, contraiu rubéola no quarto mês de gestação, e o parto foi normal. A segunda, com gestação gemelar e parto prematuro, sendo a prematuridade a causa das surdocegueira, pois as internações de Elirosa, S 1A, no primeiro ano de vida não acarretaram consequências, diferentemente de Suelina, S 1B, na qual as consequências do parto prematuro causaram a retinopatia e a administração intensiva de antibióticos aminoglicosídeos resultaram na surdez aos dois meses de idade.

- ✓ A infecção por rubéola atingiu Elirosa, S 1A, ainda intra-útero, ou seja, a deficiência visual, por catarata, e a surdez são anteriores ao nascimento, e pode-se concluir que o sistema auditivo de Elirosa já não captava sons intra-útero.
- ✓ O oposto aconteceu com Suelina, S 2A, que recebia estímulos auditivos intraútero e ficou surda por alta dosagem de antibióticos na incubadora aos dois meses de idade. A

cegueira foi ocasionada pela imaturidade da retina que devido à prematuridade não se desenvolveu, causando a cegueira.

Segundo Russo e Santos (1989), a cóclea humana apresenta função adulta normal após a 20ª semana de gestação, o que possibilita ao feto reagir à estímulos sonoros intensos. Assim, Elirosa, S 1A, já era surda intra-útero e não pode iniciar o processo de aprendizagem pelas experiências auditivas. Já Suelina, S 2A, foi exposta aos sons no período intraútero e sua surdez é considerada congênita porque aconteceu antes da aquisição da língua, aos dois meses pela administração de antibióticos. Estas evidências podem sugerir maior dificuldade auditiva de Elirosa por conta da lesão intra-útero.

| Tópicos de análise | Sujeito 1A , Elirosa | Sujeito 2A, Suelina |
|--|--|---|
| Diagnóstico visual | Aos três meses de idade a mãe percebeu algo errado, a filha era estrábica desde o nascimento, mas o diagnóstico veio aos seis meses. | Aos dois meses de idade percebeu que a irmã gêmea olhava a mamadeira e Suelina não olhava e tinha o olhar perdido. |
| Diagnóstico auditivo | Com um ano de idade, porque Elirosa não se movia quando as irmãs ligavam o som alto. | Com oito meses de idade, porque parou de balbuciar como a irmã gêmea. Suelina não atendia o chamado que a irmã gêmea atendia. |
| Impacto do diagnóstico da surdocegueira | Mãe com desconhecimento sobre as consequências da rubéola. Sentimento de culpa. | Teve informação sobre as consequências da prematuridade, mas não quis acreditar que pudesse acontecer com a filha. Ainda acreditava na pesquisa de células-tronco e esperava a recuperação da visão e dizia não se lembrar do diagnóstico da retinopatia. |

Quadro 47: Análise de dados sobre o Diagnóstico dos Sujeitos 2A, Elirosa e S2B, Suelina

As duas jovens surdocegas foram diagnosticadas antes do primeiro ano de vida e o fato das mães dessas jovens terem tido filhos sem deficiência facilitou que percebessem as diferenças, embora tenham relatado a dificuldade em aceitar o diagnóstico da deficiência. Para o Sujeito S 2A, mãe de Elirosa, o comparativo eram as duas filhas anteriores e para o Sujeito S 2B, mãe de Suelina, o comparativo era a irmã gêmea de Suelina que nasceu prematura, mas sem sequelas.

Evidenciou-se o sentimento de culpa por parte do Sujeito 1B, por ter contraído rubéola sem saber das consequências, pois não foi informada das sequelas e tampouco lhe foi solicitado um pré-natal com um acompanhamento médico mais específico. Na década de 80, a rubéola materna ainda era causa da surdocegueira e as campanhas de vacinação preventiva ainda não

estavam sistematizadas em todo o Brasil. Ressalta-se que o Sujeito 1B, mãe de Elirosa, morava, naquela época, em uma cidade pequena do Ceará, sem muitos recursos de saúde e, portanto, vivenciava a ausência do acesso à informação e a carência de profissionais que a pudessem orientar. Mesmo ao encontrar o atendimento na escola de cegos, a professora que a recebeu alegou desconhecer o que fazer diante da surdocegueira.

Processo diferente ocorreu com a família de Suelina, S 2A, pois seus pais puderam buscar recursos em outros locais na Bahia e em outros Estados, inclusive enviando exames para os Estados Unidos e os dados evidenciaram que foram em busca de informações e possibilidades de cura e reabilitação.

O sujeito 2B, mãe de Suelina, negava o diagnóstico, pois não acreditava que a filha pudesse ser cega e surda, mesmo percebendo as diferenças no desenvolvimento entre as irmãs gêmeas, onde uma se desenvolvia segundo os padrões distanciando-se da irmã com sequelas.

Dos depoimentos dos familiares das duas jovens surdocegas salientaram-se os dados sobre o impacto do diagnóstico do ponto de vista da deficiência, da dificuldade, pois ainda não haviam identificado possibilidades para aqueles bebês com surdocegueira:

- O diagnóstico foi primeiramente o visual e depois o auditivo, somando-se as deficiências, pois ainda não haviam assimilado as consequências da cegueira e receberam a notícia da surdez.
- As mães relataram sentimentos de culpa e negação do diagnóstico, pois aquele bebê com deficiência não correspondia ao bebê esperado. O primeiro caminho foi buscar a cura, a cirurgia nos olhos, o aparelho auditivo para substituir a audição que não existia e depois partir em busca das possibilidades de atendimento educacional e terapêutico.
- A atitude do S 1B, mãe de Elirosa, sugere resignação quanto ao diagnóstico e quanto às dificuldades de recursos decorrente da região onde morava.
- A atitude do S 2B, mãe de Suelina, foi partir para buscar recursos em outras regiões na expectativa de cirurgias que pudessem recuperar algo da visão e da audição.

O quadro a seguir refere-se à análise da interação e comunicação das duas jovens surdocegas no primeiro ano de vida a partir dos dados coletados nas diversas fontes: entrevistas, observações diretas e documentos.

| Tópicos de Análise | Sujeito 1A, Elirosa | Sujeito 2A, Suelina |
|-----------------------------|--|---|
| Alimentação | Pastosa para qualquer alimento | Pastosa, e selecionava ao alimento |
| Cuidador | Irmãs menores de 6 e de 4 anos durante o dia e mãe durante a noite ou ia para o trabalho com a mãe. | Mãe o tempo todo na UTI, na incubadora, por dois meses. Depois convivia com a irmã gêmea, mãe e familiares. |
| Sensorial | Tato: aceitava o toque Proprioceptivo: gostava de movimentos suaves. Proprioceptivo-vestibular: balanço, pois vivia na rede. Não reagia a estímulos sonoros e luminosos. | Não colocava os pés no chão e não aceitava texturas diferentes. Não aceitava a areia e a água do mar. O tato e o movimento eram as vias principais de exploração. |
| Brincar | Com as irmãs de seis e quatro anos. | Com a irmã gêmea. |
| Motor | Motor: era mole, não controlava o pescoço. | Motor: sem atrasos, andou com 1 ano de idade. Mãe buscava o mesmo padrão de desenvolvimento da irmã gêmea. |
| Rotina | O mundo de Elirosa resumia-se em ficar na rede em sua casa. Sair na época de diagnósticos e exames médicos. | O mundo de Suelina era estar com a irmã e com a mãe. Sair na época de médicos e diagnósticos. |
| Contexto familiar | Ficava com a mãe que levava Elirosa para o trabalho e com as irmãs enquanto estava em casa. | Ficava com a mãe e com a irmã gêmea. O pai viajava frequentemente e a família morava longe. |
| Contexto social | Família vivia em casa sem contato com outras pessoas, além das irmãs pequenas e mãe. Vivia na rede. | Suelina nunca esteve só. Convivia com familiares e diretamente com a mãe e irmã gêmea. |
| Primeiras interações | Diferentes tipos de choro, sem lágrimas, para fome, dor, fraldas sujas e expressão facial de satisfação. Mãe era intuitiva. Professora percebeu alterações de respiração como primeiras manifestações. | Choro e birra. Mãe buscava satisfazer as necessidades atendendo às birras. |
| Maneirismos | Autoagressão | Autoagressão |

Quadro 48: Objetivo específico 1. Análise de dados de interação e comunicação no primeiro ano de vida S1 A, Elirosa e S2A, Suelina

O quadro a seguir refere-se à análise da interação e comunicação das duas jovens surdocegas na idade de 1 a 2 anos, a partir dos dados coletados nas diversas fontes: entrevistas, observações diretas e documentos.

| Tópicos de Análise | Sujeito 1A, Elirosa | Sujeito 2A, Suelina |
|--------------------------------|---|---|
| Alimentação | Aceitava todo o tipo de alimentação desde que pastoso. Professora da escola de cegos, S 2E, assumiu as questões de nutrição e saúde e também a orientação para a irmã do meio de como alimentar e cuidar da irmã com deficiência. | Seletiva aos alimentos. Só pastoso. |
| Cuidador | Irmã do meio de 5 anos durante o dia e mãe durante a noite. A irmã passou a ser a segunda mãe de Elirosa, “a pequena grande mamãe”, porque a irmã de 7 anos era agressiva. Professora da escola de cegos orientou a irmã de 5 anos a alimentar e cuidar de Elirosa. | Mãe que cuidava das filhas gêmeas enquanto buscava atendimentos terapêuticos e cirurgias. |
| Sensorial | Tato: preferência por toques suaves. Proprioceptivo: balançar na rede. Não reagia a estímulos sonoros. | Não colocava os pés no chão e não aceitava texturas diferentes. Não aceitava a areia e a água do mar. O tato e o movimento eram as vias principais de exploração. Não aceitava o aparelho auditivo. |
| Brincar | Com as irmãs que tinham seis e quatro anos na época. | Com a irmã gêmea |
| Motor | Se arrastava de costas e só andou aos dois anos. Sensorial: recebia informações pelo tato. | Motor: sem atrasos, andou com 1 ano de idade. Subia nos móveis, janelas e escalava as coisas. |
| Rotina | O mundo de Elirosa resumia-se em ficar na rede em sua casa, os movimentos de arrastar-se pelo chão e a pouca informação que recebia pelo tato. | O mundo de Suelina era estar com a irmã, já caminhava, e brincava com brinquedos. |
| Contexto familiar | Ficava com a “pequena grande mamãe” (a irmã do meio) enquanto estava em casa e na escola de cegos. Mãe provedora dos recursos trabalhando fora. Sem figura paterna. Família vivia em casa com poucos relacionamentos familiares e sem contato com outras pessoas. | Ficava com a mãe e com a irmã gêmea. O pai viajava frequentemente e a família morava longe. Núcleo familiar convivia com outras pessoas e Suelina nunca esteve só, segundo palavras de sua mãe na entrevista. |
| Contexto social | Passou a frequentar a escola de cegos e tinha uma professora exclusiva. | Frequentava terapia de fonoaudiologia e as atividades sociais da família. |
| Primeiras manifestações | Sorriso quando no rolo bobath. Choro diferentes que escorria lágrimas para diferentes situações. | Birras e choros. Mordia o outro. |
| Maneirismos | Balançava a cabeça para a frente. | Autoagressão, puxava os cabelos. |

Quadro 49: Objetivo específico 1. Análise de dados sobre interação e comunicação de 1 a 2 anos de idade S1 A, Elirosa e S2A, Suelina

O S 1A, Elirosa, vivia em núcleo familiar restrito à mãe e as filhas, com recursos escassos, sem a figura paterna, sendo que a mãe, provedora, morando em comunidade de recursos escassos, delegou à filha do meio a responsabilidade de cuidar da irmã com deficiência, fato referendado pela professora da escola de cegos que passou a orientar a irmãzinha no cuidado de Elirosa. O S 2A, Suelina, vivia com os pais, apesar de o pai viajar, e a família sempre frequentou atividades sociais.

O contexto doméstico do S 1A, Elirosa, propiciava que esta ficasse na rede e se arrastasse pelo chão de costas, pois a família não dispunha de conhecimento e orientações para lidar com as sequelas da deficiência e estabelecer uma comunicação com Elirosa e por isso a mãe usava sua intuição para adivinhar os significados dos diferentes choros da filha, cabendo às filhas menores os cuidados durante o dia.

O contexto doméstico do S 2A, Suelina, proporcionou que se desenvolvesse no aspecto motor como a irmã gêmea, pois a mãe buscava esse parâmetro de normalidade e estimulava a filha em seu desenvolvimento, orientada por profissionais terapêuticos. Não havia, ainda, orientação específica sobre comunicação e a mãe seguia atendendo à todas as birras e choros da filha Suelina.

A análise do contexto familiar evidenciou que as famílias pertenciam a diferentes contextos, sociais, culturais e históricos. Essa diferença pode ser identificada como um dos fatores que levou à diferenças na interação e na comunicação das jovens surdocegas sujeitos desta pesquisa.

Os dados do contexto familiar, cultural e social assinalaram, também, o papel do outro nas relações – o outro representado pela presença e atuação de um cuidador e de um mediador. É pela mediação do outro que a criança constrói o conhecimento do mundo, constrói sua própria identidade e se apropria de costumes e valores de sua cultura.

Cuidador e mediador, dessa forma, são relatados como elementos facilitadores da interação e da comunicação das jovens surdocegas, sujeitos desta investigação, bem como a presença e o contato com crianças:

- Elirosa tinha as irmãs de quatro e seis anos, sem deficiências, que cuidavam dela e com ela brincavam, embora tenha sido delegado à irmã do meio quando completou cinco anos, a função de “pequena grande mamãe”. Por outro lado, Suelina tinha a irmã gêmea para brincar e a mãe como cuidadora.

- No estudo de caso 1, para S 1A, foi fundamental o papel do cuidador exercido pela primeira professora no instituto de cegos; S 1E, cuidou da saúde e da nutrição de Elirosa, além de orientar a irmãzinha. S 1E o fez de forma compreensível para uma criança na idade de cinco anos ao dizer: “quando você estiver com sede, Elirosa também está, dê água à ela. Quando você comer pão, rapadura, também dê a Elirosa. Quando você estiver com calor, tome banho e dê banho em Elirosa”.
- O cuidador de Elirosa foi a irmã do meio, S1D, que assumiu essa responsabilidade aos cinco anos de idade. Foi capaz de fazer porque havia um adulto que mediava essa situação, a professora do instituto de cegos, S 1D, primeira professora de Elirosa.
- No início, a mãe do S 1A, Elirosa, não tinha informações, nem orientações de como comunicar-se com a filha e usava a intuição para interpretar os choros. Da mesma forma, a mãe de Suelina atendia a todas as vontades da filha e a comunicação entre elas e as filhas se restringia à choros, birras e autoagressão.

Retomamos autores referenciados no capítulo 3 para comentar quanto ao papel do outro.

Para Vigotski e Bakhtin o papel do outro é vital para que a criança mergulhe no mundo de signos, penetre na corrente da linguagem, adquira valores, conceitos constituindo-se como sujeito (FREITAS, 2005). Ressaltaram que o papel do outro é, num primeiro momento, orientar, controlar e organizar a criança estabelecendo relações interpessoais. Isso foi reiterado no estudo de caso 1, quando a primeira professora de Elirosa, S 1A, por desconhecer o que era a surdocegueira, mergulhou no mundo de Elirosa, interpretando alterações de respiração, choros e risos, estabelecendo o vínculo, e introduziu outra pessoa na relação, a irmã, buscando substituir assim a figura da mãe que se ausentava trabalhando para prover o sustento das filhas.

No que diz respeito às questões sensoriais, os dados evidenciaram que:

- Ainda sem possibilidades de comunicação, tanto Elirosa como Suelina, recebiam informações por meio do tato e do movimento, conforme os dados apontaram. Elirosa preferia movimentos suaves, não andava, mas rastejava pelo chão de costas. Suelina era resistente à textura como areia e gostava de subir nos móveis e janelas. O tato e o movimento eram as vias de obtenção de informação do mundo.
- Os maneirismos de Elirosa bater a cabeça e de Suelina puxar os cabelos constituem manifestações emocionais consequentes da restrição de informação sensorial e da ausência de formas comunicativas apropriadas.

O quadro 50 refere-se à análise de dados sobre interação e comunicação dos S 1A e S 2A no período de três a cinco anos de idade.

| Tópicos de análise | Sujeito 1A, Elirosa | Sujeito 2A, Suelina |
|---|--|---|
| Alimentação | Primeira professora, S1E, do instituto de cegos, introduziu novos alimentos e texturas. | Mãe seguia com alimentação pastosa introduzindo sólidos. |
| Cuidador | Irmã do meio que levava Elirosa para a escola de cegos no período da manhã e a irmã mais velha que ficava cuidando à tarde. Professora do instituto de cegos que dava banho, alimento e permitia que a irmã do meio participasse dos atendimentos. | Mãe que cuidava das filhas gêmeas. |
| Motor | Subia no portão e em árvores. | Subia nos muros, nas árvores e nos móveis. |
| Orientação e mobilidade | Conhecia os espaços do instituto de cegos e sabia sair para a rua. | Tinha o mapa mental do trajeto da escola e da casa. |
| Sensorial | Tato: aceitava tudo, rejeitava areia da praia e coisa com pelos. Distinguia diferentes pisos e texturas. Reconhecia a professora, as irmãs e a mãe pelo tato. Olfato: cheirava objetos e pessoas. Gustativo: levava objetos à boca para explorar. Audição: Interesse por vibração sonora e usava aparelho de amplificação. | Aceitava tudo pelo tato: rejeitava areia da praia. Reconhecia pessoas pelo tato. Audição: rejeitava o aparelho de amplificação sonora e a terapia fonaudiológica enfatizava a discriminação de sons, a fala, a emissão de vogais e sílabas. Olfato: cheirava objetos e pessoas. |
| Brincar | Com as irmãs de bola, dançar e ouvir música. Aprendeu a brincar no instituto de cegos com a professora. | Com a irmã gêmea e os amigos da escola de surdos que passou a frequentar. |
| Contexto familiar, cultural e social | Ficava com as irmãs enquanto estava em casa. Frequentava instituto para cegos. Mãe provedora dos recursos trabalhando fora. Sem figura paterna. Família com pouco contato social. Professora do instituto de cegos como única orientadora da família. | Ficava com a mãe, com o pai e com a irmã gêmea. Frequentava escola para surdos e terapia de fonoaudiologia. Busca de especialistas em surdocegueira para orientar a escola. Núcleo familiar convivia socialmente. Mudanças de residência. Mãe engravidou novamente. |
| Relacionamentos | Com as irmãs e com a primeira professora, S1E, no instituto de cegos, onde as crianças cegas tinham dificuldade em aceitar Elirosa e brincar com ela. | Com a família e professores e crianças surdas da escola para surdos. |

Quadro 50: Objetivo específico 1. Análise de dados sobre interação e comunicação 3 a 5 anos de idade S1 A, Elirosa e S2A, Suelina

A análise dos dados do quadro acima evidenciou:

- No estudo de caso 1, para Elirosa, S 1A, a irmã do meio, S 1D, dois anos mais velha, se solidificava como a cuidadora orientada pela professora, S 1E. À medida que essa professora, no papel de mediadora, conhecia Elirosa e estabelecia com ela uma comunicação, orientando a irmã, esta pode atuar também como uma mediadora entre Elirosa e seu ambiente doméstico e social, uma vez que reproduzia em casa o que havia aprendido com a professora nos atendimentos no instituto de cegos.
- No estudo de caso 2, para Suelina S 2A, sua mãe, S 2B, exerceu o papel de cuidadora e de mediadora, uma vez que buscava constantemente recursos e orientações, trazendo para si a responsabilidade pela nutrição, saúde e educação da filha.
- Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, tiveram caminhos escolares diferentes, fato que pode explicar as dificuldades de relacionamentos e de comunicação evidenciadas na coleta de dados. Elirosa frequentava escola para cegos e Suelina estudava em escola para surdos. Os amigos cegos de Elirosa tinham dificuldade em aceitá-la e comunicar-se com ela, porque sendo cegos utilizavam a língua oral para comunicar-se e desconheciam a língua de sinais, tão necessária para que Elirosa se comunicasse. Sua professora, sendo especializada em educação de cegos, também desconheciam a língua de sinais. Suelina, na escola de surdos, apesar de concepção oralista, convivia com crianças surdas e as profissionais desta escola já buscavam orientações com outros profissionais especializados para o atendimento a uma criança com surdocegueira.
- No aspecto sensorial, o tato e a propriocepção despontavam como canais sensoriais prioritários e o olfato como secundário. Tanto Elirosa quanto Suelina tinham o hábito de cheirar objetos e pessoas para reconhecimento e o movimento era fonte de informação e conhecimento de mundo.
- Os relacionamentos de Elirosa se restringiam ao núcleo familiar de mãe e irmãs, sua professora e ao grupo de crianças surdocegas do instituto de cegos. Os relacionamentos de Suelina se abriram com a sua entrada na escola e as mudanças de local de residência que a família enfrentou passando a viver em outras cidades.

Pode-se, a partir desses dados, identificar o relacionamento social e habilidades sensoriais como fatores que facilitaram a interação e a comunicação das jovens surdocegas, estudos de caso desta pesquisa.

O quadro a seguir refere-se à análise dos dados referentes ao período de seis à 14 anos de idade das duas jovens com surdocegueira, Elirosa e Suelina.

| Tópicos de Análise | Sujeito 1A, Elirosa | Sujeito 2A, Suelina |
|---|--|---|
| Sensorial | Usava o olfato como sentido de apoio ao tato. Deixou de cheirar as pessoas, usando o tato preferencialmente para reconhecimento. | Implante coclear aos 8 anos de idade, considerado pela mãe como divisor no desenvolvimento de linguagem, de língua de sinais e comunicação com outras pessoas. Uso funcional da audição após o implante coclear. Deixou de cheirar as pessoas, usando preferencialmente o tato para reconhecimento. |
| Contexto familiar, cultural e social | De vez em quando família ia ao shopping e à missa, incentivados pela professora do instituto de cegos, S 1E. Professora levava Elirosa e irmãs à praia. Dos 12 aos 14 anos vivenciou um período de perdas, deixou de ser atendida pela primeira professora, a irmã cuidadora engravidou. Família não sabia Libras. | Família mudou-se de endereço novamente acarretando por consequência mudanças de escola. Mãe foi cursar pedagogia, guia- interpretação, Libras e Braille. Família com atividades sociais e de lazer. Familiares aprendendo Libras e Braille e a Libras Tátil. Aumentou o relacionamento com os irmãos depois do implante coclear. |
| Contexto educacional | Atendimento individualizado no instituto de cegos. Professora iniciou alfabetização em Braille, mas Elirosa teve dificuldades porque não sabia Libras. Professora resolveu ensinar Libras. Professora fez o primeiro curso sobre surdocegueira. Aos 11 anos iniciou orientação e mobilidade com outra professora. Ausência em muitos atendimentos devido às questões familiares. | Classe especial para cegos no período da manhã e classe especial para surdos no período da tarde, todos os dias da semana dos sete aos oito anos. Com nove anos foi incluída em escola regular com guia-intérprete e atendimento educacional especializado. |
| Relacionamentos | Profissionais do instituto de cegos e família. As crianças cegas não se adaptavam à Elirosa porque não gostavam do toque e por sua vez o tato era a forma que ela usava para reconhecer as pessoas. Primeiros amigos somente aos 9 anos de idade, no instituto de cegos. | Convívio com crianças surdas, cegas e sem deficiências. Convívio com adultos e atividades sociais. |
| Características pessoais | Manifestou passividade na ausência da primeira professora que sempre a atendeu. Com gravidez da irmã tornou-se agressiva. | Manifestou iniciativa de diferentes formas: pediu à mãe para estudar na escola, não queria ficar em casa. Impunha vontades. |

| | | |
|--|---|--|
| | Na água (piscina) interagia mais. Era tátil, explorava pessoas e objetos pelo tato. | |
|--|---|--|

Quadro 51: Objetivo específico 1. Análise de dados sobre interação e comunicação de 6 a 14 anos de idade S1 A, Elirosa e S2A, Suelina

Na idade de 6 a 14 anos que corresponde ao período escolar, alfabetização e ampliação dos relacionamentos sociais, os dados evidenciaram diferenças significativas para Elirosa, S1A, e Suelina, S2A, conforme segue.

- O contexto educacional e familiar foi diferente para as duas jovens surdocegas. Elirosa, S1A, estudava em escola para cegos, sem convívio com pessoas surdas e, portanto, sem a possibilidade de apropriar-se da língua de sinais em toda a sua estrutura. A professora insistia no Braille, e Elirosa não tinha base linguística de Libras suficiente para a aprendizagem do Braille, uma vez que o Braille é a transcrição de um código linguístico, porque a professora pouco conhecia sobre a estrutura da Libras, bem como a mãe e as irmãs. O ambiente escolar sempre foi o de escola de cegos. Suelina vivia o ambiente de surdos, convivia com eles, aprendeu a Libras e a mãe ainda possibilitou que a aprendizagem do Braille na mesma escola que frequentava a classe de surdos e buscou a escola regular para incluir a filha junto a crianças sem deficiências. A família de Suelina sabia Libras e ainda possibilitou a guia-intérprete.
- Os contextos familiar e escolar refletiram nos relacionamentos, enquanto Suelina vivenciava experiências com pessoas com e sem deficiências, possibilitadas pelas relações que a família estabelecia, Elirosa passava a maior parte de seu tempo em casa faltando às aulas na escola de cegos, porque a irmã cuidadora havia engravidado. Por sua vez, no Instituto de Cegos os relacionamentos não se mostravam facilitados, pois Elirosa precisava do toque para reconhecer as pessoas e as crianças cegas rejeitavam esse toque e assim o relacionamento se restringia à adultos professores e profissionais, mãe e irmãs. As atividades sociais eram àquelas que a professora podia promover.

Outro fator identificado que facilitou a interação e a comunicação das duas jovens surdocegas, dos estudo de casos, foram características pessoais:

- Os dados pesquisados até o período de 14 anos de idade Elirosa, S 1A permitiram concluir que ela tinha um temperamento tendendo ao passivo frente ao mundo, de

esperar pela comunicação e aceitar a resposta do outro. A reação de agressão do S 1A foi uma resposta frente as perdas das principais pessoas de contato e interação com o mundo: a professora do instituto de cegos e a irmã cuidadora, por não entender o que significava aposentadoria da professora e a gravidez da irmã. Mais uma vez, a questão comunicativa se mostrou conectada à limitação de conteúdo linguístico e restrição de relacionamentos sociais.

- Suelina, S 2A, desde pequena fazia birras para obter o que queria e seus comportamentos estavam voltados para a realização das próprias vontades demonstrando características pessoais de tomar iniciativas. Por ter possibilidades linguísticas de expressar seus desejos, pode reivindicar escola e amigos de forma que o outro pudesse compreender. A própria jovem, S 2A, referiu na entrevista que após aprender os sinais tornou-se mais calma e deixou de ser agressiva, como quando pequena por não saber expressar desejos por formas comunicativas linguísticas.

Na sequência segue a análise dos dados referentes ao período de 15 a 18 anos das jovens surdocegas, Elirosa e Suelina.

| Tópicos de análise | Sujeito 1A, Elirosa | Sujeito 2A, Suelina |
|---|--|---|
| Sensorial | Tato preferencialmente para reconhecimento. | Deixou de usar o implante. Alegou muito barulho e incômodo com ruídos. |
| Contexto familiar, cultural e social | Na festa de 15 anos, a mãe percebeu que Elirosa era uma adolescente feliz. Mãe assumiu a filha depois que nasceu a filha da irmã cuidadora. Elirosa passou a conviver com a sobrinha. Mãe assumiu curso de Libras. | Convívio com pais e irmãos. Todos sabiam Libras. Família frequentava atividades sociais. |
| Contexto educacional | Outra professora no instituto de cegos e grupo de surdocegos adultos. Profissionais com conhecimento de Libras, buscando contato com surdos. Elirosa, todavia, ainda não lia e escrevia com fluência em Braille. | Incluída em escola regular com guia-intérprete e atendimento educacional especializado, aulas de Braille e convívio com pessoas surdas. |
| Relacionamentos | Profissionais do instituto de cegos e família. Passou a frequentar curso de Libras com a mãe e conheceu intérpretes de surdos e pessoas surdas. Seu colega de classe é um surdocego adquirido e conversa em Libras. | Convívio com adolescentes surdos, com adultos e pessoas sem deficiências e atividades sociais. |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| Características pessoais | Autonomia para cuidar-se. É vaidosa. Solicitava relacionamentos e queria ir a escola. | Ativa: escrevia cartas em Braille e enviava para as pessoas. Autonomia em cuidar-se. Vaidosa, desfrutava do hobby com seus cavalos. |
| Identidade | Sabia o significado de cegueira e a necessidade do tato e do Braille. Afirmou que quando pequena não havia a Libras e que esse tipo de comunicação somente aconteceu aos 18 anos de idade. Não referiu a si como surdocega durante a pesquisa. | Sabia o significado de surdez e de cegueira. Identificou-se com os surdos ao desligar o implante coclear e receber comunicação preferencialmente por Libras Tátil. Sabia o significado da surdocegueira. |

Quadro 52: Objetivo específico 1. Análise de dados sobre interação e comunicação de 14 a 18 anos de idade S1 A, Elirosa e S2A, Suelina

A análise do quadro acima evidenciou:

- Para o Sujeito 1A, Elirosa, as possibilidades de apropriar-se da língua de sinais e fazer uso dela para comunicar-se, ampliaram-se quando a mãe conscientizou-se da importância da Libras e passou a aprender essa língua com a filha junto à comunidade de surdos. A dificuldade com a Libras desencadeava, por sua vez, a dificuldade com a fluência na leitura e escrita do Braille pela falta de suporte linguístico.
- Suelina, por ter se apropriado da língua de sinais, pode ser alfabetizada, e aprender Braille, tanto que já era capaz de escrever espontaneamente cartas para as pessoas amigas.

Outro fator facilitador para a interação e a comunicação das duas jovens surdocegas desta pesquisa, identificado na análise acima, refere-se à identidade dessas jovens.

- A jovem Elirosa, S 1A, por não ter convivido com surdos, não podia identificar-se com eles. Sabia que era cega, que não podia ver e referia que precisava da mão para poder ver. A convivência de Elirosa foi durante 18 anos com pessoas cegas e adultos sem deficiências e somente nesta idade foi realmente aprender Libras, iniciando-se no contato com pessoas surdas. Havia somente um colega de classe, adulto surdocego adquirido que se comunicava em Libras com ela na época da coleta de dados.
- A jovem surdocega, S 2A, Suelina aceitava sua condição de surdocega, conforme a irmã gêmea, S 2D, relatou na entrevista, pois ela sabia que não enxergava, sabia que não ouvia e desistiu de usar o implante coclear, supostamente por estética, por ser vaidosa e porque os amigos surdos com quem convivia não usavam implante coclear. Suelina identificava-se com os surdos.

Retomando-se o objetivo específico1: descrever e analisar a relação dos sujeitos surdocegos com o outro e com o que o cerca buscando identificar o que favoreceu a interação e a comunicação, esta pesquisa identificou os seguintes fatores:

- Impacto da surdocegueira
- Identidade
- Habilidades sensoriais
- Características pessoais
- Contexto familiar, cultural e social
- Contexto educacional
- O cuidador
- O mediador

4.6.2 Objetivo específico 2: identificar as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais.

Os quadros 53 e 54 mostram síntese das formas comunicativas expressivas e receptivas das jovens surdocegas S1A, Elirosa e S2A, Suelina.

| Idade | S1A, Elirosa | S2A, Suelina |
|--------------------|--|---|
| 0 a 2 anos | Choros com e sem vocalização para fome, dor e fraldas. Sorriso e expressão facial quando satisfeitas as necessidades. Autoagressão: mordida a mão. Movimentos corporais: arrastar-se. Gestos naturais para nomear familiares, como o toque da ponta dos dedos na bochecha para a irmã que beijava e o toque da ponta dos dedos na cabeça para a que usava cabelos presos. | Choro, birra. Gritos e se mordida, se autoflagelava ao perder o brinquedo ou não ser atendida em alguma necessidade que a mãe não identificava. |
| 3 a 5 anos | Movimentos corporais. Gestos naturais e contextuais. Autoagressão. Primeiras frases com gestos (10 frases). | Gritos, choros e birras, Movimentos corporais: executava a ação que antecipava pelo toque e por objetos concretos e reais. |
| 6 a 14 anos | Expressões faciais. Gestos naturais. | Expressões faciais. Gestos naturais. |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | Sinais isolados de Libras. Aos seis anos associou o significado de “água” ao sinal de Libras. Frases de 2 e 3 elementos com sinais de libras e gestos naturais. Escrita de palavras isoladas em Braille. | Frases simples em Libras e frases complexas mantendo diálogos. Palavras isoladas da língua oral. Libras associada à fala. Alfabeto manual. Escrita de frases em Braille. |
| 15 a 18 anos | Prioritariamente por sinais isolados de Libras e frases de dois e três elementos em Libras e gestos naturais. Vocalizações. Alfabeto manual. Escrita de palavras isoladas em Braille. | Eminentemente por Libras associada à fala. Expressões faciais. Palavras isoladas da língua oral. Alfabeto manual. Escrita de cartas em Braille. |

Quadro 53: Análise das formas de comunicação expressiva do S1A, Elirosa e S2A, Suelina

| Idade | S1A, Elirosa | S2A, Suelina |
|---------------------|---|--|
| 0 a 2 anos | Pistas táteis, de movimento e pistas de objetos. Gestos naturais. | Pista tátil e pista de movimento. |
| 3 a 5 anos | Pistas táteis e de movimento. Objetos reais e concretos em calendários. Gestos naturais nas mãos. Tadoma (vogais e palavras isoladas). | Objetos reais e concretos em calendários. Sinal de Libras Tátil e frases simples Tadoma (vogais e palavras isoladas). |
| 6 a 14 anos | Sinais isolados de Libras Tátil. Frases de 2 e 3 elementos com gestos naturais e sinais nas mãos. Libras Tátil Tadoma (palavras isoladas). Alfabeto dactilológico. Leitura de palavras isoladas e frases simples em Braille. | Frases em sinais táteis com mescla de estrutura em Libras e em português. Leitura de textos em Braille. Alfabeto dactilológico. Tadoma (palavras isoladas). Letras escritas na mão. Leitura em Braille de textos. |
| 15 a 18 anos | Prioritariamente sinais isolados e frases de 2 e 3 elementos em Libras. Tátil e gestos naturais. Tadoma (palavras isoladas). Leitura de palavras isoladas e frases simples em Braille. | Eminentemente Libras Tátil e mescla de estrutura de português. Leitura de textos em Braille. Alfabeto dactilológico. Tadoma (palavras isoladas). Letras escritas na mão. |

Quadro 54: Análise das formas de comunicação receptiva do S1A, Elirosa e S2A, Suelina

Retomando-se o desenvolvimento das duas jovens surdocegas sujeitos desta pesquisa para identificar as formas comunicativas expressivas e receptivas desde os primórdios da comunicação até o uso de formas linguísticas, segue a análise.

Verifica-se o desenvolvimento de linguagem desde as fases pré-linguísticas, concretas representacionais até a fase linguística pelo uso de signos.

A comunicação pré-linguística dos bebês: choro, gritos, expressões faciais e movimentos corporais, manteve-se até os dois anos de idade para Elirosa, S 1A, e até os cinco anos para

Suelina, S 2A. Tais formas comunicativas referem-se a função comunicativa, descrita por Vigotski (2001, 2005), na qual o aspecto cognitivo ainda não se manifesta, pois os conteúdos transmitidos comunicam as necessidades básicas. Na ausência de formas comunicativas, mediadas por objetos, gestos, sinais, havia somente a possibilidade de Elirosa e Suelina usarem o próprio corpo para transmitir e receber informação, fosse de forma pró-ativa ao estender os braços para obter o que queriam ou de forma agressiva, quando se mordiam, nos momentos de frustração e não satisfação das vontades.

O fator facilitador para que Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, seguissem no caminho da aquisição da linguagem, evidenciou-se no papel do cuidador e do mediador.

A primeira professora de Elirosa penetrou em seu mundo, compreendendo e interpretando as formas comunicativas por meio de choros, sorrisos e alterações de respiração, atribuindo os significados, utilizando pistas táteis e de movimento no corpo de Elirosa. Exerceu o papel de cuidadora e mediadora. O papel de cuidadora depois foi atribuído à irmã, ainda criança. Com o passar do tempo, a irmã S 1D, exerceu o papel de mediadora.

A mãe de Suelina não entendia porque ela, Suelina, S 2A, entrou em processo de autoflagelação até os três anos de idade. Na ausência de possibilidades comunicativas linguísticas e tendo somente o próprio corpo para comunicar-se, Suelina, de temperamento do tomar iniciativas, se agredia quando não tinha as necessidades satisfeitas. Por orientação de profissionais, a mãe passou a usar comunicação concreta representacional por meio de pistas de objetos para antecipar a ação seguinte, e sabia que precisava tocar nas mãos da filha para comunicar-se, e usava alguns sinais e gestos. Coube à mãe o papel de cuidadora e mediadora.

O uso de objetos reais e concretos possibilitou que as duas jovens surdocegas, quando crianças, no período de 3 a 5 anos de idade, antecipassem o momento seguinte, ou seja, antecipassem pessoas, objetos e situações diminuindo crises de agressão porque a comunicação estava estabelecida por meio de formas concretas representacionais.

O período de 6 a 14 anos, evidenciou diferenças significativas na aquisição de linguagem de Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, pois foi verificado um salto qualitativo no desenvolvimento de formas comunicativas linguísticas para Suelina, mais do que para Elirosa.

A primeira professora de Elirosa, conforme referido na entrevista, educou a aluna como cega. Sabia que precisava usar gestos nas mãos para a comunicação, mas buscou aprender língua de sinais somente quando Elirosa já tinha 6 anos de idade e precisava ser alfabetizada. Até então

a comunicação linguística foi por gestos naturais e sinais isolados de Libras, até articulados em frases, mas com vocabulário restrito.

Suelina, S 2A, ao completar seis anos, fez a relação do sinal de “água” com o objeto “água” quando tomava banho, ou seja, associou significado e incorporou o signo “água”. A mãe imediatamente ampliou o significado atribuindo outros sentidos, ao mostrar o copo de água para beber que é diferente da água para tomar banho. A partir de então, Suelina, S 2A, passou a perguntar o nome dos objetos que tocava.

Mais uma vez o papel do mediador se evidenciou. No estudo de caso 2, Suelina, S 2A, a mãe, S 2B, foi aprender a língua de sinais. A escola que Suelina frequentava era para crianças surdas, a família aprendeu sinais e Suelina podia apropriar-se da língua de Sinais.

Para o estudo de caso 1, Elirosa, tanto a professora quanto a família não conheciam a língua de sinais. Utilizavam sinais isolados e principalmente gestos. Apesar de utilizarem frases gestuais, conforme relatado pela professora, o vocabulário de Elirosa era restrito devido à própria restrição dos adultos quanto ao vocabulário de sinais.

Suelina seguiu o processo de aprendizagem de leitura e escrita pelo Braille ancorado por um sistema linguístico que permitiu a transcrição da língua de sinais para o Braille e posteriormente para a língua portuguesa.

Cabe comentar e analisar o sistema linguístico utilizado por Suelina, S 2A. Sua mãe referiu que ao iniciar-se em língua de sinais, utilizava os sinais na estrutura sintática do Português falado e escrito e não na estrutura sintática da Libras. Referiu ainda na época da coleta de dados, que aos 17 anos de idade Suelina comunicava-se em uma mescla de Português falado e escrito e Libras.

Outro fator que facilitou a mescla de Libras e Português falado e escrito, foi o implante coclear ativado aos 9 anos de idade de Suelina S 2A. A partir desta idade passou a ser muito mais estimulada na língua oral tanto que verificou-se que Suelina falava à medida em que sinalizava, daí a mescla de estrutura de Libras e língua portuguesa falada e escrita.

A jovem surdocega, Suelina, S 2A, utilizava os parâmetros da Libras para comunicar-se: locação ao fazer os sinais em frente a cabeça e ao próprio corpo; movimentos produzidos pelas mãos, pulsos e antebraços com velocidade adequada; configuração de mão apropriada; uso do alfabeto manual e digitação apropriado.

A jovem surdocega, S 2A, Elirosa, devido ao contexto familiar, social, cultural e educacional que viveu no período de 6 a 14 anos, não pode conviver com pessoas surdas, com familiares e

profissionais que se comunicassem em Libras fluentemente. Por isso sua comunicação, apesar de linguística, estava restrita a um vocabulário reduzido, com uso ainda de gestos naturais, organizados em frases de 2 e 3 elementos.

Cabe explicitar o que se verificou sobre o uso do Tadoma como forma de comunicação receptiva.

As duas jovens surdocegas, Elirosa e Suelina, foram estimuladas no Tadoma, tanto pelos familiares, quanto pelos professores e terapeutas, desde o período de 3 a 5 anos de idade. Para Suelina, S 2A, o Tadoma foi funcional para a aprendizagem da fala facilitado pelo implante coclear, mas a sua fala não é inteligível para a maioria dos interlocutores, ou seja, somente quem convive com Suelina diariamente compreende sua expressão pela fala.

É fundamental ser analisado o aspecto sensorial no uso do Tadoma como forma comunicativa, pois pode funcionar como apoio a outras formas comunicativas, quer seja por sinais, Braille ou fala. Elirosa, S 1A, usava o Tadoma para perceber movimentação de boca, língua, lábios, vibração de cordas vocais do interlocutor e de si própria. Sua mão direita percebia a movimentação do rosto do interlocutor e sua mão esquerda soletrava em alfabeto manual a fala do interlocutor. Enquanto sua mão direita percebia o que o interlocutor falava, sua mão esquerda tocava o próprio rosto, a fim de imitar a movimentação dos órgãos fonarticulatórios, bem como as expressões faciais e reproduzir a fala.

Para a jovem surdocega, S 1A, Elirosa, o Tadoma não representava apoio para a forma comunicativa prioritária que é a língua de sinais, mas sim possibilitava um sistema de recepção e expressão de informação sensorial, onde as mãos de Elirosa funcionavam ora como receptoras, ora como emissoras simultaneamente. Ao mesmo tempo que recebia pela mão direita a informação sensorial, a mão esquerda traduzia essa informação para o alfabeto manual.

Para a jovem surdocega, S 2A, Suelina, o Tadoma era uma forma de apoio à comunicação principal por língua de sinais, uma vez que era característico em Suelina falar ao mesmo tempo que sinalizava.

O dado obtido na entrevista com o S 2B, mãe de Suelina, S 2A, de que a filha tinha uma mescla de Libras e língua portuguesa falada e escrita se evidenciou e se confirmou pela análise da entrevista com a própria jovem surdocega e pelas observações diretas.

Assim, quanto ao objetivo específico 2: identificar as formas de comunicação expressivas e receptivas: das pré-linguísticas às formas linguísticas até o uso da língua de sinais, os dados analisados permitiram identificar e acompanhar:

- O processo de aquisição de linguagem desde a comunicação por formas pré-linguísticas de comunicação: movimentos corporais e pistas táteis, de movimentos e de objetos até as formas linguísticas;
- O uso de formas concretas representacionais mediadas pelos educadores quando as duas jovens surdocegas frequentavam atendimentos escolares na faixa etária de 3 a 5 anos de idade;
- As formas linguísticas de comunicação possíveis por gestos, sinais isolados da língua de sinais e língua de sinais estruturada;
- Particularmente diferenciar a comunicação por sinais isolados da comunicação efetiva pela língua de sinais enquanto sistema linguístico;
- Mescla de estrutura linguística do Português falado e escrito e da Libras, evidenciada na comunicação expressiva e na leitura e escrita do Braille, sugerindo a abordagem bilíngue.

A análise dos dados sobre as formas comunicativas, necessariamente contempla a análise sobre as habilidades sensoriais, pois a informação sensorial recebida e organizada está relacionada com as experiências vivenciadas e por sua vez possibilitam diferentes formas de comunicação.

Os dados analisados sobre o sistema perceptivo das duas jovens surdocegas congênitas reiteraram Maclinden e MacCall (2002) e Brown (2005), de que na ausência dos canais sensoriais de informação à distancia, as informações eram recebidas e organizadas vindas pelos sentidos tátil, olfativo e gustativo, enquanto o sistema proprioceptivo recebia as informações cinestésicas e vestibulares. Ambas as jovens – a do estudo de caso 1, S 1A, Elirosa, quanto Suelina, S 2A, do estudo de caso 2 – demonstraram potencialidades sensoriais para desenvolverem habilidades relacionadas à informação sensorial e motora:

- Elirosa e Suelina receberam informações proprioceptivas e táteis no primeiro ano de vida e o movimento aliado ao tato representaram a principal via de acesso ao mundo. Elirosa, S 1A, arrastava-se e reconhecia as irmãs e Suelina S 2A, andava, subia em móveis, e gritava quando perdia um brinquedo que explorava pelo tato.

- As duas jovens caminharam na via de aprendizagem tátil proprioceptiva, pois, estes sentidos sempre foram prioritários para receber informações e estabelecer as relações com o meio que as cercava, tendo o olfato como via secundária.
- Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, foram capazes de compensar pelos sentidos proximais as ausências dos sentidos da visão e da audição, desenvolvendo habilidades sensoriais táteis e proprioceptivas evidenciadas pela diferenciação das formas comunicativas receptivas e expressivas.
- A comunicação receptiva das duas jovens, S 1A e S 2A, era prioritariamente pela Libras Tátil, ou seja, recebiam comunicação pelo sentido do tato e pelo sistema proprioceptivo, pois os sinais que recebiam representavam uma sequência de movimentos recebidos pelo corpo. A comunicação expressiva prioritária das duas jovens surdocegas acontecia pela Libras, ou seja pelo sistema proprioceptivo, pois o sinais representavam uma sequência de movimentos no espaço. Não havia visão para a retroalimentação do sinal que era produzido, e as duas, por outros mecanismos compensatórios, expressavam os sinais de acordo com as configurações de locação e movimentação das mãos referenciadas pela Libras.

A análise dos dados coletados sobre o Tadoma como forma comunicativa também evidenciou as habilidades sensoriais das duas jovens surdocegas:

- Para Suelina, S 2A, o Tadoma foi fundamental para que desenvolvesse a fala, a emissão oral. Suelina falava ao sinalizar, apesar da fala ser ininteligível para a maioria das pessoas, era notável seu empenho para falar e articular corretamente as sílabas e palavras.
- Para Elirosa, S 1A, o Tadoma não representava apoio para a comunicação oral, uma vez que para Elirosa a comunicação possível era por Libras e Libras Tátil. Os dados analisados sobre o uso do Tadoma, porém, permitiram concluir sobre as habilidades sensoriais. Elirosa, S 1A, era capaz de receber informações pelo sistema proprioceptivo e pelo sentido do tato, colocando a mão direita na face da pessoa que falava, sendo dessa forma, a mão seu canal receptivo. Ao mesmo tempo, Elirosa podia digitar em alfabeto manual as letras que compunham a palavra que recebia pelo Tadoma e emitia a palavra oralmente, ou ainda, colocava sua mão esquerda em seu próprio rosto para controlar, corrigir e ter o modelo da articulação da palavra. A mão esquerda pelo sentido do tato e o sistema proprioceptivo compensavam o sentido da

visão utilizada pelos surdos para a leitura oral facial. Por não ter visão para compensar a audição, Elirosa S 1A, utilizava o tato e a propriocepção como monitoramento e autocontrole de sua própria emissão oral.

Capítulo 5

DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados evidenciou fatores que possibilitaram a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento até o uso da língua de sinais em duas jovens com surdocegueira total congênita. São arrolados, a seguir, elementos comuns nos dados registrados das duas jovens. A discussão se inicia pelos sujeitos surdocegos, pelo “eu surdocego”, o despertar de suas percepções, a forma como percebiam e se relacionavam com os outros, com os objetos, com o mundo naquele contexto social, histórico e cultural em que estavam inseridos.

Elirosa, S 1A, a jovem com surdocegueira do estudo de caso 1, como bebê, manifestava seu desconforto pelo choro e irritação e sua satisfação pelo semblante descontraído, que foi percebido pela mãe, cujas atitudes buscavam responder ao que Elirosa expressava, propiciando condições para os primórdios da separação eu-outro. Nessa atenção da mãe às manifestações expressivas foi se desenvolvendo a identidade de Elirosa, incluindo a identificação do próprio nome. Elirosa sabia seu primeiro nome e os de sua mãe e irmãs, bem como das pessoas que conhecia e com quem convivia. Não sabia seu sobrenome, que provém da família e que sua mãe e suas irmãs também têm esse sobrenome. Explicitou que tinha 18 anos, mas não sabia a data de seu nascimento. O que ela desejava, estava relacionado à sua vivência concreta, cotidiana, do ambiente doméstico e da escola de cegos que frequentava.

Suelina, S 2A, a jovem com surdocegueira do estudo de caso 2, teve sua mãe presente ao lado das filhas gêmeas, dentre as quais, Suelina, S 2A, desde a incubadora e tendo como parâmetro o desenvolvimento da filha sem sequelas, estimulava Suelina, S 2A, mas não conseguiu estabelecer uma comunicação que diminuísse as birras, e continuava a atender às necessidades com receio das autoagressões de Suelina, S 2A. Neste contexto de comunicação receptiva pelo movimento e expressiva pelas birras, Suelina, S 2A, foi percebendo-se como sujeito que agia frente ao mundo e obtinha as respostas às suas necessidades. Como ser mais ativo do que passivo perante o meio ambiente, Suelina S 2A foi desenvolvendo sua identidade. Quando na época da coleta de dados, na qual ela estava com 17 anos, sabia seu nome, sobrenome, endereço e fazia referências a si própria como pessoa surdocega e vivenciava a cultura das pessoas surdas, assumindo a língua de sinais e identificando-se com os amigos surdos.

A identidade foi se constituindo, em cada uma das jovens, a partir das suas relações e interações, no mundo de pessoas e objetos. Esses dados reiteraram Bakhtin (2006), sobre o sujeito “eu”, que se constitui na relação com outros sujeitos que representam outros “eus”. Cabe, pois, focalizar quais as condições, do contexto de vida das jovens surdocegas, que propiciaram relações e interações.

Ainda impactadas com o diagnóstico inicial da cegueira, depois da surdez e consequentemente da surdocegueira, os sujeitos S 1B e S 2B, respectivamente mães de Elirosa e Suelina, desconheciam como se comunicar com suas filhas sem audição e sem visão e assim exerceram inicialmente o papel de cuidadoras, com atenção aos problemas de saúde, diagnósticos, buscando recursos de atendimento médico, educacional e terapêutico. A comunicação ainda não estava estabelecida, era intuitiva, interpretando por acerto e erro as manifestações de choro das filhas ou atendendo a todas essas manifestações para diminuir as birras.

Nos primeiros meses de vida de Elirosa, S 1A, a mãe, S 1B, aprendeu que a filha demonstrava suas necessidades por diferentes tipos de choro e expressão facial de satisfação e assim as primeiras interações com o mundo estavam estabelecidas. A primeira professora ao perceber que Elirosa reagia ao tato e ao movimento, ensinou à mãe e às irmãs como fazê-lo e o núcleo familiar aprendeu que Elirosa, S 1A, podia desenvolver-se. Retomando a afirmação de Bakhtin (2006), referida no capítulo 4, de que é o amor da mãe e de outras pessoas, desde a infância, que formam o homem dando consistência ao corpo interior, a autoconsciência, Elirosa, S1A, saiu de seu mundo interior para o mundo exterior e percebeu-se como sujeito, que era atendido e que existia, pois nos primeiros anos de vida pertencia a um contexto histórico familiar, social e cultural que permeava as relações a partir das características perceptuais de Elirosa, S 1A. O mesmo aconteceu com Suelina, S 2A, mas as relações se estabeleceram pelas birras.

Pertencente, também, a este contexto, estava o mediador, atribuindo os significados aos movimentos corporais, às expressões e ações. O mediador de Elirosa, S 1A, até os onze anos de idade, esteve representado pela primeira professora, S 1E, e posteriormente pela professora S 1F, e o mediador de Suelina, S 2A, foi sua mãe, S 2B, que atendendo as orientações que recebia, pode interagir e atuar com a filha surdocega, pois passou a conhecer formas de comunicação mais eficazes.

O fator facilitador nas relações sociais, nos dois estudos de caso, foi a interação com pares da mesma idade que Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, vivenciaram, ou seja, as irmãs. A professora e a mãe inicialmente propiciaram as relações interpessoais, organizando o mundo de Elirosa e Suelina, tanto quanto organizaram o mundo das irmãs. O S 1A, Elirosa, e o S 2A, Suelina, constituíram-se como sujeitos no ambiente sócio-histórico-cultural-familiar em que viviam e puderam assim estabelecer relações intrapessoais, organizando e controlando o próprio comportamento.

Referenciado, novamente, em Bakhtin (2006), as relações afetivas e sociais desenvolveram-se e Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, puderam alcançar o autoperceber (o eu para mim), o perceber o outro (o eu para os outros) e o perceberem-se em relação ao outro (o outro para mim).

Familiares e professores, da mesma forma, perceberam como relacionar-se com uma criança surdocega. O contexto familiar e educacional de Elirosa, S 1A, tanto quanto o de Suelina, S 2A, compreendeu as características perceptuais proximais dessas jovens surdocegas como potencialidades, favorecendo assim o desenvolvimento de suas habilidades sensoriais, motoras e conseqüentemente cognitivas.

O sistema perceptivo das jovens surdocegas, Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, correspondia aos sentidos proximais: tato, olfato e gustação que aliados ao sistema proprioceptivo (sentidos vestibular e cinestésico) representaram as forças compensatórias sensoriais, sendo o tato ativo a principal via de aprendizagem possibilitado pela integridade das funções motoras.

As habilidades sensoriais e motoras também se evidenciaram pelo uso do Tadoma, como forma de apoio a comunicação. Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, foram capazes de usar as mãos simultaneamente quer na expressão, quer na recepção, fazendo movimentos sincrônicos com uma mão conforme recebiam informação tátil proprioceptiva pela outra, sugerindo processamentos neurológicos simultâneos receptivos e expressivos.

Esses dados reiteraram o que Vigotski afirmou sobre Hellen Keller, em 1927, de que a superação da surdocegueira deveu-se a dois fatores: as exigências sociais que vivenciava e as forças intactas da psique. Pode-se, do mesmo modo, afirmar que as duas jovens surdocegas, sujeitos desta pesquisa, Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, usam as forças intactas de suas psiques e respondem às exigências sociais interagindo com o meio em que vivem. As forças intactas da psique das duas jovens com surdocegueira estudadas nesta investigação são referenciadas como as potencialidades evidenciadas pela análise dos dados: habilidades sensoriais, motoras

e cognitivas; capacidade de processar e elaborar a informação recebida; disponibilidade para interagir com o meio; aceitação do contato físico com outras pessoas; aceitação do que é novo; disponibilidade para aprender e para enfrentar os desafios propostos.

Referente aos desafios propostos, retomamos o papel do mediador. Quando o ambiente educacional se fez mais presente, no contexto social de Elirosa, S 1A, e de Suelina, S 2A, na idade de 6 a 14 anos, foram necessários profissionais que conhecessem a língua de sinais.

A mãe, S 2B, facilitou a convivência de Suelina, S 2A, com crianças surdas e incorporou a língua dos sinais no ambiente familiar. O fato da professora, S 2E, desconhecer a Libras para poder ensinar a Elirosa, S 1A, limitou as possibilidades comunicativas desta jovem a acessar um sistema linguístico, ao não propor desafios, como os de apresentar-lhe a língua de sinais junto à comunidade surda, permanecendo na comunicação gestual. Elirosa, S 1A, educada como cega até os 18 anos de idade, tendo restrita convivência com pessoas surdas, vivenciou um contexto, familiar, educacional, social e histórico até essa idade, que pertencia a uma cultura de pessoas com cegueira.

Suelina, S 2A, estudou com crianças surdas, com crianças cegas e com crianças sem deficiências. O contexto familiar, educacional e histórico incorporou a cultura de pessoas surdocegas ao compreender a importância da língua de sinais como língua materna, devido à surdez congênita e ao desenvolvimento de outras formas comunicativas que compensassem a falta de visão.

Posterior à discussão sobre o sujeito surdocego com suas habilidades sensoriais e motoras, pertencentes ao contexto histórico, familiar, social e cultural, e o papel do mediador nas relações familiares e sociais, cabe discutir a aquisição de linguagem até o uso da língua de sinais, para Elirosa e Suelina, jovens surdocegas dos estudos de caso desta investigação.

As primeiras manifestações de Elirosa, S 1A, e Suelina, S 2A, não continham elementos simbólicos e estavam relacionadas à primeira função de linguagem descrita por Vigotski, eram apenas comunicações de conteúdo emocional e não poderiam deixar de ser diferentes, porque representam manifestações dos bebês da espécie humana. A partir daí Elirosa, S1A, e Suelina, S2A, tiveram que percorrer outros caminhos para a aquisição de linguagem.

Devido às privações sensoriais, Elirosa e Suelina não antecipavam o momento seguinte, não se comunicavam na ausência do objeto. As pistas de movimento, táteis e de contexto utilizadas pelos familiares e professores, por esse motivo, foram fundamentais para a interação e comunicação, pois permitiram antecipações e diminuição das autoagressões.

Representaram, portanto, as primeiras formas comunicativas pré-linguísticas receptivas porque se sustentavam no que estava intacto: sistema proprioceptivo (sentidos cinestésico e vestibular) para as pistas de movimento; o sentido do tato para as pistas táteis e os sentidos olfativo e gustativo para as pistas de contexto, mas ainda eram insuficientes para acessar níveis representacionais de linguagem.

Na ausência de comunicação linguística que alicerçasse as relações de Elirosa, S1A, e Suelina, S2A, na escola, os professores, no papel de mediadores, estabeleceram objetos que mediassem a comunicação antecipando o momento seguinte e permitindo representações. Utilizaram formas concretas representacionais como formas receptivas. Esses objetos representavam a função do objeto, muito mais do que o nome do objeto, o objeto sabonete não tinha o nome “sabonete”, pois seu nome era “tomar banho”, ou seja, a função, e conseqüentemente antecipava o momento seguinte. Foram os primeiros signos incorporados. Ao ver o objeto sabonete, Elirosa, S1A, e Suelina, S2A, faziam a representação mental da atividade do banho. Foi uma estratégia para que Elirosa e Suelina pudessem acessar a comunicação por signos e partir para a comunicação linguística. As formas concretas representacionais perderam a função à medida que a aprendizagem de gestos e sinais foi acontecendo e nesta aprendizagem, os caminhos de Elirosa, S1A, e Suelina, S2A, para a comunicação linguística se diferenciaram.

Os gestos são unidades linguísticas, pois possuem significante, significado e sentido e fazem parte do discurso. Segundo Santana (2007, p. 116), entretanto, “o gesto não ocupa o mesmo lugar de uma língua. As interações realizadas por meio de gestos convencionalizados e dos sinais domésticos são repletas de mal entendidos”, porque os gestos são idiossincráticos e representam uma ação, uma pessoa, um objeto e como essa representação é feita a partir das vivências e experiências de cada um, os gestos podem ter diferentes significados, perdendo-se a construção do sentido, permanecendo a comunicação restrita à pessoas que conhecem essa forma idiossincrática de comunicação linguística.

Este foi o fator fundamental que dificultou a Elirosa, S 1A, do estudo de caso 1, a percorrer o caminho da apropriação da língua de sinais naturalmente. Sua professora, S 2E, desconhecadora da língua de sinais na época, apropriou-se dos gestos que esta criava e juntas criaram outros gestos que eram reconhecidos pelo núcleo familiar ao mesmo tempo que incorporavam aqueles sinais da Libras que conhecia.

No estudo de caso 2, revelou-se o momento da incorporação do signo. Suelina, S 2A, apropriou-se do significado de “água” quando ao tomar banho fez o sinal de “água” que tantas vezes a mãe havia feito todos os dias no momento do banho. Sacks discutiu a importância do adulto que conduz o bebê passo a passo a níveis mais elevados de linguagem na cultura a que pertence:

A criança possui uma experiência de mundo independente que lhe é dada pelos sentidos, e é essa experiência que forma uma correlação ou confirmação da língua da mãe e, por sua vez, recebe dela seu significado. É a língua da mãe, internalizada pela criança, que permite a esta passar da sensação para o ‘sentido’, ascender do mundo perceptual para o conceitual (SACKS, 1998, p. 74).

A mãe, S 2B, ampliou o significado de “água” atribuindo outros sentidos: água para beber e água para tomar banho. A partir de então, Suelina, S 2A, descobriu que cada coisa do mundo ao seu redor tinha um nome e um significado e podia representá-lo pelo sinal. Saía, assim, do mundo sensorial ascendendo ao sentido à medida que perguntava e solicitava o sinal, o nome, o significado das coisas que tocava. Suelina, S 2A, partiu para os caminhos da exposição à língua de sinais da comunidade surda, da cultura surda da cidade da Bahia, onde vivia e construía, assim, os alicerces para a sua comunicação, por Libras e a leitura e escrita pelo Braille.

Com o intuito de aprofundar as etapas das jovens sujeitos desta pesquisa, referente a comunicação linguística, retomamos o comentário de Ponzio (2001, p. 95) sobre conceitos de Bakhtin, discutidos no capítulo 3, de diálogo e diferenciação entre enunciação em frases e enunciado: “uma frase repetida é sempre uma frase; um enunciado repetido não é o mesmo enunciado; em outros termos: não pode ser repetido, ou o que se repete, ao se repetir uma enunciação, é a frase, não o enunciado”.

Elirosa manteve-se dos 3 aos 18 anos muito mais em um processo de enunciação em frases do que enunciados em diálogo.

O sistema de comunicação de Elirosa, S 1A, apesar de linguístico, e até estruturado em frases simples de dois e três elementos, não foi suficiente para alicerçar representações cada vez mais abstratas das experiências vividas, transferindo e generalizando aprendizagens, bem como alicerçar a aprendizagem da leitura e escrita pelo Braille. O alicerce que faltava para sustentar generalizações, abstrações, representações era a Libras enquanto língua natural, social, dialógica, organizada em enunciados com diferentes sentidos evoluídos socialmente. O

processo dialógico mantido pelos enunciados começou a se manifestar com a convivência de Elirosa com pessoas surdas e intérpretes de sinais a partir do curso de Libras que iniciou junto com a mãe, como a própria Elirosa comentou, só começou a aprender Libras naquele momento.

É relevante retomar a questão do mediador, no papel de profissionais que atuam com pessoas surdocegas e, por vezes, subestimam as potencialidades dessas pessoas, restringindo-se ao que essa deficiência dificulta ou impede para a compreensão de determinados conceitos abstratos. Cabe assinalar que explicar tais conceitos não é tarefa fácil, principalmente quando um interlocutor não domina a fala, língua oral ou a língua de sinais. Traduzir tais abstrações em outras formas comunicativas requer habilidade, treinamento do profissional e criatividade. Isto diz respeito a condições básicas para o desenvolvimento da pessoa com surdocegueira.

Retornando às jovens sujeitos desta investigação cabe perguntar: Aprender uma língua aos 18 anos de idade poderá fazer com que Elirosa, S1A, se comunique fluentemente e aprenda a leitura e escrita de textos em Braille? Será viabilizado, considerando que Elirosa permaneceu 18 anos com comunicação em frases simples por sinais e gestos, e embora exposta aos sinais não fazia uso apropriado da língua de sinais enquanto sistema linguístico.

O excerto a seguir permite discutir essa exposição tardia à língua de sinais:

Nem a língua, nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua. Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou uma comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na “troca” hemisférica. Mas se a língua, um código linguístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma do código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna – e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de sinais, haverá adicionalmente, uma intensificação de habilidade visual cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança da predominância do hemisfério direito para a do esquerdo (SACKS, 1998, p.123).

Sacks se referiu às áreas dos hemisférios cerebrais que compensam as perdas de outras áreas por meio de outras vias de processamento da informação. Nesse excerto afirmou sobre a possibilidade dos surdos adquirirem a língua de sinais na puberdade com uma intensificação das habilidades visual cognitiva.

Baseado no excerto de Sacks sobre os surdos, pode-se concluir que apesar de não estar na puberdade, Elirosa, S 1A, tem todas as possibilidades de apropriar-se da Libras pela exposição boa, consistente e suficiente, e ainda na impossibilidade de desenvolver habilidade visual cognitiva devido à cegueira, poderá desenvolver a habilidade tátil proprioceptiva, pois os dados já analisados mostraram essa capacidade.

Suelina, S 2A, compreendia a Libras utilizada pela comunidade surda que convivia e se expressava por uma mescla de Libras e Português falado e escrito, até porque ela falava enquanto sinaliza, embora sua fala fosse ininteligível para quem não conviva diária e sistematicamente com ela.

Três fatores poderiam explicar essa mescla de língua. Primeiro, o fato de que Suelina sempre foi estimulada a falar desde quando entrou em uma escola de surdos com filosofia oralista, fez implante coclear aos 8 anos e as terapias fonoaudiológicas que frequentou enfatizavam a comunicação por fala. Segundo, porque a mãe passou a usar sinais quando a filha tinha 6 anos, mas desconhecia a Libras enquanto sistema linguístico, por isso sinalizava na estrutura do Português falado e escrito. O terceiro fator é a aprendizagem do Braille como sistema de leitura e escrita possível para surdocegos congênitos.

Capovilla (2001), ao referir sobre as crianças surdas que foram expostas aos sinais e à fala, portanto sinalizavam, ao mesmo tempo que oralizavam, chamou-as de hemilíngues, porque usavam as duas línguas sem limites entre uma e outra. A mescla de Português, falado e escrito, e Libras fez com que Suelina fosse hemilíngue.

Considerando a concepção de Moura (1993), Quadros (1997) e Capovilla (2001), de que para as crianças surdas a língua de sinais é natural como primeira língua e que a aprendizagem da língua portuguesa falada e escrita como segunda língua se fará pela leitura e escrita, possibilitando que os surdos sejam bilíngues, pode-se, comparativamente, afirmar: para as crianças surdocegas congênicas será necessário um embasamento de língua de sinais que suporte a aprendizagem de outra língua para a leitura e escrita, de acordo com o referido por Capovilla (2001, p. 1486): “no Bilinguismo o objetivo é levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua língua sinais natural e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence”.

No caso de uma criança surdocega congênita com perda total de visão, a aprendizagem da segunda língua pela leitura e escrita só poderá ser feita pelo Braille. O texto em Braille é lido por Suelina, S 2A, na estrutura em que está escrito, ou seja, em Português, falado e escrito, e a

sua interpretação do texto lido é em Libras. Essa interpretação é escrita em Braille, estrutura mesclada do Português falado e escrito e da Libras.

Suelina foi capaz de aprender a ler e escrever em Braille porque havia alicerces que sustentavam essa aprendizagem: a língua de sinais, mesclada com Português, falado e escrito, na expressão como hemilingue, tendo a base de sua comunicação linguística receptiva em Libras.

Pela aprendizagem efetiva do Braille representado pela leitura e interpretação de textos para posteriormente serem transcritos em Português, falado e escrito, Suelina efetivamente poderá tornar-se bilíngue.

Conclui-se que os fatores que favoreceram a aquisição de linguagem e a língua de sinais nas duas jovens surdocegas sujeitos desta pesquisa, Elirosa, S 1A, e Suelina, S1B, de forma sintética foram: a identidade assumida, de cada uma das jovens, de ser sujeito surdocego; o desenvolvimento das suas habilidades sensoriais e motoras; crescerem em um contexto histórico, familiar, educacional, social e cultural de consideração e incentivo à ação e interação; a oportunidade de disporem de mediador; as relações com outros atentos às suas formas de comunicação expressiva e de incentivo e disponibilidade às suas vias de comunicação receptiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “sentido” resulta ser, portanto, o conjunto dos “significados agregados” que complementam os “significados de partida”. Os primeiros são seus antecedentes e, por isso, mesmo que possam ser presumidos ou permanecer inclusos, ocultos ou desconhecidos, tem sempre, mais ou menos, uma objetividade própria, uma materialidade histórica, uma autonomia sobre as intenções, sobre a vontade, sobre o projeto concreto e individual de comunicação (PONZIO, 2008, p. 99, ao discutir os conceitos de Bakhtin).

Que fatores favoreceram a aquisição da linguagem e da comunicação por língua de sinais em duas jovens com surdocegueira total congênita, ou seja, na ausência simultânea da visão e da audição? Foi essa a pergunta diretriz que desencadeou esta investigação. Discutir tais fatores significa identificar os alicerces de significados e sentidos que sustentam a aquisição da linguagem na surdocegueira congênita total.

Assim, buscar os sentidos e os significados que alicerçaram a aquisição da linguagem de duas jovens surdocegas congêntas, exigiu de partida: o vivenciamento empático e os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na área da surdocegueira, cegueira, surdez, linguagem, comunicação e língua dos sinais em 29 anos de trajetória pessoal e profissional; a organização dessa experiência profissional, iluminada pela fundamentação teórica sobre as características e os desafios da surdocegueira; a concepção interacionista social-cultural-histórica e as possibilidades de comunicação, linguagem e língua para as pessoas surdocegas congêntas.

Os resultados desta investigação, para identificar os facilitadores da aquisição da linguagem e da comunicação por língua dos sinais das duas jovens com surdocegueira, assinalaram que houve uma sequência na ordem dos fatores que propiciaram o processo de aquisição da linguagem e da comunicação: a constituição da identidade de cada uma das jovens; o desenvolvimento das suas habilidades sensoriais e motoras; o contexto histórico-familiar, educacional, social, cultural de consideração e incentivo à ação e interação; a oportunidade de disporem de mediador; as relações com outros que estavam atentos às suas formas de comunicação expressiva e de incentivo e de disponibilidade às suas vias de comunicação receptiva.

Esses fatores representaram os verdadeiros alicerces que sustentaram a linguagem e possibilitaram a comunicação linguística e por língua de sinais das jovens surdocegas

congênitas. Em meio a esses fatores – alicerces os dados referentes ao mediador mostraram-no como fator fundamental para as jovens adquirir nome das coisas, pessoas, ações, interagir e estabelecer relações sociais, mostraram que o mediador solidifica os alicerces da linguagem e da comunicação por uma língua.

O estudo de caso 1, Elirosa, mostrou a importância fundamental do outro para impedir o isolamento. A primeira professora penetrou no mundo proximal de Elirosa e apresentou-lhe o mundo atribuindo os significados de objetos, pessoas e das ações, mas esse mesmo outro que abriu as portas do mundo para Elirosa, por não saber a Libras restringiu as possibilidades de comunicação linguística. Somadas à atuação do mediador, se evidenciaram as exigências sociais para Elirosa, restritas, seu mundo familiar se resumia a irmãs e mãe, resignadas com a deficiência, frequentando a mesma escola de cegos com relacionamentos sociais entre profissionais e alguns colegas. Elirosa vivia em um mundo de significados, mas os sentidos estavam restritos ao seu cotidiano, às restrições que o contexto familiar, educacional, social lhe fornecia.

No estudo de caso 2, a mãe de Suelina no papel de mediador, ao reconhecer a língua de sinais como meio de comunicação, propiciou à filha que ela nomeasse o mundo de objetos, pessoas e ações por meio dos sinais, atribuindo os diferentes significados e sentidos. Somadas à atuação do mediador, as exigências sociais para Suelina foram intensas. A família a submeteu ao implante coclear, e as constantes mudanças de residência em diferentes cidades possibilitou que ela estudasse em diferentes escolas convivendo com crianças cegas, crianças surdas, bem como com pessoas sem deficiências. Suelina vivia no mundo do diálogo.

Pesquisar a aquisição de linguagem nas duas jovens, surdocegas congênitas, Elirosa e Suelina, significou pesquisar os meios pelos quais elas chegaram a apropriarem-se de uma língua, significou descobrir suas possibilidades de, sem visão e sem audição, relacionarem-se, de compreenderem e expressarem informações, sentimentos, desejos, agir ativamente no mundo que era percebido por processamentos sensoriais proximais: tato, propriocepção, olfato e gustação.

O acompanhamento dos dados fornecidos pela família e professores sobre a aquisição de linguagem permitiu identificar se a comunicação acontecia por formas pré-linguísticas, concretas representacionais ou linguísticas com o objetivo de condução no caminho da construção de elementos simbólicos e linguísticos de comunicação. Identificar as formas comunicativas significou compreender as diferenças entre as duas jovens e o quanto as formas

linguísticas podem ser objetivos difíceis de serem alcançados. Para compreender as formas receptivas e expressivas que refletiram as particularidades sensoriais de cada uma das jovens, foi fundamental considerar a heterogeneidade de cada uma delas.

Consideramos que esta pesquisa atingiu os objetivos propostos ao mostrar que é possível na ausência de visão e audição atingir níveis linguísticos de comunicação, identificando os fatores – alicerces que possibilitaram a aquisição de linguagem e a comunicação por língua de sinais e que alicerçam o mundo de significados e sentidos. Os dados, corroborados com os elementos da fundamentação teórica evidenciaram: as particularidades da surdocegueira quanto à percepção de mundo proximal; capacidade do sujeito surdocego em compensar a deficiência por meio do intacto; as possibilidades comunicativas receptivas e expressivas sustentados nos conceitos de comunicação, linguagem e baseados na concepção interacionista social-histórico-cultural.

Nesta concepção, retomando a figura do mediador, esta pesquisa evidenciou um dado substancial a ser considerado: o mediador precisa ser habilitado e receber formação. A análise dos dados mostrou que o mediador facilitou a aquisição da linguagem e a comunicação linguística em cada um dos casos, deixando clara a diferenciação entre ambos. No caso 1, Elirosa, o mediador não pode ir além por lhe faltar conhecimento da língua de sinais. No caso 2, Suelina, o mediador foi além, aprendendo a língua de sinais e o Braille e ao compreender que necessitava de mais conhecimento para comunicar-se com Suelina, foi aprender e guia-interpretação. Ficou assim evidenciado que é necessário mais do que disponibilidade pessoal do mediador para a pessoa com surdocegueira, este precisa receber formação específica. A atuação do guia-interprete, conforme evidenciado no estudo de caso 1, Elirosa, revelou a confusão de papéis devido a ausência de formação apropriada.

O estudo de caso 2, Suelina, mostrou dois dados que foram além dos que esta investigação teve por objetivos coletar. O primeiro se refere à comunicação pela leitura e escrita em Braille apontando a questão do bilinguismo para a alfabetização das pessoas com surdocegueira e o segundo dado apontou a possibilidade de implante coclear para pessoas com surdocegueira congênita.

Quanto ao Braille e ao bilinguismo, os dados evidenciaram a complexidade de fatores envolvidos na tarefa: Suelina lia o texto em Braille porque tinha alicerces linguísticos em Libras para compreender os sentidos; reproduzia sua interpretação na máquina Braille; o professor e guia-interprete, interpretava o texto em Português e finalmente Suelina lia o texto

transcrito. Evidencia-se, novamente, a figura do mediador especializado, do profissional habilitado, pois Suelina somente poderia aprender a língua portuguesa, falada e escrita, de alguém que fizesse a interpretação da Libras primeiramente.

Quanto ao implante coclear, os dados sugerem que há processos compensatórios para os canais lesados tanto quanto os canais remanescentes, pois o implante, com apoio do Tadoma, possibilitou a Suelina a compreensão de sons da língua oral e a expressão em palavras.

Espera-se, a partir destas considerações, que os resultados desta investigação possam contribuir para estudos sobre a aquisição da linguagem na área da deficiência em geral e não somente na surdocegueira. Que as descobertas desta investigação sirvam de incentivo a outras buscas, ao considerar que: compreender o universo da linguagem na ausência da visão e da audição possibilitou descobrir outros elementos facilitadores, como os mecanismos compensatórios pelos canais proximais, pouco considerados frente ao uso da visão e da audição; compreender a possibilidade de relações sociais na ausência de elementos linguísticos, quando era utilizado somente o corpo sensorial como meio de comunicação.

Que os resultados possam contribuir para os cursos de formação nas áreas de educação e saúde. A formação de um profissional, que compreenda o processo da linguagem na ausência da visão e da audição e compreenda as particularidades da surdocegueira poderá estar apto a atuar junto a pessoas com outras deficiências. A surdocegueira é a mais impactante das deficiências, é aquela que pode levar o homem a um isolamento, sem a consciência de que pertence ao mundo de pessoas e objetos. O profissional que vencer o desafio de se comunicar com pessoas surdocegas, poderá ter mais aptidões para atuar com problemáticas de comunicação e linguagem em outras áreas da deficiência.

Retomando a motivação desta pesquisadora para com esta investigação quanto à linguagem e comunicação na surdocegueira, o processo de coleta e análise de dados desencadeou uma reorganização e evolução nos conceitos referentes à comunicação pré-linguística, concreta representacional e linguística, bem como desencadeou outras motivações sobre processamentos sensoriais. Por meio de todos os significados agregados aos significados de partida, chegou-se a novos sentidos de 29 anos de vivenciamento empático na surdocegueira: existem ainda muitos sentidos ocultos a serem descobertos, porque tais sentidos refletem as imensas possibilidades compensatórias do ser humano, refletem a capacidade de transformar os impedimentos em oportunidades, a capacidade de ser, estar e sentir-se presente no mundo na ausência daquilo que permite os relacionamentos a distância: a visão e a audição.

Finalmente, esta investigação não tem um fim em si mesma e, portanto, aponta outras questões a serem respondidas diante dos fatos:

Elirosa e Suelina compensaram pelos sentidos proximais a ausência dos sentidos de distância. Quais os processadores neurológicos envolvidos nesta compensação? Quais áreas cerebrais foram mobilizadas para essa compensação?

Suelina lê e escreve em Braille em uma estrutura mesclada de Libras e Português, falado e escrito. Elirosa iniciou a imersão na língua aos 18 anos de idade e tem dificuldades com o Braille. O bilinguismo aplica-se à pessoa com surdocegueira congênita? Como facilitar o desenvolvimento da leitura e escrita em Braille em pessoas com surdocegueira total congênita? O apoio da língua oral é um facilitador, como no caso de Suelina?

Que tais questões motivem e instiguem pesquisadores a aprofundar outros significados e sentidos.

REFERÊNCIAS

ALSOP, Linda. **Understanding Deafblindness: Issues, Perspectives and Strategies**. Logan: Home Oriented Program Essentials, dba HOPE, Inc., 2002. 2 v.

ALSOP, Linda; MAMER, Linda. Intervention. In: ALSOP, Linda. (Org.). **Undertanding deafblindness: Issues, perspectives and strategies**. v. 2, HOPE, Utah: 2002.

AMARAL, José Pedro. Descobrimdo as novas formas de comunicação e de acesso ao mundo: ser surdocego numa sociedade que desconhece o que é a surdocegueira. In: MASINI, Elcie Fortes Salzano et al. **Do sentido... Pelos sentidos... Para o sentido...: sentidos das pessoas com deficiências sensoriais**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.

AMARAL, Isabel. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, Elcie Fortes Salzano et al. **Do sentido... Pelos sentidos... Para o sentido...: sentidos das pessoas com deficiências sensoriais**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Voloshinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BLAHA, Robbie. **Calendários para estudantes com multiples discapacidades incluído sordoceguera**. Texas: Texas School for the Blind, 2001.

BLAHA, Robbie. Using calendar systems with children with Deafblindness. In: ALSOP, Linda; MAMER, Linda. Intervention. In: ALSOP, Linda. (Org.). **Undertanding deafblindness: Issues, perspectives and strategies**. v. 2, HOPE, Utah: 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de vigilância para a erradicação do sarampo e para o controle da rubéola**. 1. ed. Brasília: Fundação Nacional de Saúde / MS, 2000.

_____. Ministério da Educação e Secretária de Educação Especial. **Educação Infantil 6: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 2. ed. rev. Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Guia de vigilância **epidemiológica** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. 6. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo escolar**. A evolução da educação especial no Brasil, 2006.

BROWN, David. Feeling the pressure: the forgotten sense of proprioception. Resources, **California Deaf Blind Services**, Fall, 2005, vol. 12, number 1. Disponível em: <www.sfsu/~cadbs/News/Fall05.pdf>. Acesso em: 28 set. 09.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CAPOVILLA, Fernando César & Raphael, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe - Língua de Sinais Brasileira Libras**. Vol. I e II. 2. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2001.

CARILLO, Elenir Ferreira Porto. **Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade**. 2008. f. Tese (Mestre em Distúrbios do desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

COBO, Ana Delgado; RODRIGUEZ, Manuel Gutierrez; BUENO, Salvador Toro. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos, 2003.

CORMEDI, Maria Aparecida. **Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes**. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

CORMEDI, Maria Aparecida. A comunicação alternativa no centro de recursos para surdocegueira e deficiência múltipla. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho. **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições científicas, 2009.

CORMEDI, Maria Aparecida; ANDREOSSI, Silvia Costa; CARILLO, Elenir Ferreira. A Criança com surdocegueira. In: SAMPAIO et al. **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

CROOK, Carol; MILES, Bárbara; RIGGIO, Marianne. Selection of communication modes. In: MILES, Barbara; RIGGIO, Marianne. **Remarkable conversation**: a guide for developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind. Watertown, Massachusetts: Perkins Scholl for the Blind: 1999.

DIJK, Jan Van. History and Change in the Education of Children Who Are Deaf-Blind Since the Rubella Epidemic of the 1960s: Influence of Methods Developed in the Netherlands. **Deaf-Blind National Consortium**, 2001. (Deaf-Blind Perspectives, winter, 1997-98, v. 5. Reprint permission, courtesy of Dr. Jan van Dijk, 2001). Disponível em: <<http://www.nationaldb.org/ISSelectTopics.php?topicCatID=7>>. Acesso em: 28 out. 2009.

DORADO, Myrian Garcia. Sistemas de comunicación de personas surdocegas. In: REIS, Daniel Alvarez. (Org.). **La sordoceguera**. Un análisis multidisciplinar. Madri: ONCE, Organización de Ciegos de España, 2004a. Não paginado. 1 CD-ROM.

DORADO, Myrian Garcia. La guía-interpretación: aspectos fundamentales. In: REIS, Daniel Alvarez. (Org.). **La sordoceguera**. Un análisis multidisciplinar. Madri: ONCE, Organización de Ciegos de España, 2004b. Não paginado. 1 CD-ROM.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bahktin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bahktin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

GARCIA, Alex. **Surdocegueira**: empírica e científica. São Luiz Gonzaga, [s. n.], 2008.

GRUPO BRASIL. **Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**: um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Ciclo Press Gráfica & Fitolito, 2008.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki; SAMPAIO, Marcos Wilson. Aspectos Globais da Deficiência Visual. In: SAMPAIO, Marcos Wilson et al. **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

HUEBNER, Kathleen Mary et al. **Hand in Hand: essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind**. New York: AFB – American Foundation for the Blind Press, 1995. v. 1.

LUJÁN, Myrian Anzola de. As crianças surdas adquirem sua língua. In: MOURA, Maria Cecília; LODI, Ana Claudia; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. (Ed.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de neuropsicologia v.3).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Isabele Sales; VITAL, Iara Lacerda Vidal. **Atividades Psicomotoras aquáticas no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira**. Fortaleza: Premius, 2006.

McINNES, John. M.; TREFFRY, Jacquelyn. A. **Deaf-blind infants and children: a development guide**. Toronto: University of Toronto Press, 1997.

McLINDEN, Mike; McCALL, Steve. **Leaning through touch: supporting children with visual impairment and additional difficulties**. London: David Fulton Publishers, 2002.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2005.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aconselhamento escolar: uma proposta alternativa – atendimento ao “aluno difícil”**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Tese de Livre docência defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1990. Publicada com o mesmo título. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Aprendizagem totalizante**. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 1999.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. (Org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido...: sentidos das pessoas com deficiências sensoriais**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.

_____. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com deficiências sensoriais e sem deficiências sensoriais. Maringá: **Psicologia em Estudo**, 2003, v. 8, n. 1 p. 39-43. ISSN 1413 – 7372.

_____. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

MILES, Barbara. **Hablar el language de las manos hacia las manos**. Monmouth: DBLINK. The National Information Cleringhouse on Children who are deablind, 1998.

_____. **Overview on Deaf-Blindness**. Monmouth: DBLINK, 2000.

_____. Touch. In: ALSOP, Linda. **Understanding Deafblindness: Issues, Perspectives and Strategies**. vol. I. Logan: Home Oriented Program essentials, dba HOPE, Inc., 2002.

_____. **Talking the language of the hands to the hands**. The importance of hands for the person who is deafblind. DB-LINK. The National Information Cleringhouse on Children who are deablind. Monmouth, October, 2003.

MILES, Barbara; RIGGIO, Marianne. **Remarkable conversation: a guide for developing meaningful communication with children an young adults who are deafblind**. Watertown, Massachussets: Perkins Scholl for the Blind: 1999.

MOURA, Maria Cecília. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, Maria Cecília; LODI, Ana Claudia; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. (Ed.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de neuropsicologia v.3).

MUNROE, Stan et al. **A Survey of late emerging manifestations of congenital rubella in Canadá**. Canadá: The Canadian Deafblind and Rubella Association, 1999.

NUNES, Clarisse. **A aprendizagem ativa na criança com multideficiência**. Guia para educadores. Ministério da Educação de Portugal, Lisboa, 2001.

O'DONNELL, Nancy. History of congenital rubella syndrome. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 6, p. 149-157. Netherlands, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scorpion, 2004.

ORELOVE, Freddy; SOBSEY, D. **Educating children with multiple disabilities: a transdisciplinary approach**. 3. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2000.

PARKER, Steven. **Síndrome de rubéola congénita: desafios en el cuidado de la salud. una guía para padres y profesionales**. Programa Nacional Hilton/Perkins. Watertown, Perkins School for the Blind, 2001.

PONZIO, Augusto. **A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller; KARNPPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudo lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINN, Graham E. **Retinopatia da prematuridade no Brasil: um problema emergente** J. Pediatr. (Rio J.) vol.83 n.3 May/June 2007

REIS, Daniel Alvarez. (Org.). **La sordoceguera**. Un análisis multidisciplinar. Madri: ONCE, Organización de Ciegos de España, 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://www.deafblindinternational.org/>>. Acesso em: 08 out. 2008. 1 CD-ROM.

ROYEEN, Charlotte Brasic; LANE, Shelly J. Tactile processing and sensory defensiveness. In: FISHER, Anne G.; MURRAY, Elizabeth A.; BUNDY, Anita C. **Sensory integration: theory and practice**. Philadelphia: Davis Company, 1991.

RUSSO, Yeda C. Pacheco; SANTOS, Teresa M. Momensohn. **Audiologia Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SACKS, Oliver W. **Um Antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACKS, Sharon Z.; SILBERMAN, Rosanne K. **Educating students who have visual impairments with others disabilities**. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing, 1998.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SARAMAGO, Ana Rita et al. **Avaliação e intervenção em multideficiência**. Mistério da Educação: Centro de Recursos para o Desenvolvimento Curricular: Portugal, 2004.

SENSE. **Rubella Update**. Talking Sense. London, 2003. Disponível em: www.sense.org.uk/publicationslibrary/allpubs/talking_sense/tsarticles/2003/rubellaupdate.htm. Acesso em: 10 out. 2008.

SEVER, John L; SOUTH, Mary Anne; SHAVER, Kathleen. Delayed manifestations of Congenital Rubella. **Review of Infectious Diseases**, vol. 7, suplement 1, march-april, 1985. p. 5164-5169.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SILVA, Anielson Barbosa da; GODII, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2007.

SILVA, Maria Francisca. Meu contato com o mundo através das mãos. In: MASINI, Elcie Fortes Salzano et al. **Do sentido... Pelos sentidos... Para o sentido...**: sentidos das pessoas com deficiências sensoriais. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.

SILVEIRA, Mariângela F. et al. Nascimentos pré-termo no Brasil entre 1994 e 2005 conforme o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC). Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 25(6): p. 1267-1275, jun, 2009.

SILVEIRA, Mariângela F. Aumento da prematuridade no Brasil: revisão de estudos de base populacional I, II. Revista Saúde Pública, 2008; 42(5): p. 957-64

SZYMANSKI, Heloisa (org). ALMEIDA, Laurinda Ramalho;PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A entrevista na educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro editora, 2004. 3ª. ed.(2010)

TABAK, John. **Significant gestures**: a history of American Sign Language. Westport, CT, Praeger Publishers.2006

VILLACRÉS, Sonia Margarita. Mis aventuras en el planeta soledad. In: Ministerio de Educacion y Cutura de Ecuador. Division Nacional de Educación especial. **La sordoceguera**: una discapacidad singular. Quito, Ecuador, 2005.

Viñas, Pilar Gomez. L educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso d eemdiacion. In: REIS, Daniel Alvarez. (Org.). **La sordoceguera**: un análisis multidisciplinar. Madri: ONCE, Organización de Ciegos de España, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovick. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Portugal: Editora Antídoto, 1979.

_____. **Obras escogidas**: V Fundamentos de defectologia. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Organização de Michael Cole. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1. ed. Tradução de Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VYGOTSKI, Lev Semenovick. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

YIN, Robert K. **Case study research, design and methods**. California: Sage Publications, 1994.

ZIN, Andrea et al. **Proposta de diretrizes brasileiras do exame e tratamento de retinopatia da prematuridade (ROP)**. Arquivo Brasileiro de Oftalmologia. 2007;70(5): p. 875-83.

ANEXOS

ANEXO 01

ESTUDO DE CASO 1

Entrevista com Sujeito 1B, mãe do Sujeito 1A

Contexto: O local da entrevista foi em um espaço nos fundos da casa onde moram. O espaço é aberto e todos transitam. A casa é pequena e os espaços são reduzidos.

P: Eu gostaria que você pudesse me contar como foi o nascimento de sua filha. Eu li no prontuário dela que você refere a uma intoxicação e que o médico disse que era rubéola, como foi isso?

R: Assim, eu nessa época andava muito para a serra. Há alguns quilômetros daqui tem uma serra chamada Santo Antônio. Estava com quatro meses, então a gente ia muito para serra e assim o pai dela chegava aqui, ele trabalhava viajando, ele chegava aqui e íamos para a serra. Ele só vinha no fim de semana. Saíamos na sexta e só chegávamos no domingo. A gente não jantava em casa, a gente jantava lá. Era comida na lenha naquela época e eu comia de tudo! E um dia eu pensei que a intoxicação tinha sido por conta da comida. Mas antes eu tinha ido fazer minhas unhas, e a mulher, a manicure, disse que eu estava meio intoxicada. No outro sábado, quando eu fui, ela ficou no portão, não deixou eu entrar e foi logo dizendo: “fica aí”, porque não era intoxicação, era rubéola. Ah... rubéola, para mim, naquela época eu ignorava e eu estava na gestação de quatro meses...

P: Quantos anos você tinha nessa época?

R: Eu tinha vinte... e oito. E eu não fui mais à manicure. Eu estava com rubéola e na sexta-feira fomos para serra e lá na serra eu tive uns caroçinhos coçando, mas aí foi me dando febre e calafrio. Pela manhã, eu estava bem melhor. Lá não tinha remédio e essas coisas. Tinha álcool e eu peguei o álcool e passei só o álcool e pronto; também não fui para médico, para nada. No outro dia não tinha mais nada. Foi fraco e eu achei que a intoxicação foi leve, aí tomei leite e pensei que fosse alguma coisa que eu tinha comido durante a noite e que tinha feito mal.

P: Como foi sua gestação?

R: A gestação foi tranquila, tudo tranquilo e o pré-natal foi tudo normal...

P: E nada no pré-natal foi diagnosticado?

R: Nada no pré-natal foi diagnosticado.

P: Você não tinha feito um exame antes para saber?

R: Para saber de rubéola não. Não, porque como disse, para mim foi uma intoxicação rápida que eu tive, lá eu tomei um leite, usei o álcool e como sumiu no outro dia, pronto, passou! Pensei na intoxicação.

P: Sua filha nasceu de parto normal?

R: Foi... assim... um parto quase normal porque aqui na época em Macaranaú não era tão evoluído assim. Só tinha o Hospital do Macaranaú.

P: Isso foi em mil novecentos e noventa e um?

R: Em noventa e um.

P: Ela nasceu no dia quinze de março?

R: Dia quinze de março de noventa e um, e quando ela nasceu na época eu trabalhava em uma creche e a minha coordenadora era muito amiga do médico daqui que fazia parto, então ela me levou diretamente. Eu cheguei lá na creche e falei que estava com uma coisa tão diferente, me sentindo diferente e ela ficou me perguntando o que de diferente que eu estava sentindo. Ela disse que era sintoma de que eu teria menino.

P: Que sintomas eram esses?

R: Assim, era uma secreção saindo na minha calcinha e minhas pernas pesando. Eu andava rápido e com dificuldade. Eram esses os sintomas que eu sentia. Ela me levou para clínica e lá eu passei o dia esperando um menino. Isso foi de manhã, e à noite eu estava lá ainda. Não era hospital, era uma clínica. Eu tive a minha filha e a pediatra não viu porque nessa clínica a pediatra só vinha no outro dia. Não fez logo o exame, aquele do pezinho.

P: E te falaram que ela tinha algum problema?

R: Não. Ela tinha nascido normal, ela nasceu normal, e ela era uma menina normal.

P: Como era a visão dela?

R: Assim, os olhos dela eu não notava nada, o que ela tinha era “ganoa”, aqui a gente chama ganoa, estrábica, o que a gente notava era só que ela era estrábica. Aí o pessoal dizia: “assopra, assopra, que vai voltando”. Eu assoprava e realmente os olhos dela ficavam perfeitos, mas aí voltava novamente.

P: E a audição, você não percebeu nada?

R: Não. Marquei o pediatra e fui para o pediatra.

P: Ela veio para casa logo após o nascimento?

R: Veio

P: Ela mamou, pegou o peito?

R: Não, assim... No começo ela era gordinha e muito cabeluda e gostava de mamar, mamava mesmo. Meus peitos feriram quando ela chupava e não saía mais leite, saía sangue e a boca dela ficava toda suja de sangue. Feriu muito, então fui para o médico, ela teve que tomar um leite. Ela teve intolerância ao leite, teve que tomar um leite muito caro que tinha e vinha de fora.

P: Era na mamadeira?

R: Era não... Era um leite...

P: Você dava na mamadeira para ela?

R: Era, era um leite. Era assim, um mingau com peito de frango; eu sei que era uma coisa bem diferente. Ela teve intolerância ao açúcar no começo, não usava açúcar, teve intolerância ao açúcar e ao leite (pausa). Nessa época o prefeito aqui do Macaranaú, quer dizer, a esposa do prefeito era quem me ajudava a manter essa alimentação dela.

P: E quando foi a sua primeira consulta no pediatra?

R: É... Eu levei a Elirosa com uns 3 meses; a doutora disse que com 3 meses não dava para saber nada. Ela tomou aquela vacina, aí a doutora marcou para mim voltar com 3 meses para dar outra vacina e ela achou que era normal, visão normal, tudo normal. Quando eu voltei, eu falei: “doutora, eu acho que minha filha não enxerga”, e ela respondeu: “não mãezinha, não dá para saber assim, só com 6 meses”. Ela disse que só com 6 meses era para eu voltar. A pediatra disse que toda criança que nasce não tem visão, e que só dava para perceber com 6 meses. Com 6 meses voltei na consulta com a pediatra, e ela examinou e falou que realmente a Elirosa tinha alguma coisa na visão, mas ela não sabia o que era, não quis dizer que ela era cega, porque ela não era médica especialista em visão, mas ela daria o encaminhamento. E me deu o papel. Foi quando eu fui para o instituto de cegos e lá, com os exames que fizeram lá eu descobri... (pausa)

P: A cegueira?

R: A cegueira. Com 6 meses (pausa). Em noventa e um. As meninas brincavam com ela e ela sempre gostou de uma rede. Coloquei uma rede, e ela se deitava e dormia bem. Só que ela não acordava, e as meninas gostam muito de som, toda a vida as meninas gostaram de som. Ela não se mexia. Em noventa e dois, não estou lembrada do mês exato, mas foi em noventa e dois que eu falei para o médico, para pediatra, eu falei que as meninas brincavam e ela não acordava. Ela só acordava quando batiam na rede. E ela não reage a nada. O médico mandou o encaminhamento para o otorrino para fazer o exame. Foi onde eu também, em noventa e dois, descobri que ela também não escutava.

P: Então ela tinha duas irmãs, qual a idade das irmãs na época?

R: Uma é de oitenta e cinco e a outra é de oitenta e seis, e a Elirosa, em noventa e um.

P: Uma tinha seis anos...

R: E a outra sete.

P: Era a senhora que cuidava da Elirosa?

R: É.

P: E nas reações dela a senhora percebia alguma coisa diferente, porque já tinha duas filhas? A senhora comparava, tinha alguma coisa diferente?

R: Em noventa e um eu entrei na prefeitura aqui, também não entrei através de concurso, entrei através dessa esposa do prefeito aqui do Maracanaú. Ela me deu esse emprego (pausa). Então, eu passava o dia trabalhando, e também, na época, eu não tinha carga horária reduzida, eu passava o dia trabalhando e levava elas, as meninas, comigo. Eu não tinha uma pessoa que olhava. Quando as meninas foram crescendo eu já deixava elas em casa trancadas e as meninas (as duas irmãs maiores) olhando a irmã (Elirosa). Só que era assim, qualquer choro, chegava um vizinho lá onde eu trabalhava ou telefonava para escola e falava que estavam

chorando muito, aí eu vinha em casa saber o que era e depois eu comecei a levar ela, e também teve uma época que eu levava todas as três.

P: Então, retomando, foi com seis meses que você percebeu que ela tinha um problema de visão?

R: Na visão foi com seis meses.

P: E porque você achava que ela tinha alguma coisa na visão?

R: Porque ela era estrábica.

P: E da audição?

R: E da audição, por causa das meninas, o som era alto, ligava uma televisão onde ela ficava e porque na época a casa não era assim, era menor. Minha casa e os cômodos eram muito pequenos e a gente ficava onde tinha a televisão, o som, era tudo lá na sala. As meninas maiores gostavam de mudar o som e ficavam brigando e ela nada, ficava na dela.

P: E a alimentação da Elirosa, como foi nesse período de pequeninha?

R: Foi assim, por conta também desse problema que ela teve, era mais pastoso, até uma época foi assim.

P: Era doce, salgada, tinha variedade ou era sempre a mesma coisa?

R: Era doce e salgado, era sopinha passada no liquidificador, depois que ela teve esse problema com o leite.

P: Você que dava ou eram as meninas?

R: Eu e as meninas. Elas me ajudaram, todas as duas.

P: Ela teve outros problemas de saúde? Você percebeu algum problema cardíaco ou respiratório quando era pequeninha?

R: Tem sim, ela gripava, ela cansava, hoje ela tem arritmia no coração, com 18 anos.

P: Quando você descobriu essa arritmia?

R: Não que eu tenha descoberto, ela que me falou.

P: Como ela te falou?

R: Ela falava... pedia água e fazia o sinal do coração, que estava forte acelerado, e queria água.

P: Quantos anos ela tinha?

R: Tinha 15 anos, tem quase dois anos isso. Foi quando marquei cardiologista, e eu colocava a mão no coração e realmente notava que estava muito acelerado. É igual a minha. Eu tenho arritmia, só que eu tomo remédio controlado para o coração, e ela não.

P: A senhora tem algum exame que comprove esse diagnóstico de rubéola?

R: Não.

P: Quem foi que falou que era rubéola?

R: Na época nós fomos para o Hospital Albert Sabin e lá eles fizeram o exame só que não me entregaram. Nesse período também que ela teve esse problema na barriga, ela ficou internada lá.

P: Ela teve quantas internações quando pequena?

R: Pequena, ela ficou internada nessa época, com quatro meses talvez cinco.

P: Essa internação foi por causa da intolerância ao leite?

R: Foi.

P: Que sintomas ela teve?

R: Diarreia, febre...

P: E foi nessa época que fizeram os exames para rubéola?

R: Foi, foi assim de lá para cá, eu fiquei fazendo acompanhamento lá nesse hospital; eles lá encaminharam para o instituto dos cegos, para otorrino.

P: Foi nesse hospital que fizeram todos os exames?

R: Foi.

P: Visual também foi lá?

R: Não fizeram o visual. Eles pediram e encaminharam.

P: E foram esses médicos que confirmaram que foi rubéola?

R: Foi sim, os médicos do Albert Sabin.

P: E você recebeu alguma orientação sobre essa questão da rubéola?

R: De lá para cá que eu vim saber o que era rubéola, como era a rubéola, como que pegava, lá no hospital.

P: Então foi praticamente a partir dos quatro ou cinco meses que você começou todo esse processo de busca, e aos seis meses você foi ao oftalmologista?

R: Isso, e foi no outro ano em noventa e dois que eu fui no otorrino. É porque é meio burocrático. Se eu for hoje marcar uma consulta pelo SUS aqui, só para o próximo mês, para o próximo ano, porque aqui é assim.

P: Como era a comunicação dela nessa época? Como você entendia o que ela queria até um ano de idade?

R: Ela foi para o instituto dos cegos com um ano, e ela já tinha uns gestos naturais que tem até hoje, os gestos que ela faz.

P: E como você entendia o que ela queria quando ela era bebê?

R: Acho que intuição de mãe. Ela chorava e chorava. Eu comecei a saber que aquele choro era para fazer xixi, era para fazer cocô, era de fome, era banho. Acho que era a intuição de mãe!

P: Que outras formas ela demonstrava?

R: Bom, depois que ela chorasse e chorasse e eu achasse que era banho, eu dava banho nela. Se eu achasse que a feição dela era de satisfeita, então ela queria banho mesmo. Eu ficava tentando, dava uma coisa, dava outra até saber que era aquilo mesmo.

P: E a questão motora como foi?

R: Ela era comprida, pesada, assim... em partes, pesada porque era comprida. Sempre foi uma menina e muito mole, inclusive quando cheguei ao instituto de cegos, a professora M segurava e colocava em cima do travesseiro. Era muito mole, com um ano e seis meses ela era mole, mole, mole, parecia uma bonequinha mole.

P: Controlava o pescoço?

R: Não, era muito molinha.

P: Não sentava?

R: Não. Com um ano e seis meses não.

P: Vivia na rede?

R: Era na rede e tinha aqueles carrinhos de madeira que a gente colocava.

P: Quando você dava banho, por exemplo, ou outra brincadeira, suas filhas brincavam com ela? Você percebia alguma reação dela ao toque, pelo tato, algum movimento?

R: Então, até hoje ela colocou o gesto da irmã mais velha, é no rosto (mão fechada encostando na face) porque essa irmã beijava e beijava muito ela e como a irmã do meio só andava com o cabelo amarrado, então o era o gesto do cabelo amarrado.

P: Com quantos anos ela começou a fazer esses gestos?

R: Eu não lembro, porque eu tenho a vida muito tumultuada e minha memória não é assim precisamente.

P: Mas ela já estava no instituto de Cegos?

R: Já... Quando ela entrou no instituto ela não tinha reação das coisas, era muito molinha e nem segurava o pescoço. No instituto, foi com a professora M que ela começou a fazer o trabalho de sentar e de endurecer o pescoço. E eu morria de medo porque ela era muito molinha.

P: Nesse período que você diz que ela era muito molinha, você não percebia alguma reação dela a algum toque?

R: Não, assim que ela era deficiente?

P: Deixa eu me expressar melhor. Por exemplo, você percebia se ela gostava mais de um determinado tipo de toque, um toque mais forte, por exemplo?

R: Como ela era muito cabeluda, a gente fazia carinho no cabelo dela, pegando nela assim... (esfregando a mão no couro cabeludo).

P: E esse toque ela gostava?

R: Sim.

P: As meninas brincavam com ela como?

R: De bola, uma segurava entre as pernas e uma jogava a bola para outra. Como ela não enxergava essas coisas, raramente a gente dava um brinquedo de boneca. Lá no instituto que ela começou a brincar de boneca e depois que a gente começou a dar, mas em casa não era com boneca. As meninas que brincavam com ela de bola.

P: Você lembra alguma brincadeira mais além da bola?

R: (pausa) Ela não engatinhava normal, ela engatinhava de barriga.

P: Nessa época?

R: Depois que ela entrou no instituto é que começou a engatinhar, mas não engatinhava normal, engatinhava de barriga.

P: E quando ela entrou no instituto qual era rotina dela? Ela tinha hora para acordar, ela tinha hora para dormir?

R: Dormia normal e acordava normal. Eu tinha que arrumar tudo e tinha que levar ela para trabalhar.

P: E ela ia trabalhar com você?

R: Sim, ia.

P: Ela tinha problema de sono?

R: Uma época ela teve, e às vezes, de vez em quando ainda volta, ela quer dormir de dia e ficar acordada a noite...

P: Eu ia perguntar isso, ela troca o dia pela noite?

R: Até hoje tem época que ela faz isso. Se ela tiver muito ansiosa porque amanhã a gente vai para lá, então hoje ela fica de dia querendo dormir e de noite ela fica acordada, porque ela fica com ansiedade.

P: Ok. Retomando a questão dos encaminhamentos. E depois do instituto? Para onde ela foi encaminhada?

R: No instituto de cegos, ela ficou fazendo acompanhamento lá. No instituto dos surdos não aceitaram ela lá porque ela era deficiente visual. Teve uma época que eu fui com ela no CARI. Aqui no Macaranaú tem o CARI, mas também não deu certo, e ficou só no instituto de cegos mesmo.

P: E a primeira professora foi a M?

R: Sim foi a M.

P: Se você tiver que se lembrar dessa época, quando ela entrou no instituto de cegos, o que você lembraria e poderia citar da primeira coisa que ela aprendeu? O que te marcou?

R: Assim, ela só ficava deitada até um ano e seis meses, e lá começou a sentar e firmar o pescoço e ficava em pé. (pausa) E aos pouco ela começou a aprender a pedir água, comida, coisa que ela não fazia. A gente que tinha que saber a hora de comer, de dar água. Os gestos, ela foi aprendendo lá.

P: Quem a levava para o instituto, você ou as irmãs dela?

R: Eu levava, cada uma das irmãs já foram, todo mundo já teve sua... (pausa). Hoje, como uma irmã tem a menina na creche, na escola de manhã, e a outra trabalha no posto de saúde como atendente, aí quem vai sou eu hoje.

P: E nessa época que ela tinha um ano e seis meses, logo no comecinho?

R: Teve uma época que ia todo mundo, teve época que elas levavam para escola.

P: E a M atendia vocês todas juntas?

R: Não, a gente ficava lá fora esperando na sala de espera.

P: E ela frequentava todos os dias da semana?

R: Na época era a semana todinha, era muito bom, tinha mais tempo e ela aprendia mais coisas, tinha mais horas.

P: Foi diminuindo o atendimento? Você acha Elirosa sente isso?

R: Com certeza. Sente demais. Ela gosta de estar aprendendo, de estar com gente e aqui em casa a gente quase não tem tempo, a casa é pequena, mas tem muita roupa para lavar e tem a casa para cuidar. Minha filha do meio teve a filha dela, então, tem a filha dela para cuidar, e trabalha, e a minha filha mais velha estuda e ainda faz curso, e tem as outras coisas para fazer. Quem fica mais com ela hoje, sou eu. Se ela tem que fazer isso aqui, por exemplo (mostra as bijuterias que faz), ela precisa de ajuda, tenho que separar a vermelha da transparente e ficar olhando de vez em quando para ver se ela não vai misturar. É isso que eu estou querendo dizer, se tivesse mais tempo na escola, se tivesse mais dias, mais horários. Apesar que, naquela época, realmente eu não tinha tanto tempo porque eu não tinha a carga horária reduzida que hoje eu tenho. Hoje, eu vou de manhã para o instituto com ela e de tarde vou para a minha escola trabalhar. Eu acho que deveria ser mais dias, como era antes.

P: E ela pede mais?

R: Pede. Ela está faceira hoje, porque ela vai amanhã, ela sabe que amanhã é dia dela, amanhã é segunda-feira, dia dela ir e ficar com os meninos (no contexto da família, ficar com os meninos é estar ao lado deles na escola, nas atividades escolares). Ela sabe, quando tu for falar com ela, tu pergunta. Ela também sabe que de quarta-feira estamos fazendo curso de língua de sinais aqui perto, no centro de língua. Fica duas ruas daqui. Nós estamos fazendo língua de sinais...

P: Para poder se comunicar melhor com ela em língua de sinais?

R: Sim, isso.

P: Em que momento ela começou esse desenvolvimento maior com língua de sinais?

R: A idade?

P: A idade ou uma situação.

R: É assim: ela pega muito rápido as coisas, tem coisas que às vezes ela esquece. Eu acho que foi logo quando ela começou a estudar no instituto de cegos. Primeiro ensinaram a comer a comida, era mais líquida e depois começou a pegar na colher e depois disso que começaram a língua de sinais. Eu acho que ela aprendeu rápido e aprendeu nessa época, na época não era línguas, não era o Braille que ela sabia.

P: O que você acha que era?

R: Eu acho que eram gestos naturais que ela aprendeu, ela já tinha e aprendeu mais na escola.

P: Quando você diz que ela já tinha esses gestos... quais os gestos que ela já tinha?

R: Ela pedia água errado, às vezes ela ainda faz assim (mão fechada e polegar encostando na boca), então é um gesto que ela aprendeu que ela queria assim, ela pede água como ela pedia antes e com os gestos que fazia quando ela era pequenininha. Então é isso que eu digo, ela tinha o gesto dela. Os gestos das irmãs foi porque uma beija muito e a outra prendia o cabelo. E assim, depois que ela aprendeu a se alimentar na escola, eu acho que ela aprendeu a língua de sinais logo nessa época lá.

P: E o Braille?

R: o Braille também foi lá.

P: O Braille foi depois que ela pegou a língua de sinais?

R: Não. Mas o Braille ela não podia aprender porque ela não ia entender o que ela estava fazendo ali, então ela tinha que aprender a língua de sinais. A professora M resolveu fazer, fazendo a associação dos dois. Por exemplo, ela pegava uma boneca que não era uma boneca, era uma tipo aquelas “Maria muamba de pano”, e aí fazia boneca, aí fazia ela, e associava...

P: Fazia boneca em Braille e depois pegava o manual, associava o manual dos surdos ao Braille...

R: Isso. Aí veio fazendo essas associações, e na cabeça dela foi bom, apesar dela ter tomado medicamento controlado também.

P: Por que ela tomou medicamento controlado?

R: Porque ela teve convulsão, só que eu não cheguei nunca a presenciar nenhuma convulsão, mas toda vida, na época que ela fazia exame, acusava.

P: Você nunca viu uma convulsão dela?

R: Nunca, nunca. A doutora falava que tinha convulsão, que constava no exame, ela dizia que tinha vários tipos de convulsão, e eu podia não ver e não saber, mas no exame acusava. Mas no exame, hoje em dia, não acusa mais. Ela não toma mais remédio controlado, graças a Deus...

P: Com que idade ela tomou esse remédio controlado?

R: Ixxi Maria (risos)... Era de bebê...

P: Ela toma alguma medicação agora?

R: Agora não, só para alergia.

P: Para o coração?

R: Não. Para o coração o médico passou natação, hidroginástica, caminhada, e para alergia ela usa bomba e toma remédio corticóide, ela é muito alérgica.

P: Se eu tivesse que perguntar sobre a memória da Elirosa, o que você diria?

R: Eu acho que é boa.

P: Ela lembra de coisas do passado, coisas que aconteceram com ela e conta para você?

R: Lembra. Ontem sumiu a máquina de fotografia da minha menina e ela notou que a irmã estava triste e ela foi e perguntou e a irmã falou para ela que a máquina havia sumido. Você acredita que ela procurou até nas caixas? Ela, sozinha, sem ninguém mandar, ela procurou nas caixas de sapatos, nas bolsas, e perguntava da máquina e que estava procurando a máquina da irmã.

P: E como você acha que é atenção dela?

R: Eu acho boa...

P: Como ela percebe as coisas. Ela é uma pessoa atenta, presente, observadora?

R: Eu acho. (pausa) Às vezes ela faz o que ela quer, nem adianta chamar para fazer algo comigo. Ela inventa que quer ir no banheiro, que está com calor e que quer sentar lá fora.

P: Ela faz o que ela quer... e ela tem vontade própria?

R: Tem. Se eu separo uma roupa, a roupa é bonita e digo para vestir essa roupa. Ela vai tomar o banho dela, e vai lá no guarda-roupa e pega a roupa que ela quer vestir. Ela não veste aquela que eu deixei. Se eu guardo a roupa dela no guarda-roupa das meninas (irmãs), ela tira e põe no lugar, separa a roupa dela.

P: Quais as preferências dela? Do que ela gosta?

R: Gosta de passear, gosta de natação, ultimamente ela não está gostando muito de estar na máquina Braille. Eu não sei se é por causa dessas coisas que ela está fazendo (bijuterias), que ela está vendendo, ela gosta que o pessoal pague, e dê o dinheiro na mão dela. Ela gosta. Logo no começo ela me dava o dinheiro, agora ela guarda no bolso para me dar depois... Eu não sei se é por causa disso ou se ela está percebendo que o que está fazendo na máquina não está tendo retorno. Não sei, ainda não deu para perceber isso, se ela está se sentindo bem porque a bijuteria é novidade, mas a máquina ela... (pausa)

P: O que ela faz na Máquina Braille?

R: As tarefas que vem da escola, às vezes a gente pede para ela fazer o meu nome, o nome das irmãs... ela faz se você pedir, ela faz...

P: Na máquina Braille ela faz mais palavras ou frases?

R: Palavras, frases ela não domina. Ela faz, mas não domina. Se digitar as palavras na mão dela ela faz; se for para ela fazer sozinha, ela não faz.

P: Ela lê livros em Braille?

R: Não, porque eu não tenho um livro em Braille aqui na minha casa.

P: Você sabe se no instituto de cegos ela lê livros em Braille?

R: No meu conhecimento não. Mas isso que eu estou te dizendo, é que eu acho que ela é de alta potência. E eu acho que ela é pouco explorada. Eu posso até estar errada, eu não sei tanto assim. Se eu for fazer um curso de inglês, eu posso fazer, cada um tem uma capacidade, todo mundo tem potencial, agora a capacidade são poucos que têm. Ela tem potencial e ela poderia ser bem explorada, mas nunca ninguém fez isso. A professora M que não me deixa mentir, lá no instituto podem explorar.

P: Ela tem potencial para fazer o quê?

R: Para ler, ler mais palavras, estamos no curso de Libras, certo? E tem palavras lá que ela ainda não conhece, eu sei que é chato para ela, mas se fosse por mais tempo. Ela frequenta há 12 anos o instituto dos cegos. Ela precisa de atividades diferentes com mais tempo.

P: Eu também, e acho que ela tem potencial e é por isso que ela é um dos sujeitos dessa tese. Porque nós também percebemos que ela tem potencialidades e precisa ser treinada nas habilidades.

R: Isso. Pronto! É o que eu acho também, e eu acho pouco...

P: Ela precisa de mais estímulos?

R: Ela faz curso e tem intérprete, se você perguntar o nome do intérprete ela vai te dizer, ela já está mostrando coisas para ele...

P: Ela vai junto com você no curso de língua de sinais?

R: Vai junto e fica na minha sala, e tem um interprete só para ela...

P: É um grupo de surdos ou grupo de ouvintes?

R: São todos ouvintes... surdos são só os intérpretes...

P: O professor é surdo?

R: É.

P: Você acha que ela usa bem o tato?

R: Só pelo tato ela explora.

P: Por movimento?

R: Ela tem gestos que eu falo para ela que é feio: de por as mãos nas têmporas, e ficar se chacoalhando com a cabeça. Então eu ponho meus dedos entre os olhos dela e ela para.

P: Isso foi você que inventou de colocar o dedo na testa dela entre os olhos?

R: Foi, para dizer para ela parar. Quando ela fez a cirurgia de pedra na vesícula, o médico achou a barriga dela muito rígida. Só que na época eu não me toquei porque a rigidez da barriga era tão grande e até hoje ela tem isso. Ela deita e põe as pernas para cima e chacoalha. Isso endurece a barriga, e até hoje ela faz isso quando deita.

P: E não deixa de ser um exercício abdominal (risos). Quando ela fez essa cirurgia na vesícula?

R: Tem uns dois anos, vou procurar os papéis com as datas e te dou...

P: Como você descobriu que ela tinha problema na vesícula, como ela indicou isso para você?

R: Ela dizia que tinha dor, que doía muito e apontava a barriga e fazia sinal de dor, chorava muito, soluçava. Em casa eu dava paracetamol, mas continuava aquele choro. Levei para o hospital e o SUS pediu os exames.

P: Você percebe alguma reação de audição?

R: Ela tem assim... se você soltar uma bomba “pum pum”... a vibração, sei lá...

P: Ela procura som?

R: Não.

P: Procura vibração?

R: Se ligar o som, ela sabe que ali tem alguma coisa. E a televisão, ela pergunta o que eu estou vendo, e eu falo: a mulher montada no cavalo. Eu não gosto de filme, gosto de jornal, de novela. E de noite, e às vezes, ela pergunta e fica difícil eu dizer a ela, a reportagem, o que está passando. Eu invento, porque o jornal ela não vai entender...

P: E como você acha que ela imagina o que está passando na televisão, como ela entendeu que a televisão passa alguma coisa e tem alguma imagem?

R: Porque ela fica me perguntando, porque eu estou vendo a televisão...

P: Então ela toca a televisão e sabe que a televisão está lá?

R: Sabe sobre o som, sobre a vibração...

P: E a visão? Percebe a luz do sol, o claro e o escuro?

R: As meninas usam óculos escuros, e ela sai no sol e os raios machucam muito o olhos dela e ela fica pedindo um óculos. Esses dias, a irmã mais velha deu um óculos para ela e ela usa de vez em quando. No ônibus, às vezes, não tem vaga, ninguém levanta, ela avisa do sol, que está calor e eu sempre levo uma toalhinha...

P: Então ela percebe a divisão do claro e escuro?

R: Não é o claro e escuro. É o sol. É o raio do sol, o quente.

P: Ela fez alguma cirurgia de catarata?

R: Não, em um olho só é a caixa e não tem nada e não sei se a córnea ela tem no outro... em um é só a caixa, o local mesmo...

P: Ela não usa prótese no olho?

R: Não.

P: E a prótese auditiva, ela usa?

R: Já usou e está ali guardada...

P: Você acha que surgiu algum efeito esse aparelho?

R: Ao contrário, quando a gente colocava o aparelho ela ficava mais agitada, não sei se ela sentia mais ruído ou alguma coisa que a perturbasse.

P: Com que idade ela colocou o aparelho?

R: Novinha. Depois dos dois anos, ela era novinha e o aparelho era pequeno ainda e eu tenho ele guardado...

P: Cheiros: como ela percebe?

R: Comida e perfume. O perfume dela acaba, ela vai no da irmã. Ela gosta, e é muito vaidosa, gosta de arrumar, de se vestir, de calçado.

P: Tem preferência por algum cheiro, algum perfume?

R: Não... Ela gosta do que eu compro para mim, para ela e para as meninas (irmãs). Às vezes a gente muda, mas ninguém usa cheiro muito forte.

P: A rotina dela atual. O que ela faz no dia-a-dia?

R: Vai para escola e quando volta vai para o meu trabalho. Quando tem atividade que traz da escola, ela faz lá na minha escola (local de trabalho da mãe). Quando chega em casa, janta e às vezes vai dormir. Outras vezes quer fazer outras coisas e fica me chamando, mas eu estou cansada. Tem que preparar o jantar. Uma irmã passa o dia fora, outra vai para creche de manhã trabalhar e de tarde vai para curso de técnico em segurança e de noite vai para o colégio estudar.

P: Ela te ajuda em casa?

R: Ela lava a louça e ajuda às vezes a varrer a casa. As calcinhas dela, ela lava, às vezes a gente lava de novo, mas a gente não coloca muita roupa para ela lavar... Ultimamente ela se queixa de dor nas costas e quando mandamos que ela faça alguma coisa, ela fala que as costas estão doendo. Eu já fiz os exames.

P: Alguém chegou a te orientar com a questão de diabetes e tireóide?

R: Não.

P: Comentaram com você que pessoas com rubéola congênita podem, talvez, virem a desenvolver problemas de diabetes e tireóide?

R: Não. Ultimamente nos exames mais atualizados ela está com diabetes ao contrário porque ela tem que comer de três em três horas... Não sei como explicar diabetes ao contrário...

P: Ela estava com hipoglicemia?

R: Pronto! Isso! Ela fica com a mão gelada, eu fico falando o que ela tem! A gente nota, presta atenção nela, a mão gelada e os pés. Ela apontava as mãos e os pés e eu levei no médico e deu que ela até hoje tem que comer de três em três horas...

P: Nas anotações que eu li sobre o que está sendo escrito no livro sobre ela, existem referências a respeito das artes de sua filha. Ela fazia artes e aprontava algumas coisas. De colocar um lençol na cabeça para se esconder e ir para o portão?

R: Eu sei que aqui de primeiro era só quintal e era cerca, não era muro, e nós procuramos uma vez e ela tinha sumido. Fiquei louca atrás dela, no banheiro, atrás das coisas. Nem tenho muitos móveis e você viu minha casa é humilde, mas aí procuramos ela dentro dos sacos, dentro do guarda-roupa e ela não estava, aí a vizinha que foi me chamar que ela estava lá...

P: Como ela saiu?

R: Creio eu que pela cerca. No começo que ia para o instituto de trem porque não tinha ônibus, quase todo mês, todo dia tinha que comprar sandália e calçado porque ela rebojava e perdia, e eu não podia pedir para parar o trem...

P: Como é esse rebolava?

R: Ela se mexia, tirava o calçado, de correia, de elástico e ela rebolava, tirava e ficava rindo... sabia que era uma traquinagem, alguma coisa que ela estava fazendo de traquinagem, ela rebolava...

P: E as pessoas em volta riam?

R: Não, falavam: “você não vai bater nela não?”...“olha tudo o que ela rebolou!” (no contexto cultural do local, “rebolou” é mexer muito, movimentar-se, não ficar quieto). Como era um horário que estava acostumado só a ir as mesmas pessoas, eu ficava conhecendo todo mundo porque era sempre o mesmo vagão que estava mais vazio, e eu então ficava conhecida...

P: E a história da faca?

R: Assim... até hoje ela quer uma coisa, ela passou ali e tem alguma coisa que ela quer, ela vai procurar e vai cortar e comer.

P: A história da faca no pescoço?

R: Agora eu não lembro da faca.

P: Que ela colocou a faca no pescoço para ir conversar com a mãe da professora que havia falecido.

R: Foi quando a mãe da M morreu, a M fez o gesto de morreu e foi para o céu, hoje ela sabe onde fica o céu e o que morre. Ela pegou a faca e colocou no pescoço para fazer “morreu”.

P: Qual a expectativa você tem para sua filha no futuro?

R: Sinceramente, se ela for explorada vai ser muito bom. Eu tenho problema no coração, sou hipertensa, tenho uma série de doenças e apesar de muita fé em Deus, muita esperança eu acho que não tenho muito tempo aqui (choro). Eu tenho pena porque ela não vai ter a assistência que ela tem hoje quando eu estou. Eu não acho, eu tenho certeza que é assim. Eu procuro ir atrás de tudo hoje, porque hoje eu estou vendo. Porque eu tinha as meninas, tinha que trabalhar e tinha que sustentar. Porque eu criei elas sozinha. Eu acho que o tempo que eu estou tendo, estou lutando por coisas para ela e, eu sei que ela vai ser dependente da vida da pessoa que vai ficar com ela. E eu acho assim, eu queria que ela fosse explorada para que ela não ficasse parada no tempo e não ficasse sem desenvolver nada. Ela não vai saber onde comprar, onde ir atrás de dinheiro para comprar. Então ela vai ser dependente e vai ser assim. Eu queria que ela procurasse...(pausa). As meninas (irmãs), às vezes casam. Eu tenho uma filha que está com problemas e quer se matar. Essa é a mãe da bebê e quer se matar. Se ela tiver uma oportunidade, ela vai se matar eu sei que vai porque está com esses problemas. Fica tudo isso na minha cabeça assim... Eu penso, meu Deus, quem vai cuidar dela, que ultimamente eu ando com tontura, problemas de tontura, uma brancura... (pausa)

P: Você comentou anteriormente sobre a questão da abstração. O que você fala dessa questão abstrata?

R: As professoras atuais do instituto que dizem isso...

P: O que elas dizem?

R: Que verbos é abstrato, ela não está vendo os verbos. Tem substantivo na minha apostila de Libras que estamos estudando e as professoras disseram que ela não vai saber, que ela não entende. Uma palavra, como psicólogo, que tinha na apostila sobre profissões. No instituto

as professoras falam que isso é abstrato para ela e que ela não sabe o gesto de psicólogo. Tem que dizer para ela que a profissão do trabalho de psicólogo é conversar, com menino, com mulher, com gente grande. Tem que levar ela no consultório e dizer aqui é o consultório do psicólogo, o que é, o que faz. Não sei, acho que abstrato era isso. Abstrato é ela saber o que psicólogo é.

P: Quais os conceitos abstratos que você acha que ela ainda não tem? E que você gostaria que ela aprendesse?

R: Não sei, estou te dando esses exemplos porque são coisas que estão aí na apostila de Libras e as professoras atuais dela estão achando que é muito dificultoso porque ela não sabe o que é verbos, então vamos trabalhar os verbos com ela.

P: Existem formas de se explicar isso para ela!

R: Isso! O verbo comer, ela já sabe...

P: Ela sabe o que é amigo?

R: Amigo sabe...

P: Então você acredita que se ela faz a relação de amigo, ela consegue fazer de psicólogo e fonoaudiólogo? Porque amigo também é abstrato, o que é amigo é uma pessoa que a gente conhece, e o psicólogo pode ser uma pessoa que a gente pode conversar. O fonoaudiólogo é um profissional que talvez tenha no instituto de cegos.

R: A I é fonoaudióloga. Mas se perguntar a ela o sinal de fonoaudiólogo ela sabe, mas de psicólogo ela não sabe, então vamos lá mostrar o que é, onde tem uma.

P: Eu concordo que alguns conceitos mais abstratos podem ser mais difíceis para explicarmos, mas eles não são impossíveis e a língua de sinais existe para isso e por isso que o Braille também pode ajudar nessa questão.

R: É. Tanto que lá o professor do curso de Libras e o intérprete queriam que levasse a reglete dela, era antiga e estava guardada. Essa semana, eu pedi, e a professora conseguiu essa reglete. No curso ela passa os sinais de Libras, e ela tem que escrever. O professor pediu para levar a máquina, toda quarta-feira. Mas levar a minha filha, a máquina, o lanche, minha bolsa... às vezes eu venho do trabalho e vou direto para o curso. Com a reglete é mais fácil. Mas ela não fica só na Libras não, ela escreve em Braille. Em um dia nós vimos muitas coisas, muitas profissões, mas só que ela ficou com poucas coisas. O professor seleciona só aquelas para ela. Ele não dá tudo que nós vimos não, é só uma vez na semana, mas é muita coisa...

DEPOIMENTO DE S 1B, MÃE DE ELIROSOSA, S 1A

Nascia em 15 de março de 1991, na cidade de Maracanaú, 45 minutos de Fortaleza, minha filha Elirososa, para alegria de toda família. Uma criança saudável, percebíamos apenas um desvio no seu olhar. Por isso aos 3 meses de idade levei-a para a pediatra no hospital Albert Sabin, ela falou que era muito cedo para detectar alguma deficiência visual, apenas com 6 meses de idade era para retornamos.

Assim fizemos, e então a médica nos encaminhou para um oculista. Fomos ao Instituto dos Cegos e Elirosa fez os exames e o médico foi logo falando que ela tinha o olho esquerdo atrofiado, não tinha córnea, nem retina, só tinha o globo ocular e no olho direito não tinha córnea e não poderia fazer transplante por que o nervo ótico tinha sido afetado. Quando eu soube do resultado fiquei abalada e me sentia culpada, pois acreditava que a vida da minha filha poderia ser diferente caso eu não tivesse contraído rubéola durante a gestação, e pensava: “Meu Deus, como vou orientá-la e educá-la”, pois eu já tinha duas crianças com idade de 5 e 6 anos. Com o passar dos meses comecei a perceber a não reação de Elirosa com o barulho que as irmãs faziam e também com o som do rádio. Levei-a novamente ao Hospital Albert Sabin onde foi feita audiometria instrumental no ano de 1992 e o resultado foi que ela tinha uma disacusia neurossensorial profunda bilateral. Foi mais um grande sofrimento para mim, ela ter mais uma deficiência além de cega, surda e por consequência muda. Não conformada com todos aqueles acontecimentos, mas sempre com fé em Deus e confortada por meus familiares, fui procurar ajuda no CAD de Maracanaú (Centro de Atendimento ao Deficiente). Estava muito difícil superar as dificuldades sozinha, já que o pai havia me abandonado com três filhas pequenas sem fazer o reconhecimento paterno e nem dar nenhuma contribuição financeira, só consegui emprego por alguns meses. Sobrevivemos com a ajuda de terceiros. No CAD, na época não havia especialistas para tratar as duas deficiências, por conta disso ela rejeitava o tratamento e acabava se machucando, se autoagredindo, chorava muito e os funcionários do CAD relatam no prontuário o seguinte: “Mãezinha, ela não fez nada hoje. Mãezinha, hoje não consegui nada com ela”. Vendo que ela não tinha nenhum progresso, comecei a procurar outros locais e após muita angústia e me informando, cheguei à Escola Instituto dos Cegos que nos recebeu muito bem. Na época a diretora entrou em contato com a Professora que fez uma avaliação e depois marcou o retorno após 30 dias, pois a mesma estava de licença médica por que tinha feito uma cirurgia. Quando cheguei na Escola Instituto dos Cegos, tinha expectativa e esperança no trabalho daqueles profissionais, o rosto sereno e meigo da professora, suas palavras doces me acalmava, pois quando tocou a Elirosa e a olhou foi logo falando que ela era inteligente e iria superar as dificuldades, fui sempre motivada por sua dedicação, pois a mesma aceitou o desafio que o destino lhe dera. Em 1993, eu e a Professora levamos a Elirosa ao médico (Otorrino) no IPEC (Instituto de Previdência do Estado do Ceará) e o mesmo nos encaminhou ao Hospital Albert Sabin, lá fomos atendidos pelo próprio médico que fez um novo exame de audiometria instrumental, o resultado foi dado pelo próprio médico junto com a assistente social, pois o mesmo veio só confirmar o resultado do primeiro exame, ou seja a surdez era profunda. Entrei em desespero total, pois ainda tinha alguma esperança que o primeiro diagnóstico estivesse errado. Em seguida ele indicou um exame chamado BERA que foi feito no dia 14/05/1993. Conclusão do exame: ausência de atividade eletrofisiológica dos nervos cocleares ou vias auditivas do tronco cerebral. Lembro que chorei bastante abraçada com as minhas outras duas filhas, dali para frente tínhamos que dar amor, carinho e orientação especializada. Ao sair do hospital me dirigi a um telefone onde relatei tudo para a professora que, claro, me confortou com palavras de esperança e incentivo.

Meu desejo era que Elirosa fosse feliz e independente, apesar de suas limitações. Com o passar do tempo iniciamos uma comunicação natural criadas por nós, pois nesta época aqui em Fortaleza, Ceará, Brasil não havia nenhum profissional especializado na área da surdocegueira e nem mesmo a Secretaria do Estado sabia informar qual estado do Brasil fazia este atendimento. Vou citar alguns exemplos de comunicação que criamos: na hora da alimentação, tocamos na face, próximo à boca dela; do banho, mostrávamos a toalha e o sabonete, tocávamos no meio da cabeça; para beber água, o movimento da mão como se fosse segurando um copo; para dormir, as duas mãos na face; trocar de roupa, mostrávamos a roupa, e, assim,

ela passou a imitá-los e depois criar gestos próprios, como, por exemplo, o de identificar as pessoas. Sua irmã mais velha tem os cabelos longos e os usava amarrados, seu sinal era a mãozinha fechada próximo da orelha esquerda; a segunda irmã, como a beijava muito, seu sinal era juntar seus 10 dedinhos e tocar um no outro. E, assim, ela foi desenvolvendo este dom, cada pessoa que se aproximasse dela, ela mesma procurava fazer seus sinais de identificação. Seus tios maternos, ela os identificava logo. A tia dirigia um carro, tia beliscava, tia puxava a roupa e tio tinha barriga grande, para cada um ela tinha um sinal. No meu trabalho era igual, a minha amiga era identificada como a tia do anel, pois a mesma usava sempre um anel. Lentamente o comportamento das irmãs fora mudando, principalmente da irmã mais velha que não tinha paciência e muitas vezes era agressiva, já a irmã do meio começou a ser a segunda mãe de Elirosa, com 5 anos de idade. No começo, para alimentar a Elirosa foi difícil, pois ela não tinha hábito de mastigar. Com 19 meses iniciamos só com líquidos, depois papinhas e alimentos liquidificados. Eu não queria privá-la dos alimentos saborosos da vida. Foi aí que eu e a professora enfrentamos mais essa jornada, acreditávamos na sua capacidade e aceitação de mudança de sabores. Juntas, conseguimos vencer mais essa etapa.

Elirosa com idade de 2 a 6 anos, o transporte que usávamos era trem, ela uma vez ou outra tirava o sapato ou sandália e jogava fora e não tínhamos como reavê-los pois o trem não podia parar. Com 6 anos balançava-se em um cadeira de balanço que tinha na escola a qual ela adorava e então comprei uma igual para ela. Sentia-se bem brincando, seus brinquedos preferidos eram: boneca de pano, porque logo aprendeu a vestir e tirar as roupas das bonecas, jogos de montar, aprendeu rápido as partes do corpo humano montando peça por peça, e jogos de encaixe.

Elirosa ainda pequena, na Escola Instituto dos Cegos, fazia exercícios e eu, leiga, achava aquela situação bobagem e cheguei a comentar como era difícil meu deslocamento para levá-la até lá, pois nesta época eu pegava 2 ônibus, um com 45 minutos até Fortaleza e outro de 15 a 20 minutos para chegar na Escola e também não recebia vale e eu ganhava pouco, só mais tarde vim entender como aqueles exercícios foram importantes. As técnicas aplicadas para estimular suas percepções eram: brincar com massa, enfiar continhas no cordão e para estimular o tato, brincar com areia, juntar pedrinhas, rasgar papel, brincar com água enchendo pequenos recipientes, lavar brinquedos com detergente e esponja, dar banho em bonecas sendo orientada no esquema corporal.

Minha renda sempre foi muito pouca, mas eu vendia vestuários, calçados, perfumes e tupperware. Um fato interessante ocorreu: na festa da páscoa eu e minhas filhas fizemos ovos de páscoa, guardamos na geladeira, horas depois notamos falta de vários ovos, Elirosa havia comido escondido, tivemos que fazer mais para repor a encomenda. Um dia na hora do almoço a panela da carne estava vazia e no outro a pegamos em flagrante ela sentada no chão comendo a carne. Ela sempre foi muito independente, como já sabia tomar banho sozinha, qualquer hora do dia e da madrugada ia ao banheiro tomar banho, quando sentia fome ia a geladeira e se servia, ninguém percebia, só pela manhã é que víamos os vestígios de suas ações. Me ajudava a estender a roupa que eu lavava.

Elirosa em determinado dia aprontou no ônibus. Quando íamos passar a borboleta ela me fez ir na frente e passou antes de mim na borboleta, voltou em um pulo só para trás, sentou-se e riu bastante. Tive que esperar até que uma senhora pegou-a pelo braço e me entregou-a, então sentou-se ao meu lado muito satisfeita com o desenrolar da sua travessura. Anos atrás, cada vez que o ônibus parava Elirosa pensava que estava na hora de descer, então chorava e gritava quando percebia que não, era um sufoco. A professora ensinou-a a usar a tesoura, tudo bem. Cortou parte dos cabelos e foi preciso levá-la ao cabeleireiro para consertar o estrago. Outro dia cortou a calça comprida transformado em short, então tivemos que esconder as tesouras.

Mas ao encontrar uma tesourinha cortou os rabichos de suas sandálias justificando que era para ficar igual as das irmãs. Um dia fiquei zangada porque ela rasgou o vale-transporte dentro do ônibus, briguei e uma senhora presenciou e não gostou. Quando cheguei na Escola falei tudo para a professora que explicou para Elirosa demonstrando com pedacinhos de papéis semelhantes ao vale-transporte que não era para rasgar por que iria apanhar no bumbum.

O ônibus que vamos para Escola passa próximo a casa da professora. Certa vez ela nos chamou atenção e apontou querendo dizer que ela morava ali. Por várias vezes quando Elirosa percebe que estamos cochilando no ônibus, fica atenta ao percurso, e, quando chega na curva muito fechada ela já sabe que está próximo de casa e então nos acorda.

Elirosa, a professora e eu fomos à aula de campo; a professora queria ensinar o sinal de igual e diferente. Então entramos em sapataria próxima da escola. Lá mostraram todos os tipos de sapatos, iguais, diferentes, tamanhos variados, sempre fazendo o sinal de igual ou diferente. Pois bem, no outro dia ao chegar do trabalho ela tinha enfileirado todos os sapatos meus e das irmãs. Então resolvi fazer um teste com ela, sem ela perceber troquei os pés dos sapatos aleatoriamente, e, quando percebeu, arrumou todos certinhos novamente. Ela sempre foi curiosa, atenciosa e aceitava as tarefas propostas pela professora que eram executadas de forma lúdica, e seu progresso apesar de lento era muito grande. O esforço da professora em executar seus ensinamentos era incansável. Lembro-me que por várias vezes me encontrava com problemas em casa e podia contar com ela, pois era uma excelente conselheira, não só para mim, mas também com as outras mães que lhe procuravam na escola. Pedi que orientasse minhas duas filhas como cuidar da Elirosa e ela o fez com muito carinho, nos acompanhava nas consultas médicas, cheguei várias vezes a presenciar sérias discussões dela por causa da falta de interesse e atenção nestes locais. Na cirurgia de vesícula de Elirosa, ela acompanhou no centro cirúrgico, mas não teve coragem de assistir.

Uma das grandes dificuldades em alfabetizá-la foi a falta da máquina de datilografar em Braille, mas graças ao interesse em ajudar-nos, uma instituição conseguiu uma doação, só assim Elirosa sabe datilografar em Braille.

Aos 15 anos ganhou uma bicicleta do avô materno, logo aprendeu andar no corredor da casa se apoiando nas paredes. O avô também a amava muito. Ao saber de sua deficiência quis doar uma córnea, mas não foi possível, porque sua visão era irreversível. Um dos momentos mais felizes de sua vida, foi durante a festa de 15 anos em que estavam presentes toda a família e amigos, a felicidade foi tamanha que ela passou mais de 3 meses comentando sobre esta festa, e, para mim aquele momento foi de extrema satisfação, pois percebi que Elirosa era uma adolescente sensível e aquela festa lhe proporcionara momentos felizes e inesquecíveis. Seu vestido era lindo, seu tio custeou toda a festa, do vestido ao penteado. Eu passei um ano pagando o buffet e a decoração, a filmagem ficou por conta da professora de Psicomotricidade e suas irmãs fotografaram.

Elirosa sentiu muito a morte do tio-irmão de sua mãe, ela o queria muito bem, o tio Tércio lhe paparicava com presentes e lhe visitava sempre que vinha a Fortaleza. Este acontecimento foi traumatizante, nós mostramos a Elirosa a urna funerária, explicamos que ela estava ali e que tinha morrido e não iria mais voltar, ela entendeu, chorou muito, passou a noite no velório acordada, fazia muitas perguntas, mas não podíamos responder.

Quero dizer aos pais que tenham filhos deficientes que usem os seus sentidos que são perfeitos para ajudá-los com amor, disposição, paciência, dedicação e humildade, levando sua missão como um presente que Deus nos deu de sermos especiais para cuidar de nossos filhos mais que especiais. Dedico minha vida a essa filha querida e amorosa que Deus me deu e procuro fazer de seus dias cada um mais feliz que outro.

Quando levamos a Elirosa à igreja, ela fica feliz, seu rosto expressa felicidade quando participa, mas eu não tenho certeza de que ela sabe quem é Deus, espírito e divindade, mas é pela falta de vocabulário que ainda é limitado. Ela está em fase de alfabetização em Braille e comunica-se em Libras e gestos naturais.

Ainda hoje existem pessoas insensíveis e indiferentes às pessoas e familiares de deficientes, já senti isso dentro dos ônibus, na vizinhança, as crianças demonstram medo de se aproximarem. Elirosa participa das atividades festivas da escola que estuda, carnaval, quadrilha, comemorações cívicas e religiosas. Quando a levamos para consultas médicas ou para fazer algum exame, até mesmo na cirurgia, orientamos e explicamos tudo o que vai acontecer, e ela fica tranquila, os médicos ficam admirados.

A Professora era exigente e falava a verdade sempre que ela achava necessário, e às vezes eu discordava, mas ela me fazia entender que era para o bem de Elirosa. Minha filha mais velha certa vez me falou que a professora mandava igual a mãe. Porque eu não tinha com quem deixá-las e ao chegar na Escola Instituto dos Cegos as meninas brincavam e ficavam sujas e suadas, depois de brincar a professora mandava que elas fossem tomar banho, pois dali eu ia com elas para o meu trabalho, aí elas ficavam falando que a professora era mandona demais.

Elirosa tem uma ligação afetiva muito forte com a professora. Lembro-me de um fato quando Elirosa tinha 6 a 7 anos e puxou a orelha da professora, ela imediatamente me chamou, queria saber quem havia ensinado o feito. Fomos falar com suas irmãs e uma delas confessou que havia puxado a orelha dela porque estava muito danada, a professora chamou a atenção da Elirosa através de gestos naturais que ela entendeu, e de suas duas irmãs que choraram muito e prometeram não fazer mais. Elirosa costumava enredar das irmãs para a professora e ela brigava com elas, já que eu tinha dado autonomia, pois ela contribui também na educação das duas.

A professora foi uma pessoa muito importante que contribuiu bastante na vida e educação de Elirosa, o que realmente precisamos como cristão é saber dar testemunho de bondade e sabedoria na reforma do mundo e de nossas vidas e a professora fez tudo e nos mostrou que unidas e com muito esforço ajudaríamos a Elirosa.

ANEXO 02**ESTUDO DE CASO 1****Entrevista Sujeito 1C, irmã mais velha do Sujeito 1A**

Contexto: o local da entrevista foi em um espaço nos fundos da casa, onde moram. O espaço é aberto e todos transitam. A casa é pequena e os espaços são reduzidos.

P: Eu pediria que você me contasse o que você lembra de quando sua irmã nasceu, quantos anos você tinha?

R: Não lembro, acho tinha uns seis para sete anos.

P: Você se lembra de brincar com a sua irmã?

R: Eu brincava com ela.

P: Do que vocês brincavam?

R: A gente sentava no chão e ficava pegando bonequinha, sapato e uma vez estava só eu e minha outra irmã brincando e no vizinho tinha um pé de goiaba. A gente pulou o muro para pegar goiaba e ela (irmã surdocega) ficou sozinha. Quando a gente voltou, ela estava dentro do guarda-roupa, aí passou, passou e passou e a gente pulou o muro de novo porque criança gosta de ficar “malinando”. Ela quebrou a televisão. Compramos outra televisão... (pausa) Eu não de lembro de muita coisa não.

P: Qual era a brincadeira que ela mais gostava?

R: Não lembro.

P: E vocês brincavam muito de balanço?

R: Gostava de pegar a boneca, armar a rede e colocar para balançar.

P: E ela balançava na rede?

R: Balançava.

P: Vocês frequentavam praia?

R: Sim frequentava. Tanto que tem umas fotos dela com a Tia M (primeira professora). Mas quem ia mais era a minha outra irmã (a do meio). Ia mãe, a Tia M e uma mãezinha de outra aluna lá. De vez em quando eu levo ela para missa, de vez em quando levo para o shopping.

P: Nessas brincadeiras de praia ela gosta de entrar na água?

R: Às vezes ela tinha medo.

P: Como era o medo dela?

R: Ela ficava assim, pegando na gente que não queria ir na água.

P: E o toque da areia, ela gostava?

R: Gostava, gostava de brincar na areia e gostava muito da água.

P: Você chegou a levar sua irmã ao instituto de cegos?

R: Já, fui muitas vezes com ela. Não dá para ir agora porque eu estou trabalhando e a mãe que está indo com ela agora. Teve um tempo que ia a minha mãe e minha outra irmã. Depois foi só minha irmã e depois fui só eu. Cada um vai se virando com o que arranja e a outra leva ela. Quem está mais desocupada é que leva ela para o colégio. Como eu estou trabalhando e minha outra irmã também, a mãe que está levando ela agora.

P: E você conversa com a sua irmã?

R: Converso.

P: Como vocês conversam?

R: Em Libras, ela vai perguntando e eu vou respondendo...

P: Você aprendeu Libras em algum lugar?

R: É. Eu fiz curso.

P: Você fez curso para aprender a falar com ela?

R: Sim.

P: Por quanto tempo você fez o curso?

R: Fiz uns seis meses.

P: E sobre o que ela gosta mais de conversar?

R: Ela pergunta o que vem na cabeça dela. Fica querendo saber o que está se passando, quem está aqui e o que está falando, o que está passando na televisão, essas coisas...

P: E como você diz para ela o que está passando na televisão?

R: Que a mulher está conversando com o homem. Tanto que aqui tem um filmezinho da Anne Sullivan, e a gente estava assistindo e ela estava perguntando o que estava se passando. Eu dizia que a menina era igual a ela, que era cega, e a gente falava para ela o que estava se passando no filme...

P: É o Filme sobre a Hellen Keller?

R: É. Ela até acha bom quando faz um gesto diferente, ela gosta.

P: Porque isso pode ser algo novo para ela?

R: É...

P: Que gesto novo, por exemplo?

R: É... a gente está falando o que está acontecendo porque antes a gente não falava e agora a gente fala e ela fica bem alegre...

P: Você sempre se comunicou por Libras com ela?

R: Sempre. Tem que se comunicar porque senão ela não entende, tem que se comunicar com Libras, com Braille, ou então ela estaria dentro de uma rede, nem estaria mais aqui.

P: Certo, por que você foi aprender Libras?

R: Porque eu tinha que me comunicar com ela...

P: E ficou mais fácil?

R: Ficou. Eu aprendia lá na escola com os meninos e passava para ela quando chegava em casa.

P: Você já chegou a ajudar sua irmã a fazer alguma lição de casa? Que tipo de lição?

R: Dever de casa, a professora passava em Braille e eu ajudava na máquina Braille para relembrar. Mas nem precisa, ela lembra e faz sozinha o dever de casa, às vezes só precisa ajudar nos números, na data, porque ela coloca só Macaranaú.

P: Por quanto tempo você acompanhou sua irmã no instituto de cegos?

R: Não lembro...

P: Quando ela era mais pequenininha ou quando ela era maior?

R: Quando ela era maior, por um bom tempo eu levava para o colégio. Chegava em casa, ia trabalhar e estudava à noite. Eu passei uns dois anos assim...

P: Tem alguma coisa mais que você gostaria de falar sobre sua irmã?

R: Não.

P: Eu gostaria de saber como foi a infância de vocês, do que vocês brincavam, do que você lembra?

R: Eu não lembro quase de nada...

P: Você lembra dos primeiros gestos da sua irmã?

R: Não. Quem lembra mais é a mãe.

P: As primeiras coisas que ela começou a falar por gestos...

R: Não...

P: E de quando ela começou a escrever?

R: Dessa parte aí é a Tia M que sabe responder porque eu levava ela para o colégio e ficava esperando.

P: A sua irmã em casa é independente, por exemplo, toma banho sozinha?

R: É. Toma banho sozinha, se troca sozinha, troca absorvente sozinha. O guarda-roupa é arrumado. Ela é toda vaidosa...

P: Quem ensinou isso para ela?

R: A Tia M.

P: Ela começou a fazer em casa?

R: Começou, hoje a gente deve demais a Tia M, se não fosse a Tia M a minha irmã não era quem ela é hoje...

P: Mas quando ela chegava em casa vocês estavam juntas? Vocês ajudavam ela arrumar as coisas por exemplo?

R: Às vezes, ela faz mesmo sozinha. A minha irmã é assim, ela faz sozinha, ela lava os pratos. Teve uma vez que ela areou uma panela que só você vendo a panela que ela areou.

P: Ela cozinha alguma coisa?

R: Não cozinha não. Varrer casa, ela varre, mas não varre direito. Passar pano, ela passa, mas não passa direito. Ela quer lavar o banheiro, mas ela não enxerga onde está onde o sujo.

P: Mas você não acha que pode ensinar ela a fazer?

R: Eu acho. Mas dá para ela fazer, mas como ela vai enxergar que ele está sujo? Ela não enxerga.

P: Quais são as tarefas que ela melhor faz?

R: Às vezes ela está com preguiça, às vezes faz, às vezes não faz.

P: Mas quando ela faz, o que você acha que ela faz de melhor?

R: Faz as coisas, arrumar as coisas dela, toma banho sozinha, se depila sozinha, quando a gente menos espera ela está lá no banheiro depilando as pernas, ela mesmo se cuida sozinha, as axilas, ela não acha desodorante, ela vai lá nas minhas coisas pega o hidratante e passa. Ela é toda inexplicável. É muito legal as apresentações que ela faz lá no instituto dos cegos, final do ano ela é Maria e eu vejo que lá ela participa muito das apresentações.

P: Ela tem amigos?

R: Tem.

P: Tem onde?

R: Na escola mesmo. Não são amigos que a gente conversa, desabafa, mas amigos ela tem e ela fica perguntando cadê fulano de tal. Digamos o Paulo e o Pedro. Ela fica perguntando cadê o Rafael? E se ela não vê a professora na escola, ela começa a chorar. Ela fica na expectativa de ir para o colégio. Às vezes fica a noite todinha acordada, tem criança que chora para não ir e ela não, ela chora para querer ir para o colégio.

P: Aqui na vizinhança ela tem amigos?

R: Não. A mãe não deixa muito ela ficar assim com o povo da rua não, porque a gente tem medo. (pausa)

P: E que outras atividades ela faz além de ir no instituto de cegos?

R: Só essa mesmo. E lá toma banho de piscina porque tem a professora I. Só isso mesmo...

ANEXO 03**ESTUDO DE CASO 1****Entrevista com Sujeito 1D, irmã do meio do Sujeito 1A**

Contexto: Essa entrevista foi realizada na presença da primeira professora de Elirosa, denominada pela família como Tia M. O Sujeito 01D havia sido hospitalizado na ocasião da entrevista, por haver tentado suicídio. Assim, para participar, solicitou que a Tia M estivesse presente. A mãe incorporou-se à entrevista.

Cabe ressaltar que o ambiente doméstico é pequeno havendo uma mesa única na cozinha, espaço para a realização da entrevista. O outro espaço, nos fundos da casa, estava ocupado pela outra irmã com os afazeres domésticos.

P: Eu gostaria que você me contasse do que vocês brincavam quando eram crianças, do que você lembra?

R: Eu lembro pouca coisa.

P: Brincadeira de boneca, brincadeira de bola, brincadeira de rua?

R: Brincar de boneca a gente brincava...

P: Na rua, subir na árvore?

R: Em casa, no portão ela subia. Subia nas telhas e pulava, subia no portão e ficava pulando dos caibros; eu não lembro a primeira vez que ela fez isso. Mas na rua era muito difícil da gente brincar. Quando ela ganhou uma bicicleta, a gente levava ela para brincar, mas em casa era de boneca e de danças. Ela sentia o som que a gente colocava alto e ficava todo mundo dançando na sala e ela também ficava no mesmo ritmo que a gente ficava.

P: Então ela sempre esteve junto com vocês?

R: Sim, até porque minha mãe trabalhava e a gente ficava só, só nos três em casa.

P: E uma tomava conta da outra?

R: É.

P: E sobre o toque, o que você lembra em relação ao toque, se tinha alguma coisa que ela não gostava de ser tocada ou alguma coisa que ela rejeitava?

R: Ela tinha muito medo de coisa de pelúcia, se triscava alguma coisa de pelúcia ela já ficava com medo, alguma coisa peluda, urso, essas coisas. Eu não me lembro de onde veio o medo dela, se ela já tinha, mas ela tem medo de coisas peludas. Se pegar a mão dela ela sentir alguma ponta, algum fio, ela já puxa, ela tem medo. A minha filha (de três anos), pegou os dedos dela e enfiou na tomada. Ela tem medo e ela sabe que é errado, que não pode, ela não liga tomada de jeito nenhum, eu acho que ela já levou choque, não tenho certeza, mas ela não liga tomada. Teve uma época que ela era assim. Ela queria as coisas do jeito que ela queria; você pegava uma coisa e colocava o lugar, se ela queria aqui, ela pegava e colocava aqui. O guarda-roupa, a gente arruma as roupas de um jeito e quando ela chegava, mudava do jeito que queria. Ela é muito organizada, demais, demais, ela chega e se meu guarda-roupa tiver

todo bagunçado, ela vai lá e arruma todo o meu guarda-roupa. Porta trancada, de jeito nenhum, se a porta estiver trancada, ela cutuca até abrir, ela não gosta.

P: O que mais que ela não gosta?

R: (pausa) Ela não gosta... (pausa)... (pensando)

P: Vamos começar pelo outro lado, do que ela gosta?

R: Ela gosta de se arrumar. Ela é muito vaidosa. Gosta muito de passear e gosta de brincar com a minha filha.

P: Sua filha de 3 anos?

R: É... ela brinca de boneca, um pedacinho e se levanta, porque ela quer arrumar as coisas de um jeito e a minha filha puxa, quer do outro jeito. Ela pega um brinquedo e põe em um lugar e a minha filha puxa. Aí ela deixa e pega outra coisa e a minha filha puxa e aí ela começa a chamar bem alto, para gente correr e ver o que é. Acho que ela fica com raiva levanta e vai para o canto dela. Ela está estudando aqui fazendo a tarefa dela, aí a minha filha vem implicar mesmo.

P: Ela vocaliza do jeito que você está falando?

R: Sim...

P: Qual é a vocalização dela?

R: Ela grita: “GUI GUI GUI”, bem alto e a gente já sabe que é alguma coisa errada. Ela avisa nesse som e ela sabe que a gente corre e chega lá apavorado para ver o que é.

P: Ela faz outro tipo de som diferente desse?

R: Que eu lembre não. Só esse mesmo quando ela quer chamar e está sozinha, quando ela tem medo de alguma coisa ou alguém chega para dar um susto nela.

P: Ela gosta do contato?

R: Gosta, ela é muito carinhosa. É de estar abraçando, beijando e eu já não sou de jeito nenhum...

P: Desde pequenininha ela era assim?

R: É, toda criança tem fase, ela teve a fase de ser agressiva, mas hoje ela é muito carinhosa.

P: E como foi essa fase agressiva dela?

R: A fase agressiva... tipo ela querer alguma coisa e se você não der, ela te pergunta uma coisa e se você não responder de jeito nenhum... ela está te perguntando o que você tem na mão e você não responde de jeito nenhum o que você tem na mão. Ela lhe vira para o lado dela, por exemplo, você é ela e ela é você, aí ela fica perguntando o que é isso, e eu nem ligo, não respondo, aí ela me puxa de uma vez para o lado para me perguntar o que é.

P: Ela foi provocada.

R: Mas tem dias que a gente está sem paciência, cansada, esse dia foi uma consulta que a gente tinha passado a manhã todinha lá e já era de tarde. A gente estava vindo para casa, aí eu recebi meus exames e estava com eles na mão e lá estava perguntando o que era isso e eu nem liguei, aí ela pediu a sacola para levar e eu não dei... e ela já teve a fase de bater também ...

P: E quando ela batia? Porque ela batia?

R: Pelo fato de ela perguntar e não dar atenção à ela quando tinha curiosidade de saber o que eu estava pegando e o que eu estava trazendo na mão, e como eu não dizia e nem mostrava e também não ligava, ela me puxou e eu não respondi, e ela me bateu.

P: Mas isso passou?

R: Passou!

P: E agora, se ela é contrariada?

R: Se ela é contrariada, hoje, eu acho que ela não liga mais. Ultimamente eu estou tendo pouquíssimo contato com ela, de manhã eu trabalho e de tarde eu faço curso e de noite eu estudo. Quando eu chego, ela já está deitada. Só na sexta à tarde e no fim de semana é que a gente está junto.

P: Mas você teve bastante contato com ela?

R: Já tive muito. Foi mais esse ano o meu desligamento com ela porque eu comecei a trabalhar de manhã e fazer o curso de tarde, porque antes eu ficava em casa direto e não trabalhava, nem fazia curso e só estudava a noite.

P: Era você quem a acompanhava no instituto de cegos?

R: É.

P: Então na verdade foi uma das maiores companheiras dela no dia a dia de levar e buscar?

R: É. Levar e ficar lá esperando, a distância que é muito longe. Daqui para lá, tem a dificuldade do transporte.

P: Quanto tempo você levava para ir até lá?

R: Daqui para lá são quarenta minutos, uma hora, dependendo do transporte. Todo transporte, independente de horário, é lotado mesmo e a gente e vai em pé por falta de lugar para deficiente e idoso, aí ficava em pé. Chegando em Fortaleza tem outra condução de vinte minutos.

P: Lembra que eu perguntei do que ela não gosta? Eu já identifiquei que ela não gosta de ser contrariada e que não gostava do toque da pelúcia, agora ela já aceita?

R: Já, depois que ela ganhou, no início da minha gravidez eu comecei a ganhar muita pelúcia e a gente mostrava para ela, que não era coisa de medo. Ela tem medo de gato, de cachorro, porque tudo que tem pelo ela acha que vai morder.

P: Você acha que ela faz essa relação?

R: Faz. Hoje eu não digo que ela faz mais porque ela já conhece, quer ver ela se assustar vai devagarzinho e pega nos pés dela para ver o grito que ela dá, você se assusta...

P: Porque não identifica o que é?

R: Justamente. Mas ela tem medo de cachorro e gato. A gente já mostrou cachorrinho e filhotinho dizendo à ela que não morde, ela pegou no focinho, mas ela não gosta não. Ela nunca levou mordida de cachorro e nem de gato.

P: Vocês têm ou tiveram animais?

R: Já tivemos e quando chegava perto era um pinote grande...

P: Você consegue se lembrar da parte auditiva dela. Se ela percebe algum som?

R: Sim. No final de ano quando solta uma bomba longe, ela escuta. Quando tem carro de som lá fora ela fica, pega na parede, pega nas coisas e para para escutar, uma colher que cai da pia no chão ela sente o barulho, sente a vibração, mas creio que é só isso mesmo, porque a gente escuta som aqui muito alto.

P: Tem algum ritmo preferido?

R: Não, mas ela fica perguntando o que está passando, ela chega aqui na mesa e sente que o som está ligado e fica perguntando o que é, aí a gente faz para ela que é dança e também a gente escuta muita oração.

P: Você se lembra quando vocês eram pequenas, de como que se comunicava com ela?

R: Pegava ela nos braços e levava para onde queria (risos). Era assim, pequenininha ela já foi ficando independente. Ela começou cedo com a Tia M, tinha um ano e meio. Com quatro, cinco anos ela já era independente de banheiro, não fazia mais xixi na roupa, já comia só, pelo fato de ter começado muito pequenininha. Eu me lembro que quando a gente chegou lá as lágrimas dela desciam, por isso que a gente sabia que ela estava chorando, por que som ou outro movimento ela não fazia nenhum. Nem de levantar o braço, perna, nenhum, só o chorinho que era a lágrima descendo. Aí com três para quatro anos já era independente para ir no banheiro, comer sozinha, para pedir xixi.

P: E como vocês se comunicavam nessa fase que você diz que ela já era mais independente?

R: Eu lembro que nesse tempo eu ficava muito dentro da sala de aula. Sempre foi assim, quando era a Tia M, a gente podia ficar, assistir a aula todinha e do jeito que a gente via lá a gente fazia em casa. A Tia M dizia: “hoje, ela vai aprender o que é sal, o que é arroz”.

P: Vocês reproduziam em casa o que vocês viam na escola?

R: Sim e quando chegava em casa passava para todos da família, passava que sal era assim e arroz é assim, para deixar ela fazer sozinha. Hoje ela sente prazer em fazer as coisas e ela se sente útil. Não me lembro se naquele tempo ela gostava ou não, mas hoje quando a gente está no quintal lavando a roupa no dia de domingo, que é dia de lavar roupa e de fazer faxina na casa, ela ajuda tranquila. Se ela não ajudar é porque realmente ela não está bem.

P: E como você sabe que ela não está bem?

R: Ela fica mole. Ela não é de ficar mole e de se entregar. Ela gosta de fazer as coisas, os cordões, as coisas dela, a produção dela é muito rápida e ela é muito ágil. A única delicadeza dela é na questão de prato, porque ela já quebrou muitos pratos (risos), muitas coisas de varrer, de afastar do canto, derrubar e quebrar. Ela é lenta por causa disso. Ela já tem medo pelo fato dela arrastar coisas e derrubar as coisas da estante e a gente brigava com raiva. Ela já quebrou uma televisão, quando ela era pequenininha. Ela tinha uns sete, oito anos, a gente deixava ela dentro de casa sozinha e íamos brincar e pulávamos o muro. Ela ficou com raiva, ela procurava a gente dentro de casa e não encontrava, queria chamar atenção e não sabia. Aí andando dentro de casa e procurando por nós, bateu na televisão e derrubou. Não creio que foi porque ela quis. Tarde da noite quando minha mãe chegou a televisão estava

quebrada, porque a gente saía para brincar e colocava ela para fazer as coisas. A gente tinha que limpar casa, lavar prato, e a gente tinha que fazer tudo para quando a mãe chegasse. Ela tinha uns sete anos e a gente tinha o quê? Eu tinha dez e minha irmã uns onze anos.

P: E ela fazia os serviços de casa tranquila?

R: Fazia do jeito dela, mas fazia. E quando a mãe chegava perguntava: “você fizeram as coisas?”, e nós respondíamos que sim. Não contamos da televisão com medo. Ela é lenta nesse sentido. Agora, nas coisas que ela gosta, ela é bem rápida mesmo.

P: E ela te procura para conversar?

R: Sim, se eu deixar ela dorme comigo, acorda comigo, é direto lá na minha casa, que minha casa é muito longe (risos).

P: É, sua casa é na mesma casa! É só a parede que divide...

R: E ela fica lá direto no meu quarto. Ela tem um cuidado com a minha filha. Antes ela tinha muito ciúmes, hoje ela já não tem mais. Na minha gravidez ela tinha ciúmes pelo fato de ela ser a caçula, ela já sentia isso na minha gravidez. Ela sentia que era diferente. Essa agressividade que era porque eu estava grávida e ela sentiu um pouco de rejeição.

P: Algo diferente. Talvez você não desse a mesma atenção que você dava antes...

R: Isso! Quando a minha filha nasceu ela tinha muito ciúmes mesmo.

P: Como ela demonstrava esse ciúme? O que ela fazia que você interpreta que é ciúmes?

R: Ela dizia que eu só fazia comer e dormir, quando eu estava grávida. Eu tive problemas e passava mais internada do que em casa, os meus nove meses. Ela sentiu a minha ausência e mais a ausência da mãe porque me acompanhava. Ela ficava com a minha irmã e quando eu chegava em casa ela dizia que eu comia e dormia direto. Ela me batia, dizia que não gostava, aí eu ligava para Tia M dizendo. Depois que minha filha nasceu e depois do ciúmes, ela pegava e segurava a nenê e eu tinha medo e ficava pertinho. Um dia eu saí a noite e deixei minha filha em casa com a mãe e quando eu voltei, a mãe estava com minha filha no colo, chorando dizendo que Elirosa tinha jogado a minha filha no chão. Ela tinha seis meses e nós levamos a bebê para o hospital e eu perguntei como foi. Ela estava com ciúmes dos cocos que ela achava que a minha outra irmã estava colocando os cocos dela na minha filha (cocos são fivelas de se colocar nos cabelos).

(Neste momento a mãe foi chamada pela entrevistada para explicar a situação dos cocos)

Mãe: Eu comprava para minha neta e comparava para a Elirosa também. Até hoje se eu comprar para uma filha, eu compro para todas também. Só que eu não me tocava que um dia poderia acontecer isso. Eu comprava um pacote para minha neta e um pacote para minha filha, do mesmo jeito, e a minha neta puxava e ela puxava e elas ficaram nessa teima. Ela pensava que eram os dela!

R: A minha irmã estava fazendo as chuchinhas, que eram um monte, aí ela foi e puxou e minha irmã puxou de volta para poder colocar as chuchinhas na minha neta ela pegou a menina do colo da minha irmã e arremessou na quina da parede.

P: Foi a primeira demonstração mais agressiva?

R: Foi a primeira, depois da minha gravidez, e quando a minha filha começou a andar, queria sair do quarto e ela estava na porta do quarto, ela viu que a minha filha estava vindo e pegou a cabeça da Ma e arremessou na quina da porta. Mas tudo isso eu creio que foi sem

intenção de machucar a minha filha, talvez para tentar proteger ela de alguma forma e ela fez foi bater...

P: Você acha que não tinha a intenção de bater?

R: Não, apesar de todas as vezes machucar muito, dessa vez da cama no chão, minha filha teve convulsão, mas eu acho que foi sem intenção.

P: Mas você explicou para ela que machucou?

R: Depois minha mãe explicou e conversou com ela.

P: E qual foi a reação dela?

R: Ela ficava chorando, e pedindo desculpa direto, não podia chegar perto de mim que ficava pedindo desculpa, mas eu estava com raiva e não olhava para ela, que ficava pedindo desculpa. Eu já tinha medo e não queria de jeito nenhum que ela pegasse minha filha. Hoje, uma beija a outra. A minha filha pega o dedo da tia e põe na tomada (risos).

P: Depois você a desculpou?

R: Depois eu conversei.

(pausa)

P: Podemos continuar?

R: Podemos.

Contexto: Nesta fase da entrevista, Elirosa estava lavando a louça, ajudando nos afazeres domésticos.

P: Realmente a louça não está nada suja.

R: É. Realmente ela é muito detalhista, tem certas coisas que ela começa a fazer, por exemplo, para sair ela quer passar batom, quer passar blush e até a sobrancelha ela quer fazer. Ela é vaidosa demais. A depilação é ela quem faz e a gente nunca passou “loreal” nela para depilação.

Mãe: Um dia eu fui trabalhar e elas pintaram o cabelo da menina...

P: De que cor?

R: Da mesma cor do nosso...

P: Transformaram a menina em loira!

Mãe: Só que elas compraram aquele pó natural e quando eu cheguei do trabalho, ai meu Deus do céu!

P: Você considera que vocês três sempre foram muito próximas?

R: Sim, sempre. Porque a gente ficava muito só em casa. Quando a minha mãe não podia levar ela no colégio eu ia e eu era pequena e ia arrastando a bolsa daqui para Forteleza, porque tinha que levar roupa para poder trocar lá e o material dela. Eu me lembro que era assim e eu chegava aqui cansada. Eu entregava ela para minha irmã. Eu passava a manhã com ela e minha irmã passava a tarde.

P: Você dava comida para ela?

R: Sim, e ela comia só. Minha mãe preparava tudo para a gente levar de lanche. Sempre foi minha mãe sozinha para tudo mesmo e tinha essa dificuldade. O transporte, com o tempo eu passei a pagar e ela pagava também. A gente nunca teve direito a passe, não teve direito a vale, os vales foram cancelados. Saiu do bolso da minha mãe.

P: Você chegou a trocar, a dar banho na sua irmã?

R: Sim, já isso tudo quando ela era pequenininha, porque quando ela começou a aprender... O que a Tia M sempre falou para gente foi: “deixa ela fazer sozinha, vestir roupa errado, deixa ela vestir, para ela se sentir útil e fazer por conta dela, vestiu errada não tem problema, mas vestiu. Penteou errado não tem problema, penteou. Comeu e derrubou tudo, mas comeu”. Foi assim. Eu dormia no instituto porque eu entregava ela para a Tia M e tinha um colchonete e eu dormia direto. Eu tinha sono por causa da viagem, porque acordava cedo, porque a noite a gente tinha que arrumar a casa e deixar tudo arrumado. Eu dormia à meia noite, uma hora da manhã. Para sair daqui para lá (no instituto de cegos), tinha que pagar o primeiro trem das cinco e meia da manhã. Não tinha ônibus. Hoje já tem. De trem era mais longe, era uma hora, porque o trem para demais e quando chegava lá tudo que eu queria era dormir. E a Tia M falava: “vai lavar as mãos”, e quando estava suada era tomar banho e depois dormir.

P: Quando vocês saíam nesse percurso de trem você contava para ela o que estava acontecendo?

R: Ela perguntava muito e o trem era muito lotado e as pessoas começam a empurrar e ela perguntava porque as pessoas estavam em cima dela, eu explicava que tinha muita gente que estava apertada, ela impaciente deitava e dormia. Tinha dia que eu também estava cansada dormia também. Passava da estação e eu voltava correndo com ela.

P: Como você dizia o que estava acontecendo?

R: Vamos para o colégio estudar, eu dizia em gestos e não em Libras. Eram gestos naturais. Gesto de estudar, era o sinal de escrever. Para mim, estudar era com lápis e papel, eu não conhecia o Braille.

P: Então você fazia o sinal e as relações que sabia, por exemplo, a escola é para escrever.

R: Para mim é isso mesmo! Eu achava legal as aulas, pois a Tia M, passava de tudo. Tudo que ela sabe foi a Tia M que ensinou. A primeira vez que a Tia M ligou o som ela ficava dois pra lá dois pra cá, mexe para lá mexe pra cá. Ela (Elirosa) gostava tanto, ela ria tanto, que quando a mãe chegava perto ela puxava a mãe para ensinar a mãe também. Ela tinha vontade de ensinar a mãe e aí, com medo de errar ela perguntava à Tia M, e pedia para Tia M segurar na mão da mãe e ensinar a mãe.

P: E você dançava junto?

R: Quem estivesse lá tinha que fazer o que ela estava ensinando. Ela (Elirosa) achava interessante a maneira da Tia M ensinar e se ela gostava, ela achava que minha mãe fosse gostar do mesmo jeito que ela. Porque se ela aprendeu, queria que minha mãe também aprendesse e gostasse. Eu acho que foi porque ela não enxerga e nem ouve, ela acha que a minha mãe é do mesmo jeito que ela. Então, minha mãe tinha que aprender do mesmo jeito. Pegar a mão da minha mãe e ensinar a dançar era coisa que a gente não fazia em casa.

P: Ela procura a boca, a fala, procura algum o som?

R: Sim, demais. A minha mãe está aqui no telefone conversando e ela fica na boca da minha mãe, e minha mãe telefonando e diz: espera aí, e ela fica atrapalhando e minha mãe conversando. Pergunta o que é que está dizendo, e minha mãe tem que conversar no telefone e ficar fazendo sinal para ela sobre o que está falando e com quem está falando.

P: Isso em Língua de Sinais?

R: Hoje é em Língua de Sinais, mas antes era gesto natural.

P: Quando foi esse processo que você fala em gestos naturais para hoje que você refere como Língua de Sinais? Esse hoje, quando foi que vocês começaram?

R: Dois mil e dois ou dois mil e quatro que começamos a língua de sinais...

Tia M: Não, foi dois mil e cinco. Não, foi noventa e cinco. Foi que eu fiquei sabendo que a comunicação se estabelece através de Libras e eu não sabia nada e nem aqui em Fortaleza ninguém sabia nada aí eu fui procurar.

R: Quando a Tia M foi fazer o curso eu fui fazer com ela.

P: O curso de Libras?

R: O básico. Eu me matriculei no centro de línguas que tem aqui, agora em Macaranaú. Muito bom, só não tive tempo, passei por uma triagem, mas não pude terminar porque estou fazendo curso que é técnico e não pode mudar os horários do curso técnico.

P: Você esta fazendo curso técnico em quê?

R: Técnico em segurança do trabalho, porque eu ainda não terminei os meus estudos, era para ter terminado cinco anos atrás, mas eu fui embora. Eu fui morar em outra cidade, com um tio e lá eu não pude estudar. Retornei para cá e comecei a estudar. Então engravidei e a gravidez foi complicada. Ficava mais tempo no hospital que em casa. Tive que parar de estudar e agora este ano que eu voltei.

P: Voltando para Elirosa. Como você vê a questão do tato para ela?

R: É essencial. Sem esse contato eu acho que ela (Elirosa) não seria ela, porque os olhos dela são o tato, o som dela, a voz dela é o tato. Toda a comunicação dela é com o tato e é muito importante mesmo para ela, para a gente, para todo mundo que está com ela, que conhece ela, que tem vontade de aprender a falar com ela. São primos nossos, amigos e tios. Tem primos que chegam e como eu, querem falar com ela, e como eu tem vontade, e como eu, querem saber. Não é só com ela, porque tem muitos deficientes que a gente tem vontade de ter contato. Nossa manicure e depiladora, ela é surda e muda. Ela é muito bonita, mas não fala em Libras, porque começou a estudar agora, o pessoal começou a tocar nela, ela não gostou e saiu do colégio.

P: Como você vê a Libras para a sua irmã?

R: Hoje, eu vejo o futuro, o futuro dela em aprender Libras, em desenvolver mais e mais. E ela tem curiosidade. Hoje, ela tem vontade e se fosse uma pessoa que não tivesse vontade? Ela tem vontade de aprender. Ela já sabe que quarta-feira é dia de curso de sinais e ela já se arruma. Ela faz no centro de línguas aqui. Eu me lembro que no começo eu fui lá para pegar o resultados da matrícula e quando eu cheguei lá a mulher disse: “sua mãe passou, mas sua irmã não passou”. “Porque o preconceito com ela?”, eu perguntei. A mulher da escola respondeu: “não irmãzinha, não é preconceito não, é porque a gente não tem um profissional

capacitado para dar aula para ela porque ela tem deficiência auditiva e não tem a visão. O profissional que temos no curso é para surdos mudos, não para surdo e cego”. Aí eu falei: “mas por quê?” Eu já quis bater de frente com a mulher e eu já fui direto brigando. Eu não aceitava de jeito nenhum. “Mas por que o preconceito com ela? Ela é uma criança surdocega especial e ela precisa disso. Como vocês vão abrir isso aqui se vocês não tem profissional capacitado para isso? Para que vocês tão abrindo isso aqui?” A mãe ligou para a Tia M dizendo que ia procurar os direitos porque é preconceito. Minha mãe começou a levá-la independente deles a aceitarem ou não. A Tia M falou para minha mãe que não é preconceito, é que eles não têm pessoa capacitada, então a gente tem que entender. Aí minha mãe passou a levar a minha irmã para o curso é hoje eles tem uma pessoa só para ela. Tem o professor instrutor, mais o instrutor que fica só com ela, é já são dois e minha mãe diz que se dá super bem com essa mulher que eu briguei, que eu disse que ia buscar nossos direitos e tal. Eu fui lá para fazer a minha matrícula e eles me receberam super bem. A mulher não ficou com raiva de mim nem nada. Se mexeu com a minha mãe ou com ela eu tomo as dores de tudo. E é bom para ela (Elirosa), porque ela gosta. Quarta-feira minha mãe está trabalhando, minha mãe chega para se arrumar, ela já está se arrumando para ir ao curso. Ela não é de ficar mole não, ela já é de se arrumar para ir para o curso e ela gosta assim. Como ela gosta de ir para o colégio também, ela passa a noite todinha acordada sem dormir para poder ir para o colégio. Ela gosta muito de estudar e ela tem muita vontade, e ela gosta de aprender. Tem curiosidade.

P: Por que você acha que ela tem curiosidade?

R: Eu vejo pelo fato dela ter vontade de ser capaz. Como essa vizinha surda muda, se ela tivesse vontade, se ela quisesse aprender, bastava ela ir, ela ter vontade e querer. Eu acho muito importante para a minha irmã o fato dela ter vontade, dela querer...

P: Como você interpreta essa atitude dela querer, ter vontade?

R: Ela mesma arruma a roupa dela, a mochila, a bolsa, tudo para sair de manhã. Se for um dia que não tiver aula, e ninguém arrumar a bolsa e a gente ver que a bolsa dela não está arrumada, ela dá dica direto, perguntando por que não vai com minha mãe. A escola ligou e falou que não vai ter aula, ela não aceita, ela quer porque quer ir. Minha mãe pega o telefone fala com a I (da escola), põe ela para falar no telefone e ela fica perguntando, por que? Se o celular de alguém toca, vibra, ela fala “gui gui gui”... bem alto. Ela sabe o botão de atender e de desligar porque quando ela atende a pessoa escuta ela falando “gui, gui,gui”. Ela é assim, se esse telefone aqui tocar, ela sente. Ah, vem cá, ela sabe o que é morrer! Se alguém morrer, e o meu tio morreu, ela começa a chorar sentindo falta...

P: Como ela sabe? O que é morrer para ela?

R: A primeira pessoa que morreu e que ela chorou que eu me lembre, mas não sei se ela chegou a ver, foi a mãe da Tia M. Foi a primeira vez que a mãe falou o sinal de “morreu” (passar a mão no pescoço como movimento de cortar o pescoço) e foi pro céu e ela passou a chorar... Foi a primeira pessoa que ela entendeu que morreu e foi para o céu. Depois foi meu tio.

P: Ela chegou a ir ao cemitério?

R: Foi no velório do meu tio (irmão da mãe) que ela sentiu porque ele era muito apegado a ela. Ele e minha mãe não se falavam e voltaram a se falar por causa dela, porque ele tinha muita curiosidade de conhecer ela. E as festinhas de aniversário dela, ele sempre ajudava, na festa de quinze anos dela, ele fez questão de dar o vestido, pois era muito apegado. Se eu

dissesse que ela estava com dificuldade de ir para o colégio porque não estava tendo vale de transporte, ele mandava uma ajuda de custo para a minha mãe. Na páscoa ele comprava ovo de páscoa ou ele mandava se ele não viesse. Ele morava em Cato. Eu fui morar um tempo com ele, então ele ajudava muito nesse sentido. Quando ele faleceu, foi o primeiro contato dela com o caixão, e o caixão não pode ser aberto. Mas a primeira pessoa que ela chorou foi a mãe da tia M, a gente não estava chorando e a mãe só falou para ela que a tia M estava chorando com saudades, aí ela chorou também sentindo falta... E quando ninguém fala com ela, ela quer chamar atenção, ela faz assim.

Mãe: A gente está vendo se não arruma um celular velho para por em Braille o telefone daqui de casa e o celular das irmãs dela para ela aprender. Outro dia no meu celular, ela ligava bem direitinho.

P: Qual é a história da galinha?

Tia M: Tinha uma galinha amarrada no quintal e ela gostava muito da galinha. Ela desamarrava a galinha e saía puxando igual cachorro. A galinha, às vezes, pisava nos pés dela e ela se assustava. As meninas não queriam deixar ela brincar com a galinha, eu disse: “deixa ela brincar com o que ela quiser desde que não ofereça perigo”. Ela ficou assustada com a galinha e ela se enrolava no lençol e continuava passeando com a galinha pelo meio da casa, enrolada no lençol.

P: Ela protegia as pernas com lençol... ela não tinha medo?

R: Não. E ela subia no portão depois ela se soltava de uma vez ...

P: Então ela gostava de subir nas coisas?

R: Não, só no portão. Ela tinha insegurança de sair.

P: Como você acha que é a insegurança dela?

R: Eu acho é de estar na rua sozinha e se passar o carro pega. A insegurança dela é ser muito apegada a tia M. A tia M saiu e outra professora começou a atendê-la no instituto de cegos. Ela tem insegurança que a gente a deixe em algum lugar quando saímos. A gente está em uma loja e ela está direto segurando a gente. A gente pede para ela esperar um pouquinho só para a gente procurar uma coisa e ela já começa a alarmar: “GUI GUI GUI”, bem alto.

Mãe: Eu fui fazer uma mamografia semana passada e não tinha com quem deixar e a levei comigo. Só que como tinha radiação e a mulher não deixou ela entrar, o enfermeiro colocou a cadeira na porta da sala e deixei ela com a minha bolsa e as minhas coisas para que soubesse que eu ia voltar. A mulher me explicando as coisas e ela lá “gui, gui, gui”... ela estava me chamando. A mulher fechou a porta... e ela lá me chamando porque estava demorando.

R: Mas ninguém leva ela enganada, não, de jeito nenhum...

P: Como você acha que ela reconhece as pessoas?

R: Ela toca uma pessoa só uma vez e pode passar muito tempo sem nem chegar perto dela, mas ela conhece. Creio eu, que seja pelo toque, às vezes pelo cheiro, pelo formato do cabelo. Antes ela tinha o costume de conhecer as pessoas pegando até o pé. E a gente foi tirando esse costume aos poucos dizendo que o pé era sujo, que não podia. Hoje ela pega a pessoa e não chega a cheirar, pega no cabelo da pessoa e só. Se ela tocou uma pessoa e passou um tempão, uns dois ou três anos e ela vê a pessoa de novo ela conhece, creio eu, que seja pelo toque, pelo tato e não pelo cheiro. É pelo toque e pelo formato do cabelo.

P: Como é ir ao shopping com ela?

R: A gente começou a sair muito com ela para o shopping porque aqui em Macaranaú não tinha, só em Fortaleza. Foi tia M quem levou. De tarde, a gente ia passear no shopping. A tia M ligava e dizia: vamos passar a tarde no shopping e a gente ia. Era bom demais, mas antes disso a tia M já levava ela para tudo que é loja, ela já conhecia sapataria e mercado... A tia M já tinha levado ela em loja de roupa, para andar de ônibus, em terminais, e tudo isso ela conheceu porque a tia M levou e apresentou tudo, shopping para ela só foi questão de juntar todas as lojas em formato de shopping, por tudo isso que ela já conhecia.

P: Qual foi a história com o gerente?

R: Porque a tia M queria que ela diferenciasse a sapataria, do mercantil (supermercado), do comércio. Queria mostrar cereais, essas coisas, o gerente não queria deixar pelo fato de tirar fotografia do lugar e dos produtos, dos preços. O homem não queria deixar, mas a tia M foi explicar que era só um trabalho para uma criança que era criança deficiente. A briga foi feita no mercantil, foi o maior escândalo. Ele queria selecionar as fotos. Essa fase foi muito complicada.

P: Que fase você está falando?

R: A fase de tudo o que ela sabe, foi a tia M que ensinou. Por exemplo: ensinar a rasgar papel. Ela não fazia nada, só chorava. E aprendeu que o papel era para picar. Rasgava, picotava. A tesoura, para ela era para cortar os cabelos. Teve uma época que ela teve que raspar o cabelo porque ela pegou a tesoura e picotou os cabelos todinho. A tia M foi ensinar a rasgar papel e ela rasgava livro do meu colégio e da minha irmã, rasgava meus cadernos, rasgava um documento, todo papel que ela via pela frente era para rasgar porque ela tinha aprendido que era pra rasgar.

P: Aquilo que ela aprendia na escola você acha que automaticamente ela reproduzia em casa?

R: Tipo, ela tem vontade cada vez mais de aprender e ela é do tipo que eu acho que todo mundo deveria ser, aprendeu na escola e prática em casa. E ela toda vida foi assim. Hoje eu acho que ela está mais lenta do que antes, porque antes era muito rápida, ela pegava muito rápido a evolução dela era muito grande, a gente via a evolução dela e hoje a evolução está mais lenta, não sei por que. Mas antes era mais rápido, ela aprendia as coisas muito rápido. Ela pega rápido, então se você não estiver no ritmo dela, porque a produção dela é muito boa, ela fica lenta. Ela é do tipo que quanto mais você está ensinando, mais ela está aprendendo e não é porque você ensinou no colégio que ela vai fazer só no colégio não, ela faz em casa, também. Você nem precisa mandar fazer o que a professora passou para casa porque ela faz sozinha.

P: Voltando só um pouquinho, quando ela era menor, você se lembra como era essa questão do cheiro, do odor? Buscava os cheiros das coisas?

R: Sim. Estava cozinhando alguma coisa ou chegava com perfume e ela tentava sentir o cheiro. A panela no fogo ela ficava perguntando o que é isso e que cheiro é esse.

P: Vocês diziam?

R: Sim, tinha que dizer.

P: Como vocês diziam?

R: Perfume, amiga...

P: Pelos sinais ou pelos gestos?

R: Sim, do tipo, se ela sentia o cheiro da comida muito gostosa e perguntava o que era, eu falava: “comida; já, já vai por comida”. E as comidas ficavam nas panelas até a hora do almoço para colocar no prato. Só que quando a gente ia por a comida no prato, a gente procurava o que estava na panela e ela já tinha comido... a galinha da panela sem a gente colocar a comida no prato. Hoje, ela já coloca a comida dela sozinha, ela sabe onde está o prato, ela pega o prato dela, a colher dela, ela vai na panela e coloca a comida dela, vai na geladeira e coloca o suco, vai na fruteira e pega a fruta, lava, ela é bem higiênica, ela é limpa. Mas antes ela era assim: quando ela sentia o cheiro, ela queria de curiosidade saber o que era. Ela tinha que comer naquela hora. Quando a gente procurava, cadê a comida?

P: Ela sempre gostou de movimento?

R: Sim.

P: Que tipo de movimento?

R: Ela é louca por coisa que tem muita gente, como piscina, aniversário que todo mundo pega para dançar com ela. Meus primos gostam demais dela, tem aquele meu primo que é muito fechado, ele não é de vim aqui em casa nem nada, mas se a gente está em um evento, ele abraça ela e diz que é namorado dela. E ela entende o que é namorado, o meu primo vai e diz que é namorado dela e dá um selinho nela. Ele tem namorada e diz que a namorada dele está levando chifre, ela entende e começa a rir. Ela entende e vai na brincadeira.

P: E movimento corporal?

R: Movimento corporal, piscina, ela fez muito natação e hoje ela ainda precisa. Só que aqui tem dificuldade para gente.

P: Vocês iam muito à praia?

R: Não. Íamos à praia quando a tia M levava... É assim, nossas condições, nosso tempo é muito pouco. Quando a tia M dizia: “hoje nossa aula vai ser na praia, vamos para a praia”, foi aí que um dia ela veio a conhecer a areia do mar. Ela tinha medo de praia. Tem uma foto que a tia M mostra a areia da praia e que coloca a areia na mão dela e faz o sinal de areia, e ela chorando com medo do mar, hoje pode levar que ela fica bem deitadinha com a água vindo e batendo nas pernas dela.

P: Nas brincadeiras de menina, de boneca, de casinha, vocês brincavam disso?

R: Ela era de tirar as roupas da boneca e ficar mudando, de ficar vendo que a calcinha da boneca era igual a dela, fazia as comparações. E a tia M dizia que o espelho dela era a gente, ela queria vestir uma roupa se a gente vestisse. Hoje é assim: se eu tenho um shorts e ela não tem, ela quer um. Hoje ela está fazendo essas coisinhas dela (bijuterias), o dinheiro minha mãe pega e entrega na mão dela, e pergunta o que ela quer. Ela diz: “eu quero roupa, eu quero sutiã”. Minha mãe leva na loja para comprar e para ela escolher.

Mãe: Agora de domingo, aqui no Macaranaú tem uma feira. Com o dinheiro dela nós fomos (mãe, irmãs e a bebê) todas, compramos blusa e calção...

R: E aí minha mãe põe a blusa na mão dela.

Mãe: E ela veio com as sacolinhas, tudo na mão.

P: E ela sabe que foi com o dinheiro dela?

R: Sabe, o dinheiro é dela, que nesse dia a gente foi no banco tirar o dinheiro dela porque ela recebe benefício. Ela recebeu e foi lá e comprou o material das bijuterias que começou a fazer lá no instituto. Ela aprendeu a fazer as continhas. A fonoaudióloga disse que era bom fazer em casa também. Então, minha mãe falou: “Vou começar a comprar para ela fazer”, só que agora minha mãe descobriu essas “piranhas” (fivelas de cabelo) que ela está vendendo bem. Tem o pinduricalhozinho que ela gosta. A produção dela é tão grande que minha mãe faz um e ela faz cinco. Ela não sabia fazer nó, agora a tia M falou que minha mãe tinha que ensinar ela a fazer nó, agora ela amarra tudinho, ela pega as coisas muito rápido.

P: O que você acha que a deixa feliz?

R: O que deixa ela feliz? Se alguém da gente de casa dormir fora ela fica triste. Tem que ficar a família junto. É a única coisa, assim que ela é feliz, porque estuda. Ela é feliz porque passeia. Agora para ela ficar triste é só ver alguém sair e passar dias fora. Ela fica direto perguntando sobre a pessoa e pedindo pra voltar.

P? Como você gostaria que fosse o futuro dela, que expectativa você tem para ela?

R: Eu sei que ela é capaz de trabalhar de ter a vida dela, de ser independente. Eu digo o que todo mundo queria que ela fosse, porque ela é independente. Ela lava prato, ela toma banho só, ela depila a perna só, ela depila axila só, ela toma banho e penteia os cabelos só. Ela fica em casa só e ela tem essas coisinhas dela só. Minha mãe deixa tudo separadinho em cima da mesa e o cordão ela faz só. Ela faz as atividades dela só. Independente que eu digo, é de ter a vida dela, a família dela, é isso...

P: Você tem muita coisa pra falar, você me ajudou muito, muito obrigada! Você foi muito importante pra minha tese, muito obrigada, não tenha medo de falar não menina, você fala muito bem, é verdade.

R: Eu me lembrei quando a tia M levou ela pra andar de ônibus. Na roleta, lá na catraca, como ela era pequenininha, toda vida empurrava a “bichinha” por de baixo da catraca. Um dia, a tia M fez ela rodar na catraca. Tudo bem. Quando minha mãe foi embora e foi com ela de ônibus, minha mãe foi empurrando para ela passar primeiro, e ela empurrando a minha mãe para passar primeiro, minha mãe foi. Quando minha mãe foi, ela voltou e se sentou e minha mãe do outro lado sem poder voltar (risos). A tia M ensinou ela a correr. A tia M foi e correu na frente e ela pegando no braço correndo atrás. A tia M disse: você sozinha, ela foi-se embora e correu, e passou a aula correndo. A mãe foi pra casa com ela, ela se soltou da mão da mãe e saiu correndo sem rumo, sem destino, sem nada, só que ela estava se sentindo segura em correr na calçada. Mas aí, ela foi para pista, a mãe chegou danada de ódio, de raiva dizendo que a menina tinha corrido, que tinha carro, que a menina ia morrer e que o carro ia matar ela e a mãe com raiva chorando, e ela só fazia rir. Na escola a tia M conversou que não pode correr...

Tia M: Expliquei que se corresse o carro pegava ela e ela quebrava perna, braço e que iria para o hospital, tomar injeção, e peguei um pau e quebrei no braço dela pra mostrar... que quebra a perna. Quando ela chegou na sala ela contou pra mãe o que eu tinha dito, que o carro ia pegar ela e quebraria a perna e iria a para o hospital..

ANEXO 04

ESTUDO DE CASO 1

Entrevista com Sujeito 1E, primeira professora do Sujeito 1A

Contexto: A entrevista foi realizada em uma sala, no hotel em que a pesquisadora estava hospedada.

P: Que idade ela tinha quando você começou a atendê-la?

R: Ela tinha um ano e sete meses... (pausa) e... ela depois de nove meses e cinco dias ela estava, ela tinha se submetido a cirurgia e ela...acho que tem história né? Fizemos uma avaliação, mas eu mesmo dei uma orientação à mãe de como lidar com ela dentro de casa.

P: E com foi essa orientação para família?

R: Foi... na alimentação para dar o leitinho. Ela não sabia se dava leite e também não tinha condições financeiras de comprar (pausa), e aí eu ensinei a fazer o caldinho de caridade.

P: E o que é esse caldinho de caridade?

R: Água, farinha e sal... aí dependendo da consistência vai colocando mais farinha e no caso dela, para ela não se engasgar... Depois disso, quando comecei na escola eu fazia a mesma coisa... e pode ser acrescentado temperos, coentro, cebola... e... depois para ficar mais gostoso carne moída, os ovos...

P: Ela tomava só leitinho quando ela chegou?

R: Só...

P: Então após a orientação ela passou a tomar salgado?

R: Em casa não sei se a mãe fez... mas na escola eu fazia, no lanche eu coava esse caldo de caridade... que era feito na escola muito gostoso, com ovos, tinha vezes que era com carne moída. Eu coava... botava na mamadeira e dava pra ela...

P: Na mamadeira?

R: Na mamadeira.

P: E o sabor era diferente... durante os dias....

R: Quando era de ovos o sabor era mais agradável, quando era de carne o sabor era de carne... Mas quando é muito carente, é o básico do básico, água, sal, e farinha.... e quando é feito pra mingau aí coloca açúcar... água, farinha e açúcar, isso aqui é muito comum no nordeste.

P: Foi você que orientou com relação a colher, para ela começar a comer com colher?

R: O líquido era líquido mesmo... depois eu fui engrossando.

P: Então você iniciou com esse caldo bem líquido?

R: Bem líquido... bem líquido mesmo, aí como eu tinha um filho e tive toda a orientação do pediatra de como alimentar meu filho, a mesma coisa eu fiz com ela, aí eu fui engrossando, levava de casa mingauzinho de maisena, depois eu fui engrossando até chegar na

papinha...(pausa)... E quando comecei a dar suco de um quarto de laranja, a médica me ensinou a colocar cinquenta gramas de água e um quarto de laranja. Toda a alimentação eu que dei e ela nunca teve diarreia.

P: Ela nunca rejeitou alguma coisa?

R: Não, pela primeira vez naquele dia, na entrevista com a mãe dela, ela dizia que não gostava de feijão... feijão de... aquele feijão grande... a fava, mais ela nunca rejeitou nenhuma alimentação, nem doce, nem salgado.

P: Nesse período ela frequentava a escola todos os dias?

R: Três vezes na semana... Quando eu recebi a Elirosa foi feita uma modificação e a escola concordou que eu desse mais atendimento a ela, outras professoras foram me ajudar, aí eu fazia planejamento e tal. Eu ficava com ela e as outras professoras ficavam com as outras crianças, para eu ficar mais tempo com ela. Aí era três vezes na semana, podia ser duas vezes na semana, mais só que o horário de atendimento invés de ser, por exemplo, quarenta minutos, eu esticava o atendimento das sete às dez e meia.

P: E você lembra com que idade ela começou a comer papinha, comidinha e a usar colher?

R: Não... aí foi progressivo mesmo, com três anos. Tem aquele filme que tinha, o “Renasce” ela já tinha quatro anos e meio ela já comia de tudo... aí eu passei para banana machucada... banana com aveia, o que dava eu levava de casa.

P: E desde pequenininha como foram as primeiras comunicações dela? Como você entendia essa menina?

R: Primeiro com a respiração, eu observava muito, olhava a respiração, aliás eu aprendi muito... muito com ela porque ela não tinha nenhuma reação. Passei a perceber e ensinar a mãe, ”Olha mãe, tá vendo isso aqui?... Olha, quando ela estiver muito ofegante, é porque ela está... não está gostando ou ela está zangada, alguma coisa que não está bem com ela”, eu dizia. E ensinava a irmãzinha dela que na época tinha aproximadamente 6 anos e que assumiu cem por cento a irmã, tudo que eu fazia na sala de aula eu ensinava a ela.

P: Então esse processo de alimentação, você ensinou para essa irmã de seis anos?

R: Também, também. E está até escrito, eu dizia: “quando você estiver com fome, coma e dê à sua irmã, porque ela também está com fome e quando você estiver com sede beba, e dê à ela, porque ela também está com sede. Quando você estiver com calor, tome banho e dê banho nela também, porque ela também está com calor. Está escrito no textinho que eu mandei sobre isso, inclusive eu escrevi depois. É assim, foi o meio de comunicação com a pequena grande mamãe.

P: Você a chama assim, de pequena grande mamãe?

R: Pequena grande mamãe.

P: Muito bem, voltando à questão da comunicação. Você me disse que era pela respiração que você percebia a comunicação?

R: É, porque ela não chorava, não sorria, e o único movimento que ela fazia, era se arrastar de costas pelo chão, que as perninhas dela nem firmes eram. Ela tinha cicatrizes, marcas de feridas nas pernas, ela tinha muitas feridas na base da nuca, de orelha a orelha. Eram feridas

grandes e que eu passei muito tempo cuidando, os primeiros atendimentos eram, dar banho, aí dava leitinho, ela dormia, quando ela acordava, eu fazia os curativos para tirar essa crosta que ela tinha na cabeça. Eu tinha dado água oxigenada e cotonetes para a mãe fazer essa higiene em casa e a mãe trazia de volta porque não tinha tempo e porque não tinha coragem.

P: E porque você acha que ela se mexia, caminhava de costas? Era porque tinha alguma coisa?

R: Ela não sentava.

P: Ou porque ela coçava a cabeça?

R: Não, era pra se movimentar mesmo, esses ferimentos que ela tinha no corpo era por se arrastar pela casa dela, era cimento, ela ficava nua... (pausa). Ela não gostava de roupa ou não usavam roupa nela. Certamente, não usavam porque as meninas ficavam sozinhas em casa.

P: Ela não esboçava reação?

R: Não esboçava reação, no entanto naquele dia mesmo a irmã dela disse que só sabia quando ela estava chorando, quando escorria lágrima dos olhos porque nem um som ela emitia. Levou muitos meses para ela começar a chorar. Eu ouvi o choro e o primeiro sorriso dela.

P: E você lembra disso?

R: Eu me lembro e também estava registrado, escrevi sobre isso.

P: E como foi esse primeiro sorriso dela?

R: Eu coloquei o colchonete no chão, aquele rolo de bobath. Botei ela deitadinha de bruço, em cima do rolo, na vertical, no comprimento do rolo e me sentei de um lado e a mãe do outro. Fiz com que ela ficasse abraçadinha descansando e eu fiquei fazendo movimento bem suave, aliás todo movimento que eu fazia com ela, era muito suave, para ela já ir diferenciando o meu toque, o meu tratamento, com o que ela recebia em casa. Então esse movimento bem suave, bem suave, que era do balanço e ela esboçou um sorriso, aí eu saí correndo da sala de aula (estava emocionada) e gritando pela escola que ela tinha sorrido, foi o primeiro sorriso dela (pausa). *Isso é muito importante, parabéns! Diziam para mim!*

R: (pausa e choro)

P: Podemos continuar? Tranquilo...? Você está me ajudando muito, você quer parar? Quer que eu pare a gravação, não quer dar entrevista?

R: Quero poder ensinar as mães futuramente tratar bem os filhos, não são bichos, são seres humanos.

P: Com relação à essa comunicação que foi tão importante, você me descreveu o primeiro choro, você me descreveu os movimentos. Quando que você percebeu que ela começou a se comunicar por movimento, por expressões?

R: Quando ela começou a entender que eu queria que ela sentasse. Eu botava meus dois dedos indicadores na mãozinha dela e fazia esse movimento, quando eu botava, ela pegava... e isso aí no comecinho mesmo, ela não segurava nada, não segurava, eu botava e ela não segurava. Aí eu já não me lembro quando foi que eu botava meu dedo na mãozinha dela, aí ela segurava, apertava..., aí eu fazia movimento assim...

P: Com seu dedo?

R: É, aí ela já fazia dando a intenção de que ia e queria, o movimento com o corpo que queria se levantar.

P: Isso era pra levantar ou para sentar?

R: Pra sentar, é porque ela estava deitada, e quando eu botava assim meu dedo na mãozinha dela que puxava aí ela já estava querendo sentar e foi assim. Eu não sabia como fazer para ela segurar a cabeça, sustentar a cabeça, era todo o tempo caída, com o queixo encostado aqui, como chama aqui, o nome dessa região aqui, perto do peito? Ela não sustentava a cabeça, e babava na fraldinha. Punha um travesseirinho, aí alguém segurava aqui, levantava, aí botava aquela almofadinha no pescoço para poder ir segurando, depois uma bolinha de borracha bem macia, já era um volume maior. Ela já sabia que aquela bolinha era para botar debaixo do queixo.

P: Quantos anos ela tinha? Você lembra?

R: Perto de três anos, ela era muito... muito inteligente e... com o tempo, só bastava eu colocar meu indicador no queixinho dela e ela sabia que era para levantar o queixo. Depois de muito tempo, muito tempo, ela já andava... Ela baixava a cabeça e eu tocava no queixo dela, aí ela direcionava corretamente e mais adiante ela mesmo se lembrava que era para levantar a cabeça, a sequência foi essa da fralda, a bolinha até ela se conscientizar que ela tinha que levantar a cabeça.

P: E a parte motora dela? Quando ela começou a andar? Como foi esse processo?

R: Depois que ela aprendeu a sentar... Sim! Deixa eu te falar sobre a alimentação dela. Eu botava ela sentada entre as pernas da mãe e com a cabeça encostada no estômago, ela escorregava e deitava, aí eu ia, sentava, botava a colherzinha na boquinha dela, quando terminava de botar ela escorregava, aí eu puxava e sentava de novo. Ela só comia e eu só colocava a colher na boca dela, quando ela estivesse sentada. Quando ela realmente passou a entender que só comia se fosse sentada ela aprendeu a ficar sentada.

P: Porque até então ela só se alimentava pela mamadeira?

R: Desde bebê. Depois disso quando ela já começou a ficar sentada, mesmo quando aceitou o alimento, foi quando nós mandamos fazer e adaptar uma cadeira. Ela começou a ficar nessa cadeirinha, e ela aprendeu que quando terminava de se alimentar eu botava ela em pé para ir pelo chão e lá pelas tantas quando ela terminava de se alimentar ela estava ficando em pé na cadeirinha. Aí, pronto! Já não dava mais porque era perigoso. Quando ela encontrava essa cadeirinha ela segurava e levantava a perna querendo subir na cadeira, e porque ela estava querendo dizer que estava querendo comer, aí foi quando eu passei a botar ela na mesinha das crianças para se alimentar.

P: E quando você introduzia essas coisas novas, que ela não conhecia, sair da cadeirinha e ir para mesa, por exemplo, ela reagia ou aceitava tranquilamente?

R: Ela aceitava tranquilamente e eu acho que é porque ela tinha muita confiança em mim. Ela aceitava tranquilamente tudo que eu apresentava de novo para ela. Eu penso que ela pensa: se a tia M faz, eu também posso fazer.

P: Você disse que ela confiava muito em você. Como você sentia essa confiança?

R: Porque ela não rejeitava nada, ela aceitava tudo. A única coisa mesmo que ela não aceitou de imediato, foi a areia da praia. Porque a areia da escola, do parquinho, ela aceitava. Então eu mandei as meninas buscarem areia na praia. Peguei a lata de “leite ninho” vazia e mandei as meninas irem lá na beira da praia que era uns cinco quarteirões da escola. Lavei essa areia bem lavada com detergente botei “Kiboa”. Botei essa areia nessa pano e botei no sol para secar, mais tinha que secar bem, e essa areia eu só usava com as crianças na escola. Aí eu botava dentro de uma bacia e ali elas tomavam banho de areia, era banho de areia, deixava só de calcinha e elas ficavam brincando de tomar banho de areia. A mãe dela ficava “P” da vida, mas eu deixava.

P: Voltando a questão da comunicação. Você começou naturalmente a dar os gestos para ela. Como que foi desde pequenina, desde bebê, como é que foi, você se lembra dessa fase?

R: Me lembro sim. Porque apesar de eu não saber o termo, o significado do objeto de referência, na hora do banho eu entregava o sabonete a ela, aproximava o nariz, isso quando ainda era na banheira, na bacia. Ela já sabia que ia tomar banho, e mais pra frente quando ela já estava andando... que eu levava ao banheiro, eu entregava o sabonete e botava a toalha no pescoço. Que eu também não entendia e não sabia nada de línguas de sinais, então eu botava a toalha no pescocinho dela, entregava o sabonete e ela já sabia que ia tomar banho.

P: E você fazia alguns movimentos junto com os objetos? Algum gesto natural?

R: Não. Entregava o sabonete, entregava a toalha: é banho. Quer sabonete? Que passava, na cabeça, na barriga...

P: Fazia o movimento do sabonete?

E: É. E ela já sabia, Tem fotos dela e tem filme dela passando os sabonete no pesinho, e a idade, agora não me lembro o momento, mais tem fotos e tem filme.

P: Com relação a parte sensorial? O tato, como você acha que é o tato pra ela?

R: Tudo, inclusive um fato que eu nunca esqueci. Ela andava ainda com apoio, segurando a mãe e tal, estava tendo uma reunião sobre surdos e estávamos sentados em círculo. A mãe dela chegou na sala. Eu disse para as colegas ninguém pegue nela e vamos ver se ela me localiza, e ela saiu andando, segurando nos joelhos das professoras, se apoiando, quando chegou em mim eu fiquei parada e ela tocou no meu joelho e ela já vinha tocando no joelho de todos os professoras quando ela pegou no meu joelho, aí ela quis subir no meu colo e ela me reconheceu só pelo tato.

P: E o olfato?

R: O Olfato? Do perfume? Sim, na alimentação. Às vezes quando estava chorando na hora do recreio eu aproximava a sopinha no nariz aí ela se calava.

P: Ela antecipava pelo olfato?

R: É, e outras coisas também, que ela não movimentava a cabeça nem para direita e nem para a esquerda, aí o que eu fazia? Na hora da alimentação, em vez de eu colocar a colher na posição correta de colocar na boca eu botava quando eu queria que ela movimentasse primeiro, por exemplo lado direito encostava no canto da boca para ela poder movimentar e procurar a colher. Foi quando ela foi começando a fazer isso, a virar a cabeça. Depois eu

botava a colher no canto da boca do lado esquerdo para ela poder procurar e movimentar. Foi assim que eu comecei a ensinar ela a movimentar a cabeça para o lado direito, para o lado esquerdo. Depois para ampliar esse movimento eu ficava de costas para ela, botava a irmã na frente dela e eu segurava a cabeça, botava a mãozinha dela na cabeça da irmã e para a irmã ser o modelo e eu dizia para a irmã girar a cabeça para o lado esquerdo. Quando a irmã girava para o lado esquerdo eu pegava a cabeça dela (Elirosa) e girava para o lado esquerdo também.

P: Uma de frente para outra?

R: Não.

P: De lado?

R: Não, de costas em ressonância. A irmã de costas para ela. Quando foi para o sim e para o não, eu fazia do mesmo jeito.

P: Essa irmã do meio sempre participou dos seus atendimentos?

R: Sempre... sempre, devido a ela ser muito carente, quando eu não estava precisando da ação dela comigo eu dizia para ela escolher qualquer brinquedo que tenha ali na prateleira. Ela tinha toda a liberdade e ficava quietinha, brincava, montava, desmontava, o tempo que ela tinha para brincar era na minha sala.

P: E era ela que vinha de ônibus e de trem?

R: É de ônibus, de trem... Uma vez ela chegou com um galo enorme...

P: As duas meninas, uma de seis e a outra de nove?

R: Não, aí ela já estava com oito anos.

P: Com oito anos ela já vinha só?

R: É, já vinha só...

P: E a Elirosa tinha...?

R: Três anos. Uma diferença de cinco anos mais ou menos. Fora a sacola que ela trazia... Uma vez ela chegou com um galho enorme na cabeça, roxo. Um dia que vindo de ônibus, que freou, ela foi arremessada dentro do ônibus e caiu. O meu atendimento nesse dia foi botar gelo na cabeça e dar massagem nas duas... relaxarem... E ela gostava muito de massagem.

P: Como que eram essas massagens?

R: Shantala. Tanto dava nela quando na irmã, quando elas chegavam em petição de miséria.

P: E você usava alguma coisa para essa massagem?

R: Óleo de semente de uva.

P: Com perfume?

R: Não, era com óleo.

P: Mas tinha perfume?

R: Tem um perfume bem agradável, o original mesmo, que é muito caro, tem um cheiro horrível, mas quando a gente compra em farmácia já vem pronto com aroma.

P: Essas massagens tinham um toque mais suave.

R: Muito.

P: Não era nada profundo?

R: Não, eram muito suaves...

P: Todos os dias você dava massagem?

R: Não, não era possível porque demora e geralmente a criança adormece... aí quando ela chegava agitada, ou então não tinha dormido, era banho, alimentação e massagem.

P: Você tem como atribuir porque ela chegava agitada, você imagina o porquê?

R: Não, porque eu não conhecia profundamente o que se passava lá.

P: E com que era essa agitação dela?

R: Agitada, inquieta, porque ela teve uma fase muito inquieta, muito danada, ela teve muitas mudanças no comportamento.

P: Vamos conversar um pouquinho sobre esse comportamento. Como foram esses comportamentos?

R: Por exemplo, quando ela era contrariada, ela se batia, se jogava no chão, batia a cabeça no chão, inclusive ela tinha um galo ósseo na testa do lado direito que a mãe dizia que ela batia na parede, batia no chão. Eu dizia: “não deixa ela fazer isso”, e a mãe respondia que quando doesse ela parava. Eu dizia: “não faça isso porque ela poderia adquirir uma hidrocefalia”. Então, a mãe não se incomodava, mas na sala de aula quando ela estava agitada assim eu dava um jeito de arrastá-la pela perna, assim bem gordinha que ela estava bem nutrida e colocava ela no colchonete. Uma vez que ela agrediu a mãe, porque a mãe foi e ela queria brincar no minhocão e o minhocão estava muito mofado, e ela era muito alérgica. Eu tinha saído da sala e quando eu voltei, eu ainda vi ela bater no rosto da mãe, então de imediato eu puxei uma cadeirinha me sentei de trás dela e tive que abraçar e imobilizar. Ela virou-se e quis bater em mim, aí eu só imobilizei e levei até o colchonete. As perninhas dela se debatendo e eu deitei por cima dela. Os braços, eu segurei sem fazer peso. Ela chorou, e chorou. Quando ela relaxou, eu soltei e fui dar banho, fiz a massagem e ela não ficou com raiva de mim, isso aconteceu duas vezes.

P: O colchonete era o lugar que você levava quando ela estava irritada?

R: É, ou então para brincar, para fazer exercício de motor.

P: Lugar de atividade?

R: O desenvolvimento motor dela foi todo em cima daquele colchonete azul.

P: Essas birras eram quando ela queria alguma coisa? Quando não queria?

R: É. Eram, foram duas reações dela. Foi quando ela queria ir brincar com o minhocão, ela encontrou o minhocão.

P: O que é o minhocão?

R: É um tubo feito de um tecido com um bambolê, aí quando ele estica a criança brinca por dentro, entra de um lado e sai do outro.

P: Essa parte do tato qual é o toque que ela mais gostava?

R: Não, ela não tinha preferência, porque inclusive a massinha de modelar, como outras crianças já tinham rejeitado, eu descobri que era por causa do cheiro, que tinha um cheiro muito desagradável. Eu consegui a receita caseira de massinha de modelar. Aí eu fiz em casa, botei óleo Johnson que ficava muito agradável, aí eu brincava de massinha de modelar e com argila, aí a gente fazia cobrinha, fazia bolinha. Na época do esquema corporal, eu pegava uma bonequinha com a cobrinha que ela fazia, era o bracinho da boneca, com a bolinha que ela fazia, era a cabeça da boneca, bolinha bem pequenininha eram os olhos da boneca, e outra bolinha bem pequenininha, era a orelha da boneca. E isso aí, eu mostrava também a minha orelha e que ela também tinha orelha, que eu tinha braço, ela também tinha braço, e a boneca tinha braço, pé e assim por diante.

P: Você percebia que ela fazia essas relações?

R: Tranquilamente, tranquilamente.

P: E voltando para a questão sensorial. Como é a audição dela?

R: Nada, nada. Agora do olfato, escute essa também. Um dia eu estava sentada na minha sala, mais ao menos a uns três metros de distância da janela, a janela estava aberta, aí ela começou a dizer que estava chovendo. Ela fez gesto natural de sombrinha (imitando o movimento de segurar a sombrinha, ou guarda-chuva). Eu disse para ela que não, ela já sabia o “não”. Que não estava chovendo, aí ela insistia, e insistia, e eu trabalhava de pé descalço, eu e ela para ela sentir bem a diferença de textura do piso. Aí levei ela para um recanto que tem na escola, onde tinha grama, tinha areia, tinha um sol, um sol muito quente, e mostrei que não estava chovendo, aí voltamos para a sala de aula, passou um pedacinho, e bateu a chuva. Porque ela estava sentindo o cheiro que vinha chuva. A gente sente aquele cheiro de areia molhada no ar. E ela sentiu primeiro do que eu.

P: Você disse que fez o não assim no braço dela (esfregar o indicador no antebraço)? Como você introduziu o “não” para ela, você lembra que foi isso?

R: Foi assim mesmo, eu vou explicar. Eu passava meu dedo indicador no braço dela. Eu botava a mãozinha dela na minha garganta “pigarreava” e outra vez que aconteceu isso, e ela insistia mais, e ainda batia a mão bem forte na mesa, eu fiz o não bem forte no braço, pus a mão na minha garganta, dei um murro na mesa, aí eu fiquei com pena. Ela ficou quietinha, quando eu olhei, as lágrimas dela estavam escorrendo. Foram as três maneiras que eu usei para o não. E ela era tão danada, tão astuciosa... Eu estava com ela no colchão e eu sabia quando ela queria me enganar, ela levantava bem devagarzinho do colchonete, saía rastreando na parede, quando chegou na porta ela virou a cabeça na minha direção e fez assim, esticou o braço. Eu escrevi sobre isso. Ela não queria ficar lá onde eu estava, aí eu me levantei peguei-a pelo braço e levei para o colchonete. Passou um pedacinho e ela levantou bem devagarinho e foi para a porta, virou-se pra mim e fez não. Ela queria sair da sala de aula para ir brincar.

P: Você lembra qual foi o primeiro gesto dela?

R: (pausa) Acho que foi o “não”, ou então os abraços e beijos que ela me dava quando ia saindo.

P: Quando ia para casa?

R: Quando ia pra casa, era o tchau, ou então ela me puxava pelo braço para sair da sala. Eu sabia que ela queria ir passear, não queria mais ficar dentro da sala de aula, agora a sequência é assim..., o “não”, o “beijo” e o “tchau” me puxando pelo braço.

P: Quando foi que você decidiu dar mais gestos para ela?

R: Foi a necessidade mesmo. Eu não sabia que era esse o gesto de comer, então eu encostava a mãozinha dela em mim, aí abria a boca, fazia o movimento de mastigar.

P: Então você tentava reproduzir o movimento?

R: Eu trazia a mãozinha dela em mim e encostava nela também.

P: Você abria e fechava sua boca?

R: Era para quando ela quisesse, ela também fazer: estou com fome, aí ela fazia assim (a prof. abre e fecha a boca).

P: E a irmã mais nova estava no atendimento?

R: Sim.

P: E ela reproduzia em casa?

R: Reproduzia. Tinha uma série de palavras que eu fazia através de gestos naturais, que eram muitos, por exemplo, quero mais, eu botava suco ou água no copo dela, bebia, aí quando ela queria mais, ela fazia esse movimento assim.

P: Colocava a mão em concha dentro do copo?

R: Em concha dentro do copo, aí eu entendia quero mais.

P: Saiu naturalmente dela?

R: Naturalmente dela.

P: Ela que criou esses gestos?

R: Ela que criou esses gestos! Praticamente aos 06 anos, depois que eu comecei a pesquisar e a procurar, inclusive línguas de sinais, mas tudo era através de gestos naturais, e ela entendia tudo, levantar eu fazia isso, se ela estava sentada ou deitada e tinha que levantar eu fazia isso aqui, ela sabia que ela estava sentada e era para levantar.

P: O levantar era tocar aqui no peito para cima?

R: Tocar no peito para cima, comer aqui (bater na boca); dormir era assim, abrir e fechar os olhos. Ainda hoje ela fez, ela não faz o sinal. Não lembro de ela fazer aqui o sinal da Libras. Agora quando foi sexta-feira, que eu estava na casa dela, eu falei: “vamos embora, vamos dormir, você quer dormir?”, ela disse que não e abriu os olhos, em gesto natural.

P: Quais eram as brincadeiras preferidas dela?

R: Correr e brincar no balanço.

P: De movimento?

R: Movimento, demais, plantar bananeira, de ficar com a cabeça para baixo e as pernas para cima, encostava na parede e ficava. Demorava, não estava nem aí, ela adorava movimento. Eu

colocava em linha reta para ela andar com o livro na cabeça para ficar com a postura. Para trabalhar a postura dela ou então ficar com os braços abertos e as pernas encolhidas. Equilíbrio, ela adorava.

P: Com uma perna?

R: Com uma perna e com os braços abertos, e quando ela ia perdendo o equilíbrio ela dava gargalhada, e caía em cima de mim.

P: Movimentos corporais e brincadeiras corporais?

R: Era, até pular corda eu tentei ensinar, mas ela era muito pesada. A de correr eu te contei o que ela fez? Chutou a mãe e saiu correndo, eu contei a história, aí eu falei para ela que não era para correr, que ela...

P: Do braço quebrado?

R: Do braço quebrado.

P: Você pode reproduzir isso, por favor?

R: Eu ensinei ela a correr, aí quando foi um dia, a mãe dela chegou furiosa em sala de aula porque ela tinha soltado da mão dela e tinha saído correndo no meio da rua, aí eu olhei fui lá no quintal e peguei um pedacinho de cipó sequinho e levei ela para a rua próxima à escola, e que tinha um ponto de ônibus com muito movimento de carro e estacionamento de carro. Eu mostrei os carros que estavam estacionados e estendi a mão dela em direção aos carros que estavam passando para ela sentir os carros que estavam passando. Eu disse a ela que se corresse, o carro batia, ela cairia, chorava, e a mãe dela levava ela para o hospital e o doutor dava injeção.

P: Tudo isso por gestos?

R: Tudo isso por gestos naturais, aí o doutor dava injeção... aí eu encostei um pedacinho de cipó, o carro batia nela, ela caía, aí eu encostei o pedacinho de cipó no braço dela, aí quebrei o cipó. Mostrei o cipó a ela e disse que o braço dela ia quebrar, e ela ia chorar muito, ia doer, e ela ia tomar injeção. Levei ela de volta para a escola, quando eu cheguei ela contou tudo para mãe com gestos naturais.

P: Como que é a memória dela, ela te contava as coisas?

R: Contava, aliás com 02 anos e pouco eu estava ensinando ela a andar numa parede bem estreitinha num jardinzinho que tinha uma proteção. Era mais ou menos de paredinha, para ela andar com um pé na frente do outro. E ela era tão pequenininha que estava apoiada com o braço no meu pescoço, ela em cima dessa parede com o braço em volta no meu pescoço e eu na cintura dela. De repente ela soltou pegou na orelha dela e torceu, e me abraçou fortemente e ficou abraçada. Eu acariciei, aí eu pensei que alguém puxou as orelhas dela. Quando eu voltei para a sala eu disse para a mãe, quem foi que puxou a orelha dela? Ela disse, como é que a senhora sabe?

P: Então ela contava para você as coisas que aconteciam em casa?

R: Era dessa maneira. A primeira vez foi essa que alguém tinha feito isso com ela.

P: E da aprendizagem, aquilo que você ensinava hoje, amanhã se você fosse retomar, você percebia que tinha sido memorizado, ou você tinha que voltar muito?

R: Às vezes como eu já lhe falei, eu não sei o que acontecia em casa e ela chegava às vezes não se lembrava de nada, nem eu entendia o que ela queria dizer e nem ela me entendia, aí foi passando os dias, ela pegava o ritmo novamente, eu não sei o que acontecia em casa.

P: Quando foi que ela começou a juntar dois gestos? E fazer frases?

R: A época eu não me lembro não.

P: Mas você lembra a situação?

R: Me lembro de um dia que ela chegou na escola me beliscando, ela nunca tinha feito isso. Quando a irmã dela chegou, eu perguntei quem é que estava beliscando e ela disse: “é minha tia, que já chega perto dela beliscando”. E então eu disse: “diga a sua tia que ela não está gostando e que está se sentindo agredida”. Às vezes, quando ela não estava gostando, de alguma forma ela fazia uma vinheta de levantar a sobrancelha. Assim eu tinha muito, muito... então eu tocava meu indicador entre a sobrancelha dela, tocava de leve e ela parava. Mas teve um dia que não sei o que era que estava acontecendo, ela ficou insistindo muito e eu tocava aí ela se aborreceu, pegou as minhas duas mãos e botou nas pernas dela e ficou fazendo movimento, como querendo dizer, eu faço porque eu quero.

P: Esse movimento era uma autoestimulação?

R: Não, era uma contrariedade que ela estava tendo e tinha sim outra maneira de dizer não. Tá aí! Antes do “não” do braço, quando ela não queria fazer uma atividade, ela fechava as duas mãos, e botava as mãos na cabeça e depois escondia as mãos nas costas. Depois ela escondia as mãos e as pernas como querendo dizer eu não quero fazer, eu não faço. Foi antes do não do braço.

P: E agora o não dela como é?

R: É o mesmo, não ou então assim, ela aprendeu o não normal, o “não” em língua de sinais.

P: Como foi a questão do Braille?

R: Ah, o Braille foi quando eu já vim de São Paulo, que eu aprendi Libras e Braille, que inclusive um dia um secretário da educação foi fazer uma visita à escola e a Elirosa tinha acabado de sair, aí eu contei o que estava acontecendo com ela... Eu disse: “Secretário, eu não sei mais o que fazer por ela, ela não quer mais saber da sala, ela já sabe montar e desmontar tudo quanto é brinquedo e eu não sei mais o que fazer com ela. O que vamos fazer? Devolvê-la para casa para regredir e entrar em depressão?” Ele encostado na parede só me olhando, me olhando, aí quanto ele saiu, me disse que eu tinha adotado ela e ela me adotado. Quando ele foi embora, ele disse que se tivesse curso para surdocego, para treinar professores poderia falar com ele. Foi quanto eu fui para o Mato Grosso do Sul e lá conheci a D que me deu o telefone da ADEFÁV. Pouco tempo depois quando eu cheguei telefonei para vocês...

P: E aí depois desse curso você passou?

R: Foi quando eu levei o filme “Renascer” lá durante o curso eu estava perdida, deprimida, porque tudo que eu tinha visto não ia servir para ela porque ela já estava muito mais avançada. Com todos esses problemas e aos 06 anos, já estava pronta para ser alfabetizada.

P: Foi nessa época que você começou a trabalhar mais a língua de sinais também.

R: Foi quando eu comecei a procurar saber como era a alfabetização em alfabeto manual. Eu não sabia nada de nada e eu nem sabia que ela tinha que ser alfabetizada em Braille e em língua de sinais. Aqui tem um texto de como eu comecei a letra A, está aqui registrado eu registrei, que aliás, deixa eu te falar como foi a reação dela. Eu aleatoriamente fiz muitos pontinhos, não era letra não, era pontinho, era pontinho em alto relevo. Eu mostrava, botava a mão dela no meu pescoço e dizia “A”, “A”, e foram vários dias, e aí ela nem ligava, nem ligava. E eu pensava que ela não estava aprendendo nada, associando nada, mas também que importância tem esse “A”, se ela não escuta, se ela não vê, não sabe de nada. Um dia eu botei o dedinho dela no pontilhado, ela deu uma reclamada, soltou minha mão deu aquele berro e fez “estudar eu não A”.

P: Ela fez o sinal “estudar eu não”?

R: É “estudar eu não A”, e disse: “eu não quero mais estudar lá, já estou de saco cheio”. Um dia lá pelas tantas ela disse “mãe”, e eu disse que a mãe dela estava na cozinha, só para saber, para testar, aí ela levantou e foi até a cozinha que eram duas portas depois da minha sala e ela tinha confirmação.

P: Ela não expressava?

R: Não, ela não expressava.

P: Ela confirmava pelo movimento?

R: Pelo movimento.

P: Quando que você percebeu ou quando ela começou a nomear as coisas.

R: Eram gestos naturais, copo, beber água.

P: Ela nomeava pelo gesto?

R: É, pelo gesto... É comer, aí quando foi... a sombrinha, tomar banho, aí eu fui fazendo assim... calcinha, sutiã, até sutiã era simples, aí eu não sabia que sutiã era assim, em língua de sinais. Vim saber agora.

P: Você foi aprender línguas de sinais?

R: É, na minha época eu aprendi assim, calcinha assim, sutiã era isso aqui (professora passa a mão no peito)

P: Então ela nomeou pelo gesto?

R: Gesto!

P: E quando você começou a introduzir o alfabeto manual?

R: Foi exatamente aí, a partir do A, associando pontinho ao A, aí dois pontinhos o B, tudo que um cego faz.

P: Isso é para alfabetização de cego?

R: É, do cego. Aquela cartilha preparatória. Até os exercícios que eu fiz para ela.

P: O que é preparatório? Os exercícios preparatórios para o Braille?

R: É para o Braille, passa o dedinho em linha reta, em linha curva, cola papel, aquele que eu lhe falei...? Usar a tesoura, cortou o cabelo, cortou as correias da sandália dela para ficar igual a minha, cortou a calça comprida para ficar um shorts, ficou uma perfeição, era inacreditável, uma calça nova que a mãe dela comprou ela cortou as pernas para fazer um shorts.

P: Espontaneamente, por ela mesmo?

R: Espontaneamente, por ela mesmo, quando a mãe dela procurou a calça tinha virado shorts, quando a mãe dela procurou as sandálias tinha cortado as correias para ficar igual a minha que era de rabicho. Para ficar assim, só enfiar o pé.

P: Você contava em braile para ela?

R: Contava em braile, colava algodão, picar papel, picar papel e colar, risco com lápis de cera, colar com papel algodão. Isso foi na época da Páscoa.

P: Aqui estava escrito que ela não queria colar o chumaço de algodão, que ela queria jogar bola.

R: É (risos), aí eu disse a ela que ela só ia jogar bola depois que ela colasse, aí quando ela colocou esse chuquinho aí, ela pediu que queria sair para jogar bola.

P: Voltando para a nomeação? A nomeação dela era com objeto?

R: Com gestos naturais. Depois muito lentamente, conforme eu ia aprendendo língua de sinais é que eu ia passando para ela.

P: E o alfabeto manual?

R: O alfabeto manual era associando a letra, palavras cada letra, exemplo: Faz o H, ela fazia o H, o E e aí eu dizia que era o nome dela. Cada letra ela lia com o dedinho eu ia fazendo na minha mão e ela na dela. Aí como a mão dela era muito pequena, ela lia com as duas mãos.

P: Vou querer saber mais sobre isso...

R: Não dá para escrever na mão dela...

P: Então faz na minha mão, para que eu possa entender...

R: Por exemplo, o A ela pegava com as duas mãozinhas em forma de concha e eu mostrava o A no papel em forma de Braille eu fazia novamente, aí eu pegava a mãozinha dela e fazia o sinal, o A e assim foi todas as letras. E na medida do possível eu colocava a mão dela na minha boca, no meu rosto para depois emitir o som.

P: Você associava o som também...?

R: Até as sílabas eu chegava a tentar, o pé eu mostrava o pé, o pé dela, meu pé, o pé da boneca, a palavra escrito pé, o P e o E, aí botava a mão dela na minha boca, pé, pé. A fono dizia para eu ajudar. Eu rasguei uma tira de papel e botei na minha boca prendi entre os lábios botei a mão dela na minha boca e fiz PÉ, PÉ, aí quando eu coloquei a tirinha de papel na boca dela ela fez. Na medida que eu tentava tudo eu sabia que ela era capaz, para mim ela não era cega, não era surda, não era nada, para mim ela era capaz, eu tinha que explorar o máximo porque ela era capaz, eu acreditava.

P: Você trabalhou com ela até que idade?

R: A idade dela foi... quando eu me aposentei ela tinha mais ou menos 11 anos, ainda passei um ano e meio acompanhando a outra professora trabalhar com ela.

P: Você trabalhava com ela individual ou tinha grupinho?

R: Mais individual, depois eu comecei a botar a P porque foi eu que notei que a P tinha problema de audição. Ela não usava fala nenhuma, era mais difícil, ninguém aguentava.

P: Mas no comecinho ela não ficava sozinha com você, ela ficava com a irmã?

R: Com a irmã, e lá pelas tantas eu arranjava mais meninas para aprender Braille também.

P: Ah, então você ensinou à irmã sobre o Braille.

R: Também, lá na escola.

P: E a língua de sinais?

R: Também, também. Inclusive quando o primeiro curso que eu fiz na APADA, eu matriculei a irmã.

P: Aula do quê?

R: De Libras. Aí depois ela voltava, quando ela voltava ia comer bolacha cracker que tinha lá na APADA, depois foi que eu vim notar que ela ficava sem almoçar, o almoço dela eram essas bolachas que tinha lá no curso e muitas e muitas vezes ela não ficava durante todo o tempo no curso. Ia embora porque ela não aguentava, saia de casa de manhã de madrugada e quando chegava em casa tardinha, não sei se tinha o que comer. Da aula a noite ia para a escola. Era assim a vida daquela menina.

P: Você preparou outras crianças da escola para lidar com ela (Elirosa)? Como foi a introdução dela com as outras crianças? Porque era uma escola de crianças cegas?

R: Era, ela não era aceita pelas outras crianças, porque ela era muito tátil, pegava, pegava, e as outras crianças não aceitavam. Eu pedi a outra professora que estava presente permissão para eu falar e disse: “crianças, ela não fala porque ela não escuta e ela pega muito na gente porque ela quer conhecer a gente, porque ela não enxerga, ela é igual a vocês”. Um menino que tinha um resíduo visual disse: “eu não sou cego”. Eu respondi que ela não mordida, não beliscava, ela não batia. Ela gostava de abraçar de beijar e que era igual a gente. Ela só não enxerga e não escuta e não fala porque ela não escuta, e ela não aprendeu a falar. Com toda essa conversa começaram a brigar para ficar com ela. Tinham duas irmãs e uma coleguinha que era briga das três para abraçar, para brincar, para correr, e também está escrito em algum lugar que eu escrevi.

P: Aí ela passou a ter amigos?

R: Sim.

P: Passou a se relacionar?

R: Sim e aconteceu um fato muito triste na época que eu tentei a aproximação. Eu botei três banheirinhas, isso ela era pequena ainda, três banheirinhas num jardim e eu e a outra professora colocamos ela no meio e uma criança de um lado e a outra do outro. Elas eram só cegas, aí ela foi pegar a criança que estava no lado esquerdo e a criança rejeitou, não queria que ela tocasse. Então, ela foi pegar a da direita e a criança rejeitou e empurrou. Então ela se

encolheu todinha de imediato e eu peguei a toalhinha e a tirei da banheira e aconcheguei bem, fiquei balançando com ela na cadeira. Fui dar afeto, dar carinho, para ela sentir que pelo menos eu não a rejeitava.

P: Porque quando ela se aproximava das pessoas para reconhecer, também era pelo tato?

R: Era porque de imediato quando chegava alguma pessoa perto dela, ela começava pelos pés, aí ia subindo, mas de imediato era nos pés.

P: Ela fazia perguntas para você, do que vocês iriam fazer no outro dia, na outra semana?

R: Não, não, de jeito nenhum, nunca. Eu não me lembro se ela deu a entender o que fazer no outro dia. De imediato aconteceu um fato interessante, um dia ela disse que ia andar com a bengala, gesto natural, e ela sabia onde estava a bengala. Aí eu disse: “levante, pegar a bengala”. Ela encontrou a bengala, pegou a boneca, colocou no colo, encontrou a porta foi saindo, quando chegou perto da porta o colchonete estava, aí pegou, deitou a boneca no colchonete e saiu. Eu só de olho acompanhando, e ela foi em direção ao portão da rua na calçada. Eu pensei, ela está querendo me enrolar, a história da boneca era pretexto para sair. Ela não queria sair com a boneca, não queria passear com a boneca, quando chegou lá fora eu perguntei pela boneca, aí ela ficou em pé, colocou a bengala entre as duas pernas e disse, nenê estava dormindo. Eu ri muito às custas dela (risos), ela não queria passear com a boneca, ela queria passear na rua (risos).

P: Como que ela brincava com a boneca? Como que ela se comunicava com a boneca? Porque a criança brinca com a boneca, faz um jogo simbólico.

R: A casinha da boneca era de papelão, pena que eu não tenho fotos dela, você vai encontrar, eu peguei uma cadeira, coloquei um lençol, fiz uma casinha, e ela dentro da casinha, sentada na cadeira de balanço, balançando, colocando a boneca para dormir, arranjei uns pedaços de pano e enrolava na boneca. Botava no colchonete, dizendo que a boneca queria dormir, aí eu botava a banheirinha, botava sabonete, e ela dava banho na boneca.

P: E ela conversava com essa boneca?

R: Não, não fazia nenhum som.

P: Gestos?

R: Também não.

P: Então só os movimentos?

R: Só os movimentos que ela estava tomando banho...

P: E aí naturalmente ela foi deixando de brincar com a boneca e foi se interessando por outros brinquedos.

R: Foi. Às vezes ela levava a boneca da escola, eu pedia a direção para deixar ela levar a boneca da escola, para ela brincar em casa. Ela levava e trazia a boneca, como às vezes ela saía calçando as minhas chinelas que não cabiam no pé dela e ia para casa de chinela.

P: Em termos de aprendizagem, e essa parte cognitiva, como você avalia?

R: Ela assimilava tudo muito bem, com muita facilidade, só que como eu lhe falei, para ela demonstrar que aprendeu, só quando interessava a ela.

P: E como ela dizia que aprendeu?

R: Quando ela fazia.

P: Qual era a ação?

R: Pela iniciativa dela, aí depois, quando eu já fui ensinar o sinal de igual e diferente e comecei, pegava vários círculos, esse é igual a esse, vários triângulos, esse é igual a esse, as formas geométricas e nada, e nada, e nada. Não deu resposta. Tinha uma sapataria, perto da escola, e eu fui lá e pedi permissão à dona (você também vai encontrar um filme, um filme que não foi editado), pedi permissão à dona da sapataria, para ela ver os sapatos. E aprendia que esse é igual a esse sapato, aí nós desmanchamos a loja e mostrava os enfeites do sapato, o salto, esse é igual a esse, o tamanho, os modelos diferentes, sapatos, sandálias. Quando ela pegou num sapato bem grande ela disse que era da mamãe. Dias depois, a mãe dela me disse que ela pegou tudo quanto foi sapato, da irmã dela, chinelo, tudo que ela encontrava dentro de casa ela foi colocando na parede, aí ela ia bem devagarzinho trocando os sapatos. Quando ela chegava no último, ela voltava para o primeiro, encontrava desarrumado, trocava os pés, e aí arrumando tudo.

P: Como que é essa questão dos conceitos abstratos, como que você ensinou a ela conceitos abstratos?

R: Feio e bonito, quando eu queria, eu provocava, quando ela estava... estou com raiva da irmã, eu dizia “ela é feia”, aí já foi a língua de sinais.

P: Você estava associando com o sinal de feio?

R: Ela provocava chutando, que a irmã dela era feia, que a mãe dela era feia.

P: E outros conceitos abstratos?

R: O bom... o bom era assim (faz o gesto) o bolo não era “gostoso”, o bolo era “bom”. O que era bom, era agradável, bom, bonito e bom, o gostoso era bom. Depois veio o salgado, o azedo em língua de sinais.

P: Muito bem, acho que conversamos bastante, sabe o que eu gostaria que você deixasse registrado, a história da faca no pescoço, se você conseguir.?

R: Eu consigo, agora eu vou contar o que foi que aconteceu. Agora o que ela pensava, o porque ela fez eu não posso dizer, porque eu ainda não sabia. Foi o seguinte, nós fomos à praia, e lá em determinado momento ela perguntou da minha mãe, e eu disse que minha mãe tinha morrido, fazendo o sinal.

P: O sinal era de passar no pescoço?

E: Fazendo isso aqui (passando a mão no pescoço imitando o movimento de cortar). Agora o que eu acho, o que ela fez com o dedo aqui (no pescoço), e o sinal de faca também é isso.

P: E ela associa com o sinal de faca?

R: Faca. Eu disse que a minha mãe tinha morrido, tinha ido lá pra cima, para a casa de Deus. Ela perguntou se eu tinha chorado, e eu disse que sim, que eu amava muito a minha mãe. Que

eu tinha chorado e que eu gostava muito da minha mãe, ela perguntou sobre o meu pai, em gesto de Libras, e eu disse meu pai também morreu, foi embora para casa de Deus. Eu disse que eu chorei, que eu gostava muito dele e ela disse: “meu pai morreu”, pronto! Depois a mãe dela telefonou já tarde da noite, tinha ido passar o dia na casa de um familiar, de uma irmã, e lá ela disse que se queixava de dor no pescoço que estava arranhado. Perguntaram o que era aquilo. Ela disse que pegou a faca e que tinha passado no pescoço, e disse porque fez isso, porque queria ver a mãe da Marli. Eu fiquei louca, louca, não dormi a noite de jeito nenhum com sentimento de culpa porque eu tinha ensinado ela como cortar o pescoço da galinha e como ajudar na cozinha.

P: Como que ela cortava a galinha?

R: Ensinei assim, pegar nas juntas do pescoço e com a faca cortar as juntas do pescoço. Na minha cabeça e eu acho que por ela conhecer a galinha viva, que ela chegou a brincar com a galinha que eu já lhe falei sobre disso e depois ver a galinha morta através da faca, ela talvez achou que para ver a minha mãe teria que morrer. Eu acho que deve ter sido isso.

P: Você explicou a ela?

R: Aí quando foi no outro dia eu fui bater na porta dela. Ela já sabia, eu disse: “porque você pegou a faca e passou no pescoço?”. Aí eu pergunte novamente... Aí ela disse: “eu ver sua mãe”. Eu respondi: “você não faca, você morre”. E ela perguntou: “você chora eu morrer” e eu disse: “não, eu muita raiva de você e pego a chinela e bato na sua bunda e na sua mão”. Ela ficou quieta, aí passou um tempinho, ela pegou me abraçou muito e disse: “eu não”, aí fez o movimento da faca. Dias depois a mãe telefonou dizendo que encontrou a faca debaixo do colchão da cama, as meninas foram trocar os lençóis e encontraram uma faca debaixo do colchão da cama.

P: Você acha que essa faca estava escondida ou guardada?

R: Foi ela que escondeu, ou guardada não sei. E não foram as meninas que esconderam a faca debaixo do colchão, foi ela que escondeu. Eu disse para elas esconderem tudo quanto é tipo de faca, mas me perguntar se eu ia chorar se ela morresse? Eu disse que não ia ficar “Eu muita raiva, pego chinela bato na sua bunda e na sua mão”. (risos) Mas eu fiquei, olhem, meu Deus, se essa menina tivesse cortado com força o que seria de mim?

P: Você acredita que ela associou porque o sinal de morrer para ela é igual ao da faca? Ela fez a associação com o sinal de faca e o sinal de morte?

R: Sim, porque se ela sabia que a galinha tinha morrido, cortou a cabeça, cortou tudo que ela sabia fazer. Agora não sei por que ela acha que de uma maneira eu vou morrer através da faca. Eu acho isso, se a faca cortou a galinha e a galinha morreu, eu vou cortar a galinha e ela vai morrer.

P: Você acredita que ela tenha a ideia de que morrer acaba, não se volta?

R: Não acho que ela tivesse. Não fazia isso com certeza, porque se alguém morreu, eu chorei e senti saudades e gostava, então é sinal de que não volta.

P: O pai dela morreu mesmo?

R: Não, o pai dela ainda é vivo, mas nunca a assumiu. Esse pai que ela refere e que ela conhecia era o namorado da mãe que passou uns seis ou sete anos dentro de casa e ela conhecia como pai, que era o mesmo que judiava dela e das irmãs.

P: Tem alguma outra história que você gostaria de deixar registrada, que você acha importante?

R: Quanto ela chorava querendo me ver e a mãe telefonava. Antes de ela chorar querendo me ver, ela ficava sem se alimentar, aí a mãe dela telefonava. Eu dizia: “traga ela em casa”, aí quando ela chegava eu tinha feito uma papa de aveia pequenininha. E quando eu sentia saudade e passava na casa dela e eu ia embora, ela chorava. E depois ela começou a chamar, a dizer meu nome, quando ela aprendeu meu sinal, principalmente depois que eu deixei de vez e fiz um ano e meio de trabalho voluntário lá no instituto.

P: Ela aceitou naturalmente essa troca, de você para outra professora?

R: Não, não porque ficava eu, ela e a nova professora. Ainda eram as letras, Braille, e alfabeto manual. Eu botava a mão dela na mão da professora, aí ela se virava e botava a mão dela perto de mim. Eu pegava a mão dela perto da professora e dizia que estava sentada vendo ela estudar. Ela ficava com o pé dela debaixo da mesa em cima do meu pé sentindo a minha presença. Me mostrava que ela estava estudando, mostrava os papéis. Eu fui me afastando, eu praticamente preparei uma fono que eu não sabia que estava prestes a se aposentar, se eu soubesse não tinha tido todo o trabalho que eu tive. Ela se aposentou dentro de um ano ficou pouco tempo e não deu em nada, e botaram um professor que estava de licença e também saiu. Um dia quando eu cheguei na escola que ela se encontrou comigo, ela me abraçou, ficou muito tempo abraçada, aí disse que não queria estudar, fez o sinal que queria ir no instituto.

P: Não era Instituto de surdocego, era um instituto de surdo e um de cego?

R: É, ela ficava no instituto de cego e num instituto de surdo, mas foi poucas vezes, inclusive ali no instituto de surdo eu falei muito sério com a diretora que os meninos nos primeiros dias começavam a mangar dela, por causa do olho porque ela tinha o olho feio. Ela saiu de lá em prantos porque os alunos estavam “mangando” dela.

P: Porque ela foi para esse instituto de surdo?

R: Foi depois da ADEFÁV, porque ela tinha que pegar. Depois de noventa e seis.

P: Língua de sinais?

R: É, e aí eu fui na direção e disse que ela só voltaria para lá depois que todos os alunos da escola fossem conscientizados.

P: Quanto tempo ela ficou nesse instituto de surdos?

R: Muito pouco tempo.

P: Por quê?

R: Por causa disso. O professor não ia, não tinha sala pra ela, ela tinha que ter um professor só para ela, não tinha condições. Quando ela era pequenininha foi feito uma reunião comigo, diretora de educação especial e a diretora do instituto de surdos lá no centro de educação especial. Eles disseram que não tinham condição de recebê-la e que ninguém era preparado porque ela era cega, aí ela continuou no instituto de cegos. Pronto ela ficou mesmo só no instituto de cegos.

P: Você percebe espontaneamente que ela usa o alfabeto manual para se expressar? O alfabeto manual de surdos.

R: Só o que ela já acha que tem um significado e atende as necessidades dela.

P: O que ela usa do alfabeto manual?

R: A língua de sinais do alfabeto manual, eu não estou muito bem atualizada, porque eu me afastei da escola.

P: Mas na época que você estava?

R: Na época que eu estava eram letras, eu comecei, eu deixei em fase três palavras... como a história do pão...? Mamãe é bonita, aqui tem a troca que estava substituindo associando o sinal que ela faz em gesto natural das irmãs. O nome dela escrito no papel. Cada letra fazia no alfabeto manual, nome das irmãs, o nome da mãe.

P: Mas em palavras?

R: Em palavras.

P: E sentença de frases ela usava?

R: Quanto eu deixei ela, já lia, sabia o significado: “eu como pão”. Como eu te falei, tinha muitas palavras que eu não lembro mais direito, eu, mamãe, bonita. Eram duas palavras: eu como pão. Elirosa come pão.

P: Em Braille?

R: Em Braille e em línguas de sinais. Palavras eram muitas, em Braille: sapato, saia... o vestuário, ela já sabia, associava o nome ao objeto, copo, colher, prato, eu já tinha começado na datilografia Braille na máquina.

P: Como que veio a ideia da blusa de botões para ela te identificar? Você mandou, porque aqui está escrito que você mandou fazer 05 blusas do mesmo modelo.

R: Foi, era do mesmo modelo, aí sabe esse botão feito pérola, que tem uma bolinha? Quando ela chegou bebezinha, e ela já sentia que eu era diferente das outras. Quando não estava o botão ela não queria, aí quando ela chegava e encontrava o botão, ela vinha. Eu não era M. Eu era o botão. Meu nome era botão.

P: Seu nome era botão?

R: Meu nome era botão.

P: Quando é que você deu o seu sinal? O seu nome, como é que foi?

R: Depois que eu aprendi, lá na ADefAv, que cada pessoa tinha que ter um sinal, um nome, aí o meu era botão, aí depois eu usava aquele creme de leite de aveia, e depois não precisava mais, era só ela toca em mim que ela já sabia que era eu.

P: E as brincadeiras com a irmã as brincadeiras corporais com a irmã?

R: Ah, em sala de aula era excelente, porque eu colocava uma em cima da outra.

P: Durante quanto tempo a irmã do meio participou dos atendimentos?

R: Até quando ela estava grávida ela ainda estava me acompanhando.

ANEXO 05**ESTUDO DE CASO 1****Entrevista com Sujeito 1F, professora atual de Elirosa, Sujeito 1A**

P: Quando que você começou trabalhar com a Elirosa, em que ano?

R: Em 2005.

P: Quantos anos ela tinha?

R: Quinze anos.

P: Agora ela tem...

R: Dezoito.

P: Dezoito, então faz 3 anos que você trabalha com ela? Muito bem... E nestes 3 anos como tem sido seu relacionamento e a sua interação com a Elirosa?

R: É uma relação, assim, amorosa, de um lado afetivo assim... ela é de amizade, como se nem fosse de professor, mas de amigo assim.. que essa troca de afetividade, amizade, de segurança que eu passei pra ela, ela se sente bastante segura comigo e ela passa também muito carinho pra mim, como eu também passo pra ela, eu acho que eu conquistei essa segurança com a Elirosa, conquistei, e ela se sente, assim, feliz ao meu lado. Ela se sente, assim, segura e feliz.

P: Houve uma dificuldade inicial dela em te aceitar como professora?

R: Ela chorou, ela chorou nos primeiros dias. Ela chorou porque ela estava com outra professora, mesmo porque ela não teve uma preparação, não teve uma antecipação do que...

P: Por quanto tempo ela estava com a outra professora?

R : Dois anos. Aí ela chorou, mas nós ficamos conversando... Eu consegui conquistá-la como tipo namoro. Conquistei logo. Inclusive, até hoje eu fiquei... tem meu lado, assim... ela é tão sensível comigo, que tudo que acontece comigo eu sinto que ela sente também. Aí eu procuro modificar a postura de passar mais tranquilidade pra ela com a paz, assim, pra que não reflita nela nada nem pela...

P: Percebe seus sentimentos? Seus temores?

R: Percebe. Creio que ela percebe... ela pergunta. Tem um relato até que... Hum, eu te falei que roubaram meu carro eu fiquei triste né, fiquei abalada e ela se abalou também. Aí, no outro dia que encontraram meu carro, tive que mostrar, tive que passar, e para minha tranquilidade tive que mostrar que através do carro, que estava ali, que eu estava tranquila, que estava tudo bem. Mas se eu ficar doente ela também, ela pergunta, ela não fica bem... se eu adoecer ela pergunta se eu estou bem, se eu estou melhor. Então eu sinto que eu passando... eu tenho que ficar muito tranquila pra mim não passar nada... não refletir nela, que ela sente tudo. Se eu ficar muito calada ela pergunta que é... então fica assim que... tem um vínculo muito grande... eu conquistei esse vínculo, assim, de amor, de amizade. Eu estou sempre presente com ela, nas horas boas, na sala de aula, nos momentos bons, assim como na

casa dela, eu participo do aniversário dela, porque o que faz em casa e me convida, eu estou lá. Acho que, assim, nestes momentos bons eu estou sempre com ela...

P: Como que ela demonstra o que ela quer, para você?

R: Ela pede.

P: Como ela pede?

R: Até em relação à alimentação ela me pede. Ela toca no meu braço. Faz o sinal de quero, eu quero água, eu quero comer, ou quando a gente faz atividade de campo, aí depois quando a gente vai lanche, ela escolhe o lanche dela, ela diz se quer o sanduiche ou pizza. Quando ela está com fome, ela pede.

P: Ela faz preferências na sala de aula, de atividade?

R: Ela gosta muito da máquina...Mas aí ela foi lá...

P: Máquina Braille...

R: Máquina Braille. Se no dia que estiver estudo de Braille e não tiver o estudo de Braille, pra ela é o mesmo que não ter vindo para o colégio. Então ela já... ela tem essa rotina já feita do calendário na cabeça dela. Ela já memorizou. Na 3^a. feira uma atividade funcional de campo e na 5^a. feira é atividade de estudar, é máquina. Então, se não for para a máquina, mesmo que troque por lanche, ela quer a máquina, ela quer estudar na máquina. Ou se chega na 3^a. feira, quando termina a aula, ela pergunta se na próxima aula ela vai estudar a máquina. Ela já me pergunta antecipadamente. Eu digo, vamos estudar a máquina. É importante pra ela.

P: Podemos falar sobre a questão sensorial? Como você vê o tato para a Elirosa?

R: O tato para ela é tudo. Ela percebe assim rápido. Ela tem uma percepção sensorial muito boa. Vou te contar também um relato, por exemplo, semana passada eu quebrei o relógio e nem senti que tinha quebrado o vidro. E ela que percebeu com o tato, e ela toda vez que entro na sala ela me toca, as minhas mãos, meu braço, o que que eu tenho, e ela sentiu que o vidro estava quebrado e eu falei que tinha batido realmente no carro e nem percebi que estava quebrado. E essa semana eu mudei de relógio, ela perguntou se eu tinha comprado esse relógio que eu estou agora neste momento. Então ela percebe a mudança. Ela sentiu o estrago no relógio, ela perguntou se era meu. Eu falei que não era meu o relógio, que era da minha filha, era emprestado. Então tudo que ela vai pegando..., então a parte sensorial dela é muito sensível, ela percebe com a maior facilidade. Então ela fica só fazendo... a mão dela não pára na mesa, na sala de aula, está sempre fazendo um rastreamento.

P: Quando você começou a trabalhar com a Elirosa?

R: Ela chorou com saudades né, da professora, porque eles não avisaram pra ela que a professora tinha ido embora.

P: Você acha que não anteciparam que a professora tinha ido embora?

R: Não e nem ela se despediu, talvez. Foi alguma coisa desse tipo. Eu não sei porque eu também estava em sala de aula do maternal, porque antes eu comecei lá na escola no maternal pela manhã, e de tarde eu era da outra escola. Aí quando foi no outro ano, foi que a professora foi embora e eu levei minhas horas para o turno da tarde que meu turno era na tarde. Ela chorou, né. Com razão, né? Ela tava fazendo os mesmos trabalhos que a tia M fazia que a

Elirosa já sabia. Num teve muito, assim, evolução pelo que eu sei, mas eu queria assim alguma coisa assim, algum conteúdo, algum relatório que tinham deixado para eu ver.

P: Você não recebeu...

R: Teve briga com a direção quando ela saiu, chorou. Teve briga por nada, o pessoal gosta de brigar. Isso é lá entre as famílias deles, delas... aí teve estes tipos de problemas, mas com a tia M ela não chora... mas depois que eu vim entender, no decorrer que a tia M sempre estava lá, todo final de semana, e a Elirosa fala assim: “você não anda lá em casa, você não passa lá em casa!” Eu nem sei... pensei em ir várias vezes com a tia M. Chega 6^a. feira o colégio fica lá, eu vou viver a minha vida. Aí eu disse pra ela que eu tenho dois filhos, tenho marido, a gente já passa a semana longe, eu não almoço todos os dias da semana com meu marido, só tenho o sábado e domingo, fora o sábado em que vou pra escola, foram dois sábados, no ano passado a gente ia os quatro sábados. Tinha o planejamento, estudo e dois eram aula. Inventaram a aula só que agora não deixam mais dar a aula dia de sábado. A Secretaria de Educação agora não tá deixando, senão ia perder dois sábados. Aí... mas elas (a família de Elirosa) me ligam e pedem: “Vem aqui em casa”. A casa é longe que só... Dizem: “Ah, mas a tia M veio passar ontem o dia aqui..., vem aqui, não quer passar o dia, vem aqui, mas a tia M pode”, e até é bom para ela... não tem marido, não tem filho e para ela até pode ser mesmo, mas para mim eu não posso. Aí a irmã de Elirosa ficou brava... fiquei na minha casa... Aí eu disse que não podia, não podia, que a minha filha chorava, precisavam de mim. Ela até começou a aprender, agora, exatamente, os sinais de precisava, não pode, ela começou a aprender através da conversação. Mas todo ano ela me pergunta: “Seus filhos?”, todos os dias, assim. Acho que por já terem absorvido tanto esse trabalho de ir pra casa que achava que eu ia continuar com esse trabalho e eu não vou, não vou, não vou mesmo, eu não posso, eu ajudo o que for necessário, mas eu não posso ir.

P: Vamos voltar então para a questão do tato: Como que você avalia o tato para a Elirosa, você estava dando exemplo do tato... do seu relógio...

R: O tato para ela é tudo, sabe, é a visão dela, é a audição dela, é tudo, tudo, é primordial para ela, sabe, a Elirosa é o tato, ela usa para livros como o Braille, ela usa para perceber, quem está do lado dela, perceber as vibrações, do celular, de tudo.

P: Qual o outro canal sensorial que você acredita que ela usa também, além do tato?

R: Eu acho que ela usa mais é o olfato.

P: Como ela usa o olfato?

R: Ela sente os cheiros do perfume, da comida, ela sente, mas assim, o tato é impressionante eu acho, é impressionante, porque não é só na mão, se tiver assim encostado no corpo, ela sente é todo tato, é o que ela usa mais.

P: Pelo corpo todo?

R: É no corpo todo, não sei se você entende o que estou dizendo?

P: E a parte auditiva dela? A audição?

R: (Sem resposta, o sujeito fica pensando)

P: A vibração.

R: A audição ela não usa não, certeza absoluta, a vibração mesmo só o que a fono faz mesmo, acho que o tato é o que ela usa mais. Até porque, até mesmo assim o cheiro na sala de aula, logo que comecei a trabalhar com ela falaram que eu tinha que usar sempre este perfume. Usar o perfume "X". Assim que eu comecei a trabalhar com a Elirosa. Que eu não mudasse o perfume. Mas... não tem muita diferença para ela, sabe, quando eu... agora, se eu chegar assim... se eu chegar, encostar nela e fizer o sinal, o meu sinal, ela percebe.

P: Ela te percebe pelo toque?

R: Mas realmente como eu sempre uso esse perfume na 3ª. Feira, mas ela não me conhece muito assim pelo cheiro... quando eu encosto nela, ela sabe que sou eu, ela me abraça.

P: As outras pessoas ela percebe como?

R: Ela tem que tocar. Ela toca, sente. Aí.. quem é?. Aí ela fala que é a I... Quem é? Aí tem pessoa que tem, algumas que não tem um objeto de referência, tem um anel, ela sabe, eu acredito que o perfume ajude também, eu procuro não mudar, mas este ano eu mudei; eu usava só de manhã, mas como era forte, de manhã eu uso um perfume e à tarde outro. Eu tava trocando, só para ver, mas para ela... ela sente, mas não sei te explicar como ela sente. Não sei se é a brincadeira ou ato de dar um toque assim... ela sabe logo. Já os outros, ela não sabe, tem que pegar na mão e dar o sinal porque pegar na boca não é bom este sinal, tem que pegar, pega aqui, encosta, nem com a mão limpa.. Ela é tão sabida, que às vezes ela coloca coxa com coxa para sentir. Ela sabe que se eu sair, ela me perdeu. Mas uma coisa que deixa ela muito segura é o apoio, eu vejo que na mesa, ela encosta o pé dela com o meu, se eu me levantar ela fica assim... porque eu me levantei...

P: Ela procura um apoio?

R: É, ela procura um apoio, sempre, sempre.

P: Você acha que ela tem que estar sempre se encostando em alguém?

R: Em mim ela fica sempre assim se encostando. Até as pessoas dizem assim: "Ave Maria a Elirosa tem um chambrego muito grande contigo". Não é à toa...

P: Por que você acha que ela precisa disto?

R: Porque ela deve se sentir só. Ela tem medo de ficar só. E quando ela fica realmente... quando a sala está toda em silêncio assim... as quatro trabalhando, ela faz (imita o grito), dá um gritinho assim que ela está chamando a atenção, ela quer ficar conversando ela quer ficar tocando, ela não quer ficar se sentindo só. Ela quer que todo o tempo a atenção fique voltada pra ela. Mesmo que ela não esteja fazendo nada ela tem que estar tocando em alguma coisa.

P: Ela tem que estar com o dedo encostado em você?

R: É. Tem que estar com a perna encostada embaixo às vezes, eu me levanto bem rápido e ela fica me procurando.

P: Isto é na escola, com você, ou você acha que ela tem essa necessidade em casa também com outras pessoas?

R: Em casa ela tem também, porque eu já ouvi a mãe dela falando que quando ela tá assim, com esse grito (imita o grito), é porque ela está se sentindo só, ninguém tá falando com ela. Ela dá aquele grito para alguém vir tocá-la. Ela tem essa necessidade de gritar, de chamar alguém.

E pra alguém correr pra ela. Na verdade ela não gosta de ficar só ali. A atividade funcional de fazer o terço escolar na escola, ela faz, e aí toca pra ver se estamos ali... ela sempre toca.

P: As colegas ela também toca, procura, ou é mais você?

R.: Não, as colegas ela também toca, fica procurando a mão da pessoa, pega e toca e sabe que tem alguém ali, mas fora isso a gente tem que avisar, espera aí que eu vou no banheiro, vou beber água, vou tomar um café...

P: Mudando agora para a questão de conceitos: como você sente, como você percebe a questão da abstração na Elirosa? Como você classificaria essa abstração na Elirosa? Você diz que ela é uma pessoa que se comunica de uma forma abstrata?

Pausa longa

R: Digamos assim, se for do interesse dela, da rotina dela, ela se comunica de uma forma abstrata.

P: Como que é esta forma abstrata?

R: Assim, ela pergunta como é que você está, diz que domingo que aconteceu alguma coisa na casa dela. Se acontecer alguma coisa na rotina dela no final de semana, ela consegue passar pra gente o que aconteceu, por exemplo, uma pessoa diferente que andou na casa dela... isso é uma forma abstrata... assim, que ela não pode me mostrar realmente que foi tocada ela sabe que foi, ela sentiu aquela pessoa, sabe, quando ela chega na sala de aula ela consegue contar, que viajou, que passeou.

P: Ou seja, ela conta aquilo que passou com ela..., na memória anterior.

R: É, na memória anterior.

P: E ela diz se foi no fim de semana, se foi no sábado, se foi no domingo, ela referencia o dia da semana, por exemplo?

R: Ela diz se foi no domingo, quando ela viaja, ela faz o sinal de viagem, se foi pra casa da tia dela, aí a gente pergunta, “seu tio é irmão de quem?” É irmão da mãe dela... ela viajou, aí ela diz que foi de carro, foi no carro da tia, ela conta tudo. Da mesma forma ela me pergunta se passei, se eu vim para a escola de carro. São perguntas assim que quando ela vem do final de semana ela me pergunta, se eu passei, se vim de carro para a escola, se eu passei com as minhas filhas, ela conversa...

P: Ela usa sempre o mesmo tópico de conversação, é sempre o mesmo assunto? Ou ela muda de assunto?

R: Se aconteceu alguma coisa nova na rotina do final de semana, ela muda, ela consegue passar, mas se aconteceu os mesmos, se ela ficou em casa, ou se ela foi para o Shopping, ela conta, se passeou com a mãe dela na 6ª. feira, ela fala.

P: Está sempre relacionado com a rotina dela ou ela pode perguntar outras coisas além da rotina dela?

R: Ela pergunta, assim... a mim ela sempre pergunta se eu passei, se as minhas filhas estão namorando. Sabe o que ela pergunta também, sabe todos aqueles assuntos que eu não estou esperando? Se ela vem de casa bem, ela consegue conversar, mas se ela não estiver bem, ela repete. Eu pergunto duas ou três vezes para ela poder repetir. Se ela não tiver uma noite bem,

se não tiver um final de semana bem, ela não presta a atenção, não consegue repetir, eu tenho que ficar tirando dela.

P: Se você tivesse que comentar seus desafios. Quais os seus desafios que você vê no seu trabalho com a Elirosa atualmente?

R: São tantos, né. Na escola a gente tem um desafio muito grande porque a gente não tem o apoio de todos, como se a gente estivesse fechado, fechado ali naquela sala e as pessoas da escola não conhecem o nosso trabalho e por não conhecer se torna um desafio porque só conhecem quando as visitas chegam, aí é bonito, lindo e maravilhoso, e é o maior desafio. Porque se tivesse a participação da escola, de todos, do grupo gestor até o porteiro, ajudaria. E na família é a forma de comunicação. Toda a família, os irmãos, a mãe e os pais se tivessem Libras, ajudaria bastante. O Braille não, porque o Braille a gente daria para caminhar bem o que se faz na sala de aula, mas Libras é o mais importante. Pra ela se comunicar na escola e chegar em casa e não ter nenhuma comunicação, este é o maior desafio, é a participação da escola na comunicação, é a forma de comunicação, porque só os gestos naturais, lá eles fazem os gestos naturais e quando chega na escola os gestos naturais é um desafio pra mim que eu não sei o que eles passaram. Mas como a gente trabalha Libras a gente consegue fazer este trabalho, mas em casa chega um ponto em que a família, a mãe ou a irmã, fala em Libras bem rápido em Libras que eu não sei falar, diz pra ela que amanhã é feriado, que não tem aula, para eles é mais cômodo. Para os pais é mais cômodo e para o professor é mais difícil. Outra coisa que eu não gosto é que eles mentem para filho e ligam e pedem para gente mentir. Eles não levam o aluno e pedem pra gente dizer que não houve aula. É muito ruim pra quem não gosta de mentir, e para mim é um desafio. Eu não consigo mentir, não é a minha postura, eu não minto não, eu digo a verdade. Se for uma necessidade de doença, aí realmente eu contribuo, mas é uma coisa que eu não gosto.

P: Se você se colocasse no lugar da Elirosa agora, e pensasse como ela, qual é o desafio que você, Elirosa, teria?

Pausa

R: O desafio dela, eu Elirosa, é ter a minha liberdade de poder sair só, de poder estar dentro da casa, da escola, de poder me locomover, de poder fazer as minhas necessidades, os meus desejos. Ela tem os desejos dela, de passear, de ir à praia, ir ao shopping...

P: Ela expressa estes desejos para você?

R: Ela expressa porque quando ela me pergunta no final de semana se eu passeei e quando eu pergunto para ela se passeou, e diz que não passeou, ela fica triste. Ela tem vontade de passear. E eu como professora, não posso entrar na família e chegar lá e pegar a Elirosa para passear por isso que nas aulas de campo eu procuro ligar o útil ao agradável, faço a aula de campo, mas dentro da aula de campo a gente passeia também para que seja prazeroso esta aula de campo porque eles gostam tanto e eu acho que a maior necessidade deles e eu sinto quando ela está só na sala e fica tocando é que ela não quer ficar só, ela quer ficar passeando, ela quer estar envolvida, ela quer ter uma criação normal de uma idade dela, uma jovem de 18 anos, e eu sinto que na hora do recreio, na hora do intervalo, ela fica lá no intervalo, ela ri, ela brinca com as meninas, mesmo as meninas sem falar Libras, elas correm elas brincam, elas correm atrás dela, ela é uma menina alegre como qualquer outra de 17, 18 anos.

P: Como é a autonomia da Elirosa?

Pausa.

R: A autonomia dela é mais na parte da alimentação, quando ela diz que não gosta, não come, ela não gosta mesmo. A autonomia dela é mais neste sentido, mas para sair ela vai mais aonde a levam. Ela não em autonomia para dizer que não vai, ela tem que ir. A autonomia ela tem de degustar, eu já apresentei diversas vezes carambola, ela não gosta, tem um tipo de feijão que ela não gosta. Ela tem as preferências, autonomia mesmo ela não tem.

P: Você acha que ela não tem opção de escolha?

R: Não.

P: Ela tem independência nas atividades da vida diária dela?

R.: Tem. Tomar banho, ela toma banho sozinha, lava cabelo, troca de roupa, faz as necessidades. Mesmo quando ela está na fase do TPM ela se troca, ela faz coisas que menina vidente não faz. A gente vê lá na escola que meninas videntes não faz. Ela tem cuidado, tem a higiene dela...

P: Voltando à questão da autonomia, você comentou que ela não tem escolha. O conceito de porque? Eu vou te exemplificar... Por que você quer ir à praia? Por que você quer ir passear, por que você quer vir à escola? Você acredita que ela tenha essa compreensão?

R.: Ela tem.

P: E ela consegue se expressar?

R: Consegue. Ela quer. Ontem, quando a irmã falou que ela não vinha para a escola hoje, porque ontem nós estávamos na casa dela, ela falou que não, que queria vir para a escola, que ela quer vir para a escola estudar, que lá na casa dela não foi escola, foi visita. Eu até sorri e disse não... ela não vai aceitar isso não, ela quer ir para a escola. Ela tem esse entendimento. No período das férias, ela tem percepção muito boa, porque ela parada na casa dela, sentada na área, o que ela fez: colocou a cadeira no portão e esticou as pernas. Quem passava tinha que dizer quem era. Porque no sábado e domingo que ela não sai, ela fica da sala para a cozinha, ou quando toma banho tem que ficar na calçada e o que ela fez, não tem impedimento, se ela colocou a cadeira na porta da área e esticou as pernas é porque tinham que parar e dizer quem estava entrando. Que às vezes entram na casa e ficam conversando e ela encosta o braço, ela sente a vibração que você está sorrindo. Ela encosta no abdômen para saber se a pessoa está falando ou sorrindo. É uma maneira dela saber quem estava entrando na casa dela. E ela entende, como a história da chuva, a mãe dela estava com o guarda-chuva e vinha com a neta no colo e a Elirosa no braço e a chuva ficou molhando ela, e a mãe achando ruim e dizendo que ela era doida. O que ela fez: ela continuou brincando e a mãe, com raiva disse que ela era doida e ela revidou, tacou a mão, disse que não era doida não. Naquele momento, ela achava que estavam todos brincando, se molhando na chuva. Estavam vindo de um aniversário em um guarda-chuva para 3 pessoas, ela achou prazeroso, diferente, mas prazeroso aquela chuva, e a mãe pra dizer que a menina era doida, era reagiu. Achei maravilhosa essa reação da Elirosa.

P: Então ela tem conceitos de doido, que é louco que quer dizer que é alguma coisa que não é boa?

R: Agora, porque as duas irmãs usam muito esse termo “é doida”, isto é diário, todo dia as meninas brincam com ela até na escola eu presenciei que ela é doida, aí leva na brincadeira, mas ela sabe que não é uma coisa boa.

P: Então, esse “doido” você acha que ela interpreta como?

R: Como doido mesmo, mas na hora em que ela estava brincando, e continuou brincando, brincando, e a mãe: você está doida? Porque eu acho que ela pegava na água e jogava e molhou a bebê, a Marcela, e aí ela viu que era uma coisa séria porque a mãe dela também deve ter balançado ela e foi falando, você é doida?

P: Doido ela compreende como alguma coisa que não é boa, que não é normal ou que não é boa?

R: Que não é boa.

P: Alguma coisa que não está funcionando... que não é bom.

R: Às vezes, em certas brincadeiras na sala, quando elas vão embora a Elirosa batia nela e dizia que era doida, ela sabe que é uma expressão que não é bom, porque quando a mãe chamou, ela revidou, ela bateu na mãe dela. Às vezes tem hora que ela ri, mas ela não gosta. Não é uma coisa boa.

P: É uma coisa que a agride. O que mais que ela não gosta, que mais que a incomoda?

Pausa.

R: Ela não gosta de brincadeira de bater, mesmo brincando, ela não gosta. Ela gosta mesmo é de carinho, de abraço, ela é uma menina muito carinhosa. Na verdade mesmo, ela gosta de tudo. Ela é carente de muita coisa. Eu sei te dizer mais do que ela gosta do que o que ela não gosta. Ela adora passear de carro, adora passear no shopping, gosta de comer pizza, gosta de tomar sorvete, adora ganhar presente, adora mostrar as roupas novas quando ela vai para a escola, é muito vaidosa. Ela gosta de receber elogio. Ela está numa idade que até elogio, faz a autoestima dela...

P: Se você tivesse que descrever os potenciais dela...

R: Ela é muito inteligente, por exemplo, eu estava ensinando os números para ela, e estava difícil, estava ensinando em Libras, quando chega o Braille é um desafio, você faz o número um em Libras e fala que é igual à letra A do Braille. Ela é muito inteligente, ela não está vendo, só de sentir a Libras Tátil ela entende. Ela pegou rápido e eu fiquei muito feliz porque para mim foi um desafio, eu achava que ela ia ter dificuldade, mas ela tem uma inteligência brilhante, porque a gente só aprende quando tem interesse mesmo. Até o telefone, se tiver interesse, eu decoro eu não aprendo, e a Elirosa, ela não decorou ela aprendeu o telefone da casa dela, o meu telefone.

P: Você acredita que a comunicação dela agora é mais por gestos naturais ou por Libras?

R: As duas formas de comunicação, mas eu a credito que a partir de agora como a mãe tem que estudar para as provas de Libras a mãe vai aprender, na marra, mas tá aprendendo, sinais simples ela usava agora a mãe está usando Libras, e é muito bom.

P: E ela passou a usar automaticamente o sinal de Libras quando foi apresentado para aquilo que anteriormente era gesto natural?

R: Quando chega com aquele sinal, o sinal de banheiro que ela faz gesto de banheiro, aí a gente faz pra ela que aquele sinal é errado, e o certo é este e a gente mostrava o certo, em Libras, como ela é muito inteligente ela se interessava em aprender.

P: E automaticamente ela começava a usar o sinal de Libras?

R: Usava, não usava, mais os gestos naturais.

P: Deixava de usar os gestos naturais?

R: Deixava, era meio complicado porque era nessa hora que as irmãs vinham e perguntavam o sinal que ela estava fazendo.... aí nós falamos que os sinais que vocês estão ensinando é errado, o certo é este aqui e agora vocês vão ter que aprender o certo com ela, e sempre nós estamos corrigindo.

P: E a família agora faz aula de Libras?

R: Faz, a mãe, mas é importante a mãe estar acompanhando ela agora e a mãe também é muito inteligente, mesmo assim, com o comportamento dela meio diferenciado, ela é inteligente, ela aprende rápido, até pela idade os dedos estão duros, mas ela tá se saindo bem nas Libras. E Elirosa ri, manga dela quando ela está estudando para a prova. E a prova da Elirosa foi toda no concreto e mandei matérias em miniaturas e o professor-intérprete dela disse que ela acertou de 10 questões, ela acertou 9, acertou muito, muito mesmo.

P: Quando você começou a trabalhar com a Elirosa ela já estava em grupo ou o atendimento era individual?

R: Individual, era só a Elirosa e foi daí que a gente resolveu fazer esse grupo para ter a socialização, a conversa informal em Libras Tátil com eles para eles irem se conhecendo,

P: Ela tem o sinal de “por quê”?

R: Tem. Porque ela falou Valmir hoje, faltou e pergunta se ele está doente. Eu digo que não sei, não sei e eu falo: “eu acho que está viajando ou doente”, que ela entende, mas ela pergunta dos amigos da sala e inclusive a gente viu na Instituição de São Paulo que o atendimento era individual mais para os adultos, o Braille para o Surdocego era individual, mas as crianças eram atendidas em grupinhos. Aí que nasceu a ideia de aqui em Fortaleza fazer o atendimento em grupo pelo menos uma vez na semana eles sempre se encontrarem para se socializarem.

P: E a Elirosa busca contato com os outros alunos do grupo? Busca interação e comunicação?

R: Sim, quando ela chega, fala, conversa com todos, ela toca. Mas ela sempre pergunta quem está na sala o que a gente está fazendo.

P: Vamos falar um pouco sobre memória. A memória da Elirosa para fatos, conta, o que ela lembra?

R: Ela lembra, mas ela repete muito, ela sabe que... ou ela está ansiosa que... ela sabe que minha irmã está grávida, todo dia que ela perguntava se estava tudo bem, fazia o sinal de gravidez, se está bem, eu falava tudo bem, e perguntava sempre quando o bebê ia nascer, aí uma vez eu falei que era num mês das férias, mês de julho. Minha filha, ela não esquece mais! Ela volta e fica na mesma tecla, eu quero conhecer a nenê, a filha da sua irmã, tem horas que ela reconhece muito, mas também quando ela está muito ansiosa eu falo, aí ela sempre repete, mas ela tem uma memória não tão boa, mas uma memória, assim, do ontem, mas não tão do passado tão distante...

P: Mas ela tem conceito de semana que passou, o mês que passou?

R: Hoje eu ia falar para ela que mês de agosto acabou e que vai começar o mês de setembro para ela ter noção que o aniversário dela passou e foi no mês de março. O próximo é o meu, Eveline e do amigo Paulo. Semana, tem hora que ela confundi, assim ela troca, aí eu faço: “que dia da semana?”, ela fica pensando... eu faço de novo. aí eu digo: “ontem segunda-feira você veio pro colégio”, tem que dar a pista.

P: O que você chama de pista?

R: Pista é uma coisa falada do que acontece no dia anterior, ou eu vou fazer, eu lembro mas não completo, tipo vivências que a gente não desenha no casa da Elirosa a pista que eu falo, é o sinais em Libras eu não faço inteiro só inicio, aí quando ela lembra, ela completa.

P: Você inicia o movimento?

R: Inicio o movimento, aí ela lembra e completa, e eu acho até que normal, às vezes a criança... a gente tem visão e também precisa fazer isso...

P: Memórias para fatos você pode dizer se é para fatos recentes, ou não, ela comenta o aniversário dela de 15 anos, por exemplo?

R: Não, não comenta.

P: Espontaneamente ela não comenta?

R.: A não ser que você pergunte, como foi, quais as professoras que foram, só se você fizer essa experiência para ver se ela comenta, eu não sei te responder não, mas ela não comenta a não ser que eu fique indagando, fazendo gestos e perguntar.

P: E na questão do planejamento, vamos supor, você percebe que ela planeja uma ação, algo que ela quer fazer e precisa ser planejado, mentalizado antes, precisa ser pensado antes, de ela fazer, espontaneamente?

R: Quando ela quer uma coisa ela já vem com a coisa planejada.

P: O quê, por exemplo?

R: Quando ela chega na sala e não quer estudar, a primeira coisa que ela pergunta é se eu vim de carro, aí eu digo que sim, aí ela fala pra mim que ela quer ir comprar. Então ela já veio com esse desejo de ir comprar. Não era o momento, mas como era o desejo dela, aí eu vou com ela. Então, ela já vem com outra coisa que ela me pergunta quando ela vai embora é se eu vim de carro. Aí eu deixava ela num lugar mais próximo para pegar só uma condução. Com a mãe, não. Interessante, com a mãe dela, ela pouco pergunta. Ela só pergunta se eu vim de carro porque ela quer fazer compras. É o planejamento mental dela. Ela coloca na cabeça dela o que ela quer.

P: Ela muda o comportamento dela quando ela está com uma pessoa ou outra? Ou o comportamento dela é sempre o mesmo? Por exemplo, quando ela vem com a mãe, quando vem com a irmã, quando ela está com outra pessoa?

R: Lá na escola ela não muda, mas em casa ela muda... Agora com a mãe, às vezes ela também muda...

P: Em que sentido, como é esta mudança?

R: Às vezes, na sala, ela joga a bolsa, a gente manda ela sentar. Eu vejo que ela não quer sentar, ela quer falar comigo, ela quer me abraçar, eu procuro não interferir, procuro observar. Tem coisas que quando chegar a oportunidade, eu vou conversar com a mãe. Mas como ela está tão feliz porque estava no colégio ela vem e me abraça e a mãe manda ela sentar e fala de um jeito que quem está lá pensa que a menina escuta e pensa. Ela fala alto com ela que parece que ela está escutando. Reflete nela, ela sabe, mas ela não quer não, ela não quer sentar logo que chega, ela quer falar comigo, dar bom dia, um abraço.

P: A Elirosa nomeia as coisas espontaneamente, ou você precisa perguntar o nome das coisas?

R: Eu preciso perguntar o nome das coisas. Ela não nomeia espontaneamente. O que me surpreendeu foi que ela nomeou espontaneamente fazendo o alfabeto manual foi “bolo”. Agora, ela faz palavras simples: copo, bolo, cama, mas o que ela fez sem eu pedir foi bolo.

P: Em língua de sinais ou alfabeto manual, em gestos?

R: Os dois, tanto em língua de sinais como alfabeto manual.

P: Falando agora da língua de sinais: você acredita que ela usa a língua de sinais enquanto uma estrutura linguística, que tenha uma estrutura sintática, uma estrutura morfológica a língua de sinais em toda sua complexidade, ou ela usa alguns sinais da língua de sinais?

R: Ela usa alguns sinais.

P: Ela compreende. Vamos dividir a pergunta entre a compreensão e a expressão. Ela compreende sinais da língua de sinais, ou ela compreende a língua de sinais na estrutura da língua na estrutura gramática e sintática da língua de sinais.

R: Eu não sei se tem essa compreensão ainda não. Às vezes no mais simples do sinal ela não faz em Libras, faz o alfabeto manual. Aí eu peço, eu quero em Libras e ela às vezes troca, não tem esta compreensão. Ela repete o sinal e eu digo que está errado, e quando ela percebe que está errado, ela faz o certo. Ela sabe o que está certo e o que está errado.

P: Você acredita que ela compreende mais sinais da língua de sinais?

R: Sim.

P: Em termos de frases: frases de duas palavras, três sinais... que tipo de frase ela compreende em língua de sinais?

R: Frases como “eu quero ir no banheiro”, “eu quero comer agora”, “eu gosto de praia”. Ela compreende. O que ela não sabe é escrever o que ela fala no alfabeto manual. Não foi trabalhado porque foi trabalhado mais na língua de sinais. Ela tem compreensão de fazer as frases.

P: E a expressão dela por sinais. Ela junta sinais em frases ou são sinais isolados?

R: Ela junta.

P: Que tipo de frases?

R: Coisas do cotidiano: eu quero comer, eu quero tomar banho.

P: Seria o nome e o verbo?

R: Sim. O verbo ela não usa. Não tem o pronome: quero comer banana, maçã, ela cita.

P: Ela usa “Elirosa” ou usa “eu quero”?

R: Ela usa Elirosa. Agora o “eu quero”, como a gente trabalhou nos encontros o “ai”, “ui”, “eu” ... o “ai” de dor. A gente põe o dedo aqui (no peito) e ela sabe que é eu, mas ela gosta mesmo é do nome dela, ela gosta de fazer o sinal de E de Elirosa. Ela usa mais o nome.

P: O conceito de “você” ela tem “eu e você”? Ela usa o “eu” e “você” em Libras?

R: Usa, mas na escrita ela não usa.

P: Ela usa isso no sinal.

R: Isso, ela usa o sinal. Agora, o “eu” ela está começando a usar na escrita. Ela lê, escreve em Braille e eu mando ela ler. O “eu” ela aponta para ela, ela tem compreensão. Mas antes ela tem que fazer o “E” de Elirosa. Eu digo, Elirosa é você, “eu”, ela tem essa compreensão, até porque nós fizemos um trabalho de conversação e todos falavam: “Quem é você... eu, Paulo, aí o Paulo fazia, eu Elirosa, depois através da conversação, do diálogo entre eles foi que houve essa compreensão. Agora estou trabalhando muito na frase, em Braille, e ela compreende.

P: Você usa alguma outra forma de comunicação com ela que não sejam gestos e sinais?

Pausa.

P: Você antecipa tudo, por sinais e gestos?

R: É, tudo por sinais. Na casa dela é que deve ser tudo por gestos. As duas meninas (irmãs) não falam por sinais. Na escola é tudo por sinais.

P: Algum objeto de referência?

R: Não.

P: Um sistema de calendário, ela tem?

R: Tem.

P: Como é esse sistema de calendário?

R: Eu não te mostrei, mas posso tirar um xerox e te mandar. Um sistema de calendário, por exemplo, amanhã começa setembro, tem uma ficha do mês, eu faço faz o sinal de setembro, e tem um nome da ficha em Braille. Ela vai no calendário e coloca... Aí a gente faz: hoje está começando o mês de setembro. Ela faz o nome, o faz sinal e coloca no calendário, e depois nós vamos por número, o dia do mês, qual o número, têm vários números, eu os ponho na mesa e pergunto: “qual o número?”, eu digo, “ontem acabou o mês de agosto, e agora?”, “ontem foi 31, hoje está começando o mês de setembro, qual é o número?”. Ela não sabe essa sequência de números, eu não sei porque, mas ela não consegue. Eu acredito que é porque ela está aprendendo número. 5ª. feira, por exemplo, ela aprendeu, e as contas, ela faz a sequência de contas. A gente separa por sequência, 10, 10, 10, 5 de 10. Ela tem essa sequência lógica simples da matemática. Se ela não souber, eu ajudo. Por exemplo, ontem foi 5, depois do 5, às vezes ela não sabe.

P: Em termos de conceitos matemáticos, o que você acha que ela compreende?

R: Ela conta por sequência, na sequência de rotina. Ela está muito abstrata, e eu trabalho muito concreto, as contas do texto ajudam muito e eu fico despreocupada, mas a matemática do calendário, esse trabalho ainda está...

P: O conceito de somar e tirar?

Pausa.

R: Ela não sabe.

P: A sequência de números?

R: (Silêncio)

P: De quantidade?

R: Quantidade ela sabe. É uma coisa tão mecânica... Ela sabe que 10 pontinhos é o número 10. Mas ela ainda não abstraiu. Está mais no concreto, no abstrato não. Acho que no abstrato ela vai entrar, porque como ela entrou no número do telefone, o número da casa dela, eu acho que vai dar para entrar na parte abstrata do Braille, no conceito dos números. O dinheiro ela não sabe, porque 10 reais ela não entende.

P: Era isso que eu ia te perguntar: o valor do dinheiro, ela sabe que o dinheiro serve para comprar algo...

R: Ela sabe que com aquele dinheiro ela pode comprar calcinha, sutiã, um short, mas ela não sabe o valor do dinheiro.

P: Quanto de dinheiro. Quantos colares ela precisa fazer para comprar um short?

R: Ela não foi trabalhada nisso, até porque ela está vendendo muito no trabalho da mãe. Quando ela chega, ela fala que vendeu, sinal de vendeu, vendeu muito para a diretora da mãe dela, as professoras, e que com o dinheiro ela vai comprar isso, mas ela não foi trabalhada nisso ainda.

P: Em termos de alfabeto manual, ela reconhece todas as letras do alfabeto manual?

R: Reconhece.

P: E ela espontaneamente se comunica por alfabeto manual, ela constrói a palavra no alfabeto manual?

R: Ela constrói, como te falei, bolo, o meu nome, o nome da fonoaudióloga, o nome dos amigos ela sabe. Hoje, naquele momento, ela não fez, mas ela sabe com certeza. Tem que insistir. O meu nome ela sabe, o nome da I, o nome dos cinco amigos dela ela sabe, o nome de alguns professores do colégio ela sabe. Se for trabalhado com ela, ela faz e não precisa refazer, ela sabe abstrair, ela aprendeu mesmo.

P: Ela faz representações em relevo, por exemplo?

Pausa

R: Faz.

P: É utilizado muito relevo com ela?

R: Só quando a gente está trabalhando atividade funcional... Se pedir para ela... Quando ela está pintando com pincel, ela usa também o dedo. Se você quiser uma figura em relevo e pedir

para ela colar... Contas, ela coloca perfeitamente. A coordenação motora fina dela é muito boa.

P: Como você quantifica, avalia isso?

R: É ótima, ótima mesmo. Não fica a desejar, assim, um espaço, se sentir que está vazio, ela mesmo coloca a cola, com o outro dedo ela percebe, coloca cola e coloca o objeto que está trabalhando, se for canudinho, continha, ou mesmo papel picado. Fica perfeito, não fica a desejar em nada.

P: Na questão do Braille, você acredita que ela tem facilidade para pegar o Braille?

R: Demais. Ela sabe todos os pontos em Braille. O que é novo para ela, são as palavras acentuadas. Eu não trabalhei com ela só as palavras acentuadas, mas se aparecer o “ão”, ela sabe. Se aparecer alguma palavra naquela oportunidade, eu aproveito, a “água”, com acentuação, “árvore”. Você pode falar só uma vez, ela não esquece, enquanto que outros alunos esquecem. Ela tem memória muito boa.

P: Se você tiver que comparar, você acredita que a memória dela é melhor para o Braille ou para Libras?

R: Para o Braille. Ela é muito boa em Braille. A gente até se surpreende quando ela está no Braille. Quando a gente fica do lado a gente percebe a tranquilidade, a classe, a postura dela, eu acho belíssimo e ela gosta muito do Braille. Libras, ela sabe, mas esquece, mas o Braille não, ela não esquece. Pode passar um mês sem ir ao colégio, mas do jeito que ela for, no mesmo ponto ela sabe, ela é inteligente por que o Braille, se você não estiver praticando, você esquece aquele ponto. Ela trabalha os dedos na máquina são só retos, o ponto 1, 2, 3, ficam lá. Tem gente que pega só o indicador e pega o “a”. Ela não, está sempre com os 3 dedos na máquina. E a agilidade que ela tem na máquina é belíssima.

P: Qual é o estilo de aprendizagem que você acredita que é o da Elirosa? Por onde ela prefere aprender?

R: Ela gosta (não sei nem como vou te responder) tanto de ir para a escola de estudar, que ela aceita tanto Libras como o Braille. Ela vai com tanta vontade de estudar e de aprender, que o que você pedir para ela, ela faz. É o desejo dela de aprender. Só que não foi despertado tanto, está faltando o estímulo, mas que ela tem vontade, tem. Se ela tiver mais estímulo na Libras ela vai, porque o Braille ela domina bem. Libras ela tem que ter mais estímulo. Eu não sei se respondi o que você perguntou.

P: Você acha que ela aprende mais pelo movimento, ela aprende mais pelo tato?

Pausa.

R: É uma pergunta difícil...

P: Concordo que é uma pergunta difícil.

Pausa

P: O que seria o movimento?

R.: O movimento é a Libras, né? O tato...

P: O tato também tem movimento, e a Libras também...

R: É uma pergunta difícil...

P: Pois é... o tato também tem movimento.

R: Ela aprende pelos dois.

P: Os dois têm que estar alinhados...

R: Um tem que estar ligado ao outro...

P: Porque senão não tem sentido.

R: Não tem. Eles são muitos parecidos que você... Fico imaginado a Elirosa, ela usa tanto o movimento como o tato. Os dois são os olhos dela.

P: Ou seja, para que ela possa escrever alguma coisa em Braille, talvez ela precise receber primeiro em Libras?

R: E tudo tem que ser trabalhado em Libras. Tanto que a necessidade maior da Elirosa está na Libras, não está no Braille.

P: Era isso que eu ia te perguntar: quais são as necessidades da Elirosa no momento?

R: A maior no momento é Libras. Precisa trabalhar Libras em casa, na escola. Ela tem também que... na comunidade... tem Libras. A mãe dela me prometeu que vai colocá-la para fazer a 1ª. comunhão e que essa pessoa vai passar em Libras para ela. Eu digo, olha dona J, todas as pessoas que trabalharem Libras com a Elirosa é bom vir conhecer a escola e as pessoas que trabalham com ela porque uma dá suporte para a outra. Ela vai ensinar o Padre Nosso. O que ela ensinar lá, ela vem ensinar aqui e eu posso dar esse suporte e reforçar aqui. É importante, ela precisa de muita conversação.

P: Você disse que, com relação a Libras, ela constrói frases pequenas. E em relação ao Braille, quando ela está escrevendo, com o Braille ela constrói frases também?

R: Ela constrói em Libras e eu pego e peço para ela construir em Braille. Ela constrói, mas tem um pouco de dificuldade.

P: Ela constrói espontaneamente ou você precisa dizer a frase em Libras e ela repete em Braille?

R: Eu preciso dizer para ela. Ela não constrói espontaneamente. Ela faz isso com rotina, não faz em casa e nem sempre no colégio. Ela, o que ela fez durante o dia, o que ela almoçou... para ela fazer em casa, em Braille, “hoje eu almocei isso, isso e isso...”. Na parte de alimentação tem facilidade. Aí fica difícil, porque como não é trabalhado, ela não despertou para produzir estas frases. Aí depende muito do professor. Tem que mandar ela fazer.

P: Você acredita que ela depende ainda muito de você?

R: Para escrever frases ela ainda precisa muito. Ela depende mesmo. Ela ainda não despertou para a leitura. Falar desde pequena ela faz, mas a frase não. Eu mando ela fazer a frase, ela faz, eu mando fazer em Braille. Ela começa e pára. Ela procura minha mão, pedindo ajuda. Ela não despertou. Mas com a ajuda, com o questionamento, talvez esteja faltando isso, porque com muita conversa, faz em Libras, faz em conversa manual. A Elirosa tem horas que fica muito paradinha, e eu tenho que mostrar para ela que sinal tem um nome, como o meu sinal tem um nome. Outro aluno, o Paulo, já sabe disso. Tudo ela me pergunta, até demais, agora. Aonde está andando me pergunta, como é o nome disto aqui... eu digo que é sofá, que a mesa tem um sinal mas que tem um nome ela ainda não percebeu, mas está bem perto...

P: Você apresenta dificuldades para ela e solução de problemas? Desafios para ela resolver no dia a dia?

R: No dia a dia, só fico no simples. Quando ela está fazendo atividades funcionais, fazendo colar, ela enrola tudo, cordão novo... aí eu deixo. Ela fica tentando e ela consegue, eu deixo. Ela tira o nó e resolve por si só. Para mim é um desafio.

P: Então agora para finalizar, em termos de pergunta, e depois você pode fazer todos os comentários que você desejar: quais são suas expectativas para o futuro da Elirosa?

R: É que quanto antes ela descubra que cada objeto, que cada sinal tenha nome, como a Helen Keller começou a descobrir, como no filme, e que quero muito, e o que mais anseio, e que realmente ela aprenda a ler. Ela aprendendo a ler eu acho que já dei bastante contribuição para ela. É tudo que eu quero. Não sei quanto tempo vou passar ali, mas é tudo que eu quero.

P: Você quer comentar mais alguma coisa?

R.: Não, não.

P: Nestes 3 anos de atendimento, se você tivesse que explicar como foi esta evolução, quantificar a evolução da comunicação dela. Como você vê a evolução da Elirosa nestes últimos 3 anos?

R: Pra mim está satisfatório porque antes ela era atendida individual, a comunicação dela era individual, agora ela está com o vocabulário de Libras bem maior, ampliado, e ela está conversando agora, socializando com os amigos da fala, com os profissionais, não só com os próprios profissionais que atendem, mas com alguns profissionais da escola. Ela sabe é agora é expressar, se expressar, assim, o que ela sente, ela consegue se expressar antes ela não, não fazia isso. Eram só os gestos naturais dela. E, mas assim, em questão de Libras eu estou satisfeita sim. Falta mesmo realmente passar de Libras, tá, não só o sinal em Libras, agora ela vai ter que aprender o nome de cada sinal e que aquele sinal tem um nome. Ela vai ter que aprender agora, mas a evolução para mim está satisfatória, só que eu vou crescer mais com ela agora, a partir de agora só que como o vocabulário dela está bem ampliado eu vou ter condições de ir mais à frente com a leitura.

ANEXO 06**ESTUDO DE CASO 1****Entrevista com Sujeito 1G, psicomotricista e professora de orientação e mobilidade de Elirosa, Sujeito 1A**

P: Desde quando você trabalha com ela?

R: Desde... em relação a psicomotricidade, 2003.

P: Quantos anos ela tinha na época?

R: Ela tem 18 agora né, ela tinha na época uns 11 anos.

P: Como ela era com 11 anos? Você pode descrevê-la para mim?

R: Elirosa sempre foi muito receptiva em relação a mim, logo que eu cheguei sem nenhuma experiência de trabalho com surdocego e sequer com pessoas cegas. Eu achei que ela foi muito receptiva, então eu já achava que ela interagia bem com as pessoas. Mas uma coisa que me angustia até o momento, que naquela época não era tão forte, mais que hoje eu sinto isso devido à evolução dela durante esses anos... O que me angustia é que eu sinto que as atividades que ela fazia ainda naquela época, muitas dessas atividades ela ainda continua fazendo, repetindo essas mesmas atividades e eu sinto que ela tem o potencial mas..., que esse potencial precisa ser mais explorado. Bom, sempre achei que ela interagia muito pouco com as crianças da escola, e hoje ainda um pouquinho...que ela ainda interage muito pouco e talvez, pela distância que a família mora, vem poucas vezes pra escola e...

P: Na época que ela vinha com 11 anos, ela vinha mais vezes, ainda era mais frequente?

R: Vinha mais vezes, no início, mais depois passou uma época, porque assim, tudo é relacionado com a situação familiar dela, então teve uma época que a mãe não podia acompanhar e ela vinha com a irmã, então quando ela vinha com a irmã, ela vinha com mais frequência. Depois, teve um problema com a irmã que engravidou, aí nesse período ela deixou de vir. Inclusive passou uns seis meses sem vir, devido a esse problema.

P: Qual foi o seu primeiro objetivo com ela? Foi com orientação e mobilidade?

R: Não, não, quando eu comecei, eu comecei especialmente com psicomotricidade e inicialmente na realidade eu queria aprender. Primeiro, ela me ensinou algumas coisas..., e a partir daí eu posso dizer que eu aprendi muito, além de vocês da Adefav, foram vocês que abriram primeiro as portas pra gente e o meu primeiro objetivo, e eu acho que o principal, foi a questão da comunicação. Então eu queria que a Elirosa ampliasse mais o repertório comunicativo dela e ampliasse também o número de pessoas com as quais ela se relacionasse aqui na escola. Nós, inclusive, iniciamos uma pesquisa na piscina, na água com ela e mais três crianças jovens, mais adolescentes, e um senhor já de quase quarenta anos, todos surdocegos e a proposta era como através da água isso poderia auxiliar na comunicação. Eu observei que dentro da água ela se soltava mais, nós ríamos, nós brincávamos e ela conseguia interagir mais com as pessoas dentro da água.

P: Como que era a comunicação dela na época?

R: Muito através do toque mesmo, movimento corporal, ela percebia muito do que eu passava para ela através dos movimentos mesmo. Mas ela já fazia alguns sinais de Libras embaixo da mão, mas na água era especialmente movimento do corpo e ela sentia o meu corpo, eu passava para ela. É uma coisa que eu normalmente não vejo nela, que é a expressão facial, isso me chamou muita atenção, pois ela expressava mais o que ela estava sentindo através da expressão facial. Foi uma coisa assim que me chamou muita atenção, e assim, a partir daí eu sempre coloquei para ela a importância de fazer atividade na água e também a questão da interação com as outras pessoas. A gente tentou, uns dois anos atrás, ela fazia atividade na água, aqui mesmo na escola, com uma turma com mais crianças, com os bebês. E eu observei que ela também teve uma relação muito boa nessa época, tanto que ela muitas vezes me mostrava coisas que a gente estava fazendo e eu me surpreendia, porque isso não é uma coisa assim muito normal de observar, ou seja, se ela inicia um assunto, ela inicia, você observa, como agora pouco que ela falou da irmã dela que em seguida lembrou do meu marido, perguntou do meu marido, “cadê o meu marido e meu filho?”. Naquela época eu notei, eu observei isso, só que infelizmente foram poucos meses, não chegou a seis meses...

P: Você falou da expressão facial, que na água ela tinha expressão facial, como eram essas expressões faciais?

R: O sorriso, que muitas vezes ela põe a mão na boca para demonstrar o sorriso, e na água isso não era necessário. Na água foi o que mais me chamou atenção, porque umas das coisas eu achei diferente foi quando eu vim trabalhar com surdocego, foi essa questão o surdocego congênito total, pois essa questão da expressão facial e muitas expressões ela tem que aprender.

P: Se você tivesse que fazer um comparativo, de quando ela tinha onze anos e o que ela é agora como você pode qualificar essa evolução dela?

R: Talvez eu esteja sendo muito severa e cobrando demais, eu acho que a evolução da Elirosa não foi muita, ela não teve uma evolução muito grande e é essa minha angústia, a questão da vivência que eu acho... que ela teve, sempre na mesma escola, sempre com os mesmos profissionais, as pessoas na sala, os colegas, sempre os mesmos. No início era individual, então eu acho que inclusive é uma coisa que minhas colegas de trabalho discordam um pouco de mim. Talvez assim, por essa angústia que eu venho sentindo, aí eu me cobro mais, e cobro mais delas também. A própria família sempre está pedindo mais horário. Sempre ela tem que sair daqui nove e quarenta e não dá tempo pra gente ir para outro lugar. Isso tem dificultado bastante. Esse ano, a mãe dela está entrando mais vezes, com mais frequência, ela quase não falta, parece que ela está vendo realmente a necessidade de estar mais presente com a filha. Antes era a irmã, agora a mãe assumiu, tomou responsabilidade de trazer com frequência na escola, e assim eu tenho procurado pedir a ela que me acompanhe, quando a gente sai na rua eu peço ajuda. A gente vai conversando também, porque às vezes ela deixa de fazer as coisas com a filha pela pressa. Eu vou conversando com ela, deixo ela fazer, fazer um pouco por ela, até porque ela tem capacidade para isso, ela consegue fazer coisas que às vezes surpreendem a gente.

P: Por exemplo?

R: Identificar pessoas. Ela vê uma ou duas vezes ela já identifica, eu procuro sempre quando eu ando com ela encontrar alguém da escola, e eu paro, aí quase todo mundo daqui tem sinal. Eu paro e mostro a pessoa e faço o sinal, peço para conversar exatamente para tentar alargar

um pouquinho a experiência com outras pessoas. Levo ela também no CAPS, então ela já conhece o lugar, já conhece as pessoas, e com muita frequência ela não é arredia a esse tipo de relação com as pessoas, por isso que eu acho que ela pode... (pausa longa), e assim umas das dificuldades que eu, inclusive eu me emociono... (pausa)

P: Qual é o seu maior desafio com a Elirosa?

R: Meu maior desafio com a Elirosa é fazer, assim, que ela aumente cada vez mais seu ciclo de relações, que ela possa estar em contato com mais pessoas, vivenciar mais situações diferentes, em lugares diferentes com pessoas diferentes. Que ela possa criar relações que não sejam professores e a casa dela e a própria tia M que é uma pessoa fantástica, mas ela (Elirosa) tem um mundo muito pequeno, e o meu desafio é alargar esse mundo dela.

P: Qual a sua expectativa do seu trabalho em relação a ela?

R: É exatamente em cima desta proposta, às vezes eu me sinto um pouco limitada, porque eu preciso da ajuda tanto dos profissionais que trabalham comigo quanto da própria família.

P: Se você tivesse que comparar o desenvolvimento dela, quantificar o desenvolvimento dela dos onze anos até agora aos dezoito, como o que você acha que ela evoluiu?

R: Sinceramente eu acho que ela evoluiu muito pouco, talvez eu cobre muito de mim, dela, das pessoas em geral, mas eu acho que ela tem potencial, muito maior do que ela poderia se estivesse se relacionando mais...

P: Você poderia especificar mais esse potencial?

R: Esse potencial, eu sinto esse potencial em todas as situações em que eu posso proporcionar e ela se adapta muito bem. Em nenhuma situação que foi colocada para ela, nenhuma pessoa, posso te dizer, nenhuma mesmo, em todos esses anos em que eu coloquei para que ela se relacionasse ela foi arredia ou não quis. Todas as pessoas que eu apresentei e todas as pessoas que ela vivenciou alguma atividade, seja na piscina ou na rua ou aqui na própria escola, ela sempre aceitou muito bem, então o potencial que eu coloco é em relação a isso mesmo, em relação ao universo dela de relacionamento. Em relação ao aspecto cognitivo e a aprendizagem eu também acho que ela pode evoluir bastante, mas também acho que ela está sendo muito estimulada nesse sentido na aprendizagem do lado da escrita e da leitura... mas, essa parte cognitiva de conteúdo pode se alargar a partir do momento que eu acredito que ela amplia as relações dela... Eu acho que uma coisa está ligada a outra, então o que eu sinto, que no ano passado se trabalhou alguns conteúdos, alguns vocabulários, e nós estamos trabalhando de novo.

ANEXO 07

ESTUDO DE CASO 2

Entrevista com Sujeito 2B (mãe de Suelina), com Sujeito 2C (pai de Suelina) e com o Sujeito 2D (Joanisa, irmã gêmea de Suelina)

Contexto: a entrevista foi realizada na residência de Suelina, com a mãe respondendo a maioria das perguntas. Suelina estava presente bem como a sua irmã gêmea, sujeito 2D, aqui chamada de Joanisa. Algumas vezes a mãe chamou o pai de Suelina, sujeito 2C para que ele completasse algumas informações.

P: Eu acredito que você já tenha contado sua história muitas vezes, mas eu preciso saber do histórico sobre o parto, gestação e as intercorrências.

Mãe: Aos três meses de gestação eu tive uma diminuição no líquido amniótico de uma das bolsas e fiquei internada por três dias e consegui que o líquido voltasse ao normal. Era gestação gemelar. Única intercorrência até 28 semanas de gestação, seis meses de gestação. Senti contrações fortíssimas e fui internada de imediato. Estava com o útero dilatado e o médico solicitou que eu ficasse três dias internada. No terceiro dia, as contrações voltaram e a dilatação foi grande. No dia 10 de maio, de 1992, dia das mães, elas nasceram. Nasceram muito prematuras, baixo peso com 1 quilo e 30 gramas. Joanisa nasceu primeiro e Suelina nasceu depois. Quando Joanisa nasceu, Suelina começou a se movimentar no útero e saiu da posição encefálica e o médico teve que fazer o fórceps. O médico esperou que ela ficasse com as perninhas em posição para ele puxar. Ela teve hematomas. E acabou machucando o cérebro um pouco. Foram as duas direto para a incubadora.

P: Por quanto tempo?

Mãe: Por dois meses incubadas. Nesses dois meses de incubação elas baixaram muito peso. Elas chegaram até 700 gramas. E aí, durante esse tempo, os médicos tentaram de todas as formas que elas viessem a se alimentar para ganhar peso. Uma das formas foi a alimentação parenteral. Na manipulação dessa alimentação elas contraíram infecção fortíssima e elas tiveram que tomar antibióticos fortíssimos para combater a infecção e com isso, segundo os médicos veio a lesar o nervo auditivo e a gente acredita que seja isso mesmo.

P: Bem provável. Que antibiótico foi?

Mãe: O pai sabe... ele te fala daqui a pouco.

P: Elas saíram juntas do hospital?

Mãe: Eu não saí do hospital. Tive alta, mas me neguei a sair do hospital e disse que só sairia com as minhas filhas. Como o meu marido trabalhava na indústria farmacêutica, ele conhecia muitos médicos e eles permitiram que eu ficasse. Elas nasceram em Itabuna, interior da Bahia e não tinha UTI. Eles improvisaram duas incubadoras, em que eles fizeram uma UTI improvisada para que elas pudessem ficar. Coloquei um banquinho no meio e fiquei entre as duas incubadoras. Como o pulmãozinho delas ainda não estava formado, eram muito imaturas, toda hora elas esqueciam de respirar. A respiração era bem precária mesmo. Essa minha estada lá no hospital, essa não saída minha do hospital e de estar com elas todo o momento, fez com que elas pudessem sobreviver. Existiam muitas enfermeiras dedicadas,

mas com muitas outras crianças para olhar. E as meninas toda hora ficavam cianóticas, começavam a roxear as unhas. E quando eu percebia, com orientação médica, eu tratava de dar um sustinho para o pulmão voltar a respirar. Eu acredito que pelo fato de eu estar lá todo o tempo, contribuí para a sobrevivência delas. Isso durou dois meses. Com dois meses de incubadora, Joanisa completou dois quilos.

P: Como elas conseguiram ganhar esses quilos?

Mãe: Os médicos já muito desesperados com o quadro delas, pediram uma UTI para transportar para Vitória da Conquista, porque lá tinha UTI bem equipada. Após tudo providenciado, ele falou que ia esperar até o dia seguinte, pois faria o teste de aumentar a alimentação. Neste dia ele ofereceu 2 ml e elas devolveram 1 ml. Depois ofereceu 4 ml e elas devolveram 2. Ofereceu 5 e elas devolveram 1. Então começaram a se alimentar. Nesse mesmo dia ele ofereceu 10 ml. Até chegar a 10 ml e elas não devolveram.

P: Era leite?

Mãe: Era um leite especial. Era caríssimo. Meu marido te dá o nome. E aí elas começaram a se alimentar e ganhar peso. O médico pediu um tempo para ver se o quadro permanecia. Desse dia em diante elas só ganharam peso. Não fomos para Vitória. Joanisa ganhou dois quilos. A indicação dos médicos era: elas podem ir para casa quando completassem dois quilos ou quando completassem 9 meses como se fosse no útero.

Os médicos liberam Joanisa, mas não Suelina. Eu conversei com os médicos e disse que se Joanisa seria liberada, a Suelina seria também. No dia seguinte deixei um brinquinho na mão das enfermeiras. Eram aquelas bolinhas tão pequeninas. Eu disse para as enfermeiras que caso o médico liberasse, era para elas colocarem. E raspassem a cabeça. Elas nasceram com muito cabelo, eram muito cabeludas, mas nesse período de incubadora os médicos foram tirando e raspando. Era tão feinho. Foi um indicativo para mim de que elas estavam liberadas da UTI.

P: Você considera isso sua primeira vitória?

Mãe: A primeira vitória foi quando elas começaram a ganhar peso. Cada dia era uma comemoração. Todo mundo festejava, meus pais, meus irmãos, as enfermeiras, os amigos.

P: E quando elas saíram os médicos te falaram que elas poderiam ter algum problema, alguma dificuldade?

Mãe: Sim, desde a incubadora, os médicos alertaram que poderia haver alguma seqüela devido à prematuridade. Que elas poderiam ter algum problema auditivo, visual ou mental. A gente já tinha esse conhecimento. Quando eles liberaram e viemos para casa... eu fazia testes. Fazia teste de bater a porta bem forte... (pausa), mas na verdade hoje falando agora friamente, porque no ápice da emoção a gente não entende muito bem, mas eu sabia. Eu sabia que Suelina era diferente. Eu sabia. Eu não queria... (pausa). Na verdade eu não queria acreditar. Eu não queria admitir. Principalmente quando... porque elas se alimentavam de uma em uma hora e todas as vezes que eu dava mamadeira para a Joanisa, ela olhava para mim, fixava os olhos para mim. A gente sabe que nessa época o olho da criança não está muito maduro, mas eu percebia.

P: Haviam sinais ?

Mãe: Haviam sinais, mas a Suelina não. Ela tinha o olharzinho assim, perdido. Sem fixação, nada. Então eu sabia, mas até admitir... tem um...

P: Longo, longo caminho...

Mãe: É verdade...

P: Seguimos?

Mãe: A gente continuou com o mesmo médico que cuidou delas no hospital. Com uma semana que saímos do hospital ele examinou e disse que graças a Deus não havia nenhuma sequela. Mas ele estava muito acostumado com ela, ele atendia no hospital e não em consultório médico, e nós ficamos com medo das meninas contraírem outra infecção. Nós conversamos e decidimos mudar de pediatria. Assim que chegamos no consultório da nova pediatria, ela olhou para Suelina e logo notou que havia alguma coisa errada. Ela pediu vários exames e uma terapia ocupacional para as meninas prematuras. Fizemos Raio X, aquilo que detectava a idade óssea...

Lá na terapia ocupacional a doutora pegou a Joanisa e fez vários estímulos. Um deles foi pegar um brinquedo e passar nos olhos de Joanisa para ver se ela virava a cabeça. Nesta época elas estavam com seis meses. Ela fez esses estímulos direitinho com Joanisa. Quando ela fez esses estímulos de passar na frente dos olhos o brinquedo, com Suelina ela não seguiu. Não teve reação nenhuma com o brinquedo. E aí você imagina. Tudo aquilo que eu sabia, desconfiava veio à tona e... foi um banho de tristeza... no momento... a... aí... (pausa).

P: Fique tranquila. Se for complicado, nós interrompemos.

Mãe: Não, tranquilo... seguimos... E aí meu marido não estava no dia. Ele tinha acabado de viajar para Salvador. Eu liguei para ele e disse o que a médica tinha me dito. Neste mesmo dia, saí direto para os exames... fundo de olho e fundoscopia. E aí foi detectado que ela era cega... Eu liguei para o G. no momento, ele voltou rapidamente e nós começamos a peregrinação. Rodamos, não ficamos com o diagnóstico de um médico. E sempre pedindo indicações de outros médicos que pudessem dar a cura para a gente. Pensamos em ir para a Cuba, pois naquela época houve um avanço oftalmológico em Cuba. Só que em todos os lugares que nós fomos, várias cidades, Ilhéus, Belo Horizonte, Vitória da Conquista, Feira de Santana, todos os médicos, eles indicavam um caminho... um médico em Goiânia. Segundo os médicos, lá em Goiânia havia um dos cinco melhores médicos do mundo e que tinha pessoas dos EUA que vinham para cá. Nós fomos para Goiânia.

P: O diagnóstico foi retinopatia?

Mãe: Não me lembro. Agora você me fez uma pergunta que eu não me lembro. Acho que apaguei isso da minha memória. G deve saber. Mas acho que sim, porque nos indicaram esse médico de Goiânia, então o diagnóstico eu acho que já era retinopatia. Fomos a Goiânia, fizemos o exame. O médico de Goiânia nos deu uma esperança: a vitrectomia, que ela já vinha fazendo, e que vinha dando certo. Só que ao mesmo tempo que ele nos deu a esperança ele nos disse que a chance da cirurgia dar certo era de no máximo 19%. E no caso de fazer a cirurgia, se desse certo, ela poderia enxergar, e caso não desse certo ela perderia tudo. Aí optamos por arriscar. Nós levamos as duas meninas, para que ele examinasse a Joanisa e com ela estava tudo ok. Ele marcou a cirurgia para Suelina. Na época essa cirurgia custava 40 mil dólares.

O setor financeiro nos deu a opção de não pegar nota e pagamos 25 mil dólares na cirurgia. Tiramos dinheiro de tudo o que você imaginar. Nós vendemos tudo o que nós tínhamos em casa. Minha mãe fez promoção na loja. O irmão de G deu dinheiro para ele. Os colegas de trabalho fizeram um bingo de uma televisão e a gente conseguiu esse dinheiro. Só que quando ele entrou na sala de cirurgia, o médico viu que ela estava com o comprimento axial muito

pequeno. Esse problema poderia minimizar a chance de dar certo a cirurgia. Ele optou por não fazer. Ela já estava na sala de cirurgia narcosada. Mas ele também descobriu que ela estava com edema e com pressão ocular muito alta. Então ele já tirou esse edema e uma parte da pupila e ela não tem mais o cristalino. Essa cirurgia foi feita com o intuito de que ela não fechasse os olhos. Se continuasse como estava, ela iria ficar de olhos fechados. E aí jogou para o futuro a vitrectomia. A gente ia de seis em seis meses para Goiânia fazer exames. Então o que nós conversamos: doutor a cirurgia está paga. A vitrectomia está paga. O procedimento que ele fez em Suelina custou na época cinco mil reais e a gente tinha pago 25 mil dólares.

Ele disse que a vitrectomia iria ser feita e que iria fazer o seguinte acordo: vocês deixam o dinheiro e quando ela estiver pronta, a cirurgia será feita. Faria os exames de seis em seis meses e a vitrectomia estava paga. Combinamos assim dessa forma. Fragilidade, nervoso. Eles aproveitaram da nossa fragilidade. Bom, deixamos lá e de seis em seis meses voltávamos em Goiânia. E todos os procedimentos a gente pagava para que não usássemos esse dinheiro que estava lá. E o tempo foi passando. Quando ela estava com oito anos...

P: Oito anos! Todo esse tempo?

Mãe: Até os oito anos a gente voltava de seis em seis meses. Foi a última vez que eu fui na clínica. Ele fez o exame e falou para a gente que ela não iria mais fazer a cirurgia, pois ela já tinha crescido. Já não é mais indicado que ela faça a cirurgia. Eu já esperava isso, e falei: e aí doutor, a gente tem uma coisa bem chata para conversar. A gente pagou a cirurgia. Ele disse que não se lembrava. Mas foi, a gente conversou nestes termos. Eu sinto muito, mas o dinheiro não posso devolver. Nesse tempo... ele atendia na clínica de olhos de Goiânia, e aí nesse tempo ele construiu um monumento de clínica que é a atual. Ele levou os clientes e disse que não podia devolver o dinheiro. Eu voltei para Barreiras para conversar com meu marido. Quando ela nasceu nós morávamos em Itabuna.

Decidimos colocar o médico na justiça. Mas veio toda essa história das células tronco e o médico estava envolvido com células tronco... Ficamos com medo dessa criatura estar envolvida com células tronco e a gente vir a precisar de célula tronco. Retiramos o processo, pois haveria alguma possibilidade de Suelina vir a enxergar com células tronco. Apesar de hoje a gente ter outro visão e acreditar na questão da inclusão, que a gente não deve procurar a cura, mas sim na melhor possibilidade de vida para eles, se vier a gente faz. Foi essa a história do dinheiro. Com três meses de idade ela fez a primeira intervenção cirúrgica.

P: Quando você teve o diagnóstico visual, algum médico te orientou sobre a questão auditiva? Como foi a questão auditiva?

Mãe: Foi descobrindo aos poucos. Eu tive muita sorte de ter gêmeos e Joanisa sobreviver. Porque Joanisa sempre foi um parâmetro para mim. Cada fase de desenvolvimento de Joanisa eu tinha que cobrar que Suelina conseguisse. Aí o tempo foi passando, Joanisa ia se desenvolvendo e Suelina ia junto. O atraso a gente atribuía a falta de visão, mas sempre cobrando que Suelina acompanhasse o desenvolvimento de Joanisa. Com oito meses eu a continuava a fazer o teste da porta, eu colocava as duas no berço e batia a porta do quarto. Joanisa se mexia, se assustava e chorava. Suelina se mexia e as duas choravam. Eu dizia, que Suelina não tinha problema de audição. A gente enxergava, mas não via. A gente via que Joanisa atendia o chamado e Suelina não. Aos oito meses isso pode ser relativo. Então aos oito meses, conversei com meu marido e disse eu estava desconfiada da perda auditiva. Em Itabuna fizemos o exame.

P: Qual? Você tem cópia dos exames?

Mãe: Não, não tenho. Ele fez o eletrococleograma, não foi o de tronco cerebral. Os exames auditivos estão no Centrinho de Bauru. Eu tinha os anteriores, mas a gente mudou demais e eu os perdi. Mas aos oito meses a gente não teve o diagnóstico correto.

A mãe chama o marido, G.

Pai: O diagnóstico visual foi em Boston nos Estados Unidos. Foi esse o diagnóstico de retinopatia aos seis meses, pedido por Itabuna. Aos oito meses de idade detectou-se em Salvador, pela audiometria de tronco cerebral, o diagnóstico de surdez profunda. A surdez foi atribuída ao uso de antibióticos da classe de aminoglicosídeos que causa lesão auditiva.

Mãe: Isso as duas tomaram. Na época da infecção no hospital, a irmã ficou 9 minutos parada, mas recuperou-se. Suelina também ficou parada.

Bom, mas vamos lá. Fizemos o diagnóstico auditivo aos oito meses. Ela era muito pequenina, tinha que narcozar, e ela não dava respostas corretas para prescrever o aparelho auditivo. Até que chegamos ao Dr. O. em SP que conseguiu prescrever um aparelho.

P: Que idade ela tinha?

Mãe: Hum... (pensa). Entre oito meses e um ano.

P: Com um ano ela já estava aparelhada?

Mãe: Eu acredito que sim.

P: Ela aceitou esse aparelho?

Mãe: Rejeição total. Ela detestava esse aparelho. A gente cobrava que ela usasse o aparelho e ela desligava o aparelho. Deixava o aparelho na orelha, mas vivia com ele desligado. Quando a gente saiu de Itabuna o médico já prescreveu a fonoaudióloga. Fomos com a cara e a coragem, sem recursos para Salvador procurar a fonoaudióloga, porque em Itabuna tinha uma fonoaudióloga que ia uma vez por mês. Eu acho que não era um ano, eu acho que ela tinha dois anos. Ela começou a fazer tratamento fonoterápico. Nesse meio tempo eu comecei a procurar instituição.

Pai: Aos sete meses iniciamos o diagnóstico auditivo. Colocamos o aparelho aos dois anos quando ela começou com a fonoaudióloga.

P: Bom, temos o diagnóstico inicial, o diagnóstico visual e auditivo. Agora vamos perguntar sobre as interações. Como foram as primeiras interações, pois você me disse que o seu parâmetro era a Joanisa. Quem cuidava delas, você tinha ajuda?

Mãe: Não. A família era longe, G. era viajante como representante de laboratório. Pouco ficava em casa. Trabalhava a semana inteira viajando. Eu ficava em casa.

P: A Suelina junto com a Joanisa. Como foi essa relação entre as duas?

Mãe: Sempre foi boa, sempre, sempre e sempre. Colocava uma em cima da outra para brincar. A gente sem saber, sem ter conhecimento que a gente tem hoje, a gente agiu de forma correta. Suelina nunca esteve só. A gente nunca deixou Suelina só. Nunca a escondemos do mundo e nunca deixou de oportunizar algo que ela precisa conhecer. A gente sempre ofereceu para ela mesmo sem saber se era correto ou não.

P: Ela tinha contato com outras crianças?

Mãe: Sempre tinha contato com Joanisa. Todos os lugares que íamos, Suelina sempre esteve presente. Com meus sobrinhos também. Sempre teve muita ajuda, muito carinho.

P: Com que idade foi para escola?

Mãe: Joanisa foi para escola com 4 anos, e a gente já morava em Salvador e Suelina também. Mudamos de Itabuna para Salvador em busca de tratamento fonoaudiológico e em busca de novos caminhos para Suelina.

P: Você disse que Joanisa foi para e a escola com 4 anos. A Suelina foi para a mesma escola?

Mãe: Não. Ela fazia tratamento fonoterápico e passei a procurar escola especial. Primeiro procurei o instituto de surdos e eles me disseram que ela não podia ficar porque era cega. E aí no instituto de cegos não aceitaram porque ela era surda. Levei em outro órgão em Salvador que trabalha com cegos e com surdos. Quando eu levei, eles falaram, olha tem a professora do cego e tem a professora do surdo, mas ela é surdocega. A gente sabe trabalhar com cego e sabe trabalhar com surdo. Olha, deixa aí que a gente vai ver o que fazer.

(Risadas...)

P: Desculpem a risada, mas é que essas frases...

Mãe: Ai... isso me incomodou tanto! Esse “deixa aí” me incomodou muito e eu falei que não ia deixar. Agradeço mas não vou deixar aí. Um dos diretores me telefonou e me perguntou porque eu não tinha ido. Eu disse que o “deixa aí” me incomodou muito, muito e muito. Ele me disse para eu levar Suelina. E eu disse muito obrigado, mas que eu não ia deixar. Continuamos o tratamento fonoterápico. Mas não tinha desenvolvimento nenhum. Era muito legal, a fono tinha muito boa vontade, a gente ia ajudando. Aí a fono disse que tinha uma escola cuja dona tem uma filha que é surda e tem baixa visão. Eu levei. Fui muito bem atendida. A dona foi maravilhosa.

P: Que idade Suelina tinha?

Mãe: De dois para três anos. A fono disse: “leva, que eu ajudo e a gente fica em contato”. Fui muito bem recebida e eu coloquei na escola. Logo ela entrou em contato com a instituição AD para surdocegos em São Paulo para conhecer melhor sobre a Suelina. Isso estimulou a gente pois se elas não conheciam foram em busca. Aí a AD deu orientações e a escola começou a trabalhar com Suelina. Ela não botava o pé no chão de jeito nenhum e texturas diferentes ela não aceitava de jeito nenhum. Ela detestava a água de mar e a gente insistia. Não gostava de ir para o mar. Ela começou a gostar do mar... sentava ela na areia, deixava a água vir... aos poucos a gente foi fazendo com que ela gostasse do mar, aproximado com a água. Mas quando a gente punha o pezinho dela no chão... Ai meu Deus! Ela punha os pés para cima. Botava a mãozinha dela na areia e ela chorava. Aí a escola foi me dando essas dicas. E de alimentação também.

P: Até que idade ela ficou nesta escola?

Mãe: Olha só, a gente pagava o tratamento fonoaudiológico e era caro. A escola também era cara. Era trinta reais a hora aula. Eu fui em busca de trabalho, pois a gente acreditava que era a melhor opção para ela, a fono e a escola. Aí fui trabalhar, logo consegui o emprego e ganhava o que precisava para pagar. E acreditávamos que era a melhor escola. Foi muito bom, mas em termos de comunicação não. Era uma escola que trabalhava com surdos, mas era

oralista. Suelina começou a por o pé no chão, aceitar as coisas, mas comunicação... Quando eu fui trabalhar eu contratei uma babá que levava ela para escola. Ela deve ter ficado na escola uns dois anos. Chegou um ponto que Suelina saía de casa, do prédio que a gente morava e subia a rua, a babá atravessa a rua com ela e ela ia sozinha para a escola. Ela já tinha feito mentalmente o mapa de onde estava a escola com essa idade já. Atravessava a rua e já soltava a mão da menina, pois queria ir sozinha. O mesmo ela fazia de volta. Ela atravessa a rua com a menina e soltava da mão dela até chegar em casa sozinha. Toda essa noção foi dada naquela escola.

P: E aí ela foi para onde?

Mãe: Quando ela estava com 5 anos de idade, eu engravidei de novo. Não queria engravidar, mas engravidei. Eu continuei trabalhando. Naquela época foi a recessão fortíssima que atingiu o mundo inteiro. Como G. trabalhava na multinacional foi demitido e a empresa que eu trabalhava faliu. Com a demissão ele tentou outros empregos e o que segurava a gente em Salvador era o meu emprego. Ele foi tentando outros empregos e gastou toda a rescisão dele nesse outros empregos. A recessão estava fortíssima. Graças a Deus ele conseguiu um emprego em uma empresa de gás. Tinha vaga em Guanambi, cidade Natal dele, interiorzão de Bahia. Ele me deu a notícia boa que foi contratado e a notícia ruim era que íamos morar em Guanambis. Eu chorei tanto. Meu Deus, eu pensei, o que o Senhor está fazendo comigo. A gente lutou tanto para estar em um grande centro, chegamos aqui com a cara e a coragem e agora eu vou voltar para o interior em Guanambi!!! Eu tinha duas opções. Ou ir ou ir. E aí nós fomos. E lá foi tudo para mim.

P: Olha que bom!

Mãe: Foi lá que eu me descobri como profissional e como mãe que podia trabalhar com ela e que podia fazer a diferença na vida de Suelina. Fui nas escolas e aí comecei todo o trabalho de novo...

P: Você tinha as duas com seis anos e seu filho pequenininho.

Mãe: Ele tinha seis meses, praticamente um ano. E lá em Guanambi fui em busca de profissionais. Fui primeiro na Apae e lá estava aquela revolução que não trabalhava mais com surdos. Surdos não eram mais cliente da Apae. Lá tinha uma escola estadual que tinha uma sala que trabalhava com cegos. Era uma classe especial que eu ainda não sabia que era classe especial. Fui procurar e conversei com as professoras. Não levei Suelina, procurei saber como era o trabalho primeiro. Eram duas salas, na verdade. Tinha uma sala de educação infantil que trabalhava com surdos e sabiam Libras e uma sala que começava a alfabetização e sabiam Libras. A professora disse que a surdocegueira era uma coisa que para ela nem existia... “mas traz a sua filha aqui e a gente vê o que a gente faz”. Você vai olhando como eu trabalho com os meninos e como a gente se comunica e de repente é uma possibilidade para você se comunicar com ela. Nesse mesmo dia ela veio conhecer Suelina em casa. Mostrei a casa, o quarto que tinha um eco forte, dava para trabalhar essa questão da fala. Ela disse para eu levar a Suelina para a escola. Peguei e levei. Foi lá que eu aprendi Libras, me encantei e achei que era uma possibilidade. Fui aprendendo aos poucos e iniciando Suelina na questão do brincar, das descobertas.

P: Podemos resgatar a questão da comunicação, se você tiver paciência. Sobre os primórdios da comunicação, como você percebia a comunicação quando ela tinha uns três meses e chegou do hospital?

Mãe: Choro. Choro e birra. Muita birra. Quando ela brincava e perdia o brinquedo, jogava no chão ou caía da mão dela, e ela não sabia onde estava ela chorava, gritava. Se mordida. Se autoflagelava. Ela não tinha cabelo e ela puxava muito. Quando eu intervia, ela puxava o meu ou me mordida. Ela estava nesse estado quando estava na escola em Salvador. Ela gritava, chorava. Eu não dava o brinquedo. Isso eu aprendi em Itabuna. O brinquedo, eu fazia ela pegar.

Eu soube de uma pessoa cega que estava dando uma palestra em Itabuna. Eu fui falar com ela. Conversamos bastante sobre o Braille e sobre a vida dela e a convidei para ir almoçar na minha casa. Ela foi e conheceu Suelina e eu fiz algumas perguntas. Tudo o que eu fazia era intuitivo e eu queria saber como agir com ela. E aí eu fui perguntando, por exemplo, quando o brinquedo caía. Eu ia e fazia ela tocar o chão até achar o brinquedo, pois Suelina era cega e surda e eu não sabia como trabalhar e como fazer com ela. Sempre junto com ela, fazendo junto com ela. E aí essa cega me falou: “Você já ouviu dizer que pé de galinha não mata pinto! Então faça, ouse e abuse e continue ousando, continue fazendo”. E eu fiquei ousada mesmo. Só que Suelina entrou em um processo bem diferente de autoagressão e a gente não sabia por quê.

P: Que idade ela tinha nessa autoflagelação?

Mãe: Dois anos e meio, três anos.

P: Até então a comunicação era por choro?

Mãe: Era. E quando gritava e chorava eu corria e tentava atender.

P: E com a irmã gêmea?

Mãe: A gente fazia com que interagissem sempre. Sempre juntas. Na hora do banho as duas juntas. Nunca teve resistência entre ela e a irmã.

P: Se a Joanisa queria conversar com ela, como fazia?

Mãe: Brincava. Era pequenina demais. Mas sempre entendeu muito. Quando Joanisa já conversava e perguntava por que Suelina não falava a gente sempre explicava tudo para ela. Sempre fomos muito claros. Ela nunca teve resistência com a irmã. Nunca, nunca e nunca. E levava a mãozinha da irmã para pegar e conhecer alguma coisa. Como a gente ensinava e como a gente fazia ela fazia também. E aí a comunicação inicial era o choro mesmo. Quando ela foi para a escola em Salvador ela começou aquela comunicaçãozinha: na hora do banho e do comer, converse com ela...

P: Era uma comunicação oral ou gestualizada?

Mãe: Era oral. A escola de Salvador ensinava que a gente a deixasse tocar em tudo e conversasse muito com ela.

P: Ela fazia movimentos para comunicar?

Mãe: Era tocar e o movimento de tomar banho. A escola começou a introduzir o objeto de referência. Por orientação de uma profissional de São Paulo. Pediu a mesa, toalhinha para o banho, para o almoço o mesmo jogo americano.

A própria professora e a diretora tinham um sinal e começaram a introduzir o objeto de referência. A diretora era um anel, a professora era uma pulseira. Mas em contrapartida não orientaram como fazer em casa. Agora pensando direito elas deveriam ter passado para a gente utilizar em casa também...

P: Ela tinha alguma expressão gestual espontânea?

Mãe: Deixa eu me lembrar.

P: Quando ela queria chamar a irmã por exemplo.

Mãe: Não. Ela só começou a ter a noção de chamar e que alguém podia atender ela depois da Libras. Porque até então ela gritava e na hora que gritava, todo mundo chegava até ela e todo mundo corria para atender. Então ela continuava. Era muito cômodo para ela.

P: Então ela tinha: choros, gritos, alguns objetos na escola...

Mãe: E as birras.

P: Você interpretava os choros dela?

Mãe: Não havia interpretação. A interpretação começou depois que eu conheci o pessoal do grupo Be.

P: Como foi essa interpretação?

Mãe: Fui orientada pelo Grupo Be, pela profissional de São Paulo. Eles começaram a me ajudar sobre comunicação. Antes do banho e da comida, oferecer um objeto que identificasse a comida e o banho. Antecipando para que ela soubesse o que iria acontecer com ela.

P: E os sinais?

Mãe: Quando eu conheci o Grupo Be, ela já tinha os sinais.

P: Como você introduziu os sinais?

Mãe: Os sinais foram introduzidos naquela escola que tinha a classe especial em Guanambi. Quando cheguei na escola o primeiro sinal: casa. O que eu fazia: eu saía de casa, e pegava na Suelina. Fazia o sinal de “casa” e “sua”. Fazia ela passar a mão na casa. Quando ia para a rua fazia “rua” e fazia “escola”.

P: Deixa eu ver se entendi. Você deu os sinais e depois os objetos de referência?

Mãe: Os objetos de referência eu comecei a dar mesmo para alfabetizá-la porque para antecipar eu já introduzi os sinais. Eram os sinais direto.

P: Quando você começou a introduzir os sinais você usou o contexto da Libras na frase ou usou palavras isoladas?

Mãe: Palavras isoladas dentro do contexto que ela estava vivenciando no momento, porque eu não aprendi Libras primeiras para ensinar a ela. Fomos eu e ela juntas aprendendo.

P: Você ficava junto com ela na escola?

Mãe: Ficava na escola! A professora não fazia nada com ela, só me ensinava a Libras e era eu que passava para ela. Me ensinou “casa” e “escola”, e eu ensinei a ela.

P: Então você atuou como professora dela na escola?

Mãe: Como professora voluntária!

P: Só com Suelina ou com outras crianças?

Mãe: Com a Suelina e para aprender a Libras eu pegava outras crianças surdas da mesma idade e fazia com que ela interagisse e brincasse com outras crianças. Eu ficava com o

grupinho menor de idade que ela estava e a professora ficava com o grupinho maior. Eu sabia que com a Suelina tinha que ser pela mão, com o tato, porque eu me lembro que aquela profissional de São Paulo orientou a escola de Salvador que quando eu fosse ensinar “casa” eu teria que colocar a minha mão em Suelina. Você faz o teto da casa e põe a mão de Suelina em cima para ela tocar. Então quando eu fui ensinar a Libras para a Suelina eu sabia que tinha que fazer na mão da Suelina.

P: Foi lá que você deu o sinal de “Suelina”.

Mãe: Foi, mas não é o sinal dela hoje, era outro porque esse atual é porque ela ficou antipática.

(Risos)

Mãe: Mas a recepção deles (as crianças surdas da classe especial) com Suelina foi muito maravilhosa porque ela era diferente e não enxergava então eles ficavam com pena.

P: Então a comunicação dela por sinais foi direto com surdos da mesma idade?

Mãe: Ela foi aprender aqui. Lá em Guanambi tinha surdos da mesma idade, mas eles estavam aprendendo e eu estava aprendendo também. Não havia muita interação nos sinais, mas eles tentavam se comunicar de qualquer jeito.

P: Você já era pedagoga?

Mãe: Não. Eu tinha magistério e não queria saber de educação.

(Risos)

Mãe: Aos poucos eu fui aprendendo: “água”, “escola”, “casa”. Chegava em casa e passava para a Suelina e para todo mundo em casa. E o pai também. E a gente foi criando a comunicação. E quando Suelina descobriu que aquilo que eu estava fazendo era comunicação foi com a água.

(Risos)

P: E como foi?

Mãe: Foi lindo. Como água é fácil e em todo o canto tem água, eu fazia: “água”, olha, Suelina vai beber água, olha, a Suelina vai tomar banho. Na hora de escovar o dentinho também. Ela fazia natação. Tudo eu dava sinais. Eu não perdia um segundo na vida dela. Todo o momento eu dava sinais. Quando ela tocava alguma coisa eu corria e dava o sinal.

P: Como ela fez quando descobriu a água?

Mãe: Num certo dia, no banho, na hora que ligou o chuveiro ela fez o sinal “água”. Eu corri, peguei um copo de água, ela bebeu e eu dei o sinal de “água”. Depois disso ela começou a tocar e procurar o sinal das coisas. No banho quando eu dei o sabonete ela perguntou. A porta, em casa, ela foi tocando.

P: Antes disso ela tocava?

Mãe: Não. Quer dizer ela até tocava porque ela era super travessa e adorava escalar. Ela subia nas paredes. Era travessa. Até então eu oferecia, oferecia, mas ela não compreendia. Até que o momento que ela compreendeu foi através da água. Ela estava na classe especial.

P: E você começou a dar os sinais na estrutura da Libras?

Mãe: Que estrutura? Eu nem sabia de estrutura! Era a estrutura do Português. Até hoje é a estrutura do português.

P: Aquela professora que te ensinou Libras, ela usava a estrutura da Libras?.

Mãe: Sinceramente não me lembro. Nessa escola... deixa eu lembrar... mais ou menos em março ou abril até setembro, chegou um convite para a escola de um dos seminários de INES no Rio de Janeiro e a professora perguntou se eu queria ir. Eu me inscrevi e nós fomos eu e as duas professoras da sala de recursos. Lá eu comecei a ir em busca de quem conhecia a surdocegueira. Neste seminário teve a palestra da Dra. Pilar da Espanha e falou como era o trabalho de surdez na universidade. No debate eu escrevi que eu era mãe de uma criança surdocega e me sentia como a única mãe que tem uma filha surdocega. Gostaria de saber como era o trabalho com surdocego na Espanha porque aqui no Brasil eu não conhecia. Chegou até ela, que me deu a resposta no dia seguinte. E ela começou a explicar como era o trabalho lá na escola. Eu me apresentei e ela me disse que o país dela estava a minha disposição. Nós conversamos, e nesse momento começou a chover papelzinho para mim. Eu sabia de instituições em São Paulo, mas nunca soube dos nomes das instituições. Começou a vir os nomes das instituições. Fui para o Instituto de Cegos e encontrei a professora M. Eu conheci o C., surdocego que se comunicava em Libras. A prof. M. me deu algumas dicas. Voltei para casa. Quando eu cheguei em casa já tinha um convite do Grupo Be para eu participar de um Seminário de surdocegueira e Encontro de famílias. Foi em 1998. Eu fui com uma professora que ensinava Braille lá na escola que tinha a classe especial. Tem essa história. Eu queria aprender Braille e essa professora me disse eu só podia me ensinar se a Suelina fosse matriculada. Eu matriculei a Suelina e comecei a aprender Braille. Nesse seminário eu conheci os surdocegos, conheci todo mundo. E aí fundamos a associação de pais nesta época, e aí foi tudo...

P: Aí você foi fazer pedagogia?

Mãe: Não eu ainda estava em Guanambi e fui para Barreiras. Conheci instituições em São Paulo. Quando fui no Hellen Keller eu disse para a diretora que eu tinha um sonho de que Suelina pudesse aprender Braille para ler a carta que eu escrevi para ela. Ela respondeu: “Não se iluda porque o surdocego congênito nunca aprende Braille”. Eu respondi que esse nunca para mim era muito distante e que ela poderia ver algo diferente.

P: Quando você introduziu o Braille?

Mãe: Dos cinco aos seis anos quando ela estava na classe especial, em Guanambi.

P: Dos cinco aos sete anos ela estava nesta classe especial e aí com sinais isolados você ia nomeando o mundo para ela?

Mãe: Introduzia os sinais isolados, nomeando o mundo. Tudo, tudo, tudo. Quando ela descobriu a água como forma de comunicação ela foi em busca de outras coisas. Ela estava na escola nesta época. Dos cinco aos seis anos. Ela completava sete em maio e aí a gente introduziu sinais de “mamãe” e “papai”.

P: E ela pegava os sinais na hora que eram introduzidos?

Mãe: Eu ficava com medo. Como que ela poderia compreender? Por exemplo, o amor, a saudade. Quando eu dizia que amava, eu beijava, abraçava, fazia cócegas, brincava, sorria. Ela achava gostoso. Eu fazia com ela e com a irmã, com o irmão.

P: Toda a família se comunicava com ela?

Mãe: Toda a família. Por exemplo, a saudade eu ficava um tempo longe. Ela ficava o tempo todo agarrada comigo. Então quando ela me procurava eu falava... “ah mamãe, saudade”.

P: Isso você tirava da sua cabeça?

Mãe: Sim, da minha cabeça. Quando eu fui para o seminário no Rio e Janeiro e eles começam a me orientar, mas era muito distante. Eu recebia a orientação e eu imaginava e fazia aqui.

E aí meu marido foi transferido para Barreiras, em janeiro de 1999. Aí já não briguei mais com Deus, eu sabia que tinha uma missão para mim e que eu poderia ser de importância para ela. E aí em Barreiras, novamente a busca. Fomos em busca de profissionais especializados. No interior o caminho é APAE. Eles me disseram que não atendiam surdos e que tinham uma lista imensa de surdos e de cegos querendo estar na escola. Eu peguei essa lista e visitei cada família. Eu pensei que já que não havia nada na cidade para Suelina, eu montei uma salinha aqui em casa para trabalhar com ela e para não perder tempo. Quando eu fui levá-la para a salinha ela se negava a estudar e disse: “casa brincar”, “estudar escola”, “quero amigo”. Eu pensei, você está certa, errada sou eu. Voltei para a lista e sabe como é família do interior... reuni todas as famílias, conversei com todas e fui falar com o prefeito. Cheguei aqui em janeiro e já comecei a fazer isso. Eu disse que tinha um projeto. Depois de quatro meses ele me atendeu, não porque ele quis, mas porque a pessoa que era assessor dele me atendeu primeiro e eu expus o projeto a ele que me levou até o prefeito. Eu disse a ele que havia cidadãos no município que tem surdez e cegueira e que precisavam de escola. E que um deles era a minha filha. Ele me perguntou o que eu queria, porque contratar ele não podia. Eu disse que queria trabalhar com essas pessoas e com a minha filha e que queria um espaço. Eu disse que seria voluntária. Ele telefonou para a secretaria de educação e pediu um espaço na escola do parque. Me deu a sala e alguns materiais.

P: Era sala na escola regular, ensino fundamental?

Mãe: Era. O parâmetro que eu tinha era de classe espacial na escola regular. Fundei uma classe. Fui em busca das mães de novo.

P: Em 2000?

Mãe: Era abril de 99. O que eu fiz? Coloquei cego de manhã e surdo de tarde. E Suelina de manhã e de tarde. Aí Suelina interagiu com cegos de manhã e aprendia Braille e de tarde interagiu com surdos para aprender sinais.

P: BINGO...

(Risadas)

Mãe: Foi um bingo só.

P: E aí ela aprendeu o Braille?

Mãe: Fui procurar o grupo Be para saber sobre a leitura e a escrita e aquela profissional de São Paulo que me disse que ela só poderia aprender o Braille se ela aprendesse alfabeto manual primeiro. Ela já escrevia vários nomes e ela já sabia o alfabeto manual.

P: Quando você sinalizava logo no comecinho você fazia o alfabeto manual junto ou fazia só os sinais?

Mãe: Eu introduzi o dois.

P: Ao mesmo tempo?

Mãe: Ao mesmo tempo. Lá na escolinha eu já usava os sinais e o alfabeto manual. No momento que eu entregava a bola eu dava o sinal de bola e escrevia bola (com alfabeto manual). Quando eu introduzia copo eu dava o sinal e escrevia copo.

P: Então ela já tinha. Foi mais fácil.

Mãe: Pensei que seria mais fácil, mas não foi. Comecei com bola, como a profissional de São Paulo me ensinou, eu já não entregava mais a bola, eu colava a bolinha numa base e em baixo escrito a palavra “bola” em Braille. Primeiro a escrita e depois a leitura. Então entregava a bola, e dizia bola e vamos escrever. Foi difícil pegar a reglete. Ela não conseguiu a reglete de forma nenhuma. Não conheceu e não conhece até hoje, ela não sabe sobre a formação do Braille de pontos. Ela sabe escrever, mas não sabe que E é o ponto em cima. Ela aprendeu que o B é aqueles dois pontinhos. Eu não expliquei para ela porque achei que era muito para a cabeça dela. Tem uma amiga que me recrimina e diz que eu tenho que ensinar os pontos a ela. Na verdade qual é o sentido dela saber o sistema de pontos? Suelina aprendeu como o vidente aprende, pela visualização.

P: E essa parte sensorial, como você avalia? Auditivamente como é? Ela percebe, ela tem resíduos?

Mãe: Sim, a gente percebe com os sons graves, porque ela escutava a voz do pai, sempre escutou... inclusive foi uma das brigas minhas com os médicos, sempre porque voz do pai ela escutava. Eu não acreditava em perda profunda.

P: Você tem os exames que comprovam a perda profunda?

Mãe: Não tenho... se extraviou.

P: Mas você teve esses exames de perda profunda?

Mãe: Sim, os sons graves foi o Dr. O. que diagnosticou isso e por isso ele prescreveu o aparelho. E ela balbuciava. Só que depois a gente foi perceber que o balbucio é comum nos surdos. Depois disso tudo a gente sabe que o surdo balbucia e que o “mamama” e “papapa” é comum para todos. Mas eu achava que ela não era surda porque ela falava “mamama” e “papapa” na idade correta e Joanisa balbuciava e ela também fazia do mesmo jeito, então eu achava que ela falava porque “mamama” era mamãe e “papapa” era papai.

P: Depois ela parou de balbuciar?

Mãe: Parou de balbuciar. Mas eu já tinha a prescrição do aparelho.

P: E vibração?

Mãe: Sim, forte. Agora ela procura depois do implante, antes não. Moto passando, cachorro latindo. Eu até conversei com o Dr O. que eu tenho a impressão que depois do implante ela exercitou o outro ouvido e começou a ouvir algumas coisas.

P: Quando ela foi implantada? Quem fez?

Mãe: Foi implantada com oito anos em 2000 e ativou com nove anos. Foi em Bauru, com o Dr. O.

P: Você percebeu melhora?

Mãe: Quando eu conheci a jovem surdocega CS., eu comecei a trabalhar o Tadoma com ela. Então ela já falava as letras e os sons das letras e já formava algumas coisinhas. Então o A, o B e o C ela já falava. Falava algumas palavrinhas, sem implante. E ela sempre ficou em fonoaudióloga, nunca deixou de ir. Só em Guanambi que ela parou, mas aqui em Barreiras ela retomou.

P: Você sentiu diferença com o implante?

Mãe: Foi muita diferença. Muito grande. Chegou ao nível que está hoje. Para implantar foi outra briga, pois os médicos tentaram me convencer que o aparelho que ela estava fazia o mesmo efeito do implante. Eu disse, olha aqui está escrito boba na minha frente! Como é que vocês estão cobrando dinheiro com o implante e querem me convencer que a aparelho pode fazer o mesmo efeito do implante. Na verdade eles queriam que a gente desistisse, porque eles não acreditavam em Suelina, pois ela era surdocega. Eu disse que não saía de lá (Bauru) sem um diagnóstico positivo e que eu ficariam em Bauru até ter a resposta. Pediram para eu voltar para casa enquanto eles estudavam. Eu disse que não voltaria e esperaria lá em Bauru. Então eles me disseram que fariam os exames para verificar se a cóclea dela estava perfeita porque havia oito anos de privação auditiva. Então se estivesse bem, eles fariam o implante. Eu tinha um cheque só e eles aceitaram colocar os exames e tudo num cheque só. Ela ficou quietinha para fazer os exames, sem anestesia porque era mil reais a mais. A tomografia, a ressonância, deu tudo ok porque ela ficou quietinha. Eu rezei e orei tanto, que deu tudo certo. Na hora do exame, Suelina foi com a mãozinha, porque ela sente, tem a percepção sensorial muito boa, tocou no médico, e deu um beijo nele e ele disse que ela era carinhosa. Eu entrei junto e disse que eu estava pertinho dela segurando o dedinho do pé dela. Deu certinho. Quando terminou o médico saiu, e falou para ela que nunca fez uma tomografia com uma criança tão quietinha. Ela beijou o médico, fez carinho. Quando eu saí para pagar eles me disseram que era cortesia da casa. Eu disse: gente, eu não acredito e saí tão feliz. O médico perguntou para mim se eu queria que tudo desse certo. Eu disse que sim e ele respondeu: “já deu”! E ela fez o implante.

P: E aí você percebeu uma melhora?

Mãe: Ela cresceu muito com o implante.

P: Onde você acha que foi o maior benefício dela?

Mãe: Na escola. Na linguagem. Na comunicação com os surdos. Ela desenvolveu melhor o Tadoma. Ela já estava escutando voz e sons de passarinho. Hoje ela não quer mais usar o implante por causa da convivência dela com os surdos. Quando ela usava o aparelho, ela desligava, ela não tirava, mas desligava. Agora quando eu peço para ela usar, ela chora, ela não quer.

P: Quando isso?

Mãe: Faz dois anos. Eu tenho dois diagnósticos para isso. Ou ela só quer usar a língua de sinais apesar dela usar a fala na hora que ela usa a Libras. Ela faz os dois. Ou estética. Eu, ultimamente, acredito em estética. Ela já é mocinha, toda vaidosa e o aparelho denuncia. É muito grande, é aquele que tem fio. Eu, hoje, acho que é estética, não sei se é verdadeiro porque ela não fala o porquê.

Joanisa, a irmã, se juntou à mãe para a entrevista.

P: Você começou a se comunicar melhor com ela depois do implante?

Irmã: Nossa! Bem melhor, tanto que eu não lembro da minha comunicação com ela antes do implante. Eu não lembro.

P: Você se comunicava com ela... como?

Irmã: Eu não lembro, não tão intensamente quanto hoje. Eu lembro raramente da minha comunicação com ela antes.

Mãe: Depois do implante quando a gente conversa com ela em Libras e quando ela não entende ela fala :“porque”, “explica” . Quando a gente explica e ela não entende, ela fala “dê exemplo”.

P: Você começou a falar com ela depois do implante com Tadoma ou sem Tadoma?

Irmã: Sem Tadoma, com Libras e a fala oral.

Mãe: Sem Tadoma.

P: Então não era a estrutura de Libras ou estrutura de português?

Irmã: Mas eu não acho que seja estética, mainha. Porque ela se aceita como surdocega. Eu acho que fica muito difícil para ela. Ela sabe que eu ouço, que eu enxergo e que ela não ouve e não enxerga. Ela sabe as limitações dela. Então, eu acredito que ela não queira mudar a situação de surdocego pela própria aceitação.

P: O que é enxergar para ela?

Irmã: É assim. De vez em quando ela... ela quer procurar alguma coisa e não acha. Ela pede: procura para mim. Eu procuro. E pela conversa também. Uma vez ela disse: você quando crescer quer dirigir carro. Eu disse: “quero, muito. E você quer?” Ela disse: “eu não, eu cega”.

Mãe: Antes disso ela me perguntou e eu não me lembro a idade: “mamãe você cega”. Ela já estava na escola. Eu disse: “mamãe não, mamãe enxerga”. Ela perguntou: “Papai cego”? Não, papai enxerga.” Irmã enxerga”? “Sim”. “E eu posso dirigir carro?”. Eu disse: “Você não, você cega. “E você pode dirigir”? Eu disse: “Eu posso”. Ela disse: “Eu posso ir ruas?” Eu respondi: “não, você é cega”. Nunca iludindo a ela com as coisas, jamais.

Irmã: E nunca limitando demais.

Mãe: Nunca limitando também...

P: E a questão sensorial do tato?

Mãe: É assim, quando ela conhece alguma pessoa, ela identifica a pessoa, pega e ela convive com essa pessoa durante alguns dias, ela jamais esquece. Só de pegar.

P: Ela pega, identifica com o nome?

Mãe: Outra coisa, se você coloca três garrafas pet na geladeira, duas com água e uma só com coca-cola e ela sabe qual é a refrigerante. Ela identifica e diferencia a latinha da cerveja e de refrigerante.

P: Você atribui a quê? Temperatura?

Mãe: Ainda não consegui entender.

Irmã: A água pode ser pela pressão, mas a lata eu não sei se é textura, ou o que é.

Mãe: A mesma coisa na questão sensorial. Vamos lá, dentro de Barreiras, quando ela chega em um ambiente ela pede para ir ao banheiro. Para quê? Para conhecer o ambiente.

Irmã: Antes era muito mais, agora nem tanto. A primeira coisa que ela queria era conhecer o banheiro.

Mãe: Eu penso que isso proporcionou a ela o mapa mental. Eu acho que dentro de Barreiras ela consegue traçar todos os espaços. Se você roda por vários caminhos para chegar na escola e quando chega na escola, ela sabe.

Mãe: Se antes de chegar à escola paramos em algum lugar, ela pergunta: Por que não escola? Se desviar do caminho, ela sabe. Na rota a gente passa pelo aeroporto. Uma certa época a gente estava passando por uma estrada. Com a chuva, ficou ruim e tivemos que passar por outra estrada. Na hora que desviamos ela perguntou “por que?” Ela já tinha desenhado o mapa mental. Sempre que íamos à Brasília, nós ficávamos na casa de uma amiga e aí no último evento ficamos em um hotel, bem diferente nos dois espaços. E nossa amiga foi nos buscar no hotel. E aí na hora que passamos em frente a casa de nossa amiga, na rua de nossa amiga. Suelina falou: “casa amiga”. E nós nunca havíamos ficado na zona hoteleira.

Irmã: Ela sabe o caminho daqui para Vitória da Conquista.

Mãe: Ela sempre pergunta para mim: aqui tem o quê? E lá tem o quê? Eu vou dando dicas para ela.

P: Desde pequenininha ela explorava pelo tato?

Mãe: Desde pequenina eu achava que ela seria artista de circo. Ela subia e sempre explorou muito. Como eu te falei, a gente nunca foi em busca para ela. Sempre foi bem danada. Ficava pulando na janela.

Irmã: A gente tinha um guarda-roupa que tinha duas portas e em cima mais duas portas e ela subia em cima. Ela escalava as portas e se pendurava e o guarda-roupa para lá e para cá.

P: E o movimento? Gostava?

Mãe: Sempre, sempre. Foi bem danada.

Irmã: Ela subia no pé de manga. Ela não gostava de areia e água.

Mãe: Eu me preocupei quando Joanisa andou com um ano e uma semana. Demorou uma semana e Suelina não andou. Tive sorte e agendei no hospital Sara em Brasília e fui perguntar. Me disseram que ela estava ótima em coordenação e que poderia andar. Depois de uma semana já estava andando.

P: Ela começou a andar e começou a explorar?

Mãe: Ela já explorava Tateando. Ela engatinhou no período certo. Como eu te falei, meu parâmetro era a Irmã.

P: Agora, eu gostaria de falar sobre conceitos. Por exemplo, o que é fotografia para ela?

Mãe: A gente mostra a fotografia para ela e explica o que é. O que tem na imagem.

P: Tudo por Libras?

Mãe: Sim, por Libras e por Tadoma. Quando ela conversa com alguém que não sabe Libras ela usa o Tadoma.

P: O Tadoma desde quando?

Mãe: Desde que conheci a jovem SC. quando ela tinha cinco anos.

Irmã: Ela sabe o que é espelho. Ela pega o pente, abre o olho e faz assim (gesto de se pentear) e fala que está bom. Ela só se arruma em frente ao espelho.

P: Bom, a gente só descobre o que é mundo da surdocegueira quando a gente lida com alguém surdocego... (Risos).

Mãe: A gente sempre deu autonomia para ela resolver os problemas dela. Tomar banho, escovar os dentes. Quando eu menstruava eu explicava para ela porque eu sabia que ia chegar o tempo dela. A maior vontade dela era menstruar. Quando ela menstruou... chorei tanto...

Irmã: E eu chorei porque ela menstruou antes de mim... (risos) Morri de ciúmes, chorando tanto.

P: Do que vocês brincavam quando eram crianças?

Irmã: Foi o que eu te falei, eu não lembro... eu não lembro, eu não lembro mesmo.

P: Interessante...

Mãe: Elas brincavam de tudo.

P: Depois do implante você tem a memória?

Irmã: É, depois do implante. Antes eu não lembro.

Mãe: Ela me confessou, e talvez esse lapso de memória... porque eu sempre achei que ela não tinha ciúme de Suelina. Eu sempre achei que Joanisa foi bem resolvida com isso. E ela me confessou que ela ia para o quarto chorar, ela não chorava na minha frente (risos). Então eu acho que ela apagou da memória dela.

Irmã: Eu chegava e falava: olha, mãe, isso e isso na escola. E a mãe: espera aí que a Suelina está falando. Não que ela me escanteava, mas ela depois falava comigo... E eu não...

P: Qual o gêmeo que não tem ciúme um do outro!

Mãe: Mas ela apagou da memória, mas brincavam e brincavam...

P: Acho que pode ser redundante te perguntar, mas vou perguntar: qual é a sua expectativa para a Suelina?

Mãe: Olha só. Suelina tem muitos sonhos. Ela quer ter dois filhos. Quer casar. Tem até nome os filhos. Um dos sonhos dela, antes, era ser massoterapeuta. Então meu sonho era esse, que ela estudasse, fizesse faculdade e que tenha essa profissão, seja independente. Meu sonho era esse. Só que agora, lá no meu curso de pós-graduação eu tive uma professora cega. Agora a Suelina quer ser professora, por conta dessa professora cega para ensinar Libras e Braille. E meu marido me chamou atenção: Samara, cuidado para não iludir a Suelina demais. E eu digo por que não? No meu curso de Libras é ela e os meninos surdos que fazem a avaliação se os outros estão fazendo correto ou não. Não sou eu quem faz, é ela e os meninos surdos. Ela quer ser professora de Libras e Braille, por que não? Ela dá aula de Libras que você precisa ver!

P: Então ela tem a estrutura da Libras?

Mãe: Ela ensina, ela dá aula de Libras, mas não conhece a estrutura.

P: Então a Libras que ela dá são palavras isoladas?

Mãe: São palavras isoladas, são os signos. Ela vai lá e ensina o sinal de cachorro, por exemplo, e corrige a forma do sinal. Até fazerem certo. E só sai depois que a pessoa faz o sinal correto.

P: E a parte sintática, você acha que ela estrutura os sinais na estrutura do português?

Mãe: Do português, porque foi passado por nós.

P: Talvez tenha sido isso que facilitou a questão da escrita?

Mãe: Isso. E também a comunicação dela com os surdos é perfeita. Eles se comunicam, brincam conversam e contam histórias de namorados.

P: Ela está na escola regular desde quando?

Mãe: Desde os sete anos de idade, aqui em Barreiras. E apesar dos ciúmes que é normal...

Irmã: Não, não tenho mais não. Já estou resolvida depois que eu contei para a minha mãe.

P: Você tem alguma expectativa para a Suelina?

Irmã: Eu tenho muitas expectativas para a Suelina. Mas... (pausa) eu tenho... como eu vou falar... porque é assim.. Eu sei que a minha mãe não vai estar aqui e eu não sei se vou aguentar a barra e eu sei que vou ter que aguentar, entendeu? Mas isso é num futuro muito distante, se Deus quiser. Eu sei que vai sair todo mundo, tem que sair e isso é uma responsabilidade minha. Só que eu temo muito. Eu não sei o que vai acontecer na minha vida daqui para frente, nem com a minha vida, nem com a vida dela, profissionalmente, socialmente e no âmbito familiar. Mas eu temo.

Mãe: Esse temor é normal. Eu tinha. Agora não. Eu quero ajudar e quero oferecer as possibilidades a Suelina. Eu a vejo como uma pessoa muito independente e que não vai dar trabalho a quem ficar com ela, porque ela não dá a quem está hoje. Nas minhas orações antes eu pedia: “meu Senhor, se eu tiver que morrer, que leve Suelina uma hora antes para eu ajeitar tudo e depois morrer”. Era egoísmo meu e eu pedia que ela morresse também. Eu tinha medo do que poderia acontecer com ela se eu não estivesse aqui. É normal de mãe, né?

P: Compreensível.

Mãe: Mas hoje não, hoje eu sei que ela pode.

P: E você, Joanisa, estuda?

Irmã: Sim. E eu quero fazer medicina.

P: Ambiciosa! Boa sorte! Tem o modelo da mãe.

P: Voltando para a escolaridade de Suelina...

Mãe: Eu alfabetizei Suelina com os cegos e alfabetizei Suelina com os surdos. Trabalhei com os dois, com os três. Todo aprendizado de Suelina foi diferente dos surdos, pois ela estava sempre muito além deles. Se você pegar a escrita de Suelina você vai ver que está um pouco diferente da estrutura do português. Ela tem um pouco do português e um pouco de Libras. Mas num nível bem mais adiantado, pois se você pegar um aluno surdo da mesma classe e idade, a compreensão dela do que ela está lendo e do que está escrevendo é diferente do surdo. Outro dia eu me peguei num impasse: Como transcrever o Braille da Suelina. Como transcrever o Braille que a Suelina escreve para outra pessoa, uma carta, por exemplo. Tem duas coisas. Para eu traduzir a Libras, eu preciso traduzir na estrutura do português o que o surdo está falando, escreva para que o outro entenda. No Braille eu tenho que ser fidedigna porque essa é uma característica do Braille, você precisa transcrever exatamente o que é escrito. E aí o que eu faço? Eu vou transcrever como está ou vou transcrever na estrutura do português?

P: Eu pergunto também!?

Mãe: Eu perguntei para a minha professora porque eu transcrevi na estrutura da Libras. Ela respondeu que entendeu o que estava escrito porque conhecia a estrutura da Libras, e que a estrutura de Suelina está num nível muito alto, bem adiantada, próximo do português porque ela usa muitos conectivos. Mas também tem um pouco de Libras. Se você for transcrever como está, quem lê e não entende, vai achar que está errado, então você tem que infringir o Braille e obedecer a Libras.

Mãe: Por isso que eu te digo que o bilingüismo para o surdocego também funciona.

P: É justamente nessa transcrição, no português ou na Libras que tem que se optar. Depende do destinatário.

Irmã: Tem que ter as duas alternativas.

Mãe: Mas eu preciso estabelecer um padrão e eu estabelecendo esse padrão eu prefiro colocar dentro da estrutura do português.

P: Por causa do destinatário?

Mãe: Por causa do destinatário, entendeu. Agora, a estrutura escrita do surdocego é completamente diferente da escrita do surdo.

P: E o português em braile, ela entende tudo?

Mãe: Sim, ela pega tudo. E o que não entende pede para explicar.

P: Você tem textos dela em Braille?

Mãe: Na escola tem. A Libras dela é um pouco de português.

P: Ah, eu queria te perguntar sobre o olfato.

Mãe: Sempre que conhecia a pessoa, ela cheirava. Agora não mais. Quando a gente pegava um ônibus ela gostava de ficar de mão em mão e passando a mão e cheirando.

P: Queria retomar algumas coisas... ela chegou a usar gestos naturais?

Mãe: Não, porque a gente não sabia como comunicar-se com ela, na verdade. A primeira comunicação foi choro, gritos, e autoflagelação quando ela queria alguma coisa.

P: Você teve acesso à língua de sinais e começou a...

Mãe: Comecei a dar a língua estruturada.

P: Você chegou a usar pistas: táteis, toques?

Mãe: (pensa)... Quando eu comecei em Barreiras, eu tive o apoio das professoras de Guanambi e uma amiga que conheci no interior e ela me deu algumas dicas de usar lixas para diferentes texturas. Ela me deu dicas de orientação e mobilidade. Corda grossa para andar, apesar de ela já ter isso definido. Mas as pistas que se utiliza no calendário de surdocegos, não fazia, pois não tinha conhecimentos. Fiz no período de Braille, de leitura e escrita. Foi direto nos sinais. Fazia algumas coisas empíricas, que fazíamos em casa, deixávamos que ela tocasse as coisas. No achismo.

P: Quando ela começou a juntar as palavras e formar frases em Libras? Você lembra da situação?

Mãe: Quando eu ensinava o sinal, a palavra, o signo separado, logo eu colocava no contexto para juntar o signo ao contexto.

P: Quando você iniciou o Braille aos sete anos, você se recorda o nível de Libras que ela tinha?

Mãe: A análise dela em São Paulo, por aquele grupo de profissionais foi considerado como uma segunda Hellen Keller. E ela já tinha um nível bem estruturado de Libras. Sabia todo o alfabeto manual. Já escrevia alguns nomes com o alfabeto manual e o som também.

P: Você dava o Tadoma?

Mãe: Sim.

P: Então ela já formava frases na estrutura da Libras?

Mãe: Não, porque sempre foi uma mistura e até hoje é uma mistura.

P: Voltando ao histórico, doenças infantis...

Mãe: Sarampo.

P: Tomou medicamentos?

Mãe: Só na época da incubação.

P: Alimentação depois do hospital?

Mãe: Leite de uma em uma hora. Aquele leite especial que a gente já falou para você. Foi alimentação normal. Com um detalhe, o dela tinha que ser todo passado no liquidificador porque não aceitava pedaços.

P: Quando aceitou?

Mãe: Só aos cinco anos. Ela fazia a seleção do alimento na boca. Eu tentava, batia o feijão e o arroz eu colocava inteirinho. Ela botava o arroz para fora. E regurgitava quando não conseguia selecionar. A carne ela não mastigava, não queria e não gostava. Até hoje é muito seletiva com alimentos. Não gosta de café, pão e biscoito.

P: Ela foi seletiva com toques e texturas?

Mãe: Sim, pisos diferentes. Hoje ela não tem resistência, mas tinha muito.

P: Algum toque ou cheiro de preferência?

Mãe: Não.

P: Procurava espontaneamente a vibração?

Mãe: Sim.

P: Entendeu rapidamente o Tadoma?

Mãe: Na verdade era uma imitação de Tadoma.

P: Como era?

Mãe: Ela sentia a mão na garganta e coloca a mão na boca e sente mais na garganta.

P: Atendimentos?

Mãe: Fonoudiologia desde novinha e parou há uns quatro anos. Fez implante, natação. Sendo realista não teve muito desenvolvimento, por isso eu tirei da fonoaudiologia.

P: O enfoque da terapia era a fala?

Mãe: Sim, principalmente depois do implante.

P: A fono usava a fala?

Mãe: Uma mistura total... sinais com fala... (risos).

P: Suelina imitava a fala quando você falava?

Mãe: Sim. Antes mesmo de eu saber o Tadoma, eu ensinei o alfabeto manual, falava e desenhava o “a” na mão dela e falava o “a” e assim foi com todas as letras. Por isso quando começou no Braille ela sabia o som e o alfabeto manual.

P: Quanto à escolaridade, aqui em Barreiras, Braille de manhã e Libras de tarde.

Mãe: E além disso, tinha a relação com todos os alunos. Ela conhecia todos os alunos, todos os professores, todos os funcionários. Quando ela encontrava um aluno fora da sala, ela levava de volta para a sala.

P: Orientação e mobilidade?

Mãe: Começou em casa, quando ela perdia os brinquedos e não íamos buscar para ela, e íamos juntas buscar, depois na escola de Salvador.

P: Quanto tempo ela ficou nessas classes com os cegos e com os surdos?

Mãe: (Pensa, faz conta) Dos seis, sete anos até os nove anos. Com nove para dez anos eu inseri no ensino regular na segunda série porque eu considerei a classe especial como a primeira série. Em 2001.

P: Ela tinha interprete já naquela época?

Mãe: Eu comecei a fazer a guia-interpretação e eu tinha a classe especial para cuidar e eu senti a necessidade de fazer a divisão até onde é mãe e até onde é professor. Ela tinha a professora da sala de aula e eu havia ensinado Libras a essa professora para recebê-la. Eu tinha uma ajudante na sala de recursos que eu coloquei para fazer a guia interpretação.

P: Treinada por você?

Mãe: Treinada por mim.

P: Ela tinha a professora regular?

Mãe: Tinha professora regular que eu ensinei Libras a essa professora para qualquer eventualidade de comunicação. Se ela tentasse alguma comunicação com a professora, ela entenderia.

P: E essa professora se disponibilizou a vir?

Mãe: Sim, porque foi na própria escola que eu tinha a sala de recursos e estavam acostumados. Depois eu fiz um curso com a escola toda desde o porteiro até o diretor.

P: E Suelina acompanhou toda a questão curricular?

Mãe: Sim.

P: E as adaptações de materiais?

Mãe: Toda a adaptação era feita na sala de recursos. A professora me dava antes o assunto que ia trabalhar e a gente sentava e estudava como que ia fazer a adaptação para ela, em Braille e alto-relevo.

P: Alguma dificuldade com alguma disciplina?

Mãe: Matemática.

P: Você acha que pela questão lógica de conceitos?

Mãe: Até hoje toda a matemática dela é feita com material dourado. Eu não consegui que ela entendesse o soroban. Material dourado é uma caixa de madeira que tem madeirinhas divididas em unidades dezenas, centenas. Trabalhamos com muitos canudinhos amarrados de dez em dez. até hoje trabalhamos muito com o concreto devido a dificuldade de matemática. Inclusive ela foi para São Paulo aprender o soroban e ela não aprendeu.

P: Você atribui a quê?

Mãe: Não sei. Eu atribuí à falta de um professor especializado que se dedique ao ensino do Soroban. Eu queria que fosse um professor cego, mas o cego tem a dificuldade com a Libras. Como eu tinha uma classe com 40, eu não tive tempo de ensiná-la. Eu pequei.

P: E esses 40 alunos eram...?

Mãe: Surdos e cegos

P: E aí ela foi seguindo ano a ano.

Mãe: Ela fez o segundo e o terceiro ano e o quarto nessa escola. Na quinta série foi para a escola Padre Vieira que está até hoje.

P: Hoje ela está na oitava série?

Mãe: Mas para chegar na oitava eu dei um pulo (risos)...

P: Me conta... o pulo...

Mãe: Ela fez quinta e sexta e aí eu pulei para a oitava. Ela gostava da escola, mas os colegas eram muito pequenininhos e ela brigava com os colegas, dizendo que queria estudar e eles faziam barulho. Isso me incomodou.

P: Qual era a idade?

Mãe: Eles tinham 10 e 12 anos e ela 16. Não tinha interesse. Então eu pedi para a escola para fazer um teste de escolaridade. Para fazer esse teste foi um horror. Eles me responderam que precisam perguntar para o MEC. Eu dizia, pergunta para mim, eu sei como ensiná-la e lá não sabem.. Tem um surdocego tão evoluído em Barreiras e vocês não sabem fazer o teste. Peguem a legislação. Lá no MEC muitas pessoas conheciam a Suelina. Acabaram por fazer o teste. Fizemos a adaptação e passou. Está na oitava. Ela já tinha capacidade para estar na oitava. Eu lutei mais por isso porque sabia que ela tinha condições de acompanhar porque ela estava bem adiantada na sexta série.

P: Você é quem transfere os livros didáticos?

Mãe: Durante muito tempo foi. Adaptei como adapto até hoje e explico como fazer a adaptação. Hoje eu estou como “intervinor” o “professor interventor” para Suelina. Eu dou a orientação de como fazer, eu ajudo e elas continuam.

P: Ela continua com a mesma guia-intérprete que você treinou?

Mãe: Não. Ela tem mais duas guias-intérpretes.

P: Também foi você quem treinou?

Mãe: Sim. Eu que treinou, ensinei tanto Braille quanto Libras e ensinei a fazer a guia interpretação e hoje ela está com a mesma guia-intérprete desde a quinta-série.

P: Ela fica o dia todo com a mesma guia-intérprete todos os dias?

Mãe: Não. De manhã é guia-intérprete e de tarde é o atendimento educacional especializado que é uma professora que também foi treinada por mim. É uma de manhã e outra à tarde. Ela vai quarta, quinta e sexta à tarde no atendimento educacional especializado. Na terça ela faz e educação física.

P: O que ela faz no atendimento educacional especializado?

Mãe: O ensino do português. E as competências que ela não adquiriu e que não deu tempo de fazer durante o ensino regular, ela faz à tarde. E algumas matérias que ficou vago para ela. É dado em Libras o conteúdo daquela aula adaptado a ela. Nos livros do MEC não têm o atendimento educacional especializado para o Surdocego. O que eu utilizo para a Suelina até hoje é o mesmo para o surdo, com algumas adaptações. No momento de português é o Braille. Em vez de ser o português escrito é o português em Braille. No momento da Libras é a Libras adaptada. Eu utilizo o mesmo momento do surdo com algumas adaptações para surdocego.

P: A leitura, como você classifica?

Mãe: Muito boa. Ela lê tudo. Ela lê bem. Se ela está lendo um texto que ela não entende a palavra ela para e pede a explicação. Eu explico e se ela não entendeu ela pede exemplo.

P: Como você avalia o entendimento do texto?

Mãe: Eu peço a interpretação para ela dizer o que ela entendeu. Às vezes ela fala a mesma coisa que eu li, ela repete. Mas depois eu peço para ela dar exemplos e ela vem perguntando para eu explicar até que ela entenda. Depois faz a interpretação.

P: Que tipo de livros ela lê?

Mãe: Os paradidáticos da escola e os que tenho em casa da Dorina Nowil. Nada muito complexo. Não são muito infantis. É um meio termo. Exemplo: Menino Maluquinho, A Borboleta Bailarina. Eu tenho o Código de Da Vinci, mas suponho que ela não vai entender. Então nunca dei.

Irmã: Ela lê poesias de Cecília Meireles e Ligia Fagundes Telles.

P: Desde quando ela lê os livros?

Mãe: Desde que aprendeu o Braille, aos sete anos. Começou com livrinhos bem simples como a Borboleta Bailarina. Só que é assim, ela não gosta muito de ler o Braille.

Irmã: Ela gosta de escrever. Ela faz a estrutura todinha. Com margem esquerda, com querida, com despedida, com introdução e desenvolvimento e conclusão.

P: Quem ensinou a escrever carta?

Mãe: Em casa. Ela começou a escrever alguns bilhetinhos e a gente foi estruturando.

Irmã: Ela recebe muita carta.

P: Computador...

Mãe: Ainda não inseri ela no computador por causa da escola. Eu tenho o JAWS no meu computador, mas ela não consegue entender.

P: Ela manda e-mails?

Mãe: Ainda não. Quando é para passar um e-mail ou correspondência dela sou eu quem faz. Eu ainda não coloquei ela no computador. É uma falha minha. Mas eu vou fazer isso. Eu ainda vou ter notebook do MEC.

P: Essa sala de recursos está toda ocupada. Quem equipou?

Mãe: Ela é uma sala de recursos multifuncional. Parte o MEC equipou, parte o município equipou. Detalhe: para que cada sala que tivesse surdo tivesse intérprete, nós tivemos que entrar com uma ação no Ministério. Para a Suelina, a guia-intérprete foi rápido. Aí eu briguei para os surdos terem intérpretes. Fizemos pedido para o prefeito, para a secretaria de educação. Eles não atenderam. Entramos com ação no Ministério. Na sala de Suelina tem duas surdas. Elas têm intérpretes e a Suelina tem guia-intérprete.

P: Em relação às lembranças dela, ela te conta as coisas do passado?

(Risos)...

Mãe: Conta.

Irmã: Outro dia eu perguntei quando ela pequena, como pedia água para a mamãe, e ela fez o assim: (mão na boca)... E no banheiro, você lembra. E ela fez assim (mão na barriga). “Você lembra?”. Ela disse: “lembra”.

P: Então ela tinha gesto natural...

Mãe: Ela conta da cirurgia.

P: E quanto ao futuro?

Irmã: Ela quer casar e ter dois filhos homens! (Risos)

Mãe: Ela não gosta muito de meninas. Ela adora homem.

P: Mas ela quer ser professora.

Mãe: Isso. Então ela vai sair do ensino fundamental e vou pular o ensino médio e vou colocar ela no primeiro ano do magistério.

P: O ano que vem?

Mãe: Sim. Ela vai estar matriculada no ensino regular e vai fazer CTA.

P: O que é CTA?

Mãe: É chique, né? CTA é um Centro de... fala aí...

Irmã: Eu não sei se é essa sigla. É uma prova que você faz e que você tem a conclusão do ensino médio a partir dessas provas que você faz. É uma espécie de vestibular. Se ela fizer as provas, determinadas avaliações e conseguir a média e passar ela tem a conclusão do ensino médio. Entendeu?

P: Entendi.

Mãe: Então, se ela passar, ela deixa de fazer o magistério e vai fazer direto o vestibular para fazer pedagogia. Eu quero adiantar o processo. O CTA é geralmente para adultos que não fizeram o ensino fundamental ou não fizeram o ensino médio, vai lá faz a prova e ganha o diploma de segundo grau completo.

P: Com isso você ganha três anos.

Mãe: Ganho quatro, porque o magistério é de quatro anos. Ela está com 18 anos e só vai fazer o vestibular com 21 e se passar, vai para a universidade com 22. E eu não sei se eu vou estar aqui para ver...

Irmã: Pára mãe...

Mãe: Eu quero adiantar o processo. É justamente por causa da idade. Vamos ver, se eu conseguir, eu vou tentar por ela na universidade. Se for muito difícil, eu volto e ela faz magistério.

P: E na pedagogia não tem matemática... (Risos)

Mãe: E a gente vê na faculdade de pedagogia pessoas que chegam analfabetas.

P: Alguma coisa a mais que vocês gostariam de colocar?

Mãe: Aqueles questionamentos que eu já falei...

Irmã: Não, acho que falei tudo.

P: A senhora gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Mãe: Os irmãos gostam de pirraçar ela e apagam a luz, ela levanta logo e diz “não pode, não pode...”

P: Você atribui à claridade ou ao movimento?

Mãe: Claridade.

P: Que mais você atribui à claridade, o claro e escuro que ela percebe?

Mãe: Quando está amanhecendo, quando está escurecendo ela sabe, quando ela entra em um ambiente escuro ela ascende a luz, o flash da máquina.

P: Isso desde de pequena?

Mãe: Desde pequena...

P: O claro e escuro?

Mãe: Isso, se você passa a mão na frente dela, ela sabe se você passa na frente dela, ela percebe, ela consegue perceber a diferença, passou, assim, ela já pega desde pequenininha...

P: Ela tinha maneirismos?

Mãe: De empurrar os dedos, mas só, não tinha maneirismos...

P: E isso diminuiu com o tempo?

Mãe: Quando ela era pequena, ela empurrava, empurrava, aí eu puxava a mão dela, aí ela parava.

P: Qual a rotina da Suelina?

Mãe: Da casa para a escola, escola à tarde e geralmente é mais casa, quase sempre é mais casa e escola, não tem outra atividade, de final de semana a gente sai um pouco, num tem muita...

P: E a rotina dela em casa?

Mãe: Ah, em casa não tem uma rotina definida quando a gente está em casa. Ela fica nas coisinhas dela, cuida das coisinhas dela e conta dinheiro, todo dia é rotina contar o dinheiro do cofre, o dinheiro dela, ela vem pra escola, ela sai daqui, ela chega em casa, ela sobe, ela esconde o cofrinho dela, ela conta o dinheiro, se tiver faltado, ela: “mãe, aqui, quem pegou” (risos).

P: E como ela ganha esse dinheiro?

Mãe: Todo dia o pai dela dá dinheiro do lanche da escola e tem dia que ela compra e tem dia que não, aí ela junta o dinheirinho dela, aí ela guarda pra fazer unha, fazer essa coisa aí... Teve um dia que eu precisava fazer um depósito e faltava vinte reais, aí eu falei: “Suelina, empresta para mamãe 20 reais?”, ela perguntou por que, eu falei: “pra gás”, aí ela me perguntou que horas você me paga, que horas, eu falei: “de tarde”, isso era meio dia, eu falei: “de tarde”, deu cinco horas: “o dinheiro, cadê?”. “Suelina, a mamãe ainda não tem, deixa pra amanhã”, ela: “que horas?”, falei: “cedo, amanhã eu te dou”. Aí fui dar os dois reais do lanche, ela: “vinte reais”, aí falei: “agora não, deixa pro meio dia”. Meio dia, ela: “vinte reais, cadê?”. Aí falei: “Num tenho, de tarde”. De tarde ela chegou: “cadê meus vinte reais?”, falei: “num tenho, num tenho nada agora, deixa pra de noite”, ela: “de noite que horas?”, falei: “oito, nove horas eu te dou”, ela virou pra porta assim e “paciência” (risos).

P: Como ela reconhece o dinheiro?

Mãe: As moedas pelo tamanho, as notas ela me pergunta, eu falo quanto que é e ela guarda de forma separada.

P: Mas ela ainda não sabe diferenciar as notas?

Mãe: Não, só os vinte reais, mas os outros não sabe diferenciar não, num tem nada diferente, poderia ter, mas ela já organizou, mas quando ela receber da rua, ela não vai receber cortado, mas ela pergunta quanto e organiza na carteira dela que ela sabe onde está cada valor.

P: E ela faz o troco, ela sabe o valor do dinheiro?

Mãe: Geralmente ela pergunta pra gente quanto custou tal coisa, aí eu digo, ela pergunta “quanto você deu, quanto?” Aí eu digo, aí ela pensa e depois fala: “e o troco é quanto?” Eu: “é...”. É tranquilo e rapidinho, ela adora um dinheiro. Da rotina é isso, adora viajar, adora passear, falar da vida dela, que de manhã vai pra escola, de tarde também, que faz isso, faz aquilo, e quando não tem o que fazer ela fica programando de ir pra casa de fulano de ciclano, adora ir para rua ficar na rua, quando ela está em casa sem ter nada para fazer, geralmente ela gosta de escrever ou de ler, mais de escrever...

P: E ela guarda os textos dela?

Mãe: Guarda às vezes, ela já faz direcionado para outra pessoa.

P: São as cartas?

Mãe: Sim, as cartas que ela escreve...

ANEXO 08

ESTUDO DE CASO 2

Entrevista com Sujeito 2E, professora do atendimento educacional especializado e uma das guias-intérpretes de Suelina, Sujeito 2A

Contexto: A entrevista foi realizada na escola, no momento do atendimento educacional especializado e Suelina estava presente.

P: Como é a questão das provas que você estava me contando?

R: Então, essa prova de português, ela colocou o texto que foi passado antes para gente, então aqui ela digita todo o texto, e depois a gente faz a outra interpretação, porque quando não tem o texto em Braille, aí dificulta responder a prova. No caso, essa prova é um teste de reclassificação, como se fosse uma prova de sala de aula. Se não der tempo de fazer em sala de aula, a gente tem que trazer para cá e fazer a tarde no atendimento educacional especializado.

P: Então esse texto da prova é ela que digita?

R: É ela que digita...

P: Você passa esse texto para ela de que forma ?

R: Em Libras Tátil.

P: Você faz em Libras Tátil e ela digita em Braille na mesma estrutura que o português?

B: Na mesma estrutura.

P: Então, dê-me o exemplo da frase “o mandacaru quando flora na seca”. Como você faria em Braille?

R: Eu falo sinal de mandacaru, aí faço para ela a palavra toda. Depois disso se ela pergunta o sinal aí a gente explica o que o mandacaru que é uma flor que tem espinho que nasce em lugar onde não tem água, aí dá o exemplo para ela, para que ela também tenha contato e conheça o significado da palavra. Geralmente é assim quando a gente fala uma palavra nova, ela já pergunta e fala: “explica”, esse sinal já é típico de Suelina, quando ela não entende ela já pergunta: “explica”. A gente explica e se ela não entendeu, ela diz: “exemplo”, então temos que dar um exemplo até que ela compreenda. Então isso já uma cobrança dela. Isso já é de Suelina. Quando ela não entende, ela já cobra, falando: “não entendi a palavra”, aí você fala a palavra e explica. Depois tem o exemplo até ela entender.

Quando o mandacaru nasce é porque a chuva já está quase chegando. É porque essa prova aqui ela já respondeu, inclusive é porque como já te expliquei é um teste de reclassificação e eu já entreguei para coordenação. Mas você pode observar nas respostas dela essa questão que você me perguntou a respeito da estrutura. As respostas dela são em Libras, a escrita é em Libras, e a estrutura da resposta dela é diferente da estrutura do texto, é bem diferente.

P: Você faz a transcrição do Braille para ter a estrutura do português, quando ela dá a resposta no texto em Libras, mas quando ela transcreve em Braille, ela transcreve exatamente como está no texto?

R: Depois que ela transcreveu o texto, a gente faz a explicação do texto, aí essa explicação não tem como obedecer à língua portuguesa, aí obedece a Libras.

P: Primeiro você faz a transcrição do texto em Braille?

R: Isso. E depois a explicação. Depois da explicação ela já aprendeu...

P: E você passa o texto para ela em Libras exatamente como está no texto?

R: Não exatamente, porque quando tem alguma palavra que a gente não conhece o sinal ou não é da nossa região, aí a gente usa um sinal de forma que ela compreenda o texto. Usamos um outro sinal para que ela que possa, por exemplo, saber que mandacará é um sinal que a chuva chega no sertão, aí não tem como explicar isso na íntegra para ela, aí tem que explicar de forma que ela compreenda, com os sinais que ela tem e com exemplos.

P: Por favor, me explique outra vez.

R: Então é assim: quando ela encontra alguma palavra que ela não conhece a escrita em língua portuguesa, ela pergunta. Isso acontece bastante como você percebeu, de ela mostrar o sinal e perguntar como se escreve essa palavra. A gente anota essas palavras e passa pra professora que trabalha com Língua Portuguesa à tarde. Não sei se você vai ter a oportunidade, mas a gente passa para essa professora e a gente faz o trabalho em cima dessas palavras que ela apresentou dificuldade para que ela conheça essa palavra.

P: Essa professora que trabalha Língua Portuguesa também trabalha aqui na sala de recursos?

R: Também aqui na sala, ela trabalha à tarde e atende todos os surdos e a Suelina também.

P: Então esse material é o que ela transcreveu, que ela escreveu a partir da leitura dela em Braille. Ela leu e foi para a máquina Braille. Essa estrutura você considera uma estrutura de Libras ou uma estrutura de português.

R: É, você pode observar que ela quase não usa os conectivos e é uma estrutura de Libras.

P: E como você trabalha isso depois para Língua Portuguesa?

R: No caso, a gente trabalha do português para Libras. No livro está em Braille e a leitura é em português, aí transformamos em Libras para explicar o texto.

P: E o Braille dela fica na estrutura da Libras? Se ela for ler esse Braille, ela vai ler na estrutura de Libras?

R: A primeira leitura do português ela teve na leitura inicial. Depois ela reescreveu a história na estrutura da Libras.

P: E com esse material, qual é passo seguinte?

R: Aqui no caso tem as correções, por exemplo, letra maiúscula e ela usou minúscula. Eu vou analisando com ela, trabalhando as palavras que ela não conhece. Por exemplo, no final “bonita gosta muito certo” porque ela utiliza muito o “certo”, é interessante que ela utiliza o “certo” para afirmar. Algum tempo atrás, a gente fez um trabalho com ela que o sinal de certo é muito parecido com o sinal de justiça, aí no lugar de escrever certo, ela escrevia justiça. Ela

dizia assim, ela ia escrever uma carta para alguém, por exemplo, ela escrevia assim: “eu gosto muito de Andréia”, justiça no lugar de certo, para afirmar ela colocava justiça. Então eu conversei com S que é a guia-intérprete, aí a gente fez um trabalho pra mostrar pra ela a diferença do significado da palavra certo e o significado da palavra justiça.

P: E a interação da Suelina com a escola toda?

R: Ela conhece cada funcionário. Ela entra na Secretaria e pergunta, cadê o homem, porque não veio hoje, depois ela pergunta de novo. Tem uma que trabalhava no passado que eu não cheguei a conhecer, pois eu não trabalhava aqui, mas ela sempre pergunta se vai voltar a trabalhar aqui na Secretaria. Ela chega na Secretaria e faz o reconhecimento de quem está faltando naquele dia. Os professores e os colegas, ela reconhece.

P: E os outros alunos, os colegas de classe?

R: Também, quando ela chega com S (a guia-intérprete) pela manhã, se ela encontra os colegas no pátio ela sobe com os colegas, ou se S tem que buscar algum material, ela sobe tranquilamente com os colegas, se deixar ela sobe sozinha. A gente não deixa não, por uma questão de super proteção, mas os alunos sobem correndo, aí esbarram nela. A gente não deixa por essa questão, aí no horário de intervalo, como eu te falei, que ela costuma sair escondido, aí a gente faz assim, deixa ela ir e eu vou atrás e fico de longe para que ela não me veja. Muitas vezes ela sai daqui, vai no banheiro sozinha e vai tomar água, vai comprar lanche, vai e volta achando que foi sozinha. Eu não deixo por isso, principalmente no horário do intervalo do infantil, a gente fica preocupada de algum menino bater nela ou ela bater em algum menino pequeno e acontecer algum acidente.

P: Os amigos da sala sabem Libras?

R: Nem todos e os que sabem, sabem pouco...

P: E como é ensinada a Libras para eles?

R: Os ouvintes, só aprendem no contato com ela mesmo, porque na sala dela tem duas surdas, mas só com o contato com ela mesmo, aula mesmo de Libras não tem...

P: E nessa sala que tem as duas surdas, fica o intérprete para elas e o guia-intérprete para a Suelina?

R: Sim.

P: Então são essas duas surdas que ela tem mais contato?

R: É. Mas eu acho que ela é mais próxima de D aqui na escola. Não sei porque o D é mais próximo de todo mundo. Na hora do intervalo ela está assim sempre com ele...

P: D é surdo?

R: É surdo, o surdo mais prestativo que tem...

P: E como ela não é boba... (risos)

R: A prefeitura estava demorando para pagar os salários dos intérpretes, aí eles fizeram uma greve. Os surdos reivindicaram uma reunião para saber porque os intérpretes estavam sem receber, aí fizeram uma reunião aqui, e quando perguntaram quem quer falar, Suelina levantou a mão. E falou como ficar sem pagar os intérpretes, como isso acontece, como que fica? Como a S compra roupa? – S, a guia-intérprete dela. Olha a preocupação de comprar

roupa! Mas fez aquela coisa, aquele escândalo, ela é líder da turma. Qualquer barulho, e também, o lixo no chão da sala ela fazia pegar a pá para por lixo. Ela é bem assim, e o interessante é que os colegas aceitam, ela é muito, muito querida.

P: Ela percebe a diferença de luz?

R: Percebe, ela não entra um ambiente escuro.

P: Então ela percebe claro e escuro?

R: Sim. Você viu, ela pergunta quem chegou, que pessoa chegou quando abre a porta, ela pode estar fazendo o que for, o conteúdo mais importante do mundo quando abriu a porta ela para tudo e pergunta que pessoa chegou.

ANEXO 09

Documentos obtidos junto a S1E, primeira professora de Elirosa, Sujeito 1^a

Observei silenciosamente e veio
uma enchurrada de pensamentos.
" meu Deus é um ser humano!
Ela está viva!
Ela tem vida!
DEUS se VOCÊ mandou-a
aqui, eu tenho que fazer alguma
coisa. me ajude. "

Não pude pô-la nos braços.
Pedi a psicóloga que me
ajudasse e fomos fazendo alguns
movimentos.

Toquei nos seus pezinhos.
Não reagiu.

Nas suas mãozinhas colo-
quei uma bonequinha de barra-
cha. permaneceu indife-
rente. Estava mergulhada no
seu mundo.

Produzi sons com instru-
mentos sonoros. Não respon-
deu.

beivando-a ao colo e ob-
servando seu corpinho, vi fe-
ridas na cabeça e falhas
no couro cabeludo, causadas
pelo atrito com o chão.

A mãe estava ansiosa,
e não confirmamos a divi-
da com relação a audição.
Pedimos que fosse feita

uma audiometria e Bera.
Se p^osemos relatar como conse-
guiu-se estes exames, daria
outro capítulo.

Eu não tinha nenhum
conhecimento desta deficiência.

Então falei para a mãe:
"mãe, nunca trabalhei uma
criança com esta deficiência.
Vou tentar fazer o possível
por ... Fique tranquila.
Mas se um dia eu lhe disser
que não estou conseguindo
melhorar o quadro de Elyssa
é porque sou incapaz.
Não é porque não quero aten-
dê-la."

Disse isso porque a mãe
já havia percorrido vários
locais de atendimento e não
era aceita.

Ela concordou. Senti-me
aliviada.

Demos orientações nas
áreas de A.V.D's⁽¹⁾, Afetiva e
motora, para que fossem
feitas em casa, até iniciarmos
o atendimento.

Após 30 dias do primeiro
contato, iniciamos um acom-
panhamento intensivo.

es X

Area Motora

1a. 6m 09-92

Postura-se no chão em decúbito dorsal
Senta-se por alguns minutos com apoio
volta a deitar-se

1a. 8m 17-11-92

Iniciou a posição de gato com ajuda

01-12-92 engatinha, pequenas
distâncias

1a. 9m Subir 3 degraus
Senta-se sem apoio

1a. 11m 02-93
Senta-se na cadeira de balan-
ço e escolar.

2a. 1m 04-93
Tentou ficar em pé sem
ajuda

2. a 2 m 05-93
segura o chocalho
leva os objetos a boca
levantar-se apoiada na
parede e mover-se sem ajuda
da mãe

Meu encontro com Elerosapi em Out-93

Inicialmente seu atendimento era de 2 vezes por semana e depois 3 vezes. A duração era de 7:30 às 10:00 h

Como Elerosapi me identificava.

Mandei fazer 5 blusas do mesmo modelo. Nos ombros peguei pequenos botões. Quando recebia, mostrava os botões. Com o passar do tempo ela percorria com as mãos meus braços até encontrar os botões.

ROTINA

Após o banho e dar algum alimento líquido, adormecia por pouco tempo. Chegava cansada da viagem. Quando acordava eu iniciava os curativos das feridas que tinha na cabeça. Apesar de eu ter orientado e dado o algodão, cotonete e água oxig. 10 vol, para a mãe fazer os curativos em casa, ela não fazia, e sempre com justificativas.

Demorava muito. Eu botava a água oxig, esperava que a "casca" amolecesse e ia retirando com cotonete os fragmentos que iam saltando.

Repeti este procedimento por vários dias até sarar completamente. Na proporção que a casca saíam piolhos apareciam e a mãe matava-os.

X

11/11/11

O lanche

O caldo de caridade ou de carne eram coados no início pois, E, só tomava líquidos. Sucos de frutas em trajas de casa.

Quando fomos mudando a consistência dos alimentos (frutas) mostrava-nos por ex:

A banana: com casca, sem casca, machucada com e ou sem açúcar, cortadas em rodélas.

A laranja: suco, \ominus \cup ∇ etc

Bolachas dissolvidas no leite, picadas, e colocadas em sua boca, retiradas do prato etc (sequências)

O caldo sempre a mãe levava ^{em} um viduo de Nescau para garantir o almoço

11/11/11

Elerosa

09-92

Choro

1a. 6m

Comunicação Gestual Natural

07-95

Tomar banho ✓

Toalha ✓

banche ✓

Beber água ✓

Mais água ✓

Vestir roupa ✓

Pedir banche ✓

calçar meia ✓

" sapato ✓

Short com feche ✓

M^o chiquita ✓

Sair de sala ✓

Despedir - se ✓

Perfume ✓

Eu, você ✓

meu, teu ✓

Abriu porta chave ✓

lavar as mãos ✓

Aguar as plantas ✓

Abriu cadeado ✓

Emitte

os

sons

{ Imita meu pigarro

" Tosse

Hum - A

bápis ✓

Picar papel ✓

Tezoura ✓

05-93

Anda apoiada na parede e
moveris, contorna a mesa.

2a. 2m

Estende os braços para receber
a bola

09-93 2a. 6m

Tenta ficar em pé sem apoio

10-93 2a 7m

Anda a pequenas distâncias sem
apoiar (segurando a rajada de Ar
protezido pela folha de papel).

2a. 8m 11-93

Anda contornando o colção apoi-
ada na parede.

2a. 9m 12-93

Estava sentada, levantou-se e
andou.

07-95

Comunicações Gestual Natural

Escovar os dentes ✓

#

Acabou-se ✓

Sutiã ✓

Obs: Quando não quer fazer as
atividades:

Cruza os braços

Fecha as mãos e bota em
cima da cabeça.

Balançar no balanço ✓

Pendurar-se nas argolas ✓

Lolher ✓

ESCOLA MUNICIPAL DE
 A DE LÉO GOUVIA INST
 ILDEFONSO ALBANO, 674 - ALI

FOLHA DE EVOLUÇÃO

ALUNO: Elvira

8-03-96

Elvira, tirou toda a roupa e não
 quis vestir. Mestre: o vidro de perfume
 ela cheirou e quis bater estendendo a mão.
 Não dei e mestre as sandálias etc.
 Ela vestiu-se e só então entreguei o perfume.

26-9-96

calçou as sandálias, penteou-se
 vestiu o short, botou perfume, pegou na
 mão do coleguinha, procurou a
 porta, fez todo o percurso até a por-
 tão, abriu, fechou e saíram de
 mãos dadas pela calçada em
 direção ao ponto do ônibus.

CEARA
 DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO
 ESCOLA DE 1º GRAU INSTITUTO DOS DOGOS
 RUA ILDEFONSO ALBANO, 674 - ALDEOTA

FOLHA DE EVOLUÇÃO

ALUNO, Elvosa

7-02-96

E colocou círculos de compensação em cima da cabeça e na cabeça do prof.

Deitou-se no chão e colocou um a um as laje da cabeça. Em seguida tirou um a um e botou entre os joelhos.

Levantou-se, pisou e saiu andando arrastando-os com os braços abertos.

A prof. posicionou-a de cócoras e puxou-a pelas mãos. "Sorrir muito." Quando passava levantava as mãos.

Colocou bolinha de massa de modelar nos punhos feitos numa cartela de acetato. M M

Brasos

Colocou os 3 braços juntos.

E ficou no do centro, a esquerda Vassou, a direita Victor.

Mostramos os colegas que também estavam tomando banho. Ela passou a mãos nas costas de Raissa que logo afastou-se. Mostramos a Victor e ela pegou no pé. Ele não aceitou.

percebi em (retirou-se) largou as mãos no peito e deitou a cabeça nos joelhos (estava de cócoras). A prof. teve de terminar de dar o banho.

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CENTRO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA DE 1º GRAU INSTITUTO DOS CEGOS
RUA ILDEFONSO ALBANO, 674- ALDEOTA

ALUNO Elerosa NASC. _____
ADMISSÃO _____

E pegou a boneca e disse: "Nene, nene."
"Passaria, nene, kungala" Os coelhos da sala
encontraram a colcha e a colcha e a colcha
Paris e perguntou pelo nene Ela respondeu:
"Nene, do mundo."
Encontramos com um Sr. ela disse: "Ei, estudan-
do, M." M, é meu sinal de

E estava totalmente desligado. Não
demonstrava interesse em estudar as pala-
vras "marigoloca". Quando já ia saindo
para casa ela disse:
"Estudei, nome, marig." Deu Tchau e
saindo sorrindo.

E jogou para as brincar no
parque com o mesmo "Dica que
se" ia quando estudasse e nome
"calça". Não se interessou. Em dado
momento pegando na ficha em
braille "calça", moveu a letra e apar-
tou com os dois indicadores a sua
calça. Passou a ler e jogar brincar.
Hoje aprendeu a ler brincar.

08-99

Aula de
Biodança

As primeiras amigas de Elerosa

09-9

Em 1999, três irmãos foram matriculados nesta Escola.

Jessica e Gabriella são alegres e comunicativas.

A profª Terezinha é a professora de dança. Participam crianças entre 12 à 5 anos.

E está incluída nesta turma.

Nas primeiras aulas observei a não aceitação por algumas alunas como sempre quando tenta uma aproximação elas se afastam. Ela percebe e se retrai. Algumas vezes fica na posição fetal.

Um dia pedi permissão a Terezinha e apresentei. Falei que ela é uma criança feliz, alegre, quer fazer amizades mas sempre encontra dificuldades. Ela não é agressiva, não morde, não puxa os cabelos, e não belisca as colegas. Quando se aproxima das pessoas pega na mão no rosto com a intenção de conhecer. Ela é cega como alguns de vocês.

Mas com o passar dos dias e Gabriella tornaram-se mais amigas. Passeiam juntas e ficam abraçadas quando paradas.

Elas são as primeiras amigas de Elerosa