

LINGUAGEM E ATIVIDADE: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

Roseneide Maria Batista Cirino¹
Karina Cristina dos Santos Costa²

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo bibliográfico articulado a análise documental que foi realizado sobre um aluno com surdocegueira matriculado numa Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial de um município da região metropolitana de Curitiba/PR. O estudo em questão tem como objetivo analisar em que medida o aluno com surdocegueira pode se situar como sujeito considerando as implicações da ausência total da audição e um grau severo de baixa visão, com percepção apenas de vultos e contrastes claros e escuro. Toma como pressuposto referenciais que discute sobre surdocegueira e da psicologia histórico cultural pela qual a linguagem é base essencial para a aprendizagem e desenvolvimento. Nessa linha contribuem nesse estudo o teórico Jan Van Dijk, que aborda temas relacionados à surdocegueira além de Vygotsky, Luria e Leontiev, cujos fundamentos contribuem para a compreensão acerca da linguagem e da atividade do sujeito em prol da aprendizagem. A coleta se deu pela análise documental de relatórios técnicos e pedagógicos, para efetivar a descrição e análise dos dados elaborou-se temas os quais foram discutidos à luz dos referenciais teóricos da psicologia histórico cultural, a partir da qual podemos inferir que a sensibilidade manifesta pela linguagem possibilita a organização das ideias, a consciência de sujeito que age e interage. Os resultados obtidos a partir desse trabalho evidenciaram que a linguagem e a atividade do sujeito foram mediadores necessários no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira.

Palavras-Chave: Surdocegueira; atividade; aprendizagem; mediação; teoria histórico cultural.

LANGUAGE AND ACTIVITY: INTERACTION POSSIBILITIES OF THE PERSON WITH DEAFBLINDNESS

ABSTRACT

This work is the result of a bibliographical study articulated with document analysis that was carried out on a student with deafblindness enrolled in a Basic Education School in the Special Education modality of a municipality in the metropolitan region of Curitiba/ PR. To what extent the student with deafblindness can be situated as a subject considering the implications of the total absence of hearing and a severe degree of low vision, with perception only of figures and light and dark contrasts. It takes as a presupposition references that discusses deafblindness and historical cultural psychology by which language is an essential basis for learning and development. In this line, the theorist Jan Van Dijk, contribute to this study, who address topics related to deafblindness in addition to Vygotsky. Luria and Leontiev, whose foundations contribute to the understanding of language and the subject's activity in favor of learning. The collection took place through the documental analysis of technical and pedagogical reports, in order to carry out the description and analysis of the data, themes were elaborated which were discussed in the light of the theoretical references of historical cultural psychology, from which we can infer that the sensitivity manifested by the language enables the organization of ideas, the awareness of the subject who acts and interacts. The results obtained from this work showed that the subject's language and activity were necessary mediators in the learning and development process of students with deafblindness.

Keywords: Deafblindness; activity; learning; mediation; cultural historical theory

¹ Doutora em Educação, Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia, Coordenadora do NESPI - Núcleo de Educação Especial Inclusiva Campus Paranaguá e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei Unespar. E-mail para contato: roseneide.cirino@unespar.edu.br

² Graduanda em Pedagogia pela UNESPAR Campus de Paranaguá, Professora Guia-intérprete da Secretaria de Estado e da Educação (SEED/PR). E-mail para contato: hadassakc@gmail.com

INTRODUÇÃO

A relação sócio histórica que, inevitavelmente, homens e mulheres são imersos desde o nascimento por razões diversas nem sempre está dada para todos. Embora, a condição social constitua a essência do humano ao longo do processo de humanização, muitos sujeitos são expostos a uma série de empecilhos e obstáculos como uma forma de encasulamento permanente pela impossibilidade de se constituírem sujeitos no meio em que estão inseridos.

As relações e interações humanas expressam complexidades que muitas vezes exige um olhar para além daquilo que os olhos veem e do que a palavra pronuncia. Interagir pressupõe ações que possibilita ao ser humano constituir-se como sujeito em detrimento a condição de objeto, para tanto, é preciso observar os fatores intervenientes no processo de interação e aprendizagem.

Entendendo que o processo de se tornar humano, depende efetivamente da apropriação de objetos ou fenômenos que são iminentemente frutos de um processo histórico, é necessário compreender a atividade como fundamental para a plena humanização. (LEONTIEV, s/d, p. 286),

Assim, a confluência da fala e da atividade prática, dois caminhos autônomos do desenvolvimento humano, permitem que a inteligência prática e abstrata atinja seu momento de maior significado no decurso da consolidação intelectual do sujeito. (VYGOTSKY, 2003. p.33)

Nesse contexto a palavra precisa ser tomada como um fenômeno da linguagem e do pensamento, funções psicológicas superiores, constituem a própria consciência que permite ao aluno conceituar e ampliar o repertório passando do pensamento complexo ao abstrato, e conseqüentemente a constituição do pensamento expresso na linguagem, tem origem nas vias perceptivas. Esse fato conduz à necessidade de refletir e compreender as especificidades da criança desprovida, total ou parcialmente do sentido da visão e audição nas suas possibilidades de interação com os objetos do conhecimento, com os sujeitos com os quais convive e com meio no qual está inserida, enfim, como a criança definida como surdocega aprende e se desenvolve.

A surdocegueira é definida por congênita e adquirida sendo que a criança com surdocegueira congênita define-se pelo aparecimento antes da aquisição da linguagem e, a adquirida são crianças, jovens ou adultos que apresentam uma deficiência sensorial primária (auditiva ou visual) e adquirem a outra, após a aquisição de uma língua (Português ou Língua de sinais). Cumpre ressaltar que a caracterização ora apresentada pelo Grupo Brasil (2003) tem a função única de orientar mediações pedagógicas adequadas.

O caso analisado nesse trabalho compreende a surdocegueira congênita. Van Dijk (1989), estudioso Holandês que tem contribuído de forma significativa no atendimento ao aluno surdocego, utiliza o termo “não-verbal” para descrever a comunicação das crianças que não podem usar palavras, ao invés do termo mais comum congênito, esse autor afirma criança congênita nunca aprenderá os valores simbólicos da linguagem sem uma mediação adequada direcionada às suas especificidades.

Com o fim de compreender e contribuir no processo de ensino a aprendizagem da criança com surdocegueira congênita toma-se, neste trabalho, os seguintes pressupostos: as influências sociais são mais importantes do que os aspectos biológicos; a atividade e a linguagem são elementos fundamentais da aprendizagem.

É por meio da linguagem que o pensamento se expressa, logo, pode-se afirmar que a linguagem e a atividade representam a transição da condição de objeto para a de sujeito nas diversas esferas da vida social, portanto, a atividade e a linguagem são tomadas neste trabalho como supostos para romper com a condição de sujeição na qual sujeitos desprovidos dessa forma de pensamento superior acabam sendo submetidos.

Nessa linha de raciocínio o trabalho em questão tem como problemas norteadores analisar: o desenvolvimento de uma forma de linguagem pode contribuir para a pessoa surdocega se constitua sujeito?

Com base nas questões apontadas esse estudo foi impulsionado pela necessidade de desvelar o fato de que muitas vezes as diversas linguagens permanecem obscurecidas pelo pseudopadrão hegemônico imposto pela oralidade,

quando essa é tomada como única possibilidade de manifestação da aprendizagem, portanto, como via por excelência de se constituir sujeito.

A metodologia desta pesquisa está pautada na revisão bibliográfica na qual realizamos os estudos descritivos buscando os fundamentos teóricos que possibilitassem a compreensão do fenômeno e, também o estudo exploratório realizado a partir da análise documental.

Os resultados indicam que por um lado, a condição de objeto vivida pelo aluno em função do não domínio de uma forma linguagem, conforme as expectativas do meio e, lhe imprimia a condição de incapacidade, compreender e buscar alterar tal realidade é uma necessidade que não pode se negligenciada, com esse fim, apresenta-se os elementos teóricos práticos que se seguem ao longo deste estudo.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 SURDOCEGO: SUJEITO OU SUJEIÇÃO

O processo de constituição identitária do sujeito segundo as bases da psicologia cultural, perpassa pelo domínio de si, do meio e do outro, bem como pela compreensão e significação do mundo. Trata-se de uma luta diária entre o ser e o pertencer que se configura pela possibilidade de interagir de forma intencional em que a satisfação de uma necessidade, como por exemplo a comunicação, gera outras necessidades.

O surgimento da linguagem via atividade do sujeito se constitui marco do pleno desenvolvimento histórico o qual vai se desvelando ao longo de um processo de apropriação dos instrumentos culturais que segundo Leontiev

[...] é sempre um processo ativo do ponto de vista do homem. Para apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade... (LEONTIEV, s/d, p. 286)

A atividade gera a necessidade de estabelecer uma forma de linguagem, isso ocorre como um amálgama que dificulta estabelecer a distinção entre atividade e linguagem. Assim, num movimento “afetivo-motor” (LEONTIEV, s/d) vê se o surgimento da linguagem cuja função inicial caracteriza-se pela ação comunicativa.

A comunicação, através da fala ou de formas mais simples de vocalização, seja das demandas de sobrevivência como no recém nato ou na reprodução de sons ou palavras com algum grau de intencionalidade como na criança no primeiro ano de vida é evidenciada, segundo Vygotsky, (2000, p.55), ela passa por dois importantes estágios, um diz respeito ao estágio Pré-intelectual quando a fala mesmo dissociada de uma forma superior de pensamento exprime uma intenção, diferentemente do que ocorre nos animais, implica na evidência de elementos da cultura que estão sendo apropriados pelo sujeito, e outro estágio que diz respeito à fase pré-linguístico quando se visualiza a expressão de ideias, relações e pensamentos cada vez mais elaborados. Esses dois estágios num dado momento se convergem e as formas de pensamento se tornam cada vez mais complexas.

Assim, um complexo sistema de comunicação que compreende a organização de palavras em combinações com sentido e significado se expressa pela linguagem e esse é considerado,

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem, às formas puramente humanas da inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem". (VYGOTSKY, 2003. p.33)

O percurso histórico do homem imprime-lhe marcas das gerações precedentes, contudo, essas marcas, embora, do meio externo não representa um fim em si mesmas, ou seja, não é algo que se ganha, externamente, de forma passiva. Essas marcas estão imbuídas de elementos da cultura social e requer do sujeito uma ação para que possa ser internalizada, em outras palavras, o simples fato de interagir com um instrumento de forma determinada da cultura material pressupõe a ação social, pois, um instrumento é sempre um objeto social é o resultado de anos de acúmulos de conhecimentos que resultou em tal forma. Portanto, vê-se presente a ideia da atividade e da linguagem, ações especificamente humanas, como essencial para se firmar enquanto sujeito.

Ao analisar a história social do homem, Luria (1987) apresenta a tese de que a linguagem é o meio mais importante no desenvolvimento e formação dos processos cognitivos e da consciência do homem e, nesse processo, a palavra é considerada

pelo autor a célula da linguagem, ou seja, o elemento fundamental da linguagem, em razão da palavra designar as coisas, individualizar suas características, designar ações, relações e reunir objetos em determinados sistemas (LURIA, 1987, p, 201), isso implica a necessidade de se considerar que uma palavra sem significado é um som vazio. A palavra precisa ser tomada como um fenômeno da linguagem e do pensamento, funções psicológicas superiores, constituem a própria consciência.

A palavra que permite ao aluno conceituar e ampliar o repertório passando do pensamento por complexo ao abstrato, e conseqüentemente a constituição do pensamento expresso na linguagem, tem origem nas vias perceptivas, considerando-se, contudo, que a forma como biofisiologicamente se analisa determinado instrumento está delineado pelas experiências sociais. Esse fato conduz à necessidade de refletir e compreender as especificidades da criança desprovida, total ou parcialmente do sentido da visão e audição nas suas possibilidades de interação com os objetos do conhecimento, com os sujeitos com os quais convive e com meio no qual está inserida, enfim, como a criança definida com surdocegueira aprende e se desenvolve.

Para melhor compreender o processo de desenvolvimento da linguagem na criança com surdocegueira é necessário entender o que significa estar nessa condição, bem como, as perdas que se apresentam quando não se tem clareza de suas especificidades. Segundo o Grupo Brasil, a surdocegueira é,

[...] uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus. Levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho. (GRUPO BRASIL-2003 s/p).

A perda combinada da visão e audição implica em desafios singulares de comunicação e outras necessidades. A aprendizagem e o desenvolvimento sob essa condição requerem serviços especializados de profissionais adequadamente formados em surdocegueira (MEC, 2002).

Há duas formas distintas de classificação as quais se referem ao surdocego congênito e o adquirido, a criança com surdocegueira congênita refere-se ao acometimento antes da aquisição de uma forma de linguagem, a surdocegueira

adquirida são pessoas que apresentam uma deficiência sensorial primária (auditiva ou visual) e adquirem uma outra, após a aquisição de uma língua (Português ou Língua de sinais). Cumpre ressaltar que a caracterização ora apresentada pelo Grupo Brasil (2003) tem a função única de orientar mediações pedagógicas adequadas e, o caso apresentado neste estudo trata-se de surdocegueira congênita, portanto, sem uma forma de linguagem desenvolvida.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é parte da pesquisa desenvolvidas no programa de Pesquisa e extensão: Conhecer e viver a diversidade no qual são alocadas pesquisas e ações extensionistas relacionadas à temática. Assim, especificamente, este trabalho constitui na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pela graduanda, em autoria neste estudo, do curso de licenciatura em pedagogia e participante do Programa de Pesquisa Extensão já anunciado. As pesquisas realizadas no âmbito do Programa têm aprovação no Comitê de Ética sob o parecer nº Número do Parecer:576.207.

Para a realização desse trabalho optou-se pelo estudo descritivo e exploratório de base bibliográfica e análise documental, permeada pela compreensão dos dados históricos apresentados nos documentos relatórios e laudos médicos e relatos de avaliação pisco educacional de um aluno matriculado em escola especial.

A construção dos conhecimentos acerca das demandas de caráter social implica a compreensão dos fenômenos no contexto no qual se realiza e se transforma. Essa ideia é corroborada por Vygotsky (1996), ao afirmar que estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. Este é o requisito básico do método dialético que explicita uma concepção de homem histórico e social.

Nesse contexto, investigar as contradições implícitas na existência do ser humano requer do investigador o esforço em “compreender a essência dos fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p. 54). É pela significação e simbolização dos elementos presentes na cultura que se evidencia a condição social em que as relações são produzidas.

As dificuldades de interação e integração social com os colegas, professores e família foram sendo analisadas e questionadas pelas profissionais pesquisadoras que trabalhavam com o aluno em face a inclusão de alunos, em idade escolar, da Escola Especial para o ensino regular.

A partir dos referenciais teóricos de Vygotsky, Luria e Van Dijk, busca-se responder aos questionamentos norteadores desse trabalho. Os dados analisados referem-se a registros dos relatórios técnicos e pedagógicos registrados na pasta individual do estudante que aqui vamos indicar como “Emerson¹”. A coleta de dados se deu pela análise documental de relatórios técnicos e pedagógicos cujos dados permitiram a discussão neste estudo a partir do tema: Do biológico como determinante ao papel da linguagem como mediadora para a alteração da condição do sujeito.

3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 DO BIOLÓGICO COMO DETERMINANTE AO PAPEL DA LINGUAGEM COMO MEDIADORA PARA A ALTERAÇÃO DA CONDIÇÃO DO SUJEITO

O movimento pró-inclusão se fortalecia e, com isso, o diálogo da escola Especial centrava-se em torno da inclusão, na escola regular, dos alunos em idade escolar, dentre os quais o aluno, Emerson, com 6 anos de idade, encontrava-se matriculado na Escola Especial desde 1997, conforme registrado nos documentos analisados nesse estudo.

Nos documentos analisados do aluno Emerson encontramos o laudo médico no qual constava o diagnóstico de rubéola congênita que culminou em catarata bilateral com significativa perda visual, mesmo após várias intervenções cirúrgicas.

Consta ainda, nos documentos informações de atendimentos com a fisioterapeuta e outros profissionais com destaque de uma das profissionais para o seguinte “ele não senta, não fala, não presta atenção no mundo externo e se irrita quando o pegam no colo”, essa informação passada pela mãe. E, embora, no contexto inicial não houvesse o esclarecimento sobre a surdocegueira, é possível

¹ Nome fictício

encontrarmos a relação apresentada pela mãe na definição do Grupo Brasil (2003) quando delinea algumas características da criança com surdocegueira esclarecendo que,

[...] a criança surdocega congênita não adquire uma imagem real do mundo em que vive; não pode aprender de imediato com as pessoas que convivem com ela. Sem intervenção é provável que seu mundo seja seu próprio corpo, nada existe fora de si mesmo, não há razão para explorar e comunicar-se (GRUPO BRASIL –2003).

Ainda, analisando os documentos e relatórios de profissionais da área técnica de 1998 encontramos, “apresenta movimentos estereotipados” (Fisioterapeuta, 1998), mais uma vez, consoante com as análises do Grupo Brasil, as quais afirmam que há a presença de “movimentos estereotipados; balanceio; isolamento; desinteresse por ambientes e pessoas; defesas táteis; comportamento de auto e hetero agressão” (GRUPO BRASIL, 2003, p. 10).

No relatório do atendimento de estimulação precoce, as observações apresentadas referem-se, também, às questões motoras e quanto à linguagem observa-se presença de “balbucio” (Professora, 1998), sobre o comportamento, o relatório de estimulação precoce apresenta a seguinte informação: “é dócil, bem-humorado, mas, não gosta muito do contato físico, prefere ficar a maior parte do tempo sozinho no chão” (Professora, 1998). Essa afirmativa relaciona-se com a análise do Grupo Brasil (2003) e Jan Van Dijk (1989), acerca das defesas táteis, ou seja, agressão física em relação ao que lhe toca e isolamento fazendo com que o conhecimento do mundo se restrinja aos limites do próprio corpo.

Notadamente, os relatórios enfatizam questões comportamentais o que pode se dar pela ausência ou precariedade das informações obtidas do meio social as quais têm base nas percepções auditivas e visuais, diante disso, percebemos no relatório da fisioterapia o acréscimo da seguinte informação “treinamento auditivo para estimular a percepção auditiva (...) (FONOAUDIÓLOGA, 2002)

Também neste período é possível perceber preocupações para além das comportamentais de cunho meramente técnico com a indicação de que há a necessidade em desenvolver a linguagem, contudo, por meio do desenvolvimento da percepção auditiva, e, segundo o relatório, “o trabalho ficou comprometido, devido às

faltas e a não utilização do aparelho auditivo”, e, na finalização do relatório é constatado a seguinte informação “progressos evidenciados (...) mostra-se mais atento ao falante através do olhar” (FONOAUDIÓLOGA, 2002).

Pode-se entender que o aluno indicava possíveis formas de interação com o mundo e, como Bruno (2001) afirma, na maioria dos casos os próprios alunos com deficiência nos ensinam o caminho a seguir.

Nesse contexto, ao se tratar de criança com perdas sensoriais, no caso com surdocegueira, Van Dijk (1989) destaca que essa é uma condição na qual há a combinação de perdas auditivas e visuais e tal condição vai requerer ações que diferem, totalmente, da mediação que se faz no caso de alunos que sejam somente surdos ou cegos.

As demandas, na presença da surdocegueira congênita, são muito mais específicas e requerem do professor clareza disso, para que haja a mediação adequada.

Com base nas análises documentais realizadas é notável que o aluno não se constituiu, ainda, sujeito participante desse meio, é provável que, segundo Molon (2003), a diferenciação do eu e o outro, necessária à constituição identitária do sujeito, ainda não ocorrera e, no nosso entendimento, a ocorrência da condição de sujeito se faz pelo desenvolvimento de alguma forma de linguagem.

Essa constatação implica na compreensão dos desafios que se apresentam à escola, pois, além de mediar a participação do aluno nos contextos sociais, é preciso ainda garantir-lhes condições para que a aprendizagem aconteça (CUBERO, 2004).

Nesse caso específico, o desenvolvimento da linguagem consubstanciará a aprendizagem e o desenvolvimento.

Contudo, a base biologicista desenvolvimentista, presente nas práticas realizadas, no contexto dos relatórios analisados, caracterizados pela fragmentação dos atendimentos e reabilitação de órgãos deficientes, impôs ao aluno um silenciamento que precisa ser desvelado, problematizado.

Para tanto, é necessário que o aluno possa expressar sua voz, e, mais que isso, possa não apenas repetir o que lhe dizem, mas, sobretudo, abandonar a condição de objeto a serviço de concepções reducionistas.

Na prática cotidiana observa-se frequentes negativas de Emerson e, ao passo que uma forma de comunicação ia se estabelecendo é observado nos relatórios da pedagoga que buscava interagir com Emerson e, percebendo que o aluno buscava interagir com o meio a pedagoga relatou,

Emerson ficava olhando para o sol forte e se autoestimulando colocando seus óculos contra o sol para ver o reflexo, não era porque ele era um aluno com deficiência mental, mas, uma forma de denunciar que ali, ninguém ainda, havia tido o olhar certo para suas necessidades. A partir dessa descoberta quando ele repetiu essa atitude eu sabia que precisava reorganizar o trabalho (PEDAGOGA, 2010).

Esse relato chamou a atenção para o fato de que Emerson, não raro era compreendido como um aluno com “deficiência mental”, termo utilizado no contexto da época do relatório 2004.

Diante disso, relata a pedagoga “vamos iniciar uma forma de comunicação seja com Libras ou vamos buscar outros conhecimentos, percebo que ele quer se comunicar”, assim iniciou-se um trabalho com a Língua Brasileira de Sinais, junto a outras formas de comunicação alternativa. Essa decisão impactou diretamente nas crenças acerca do desenvolvimento da linguagem oral do aluno, por parte da fonoaudióloga que passou a reconhecer a importância da mediação pedagógica na vida de Emerson, “após conversas colaborativas iniciamos, aqui no atendimento fonoaudiológico, o desenvolvimento de uma forma de linguagem junto com a pedagoga”

Após o avanço significativo, a pedagoga junto ao departamento de Educação especial do Município, efetivou o processo de inclusão do aluno na Escola Municipal e iniciou o trabalho de orientação a uma das professoras que trabalhava na Escola Especial e na Municipal, a qual deu continuidade ao trabalho pedagógico com a utilização da Libras e de recursos da comunicação alternativa¹.

¹ área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de Comunicação Alternativa (CA). A comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

Assim, na continuidade dos relatos apresentados nos documentos encontramos o seguinte registro de uma professora que trabalhou com Emerson na escola regular,

O aluno reconhece seus colegas e a professora, participa de jogos e brincadeiras. Se socializa com os colegas (alguns surdos usuários da Libras) e é carinhoso. Realiza atividades em grupo e individual. Sua linguagem, (meio de se comunicar) é através dos sinais. (PROFESSORA, 2004)

Constata-se assim, que a partir do estabelecimento de uma forma de comunicação com o aluno, sua linguagem se desenvolveu significativamente e o uso da Libras ampliou-se para além dos conceitos, constituindo-se na forma de expressão dos pensamentos, anseios, desejos e questionamentos, tornou-se língua.

A ideia inerente às práticas desenvolvidas com Emerson desvela o fato de que ele passa a ter a possibilidade de apropriar-se do mundo que o cerca. Para Leontiev (s/d, p. 290), o processo de apropriação se dá pela “atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”.

A linguagem tornou-se um importante instrumento mediador resultante da produção cultural que não está dada para a criança, visto que resulta, sobretudo, da possibilidade de ação que o sujeito tem no seu meio, contudo e corrobora (...) as relações da criança com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; sua atividade está sempre inserida na comunicação”. (LEONTIEV, s/d, p. 291)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos analisar em que medida o aluno com surdocegueira pode se situar como sujeito. Tomamos como referência a consideração das implicações da ausência total da audição e um grau severo de baixa visão e o papel da mediação social para confrontar os aspectos biológicos e impulsionar a aprendizagem ao passo que a linguagem se torne instrumento fundamental para a aprendizagem.

Constatamos com base nos apontamentos teóricos que a linguagem é um instrumento de comunicação e expressão do pensamento, um mediador entre experiências próprias e alheias e, a partir das análises documentais constatamos que a linguagem permitiu, que Emerson, enquanto ser humano, adquirisse uma nova dimensão de sua consciência e o possibilitou formar imagens subjetivas do mundo objetivo.

A linguagem como instrumento mediador para recordar informações, explicar e transmitir o conhecimento contribuiu para o desenvolvimento individual, necessário na relação com o outro, o que implicou no enriquecimento do processo de construção do ser psicológico social e individual.

O meio no qual o aluno esteve inserido por quinze anos, do mesmo modo que contribuiu para reforçar as limitações, conforme observamos nos relatos contidos nos documentos quando do início dos atendimentos a Emerson, contrapôs esse pressuposto ao buscar subsídios teóricos metodológicos e exercer a mediação para a construção de uma nova história de vida, que agora pode ser contada pelo próprio aluno.

A utilização da Libras foi fundamental, articulada a outras formas de comunicação, foi essencial para transformar problemas em soluções. As questões acerca do que fazer com o aluno no contexto da inclusão foram respondidas ao longo de um processo de construção de conhecimentos dos profissionais acerca das especificidades de aprendizagem da pessoa com surdocegueira e, por parte do aluno, no processo de desenvolvimento de sua linguagem e atividade.

O aluno Emerson, com um resíduo visual mínimo e surdo profundo, ensinou que a não há limites para o ser humano. Construiu um novo sentido em relação ao mundo, mesmo com informações sensoriais limitadas.

Por fim, pode-se afirmar que o desenvolvimento de Emerson dependeu de aprendizagens construídas ao longo de um processo. O estudo demonstrou a busca de formas diversificadas e, na medida em que as práticas foram alteradas, as ausências foram reconsideradas, os impedimentos ultrapassados e os processos fragmentados e restritos de atendimentos, nos quais muitas pessoas com deficiência são expostas, foram questionados, o que exigiu um novo olhar para o ser humano e, nesse sentido, um novo olhar para Emerson.

Este estudo permitiu, por um lado, um novo olhar, não apenas para Emerson, mas para o ser humano que apresenta uma condição biológica distinta com a presença de uma dada deficiência e, por outro lado, a ratificação de que o meio é essencial para impulsionar as aprendizagens e o consequente desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. MEC, Secretaria de Educação Especial, vol.1. Brasília, 2001

CUBERO, R.; LUQUE, N. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e aprendizagem. In: COLL, C; PALÁCIOS, J. E.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia e educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BRASIL, GRUPO DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial** São Paulo, 2003.

LIMA, E. S. **Diversidade e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

LURIA, A. R., VYGOTSKY. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. (p 21-37).

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Vozes. Rio de Janeiro. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos: Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em 07/05/2023

Versão corrigida recebida em 12/07/2023

Aceito em 20/08/2023

Publicado online em 26/08/2023