

# (IM)POSSIBILIDADES COMUNICATIVAS DE UMA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA<sup>1</sup>

## COMMUNICATIVE (IM)POSSIBILITIES OF A CHILD WITH CONGENITAL DEAFBLINDNESS IN THE CONTEXT OF A SPECIALIZED INSTITUTION

Fabiana MAIO<sup>2</sup>

Ana Paula de FREITAS<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo aborda a temática da comunicação em crianças com surdocegueira congênita. Fundamentado nas proposições teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o estudo considera as dimensões sociais e semióticas como fundantes para o processo de desenvolvimento dos indivíduos. O estudo empírico foi realizado em uma instituição especializada no atendimento educacional de pessoas com surdocegueira e teve por objetivo compreender as (im) possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita a partir da dinâmica das relações sociais vivenciadas por ela no contexto das práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, tomando como lócus de observação e de intervenção os atendimentos educacionais realizados pela pedagoga da instituição, em parceria com a pesquisadora participante. Para registro, optou-se por videogravação e diário de campo. Todo o material audiovisual foi transcrito para análise e os dados organizados em três eixos: 1- Corpos biológicos e corpos signos; 2- O jogo de significados e sentidos; 3- O domínio do espaço como fonte de mobilização de funções psíquicas superiores. Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, decidiu-se pela análise microgenética dos dados. Os resultados indicam que, quando são consideradas as especificidades da comunicação, o aluno com surdocegueira congênita pode participar e atribuir sentidos ao contexto educacional. O uso de diferentes sistemas de comunicação, quando alicerçado na mediação social, amplia as possibilidades de interação social. Ademais, diante de condições de acesso ao entorno, a criança tem mais oportunidades de planejar ações e comunicar seus desejos e suas intenções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdocegueira. Comunicação. Linguagem. Educação. Perspectiva histórico-cultural.

**ABSTRACT:** This article addresses the theme of communication in children with congenital deafblindness. Based on the theoretical-methodological propositions from the historical-cultural perspective of human development, this study considers the social and semiotic dimensions as foundations for the development process of individuals. The empirical study was carried out in an institution specialized in the educational care of people with deafblindness and aimed to understand the communication (im) possibilities of a child with congenital deafblindness based on the dynamics of social relationships experienced in the context of educational practices. This is a qualitative research carried out through a case study, taking as an observation and intervention locus the educational assistance provided by the institution's pedagogue along with the participating researcher. For record purposes, we opted for video recording and field diary. All audiovisual material has been transcribed for analysis and the data organized into three axes: 1- Biological bodies and sign bodies; 2- The game of meanings and senses; 3- The domain of space as a source for mobilizing higher psychic functions. In line with the historical-cultural perspective, the microgenetic analysis of the data was decided upon. The results indicate that, when the communication specificities are considered, the student with congenital deafblindness can participate and attribute meanings to the educational context. The use of diverse communication systems, when based on social mediation, expands the possibilities of social interaction. In addition, given conditions of access to the environment, children have more opportunities to plan actions and communicate their desires and intentions.

**KEYWORDS:** Deafblindness. Communication. Language. Education. Historical-cultural perspective.

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0010>

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Itatiba/São Paulo/Brasil. E-mail: fabifisio74@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2419-7939>

<sup>3</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba/São Paulo/Brasil. E-mail: freitas.apde@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a temática da comunicação de crianças com surdocegueira congênita e decorre de uma pesquisa de Mestrado<sup>4</sup> (Silveira, 2020) que teve como foco a discussão acerca das condições de acesso dessas crianças às práticas sociais, dentre elas as pedagógicas, em decorrência das dificuldades de interação social provocadas pela limitação da comunicação oral ou sinalizada.

Pessoas com surdocegueira, principalmente com surdocegueira congênita, enfrentam dificuldades de comunicação e, frequentemente, vivenciam o isolamento social em suas vidas, o que afeta seu desenvolvimento psíquico e as tornam vulneráveis (Jaiswal et al., 2018). Para as pessoas com surdocegueira, o desenvolvimento da comunicação é um processo complexo, sendo um tema central e ainda pouco explorado nas pesquisas da área da Educação Especial (Mata et al., 2021). Diante disso, justifica-se a necessidade de estudos acerca dessa condição.

Mata et al. (2021) destacam que, quando a surdocegueira é congênita, os desafios ao desenvolvimento da vida social, da linguagem e da educação costumam ser grandes e permanentes, pois a perda ou a limitação simultânea dos sentidos da visão e da audição ao nascimento ou nos primeiros anos de vida traz implicações para o desenvolvimento da língua oral ou da língua de sinais como padrão de interação.

Alguns estudos ressaltam a importância da intervenção educacional e do uso de estratégias que viabilizem interações sociais entre a criança com surdocegueira e os educadores, a fim de promover o desenvolvimento efetivo da comunicação (Falkoski, 2017; Janssen et al., 2006; Nicholas, 2013; Serpa, 2002; Vervloed et al., 2006). Dentre as estratégias, Dijk (2000) e Miles (2000) discorrem sobre o contato físico, para possibilitar o compartilhamento de experiências entre a criança com surdocegueira e os adultos, e Nicholas (2013) refere que, no processo de desenvolvimento da comunicação da pessoa com surdocegueira congênita, as interações sociais dinâmicas e recíprocas e o contexto comunicativo são fundamentais.

Mesmo na presença de resíduos visuais e/ou auditivos funcionais, a língua oral ou de sinais pode não ser suficiente para o desenvolvimento da comunicação da criança que apresente essa deficiência. Assim sendo, outras formas de comunicação que envolvem o uso isolado ou simultâneo dos demais sistemas sensoriais – gustativo, olfativo, cinestésico, proprioceptivo e tátil – podem colaborar no acesso e na interpretação das informações no mundo. Para Mata et al. (2021), “o uso de todas as formas possíveis de recursos para comunicação” (p. 786) pode ser essencial para o estabelecimento da interação social.

Segundo Maia (2011) crianças com surdocegueira congênita frequentemente fazem uso de formas específicas de comunicação, que são únicas e diferentes e incluem vocalizações, gritos, choros, gestos, movimentos corporais, expressões faciais, mudanças no comportamento, entre outras, utilizadas para comunicar intenções, sentimentos e necessidades. É fundamental que as pessoas em convívio com a criança (re)conheçam seus singulares modos de comunicação e lhe possibilitem condições de vivenciar interações sociais e desenvolver aprendizagens.

---

<sup>4</sup> Pesquisa intitulada *Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado*, da primeira autora, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A complexidade da comunicação da criança com surdocegueira congênita é o problema que este estudo visa abordar e, para isso, questiona: Como as interações em contexto educacional podem favorecer o desenvolvimento da comunicação dessa criança? Em vista disso, pretende-se, neste texto, instigar ponderações acerca do redimensionamento dos olhares para as maneiras como as interações sociais com o educando com surdocegueira congênita são ou podem se estabelecer.

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 1995, 1997), assume-se, neste estudo, uma concepção dialética da deficiência e, nesse sentido, compreende-se que, de modo contraditório, o meio social pode constituir-se como fonte de desenvolvimento ou como barreira para novas formações psicológicas, em outras palavras, o meio pode tanto ser via de possibilidades como de impossibilidades.

L. S. Vigotski<sup>5</sup>, o principal representante da referida perspectiva, alicerçado no materialismo histórico e dialético, estuda a transformação do desenvolvimento humano a partir das relações do homem no contexto social e cultural, tendo em vista suas condições de vida e de existência, e não apenas o curso biológico (Vigotski, 1995).

Quando trata da pessoa com deficiência, Vigotski (1997) defende que as limitações das funções biológicas impostas pela deficiência não constituem impedimento para a realização humana. O autor discute as limitações sensoriais do ponto de vista social, e não do ponto de vista orgânico. Assim, os processos sociais (formas de interação, de colaboração, de participação, de mediação, de atividade, e de ensino e aprendizagem), o acesso à cultura e à educação são a chave para o redimensionamento<sup>6</sup> da deficiência, para a conversão dos limites em potenciais. Em sua concepção, a educação fundamental da criança surdocega consiste em ensinar-lhe a linguagem (Vigotski, 1997). A linguagem será o meio pelo qual ela poderá participar e atuar em seu contexto social e cultural.

A linguagem está entre funções psíquicas como memória, raciocínio, atenção voluntária, imaginação, vontade, emoção e elaboração conceitual, as quais provocam mudanças cruciais no comportamento do homem (Vigotski, 1995). Tais funções se desenvolvem mediante o processo de internalização dos modos de agir, de sentir, de comportar-se, instituídos na relação com o outro. Nessa atividade de conversão das relações sociais em funções psíquicas, cada indivíduo constrói suas singularidades, sua consciência e sua personalidade (Freitas, 1994). Esse movimento demanda, indispensavelmente, modos de comunicação e de interação entre os indivíduos, bem como formas de inserção em práticas sociais e culturais.

Tomasello (2003) em seus estudos culturais, da mesma forma que Vigotski (1995), atribui às interações sociais um papel central na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. A aquisição da linguagem decorre do fato de a criança viver em um mundo que tenha atividades sociais estruturadas e, por isso, para o autor “as crianças aprendem melhor as palavras novas em cenas de atenção conjunta socialmente partilhadas com outros, geralmente aquelas

<sup>5</sup> A grafia do nome do autor é encontrada de diferentes modos, a depender da obra citada. Neste texto, optou-se por manter a grafia Vigotski, exceto nas citações literais e na lista de referências, em que se usará a grafia conforme aparece na obra mencionada.

<sup>6</sup> Opta-se pelo uso da palavra “redimensionamento” e não “compensação” ou “superação” da deficiência, por entender que o aspecto orgânico sempre irá existir e que o indivíduo tem o direito de ser uma pessoa com deficiência e possuir as condições para viver em suas singularidades no âmbito social. O termo “redimensionamento” implica a reelaboração do aspecto orgânico da deficiência pela dimensão social.

que são recorrentes em sua experiência diária” (Tomasello, 2003, p. 152). Destaca-se, assim, a importância do outro e das atividades significativas para o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem é considerada o sistema simbólico fundamental, produzido a partir da necessidade de intercâmbio entre os indivíduos, é atividade constitutiva do desenvolvimento humano, é trabalho que dá forma ao vivido (Franchi, 1992). Vigotski (1995) a considera o signo por excelência que possibilita a relação do homem com o mundo, pois a dimensão semiótica do desenvolvimento humano permite ao indivíduo participar da vida, acessar e compartilhar informações, elaborar conhecimentos e atribuir sentido ao mundo em que vive, em um processo de significação – criação e uso de signos nas práticas sociais.

A significação configura-se na relação entre pessoas, aquilo que é significativo para o outro se torna significativo para o indivíduo, resultando na construção de sentidos, em outras palavras, na constituição da linguagem. O desenvolvimento da linguagem decorre do processo de significação e de produção de sentidos, viabilizados pelos signos e pelo outro que, na dinâmica interativa, motiva, orienta e influencia a elaboração de pensamentos, de conhecimentos e de comportamentos, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas (Pino, 2000; Smolka, 2010). Levando esses aspectos em conta, pensar as relações de ensino e de aprendizagem como processo semiótico, de significação humana, é fundamental para a educação dos indivíduos com e sem deficiência.

Considerando diversos estudos que destacam as singularidades de crianças com surdocegueira e que discutem os benefícios das intervenções planejadas e do papel do outro e da linguagem no cenário educativo (Araujo et al., 2018; Machado & Raggi, 2020; Vilela, 2018), esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as (im)possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita a partir da dinâmica das relações sociais vivenciadas por ela no contexto das práticas educativas. Como objetivo específico, buscou-se investigar as condições e as viabilidades de participação e de interação social do aluno em sua relação com a pedagoga e a pesquisadora participante.

## 2 MÉTODO

Em consonância com as proposições da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano que fundamenta este estudo<sup>7</sup>, o objeto de pesquisa não está dado, uma vez que é constituído historicamente, e que é necessário analisar os processos em curso e os indícios de transformação desses processos de forma dialética, visando à explicação dos fenômenos investigados (Zanella et al., 2007).

A pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural apresenta uma abordagem que permite correlações entre os eventos investigados, valoriza as percepções pessoais e busca compreender os sujeitos envolvidos. O pesquisador, na condição de alguém que também ocupa um lugar sócio-histórico e influencia o processo científico com suas crenças e seus valores pessoais, faz parte da investigação e realiza análises interpretativas (Zanella et al., 2007). Neste estudo, considera-se, assim, a pesquisadora como participante (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

<sup>7</sup> Pesquisa de Mestrado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco (USF), sob o Processo nº 2.815.899.

O trabalho empírico foi realizado em uma instituição especializada<sup>8</sup> no atendimento de pessoas com deficiência múltipla sensorial e surdocegueira, localizada em um dos maiores municípios do interior paulista. A produção dos dados ocorreu entre agosto e dezembro de 2018, ao longo de 12 atendimentos, cada qual com três horas de duração. Participaram da investigação: Vitor<sup>9</sup>, a criança com surdocegueira congênita, com 11 anos de idade; Júlia, a pedagoga responsável pela condução do trabalho educativo; e a pesquisadora.

A pesquisa tem a forma de estudo de caso, focada em uma situação específica: as possibilidades de comunicação de Vitor e as circunstâncias de sua relação com a pedagoga e a pesquisadora. Para Camargo e Freitas (2015), a opção pelo estudo de um caso considerado singular possibilita a exploração de características latentes que não se explicitam com facilidade em casos típicos. Na visão de Pino (2005), o estudo de um caso específico é, na verdade, um fenômeno geral, já que se trata da constituição humana com sua natureza social.

Vitor encontrava-se em processo de desenvolvimento da linguagem. Aos 4 anos de idade, foi submetido a um implante coclear<sup>10</sup> e frequentou sessões de terapia fonoaudiológica com o objetivo de desenvolver a oralidade como meio de comunicação. Contudo, a transmissão da informação acústica pelo sistema sensorial não bastou para que ele experienciasse situações e interações sociais significativas e desenvolvesse a linguagem.

Ele frequentava a instituição especializada desde 2013, quando estava com 6 anos de idade e, inicialmente, os atendimentos dirigidos a ele focalizavam, essencialmente, o desenvolvimento de habilidades motoras. Em 2015, quando Vitor estava com 8 anos, ele passou a ter acesso a um trabalho orientado para o desenvolvimento da comunicação, com o uso de diferentes recursos e estratégias (objetos de referência, sistema de calendário, movimento coativo e técnica mão sob mão) que foram introduzidos dentro das atividades rotineiras da instituição (sala de atendimento, sala de música, lanche, higiene, entre outras). Aliados a tais recursos, na dinâmica interativa, foram introduzidos alguns sinais táteis isolados, sendo eles sinais próprios (criados especificamente na relação com Vitor) ou sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Todavia, o investimento nesse trabalho fora interrompido, pois, em 2016, o garoto passou a ser acompanhado pela pedagoga Júlia que não tinha formação específica para trabalhar com técnicas e estratégias comunicacionais; além disso, Vitor era sua primeira experiência com essa deficiência. Apenas em 2018, com o desenvolvimento desta pesquisa<sup>11</sup>, o trabalho voltado à comunicação pôde ser retomado de forma mais efetiva.

Nessa época, a interação social de Vitor não ocorria nem por meio de uma língua (oral e/ou de sinais) nem mediante outros meios de comunicação consistentes que pudessem propiciar sua relação com os outros e com o mundo. Em vista disso, suas manifestações comunicativas consistiam em movimentos/expressões corporais e faciais, gritos, choros, sorrisos, vocalizações, gestos e ações.

<sup>8</sup> Organização da Sociedade Civil (OSC), única instituição do município que atua na área da surdocegueira.

<sup>9</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

<sup>10</sup> Moret e Costa (2015) refletem que o implante coclear é um dispositivo eletrônico biomédico cirurgicamente implantável que visa possibilitar o acesso à percepção auditiva dos sons da fala no caso de pessoas com perdas auditivas de grau severo e/ou profundo, constituindo-se em uma opção clínica no tratamento da deficiência auditiva e em um recurso a serviço da comunicação oral humana.

<sup>11</sup> A pesquisadora já havia atuado com Vitor em 2015 e tinha formação específica para atuar com a surdocegueira.

A pedagoga Júlia, com 29 anos de idade, tinha Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e há dois anos era responsável pela condução do trabalho educativo com Vitor na instituição. Em seu ponto de vista, criar situações de diálogo tátil e avaliar os aprendizados de Vitor constituíam-se nos grandes desafios do trabalho. Durante o trabalho de campo, em atendimentos individualizados, Vitor participou de atividades previstas no Plano Educacional Individualizado (PEI), as quais rotineiramente incluíam troca de camiseta para treino de atividades de vida diária (na sala de atendimento), estimulação auditiva com instrumentos musicais (na sala de música), alimentação (lanche no refeitório), realização da higiene bucal com vistas à autonomia (no banheiro) e registro das atividades no caderno de comunicação.

Apenas no âmbito da instituição, recursos como objetos de referência e diversas estratégias e técnicas eram utilizados com o objetivo de ampliar as possibilidades comunicativas de Vitor. Na escola de ensino regular<sup>12</sup> e no contexto familiar, tais meios de comunicação não eram colocados em prática, pois existia uma forte expectativa pelo desenvolvimento da oralidade de Vitor.

Os objetos de referência, segundo Falkoski (2017) e Cormedi (2011), são recursos da comunicação alternativa que simbolizam uma situação, uma atividade, uma pessoa ou lugar, anunciando e antecipando os acontecimentos (o que vai acontecer, onde, por quê, como e com quem). Com base nas autoras, na prática social, esses objetos possibilitam o compartilhamento de significados com o outro e podem viabilizar a comunicação e o desenvolvimento da linguagem.

Falkoski (2017) evidencia que, com base no estilo de aprendizagem e nas condições sensoriais de cada criança, os objetos de referência podem ser utilizados em diferentes estratégias, como a caixa de antecipação e o calendário, para potencializar o trabalho educativo. A caixa de antecipação deve conter os objetos que representem atividades que serão realizadas. A de Vitor continha objetos como: baqueta (que representava a atividade na sala de música), caneca (que remetia à hora do lanche), escova de dentes (que remetia à higiene bucal a ser realizada após o lanche), tubo de cola (que simbolizava os registros das atividades no caderno de comunicação<sup>13</sup>). No seu caso, os objetos utilizados eram reais, os mesmos empregados nas referidas atividades.

O uso de calendários é uma estratégia para estruturar a rotina, informar os acontecimentos e as atividades, propiciar noções de tempo e de espaço, a autorregulação, a organização do pensamento, proporcionar escolhas e ajudar na memorização. O calendário de Vitor foi construído com caixas de papelão e divisórias que formavam cinco compartimentos, cada qual revestido com materiais de diferentes texturas (liso, áspero, macio etc.), e acomodavam os objetos de referência das atividades.

Ainda discorrendo sobre as estratégias e as técnicas defendidas na instituição como formas de mediação pedagógica para o desenvolvimento da comunicação, é fundamental a referência a Dijk (2000). O autor discorre sobre estratégias que requerem o contato físico na interação com a criança com surdocegueira. Uma delas é o movimento coativo, realizado em

<sup>12</sup> Vitor estava matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública.

<sup>13</sup> O caderno de comunicação é uma estratégia para o registro das atividades de que a criança participa. Propicia a ela lembrar de experiências e relacionar aprendizagens, além de favorecer o diálogo (Falkoski, 2017).

pares, lado a lado, em ações conjuntas com a criança, incentivando-a a acompanhar o corpo adulto. Esses movimentos valem-se da técnica mão sob mão. Tal técnica é utilizada tanto por Júlia como pela pesquisadora na relação com Vitor, sempre que desejam realizar algo com ele, ensinar ou demonstrar uma ação.

Miles (2000) explica que, para que a criança explore um objeto ou realize uma ação, as mãos do adulto devem se posicionar sob as mãos dela. Trata-se de uma estratégia que encoraja a criança a usar suas mãos, explorar os objetos, interagir com o meio e, assim, aprender sobre as coisas. Na concepção da autora, as mãos servem de base para o desenvolvimento da linguagem, na medida em que essa estratégia amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Devido à ausência da visão, Vitor tinha como possibilidade comunicativa sinais empregados na modalidade háptica (e não em campo visual), o que requeria o tato aliado ao movimento corporal como forma de acesso às informações. Assim sendo, alguns sinais adaptados ao tato eram empregados na relação com ele, desempenhados por meio da técnica mão sob mão.

No processo de investigação, os atendimentos foram videogravados, e as gravações transcritas de modo que o material audiovisual foi transformado em texto escrito para ser analisado e interpretado. As transcrições incluíram a descrição do ambiente e das situações, como as falas de Júlia e da pesquisadora, e a postura, os gestos, as expressões, os movimentos e as vocalizações de Vitor. Além das gravações, de acordo com Falkembach (1987), a pesquisadora registrou em diário de campo observações acerca dos acontecimentos cotidianos, fazendo anotações subjetivas que colaboraram no processo de análise de dados.

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, optou-se pela análise microgenética que, conforme Góes (2000, p. 14), trata de investigar o curso dos eventos e os processos intersubjetivos das práticas sociais. Segundo a autora, ela concerne a uma análise detalhada e histórica, pois relaciona condições passadas, presentes e eventos singulares com os planos da cultura e dos discursos circulantes. Neste estudo, atentou-se para a interpretação dos aspectos contextuais, das experiências vividas e das formas de mediação instituídas nos fluxos comunicativos entre Vitor, Júlia e a pesquisadora.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do objetivo proposto de analisar as (im)possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita no contexto de uma instituição especializada, especificamente buscando investigar a dinâmica das relações sociais entre ela, a pedagoga que a acompanha e a pesquisadora, esta seção apresenta os achados no percurso da pesquisa.

Para análise, os resultados são exibidos em episódios que correspondem a recortes dos textos transcritos, escolhidos por tratar-se de situações reveladoras das condições de interação e de comunicação com Vitor, em consonância com a perspectiva teórica assumida neste estudo. Tais episódios, apresentados em forma de narrativa, estão organizados em três eixos temáticos que serviram de base para a discussão de questões que se destacaram no contexto do estudo: Eixo I – Corpos biológicos e corpos signos; Eixo II – O jogo de significados e sentidos; e Eixo III – O domínio do espaço como fonte de mobilização de funções psíquicas superiores. As falas da pedagoga e da pesquisadora estão em *itálico*.

### 3.1 EIXO I: CORPOS BIOLÓGICOS E CORPOS SIGNOS

Tendo como ponto de partida os aspectos históricos e socioculturais do desenvolvimento humano, este episódio pondera sobre a dimensão biológica da deficiência e as diferentes concepções que sustentam as práticas profissionais. O que se retrata neste eixo dá indícios das (im)possibilidades comunicativas vivenciadas por Vitor.

A situação a seguir focaliza uma atividade realizada na sala de música. É o quarto atendimento no contexto da investigação. A pesquisadora e a pedagoga Júlia estão presentes na sala. Considerando que Vitor faz uso do implante coclear, Júlia utiliza uma caixa de som para ouvir músicas com ele, a fim de observar suas respostas a estímulos auditivos. A atividade concentra-se em ações de ligar e de desligar a caixa de som, mantendo ou interrompendo a música de forma súbita. Em dado momento, com o consentimento de Júlia, a pesquisadora pega um instrumento de percussão e começa a interagir com Vitor:

T.1: Pesquisadora: *Eu vou só mostrar para ele que ele pode bater no tambor, tá?* dirigindo-se à Júlia. Enquanto se agacha ao lado de Vitor, de forma suave, ela toca o dorso de sua mão, comunicando a aproximação. Estando ele sentado em uma cadeira, oferece-lhe o instrumento, apoiando-o no chão à frente, entre suas pernas. Ela pega as baquetas e, com suas mãos sob as dele, demonstra o movimento de bater no tambor, acompanhando o ritmo da música que toca. Com o tambor encostado em seu corpo, Vitor sente a vibração de cada batida.

Ele pega uma das baquetas da mão da pesquisadora e a joga no chão. Entendendo que ele não deseja usar as baquetas, ela as deixa de lado e passa a percutir no tambor com as próprias mãos. Graças à proximidade física, ele permanece atento aos movimentos dela. Reage colocando as mãos sobre as dela, interessado na ação. Algumas vezes, imita o movimento.

Percebendo o desejo de interação, a pesquisadora busca uma cadeira e senta-se ao lado de Vitor. Por meio de movimentos coativos, os dois seguem juntos batucando o tambor com as mãos no ritmo da música.

Mais uma vez, ela oferece a ele as baquetas. Desta vez, ele as pega, uma em cada mão, e passa ele mesmo a bater no tambor por alguns segundos.

T.2: Professora Júlia: *Pegou!* Ela se espanta com a intenção de Vitor de participar da atividade.

T.3: Pesquisadora: *Júlia, você viu como ele está atento?*

T.4: Professora Júlia: *É, mas ele não busca a caixa de som.*

Na situação apresentada, Júlia interage com Vitor ligando e desligando a caixa de som, sem contato físico com ele. Vitor demonstra perceber a presença e a ausência do som por meio de alterações na postura corporal. Contudo, sua postura mais ereta quando detecta o som não permite inferir que esteja ocorrendo alguma comunicação entre ambos, pois Vitor permanece quieto, sem disposição para a atividade. Quando a pesquisadora decide intervir, a situação parece reconfigurar-se.

A pesquisadora aproxima-se dele, toca sua mão e oferece-lhe um instrumento musical. Ela o convida a compartilhar a ação de percutir no tambor no ritmo da música. Permanece atenta a seus movimentos, busca interpretá-los e responder a suas reações, como quando ele joga a baqueta e ela oferece a alternativa de percussão com as mãos. Ou quando ele coloca suas mãos sobre as dela e ela entende esse movimento como desejo de continuar a interação. Nesse jogo de relação, o comportamento de Vitor muda na atividade, uma vez que ele passa a expressar-se e a participar à sua maneira. Destaca-se a importância do interlocutor e de buscar-se uma atenção conjunta para a situação a fim de propiciar condições para o desenvolvimento da linguagem (Tomasello, 2003).



Esse episódio permite a reflexão sobre intervenções educacionais que tendem a manter o foco na condição orgânica/biológica do indivíduo. No caso de Vitor, isso se dá na compensação de sua deficiência auditiva, imposta a interação apenas pelo sentido auditivo, ainda que esta não fosse sua via preferencial de acesso e de compartilhamento de informação. Dainez (2014), orientada pela concepção vigotskiana, ressalta que abordagens educacionais voltadas à compensação do *déficit* orgânico, tomando como ponto de partida o comprometimento e a falta, não investem no núcleo sadio e na ação orientada do educador para as potencialidades. Como consequência, tem-se modos de intervenção que não viabilizam processos de significação e de transformação dos processos psíquicos. Entretanto, quando ocorre a compensação do ponto de vista social, dito de outro modo, quando a atividade e as formas “guiadas e contínuas de mediação” (Dainez & Freitas, 2018, p. 150) favorecem a participação e a interação social, pode haver a reorganização da atividade psíquica (Vigotski, 1997).

Na concepção de Vigotski (1997), os indivíduos com deficiência precisam ser considerados no entrelaçamento das dimensões biológica-orgânica-social-cultural-afetiva-cognitiva. Desse modo, a deficiência em si não determina o desenvolvimento, mas, sim, as condições e as relações sociais produzidas, as possibilidades criadas no processo de educação.

A valorização das reações e os modos de “dizer” de Vitor, do ponto de vista corporal, propiciam a interpretação de suas condutas e a interlocução entre ele e a pesquisadora. Esse fato se evidencia no T.3 quando a pesquisadora se dirige à Júlia e diz: “*Você viu como ele está atento?*”. Em resposta, Júlia diz: “*É, mas ele não busca a caixa de som*”. Ela se frustra por Vitor não apresentar a resposta ideal e encerra o destaque no impedimento biológico (no *déficit* auditivo), menosprezando as intenções e as atitudes do menino, bem como suas demais possibilidades de interação. Com base em Dainez (2014), convicções profissionais pautadas no *déficit* biológico parecem repercutir nas condições comunicativas oferecidas à criança e, portanto, no desenvolvimento da linguagem.

### 3.2 EIXO II: O JOGO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Com base nos processos de mediação social e sígnicos, propostos por Vigotski (2007), o presente episódio, recortado do sexto atendimento no qual estavam presentes Vitor, a pesquisadora e a pedagoga, discute o acesso às informações e o desenvolvimento da comunicação por sistemas que envolvem diferentes recursos, estratégias e técnicas, bem como a dinâmica interativa quando tais sistemas são colocados em prática no trabalho educativo.

O episódio retrata o momento de organização da rotina de Vitor por meio da construção do calendário com objetos de referência. Nessa situação, a pesquisadora está na mediação e busca investir na interação com Vitor e na atribuição de sentido aos objetos e aos sinais utilizados como meios de comunicação, em um contexto que visa a organização da rotina. Ambos estão sentados lado a lado, frente a uma mesa, sobre a qual estão a caixa de antecipação e o calendário.

Pesquisadora: *Vi, vamos começar? Vamos abrir a caixa!*

A tampa da sua caixa de antecipação é presa por duas alças laterais que travam fazendo um clique. A pesquisadora realiza um sinal tátil que remete ao movimento dos punhos e das mãos empregados na ação de destravar essas alças. Ela espera. Repete o sinal. Em seguida, Vitor abre

a caixa sozinho. Ele pega a caneca, o tubo de cola e, depois, a escova de dentes. Em vez de organizar os objetos no calendário, ele os entrega nas mãos da pesquisadora.

Considerando que Vitor ainda está em fase de atribuir sentido ao uso do calendário, por meio de movimentos coativos e da técnica mão sob mão, juntos, eles dispõem cada objeto em um dos compartimentos do calendário. Os objetos são dispostos na ordem em que são tirados da caixa por Vitor. A baqueta, que remete à atividade na sala de música, é o último objeto que ele pega na caixa e coloca no calendário com o apoio da pesquisadora.

A pesquisadora, com suas mãos sob as dele, o convida a tocar cada objeto disposto no calendário.

Pesquisadora: *O que você quer fazer? Você pode escolher!* Ela sinaliza “você escolhe”. Espera.

Como ele não responde, mais uma vez ela toca com ele cada um dos objetos.

Ele permanece com as mãos sobre as dela, acompanhando-a e parecendo interessado.

Ela espera.

Ele decide pegar a baqueta.

Pesquisadora: *Ah, música!* Ela sinaliza. O sinal de “música” leva em conta a própria ação de Vitor de bater no tambor.

Pesquisadora: *Legal! Música! Então, vamos!* Repete o sinal de “música”.

Na sequência, ela se levanta da cadeira, faz um sinal tátil na região superior do tronco de Vitor convidando-o a se levantar.

Ele também se levanta e ambos se dirigem para a sala de música.

No episódio, observa-se a interpretação e a significação dos gestos, dos movimentos e das intenções de Vitor: a) quando ele entrega os objetos da caixa de antecipação à pesquisadora, e ela entende que ele está pedindo ajuda para construir o calendário e responde convidando-o para a ação conjunta; b) quando ele pega a baqueta, e ela o convida a se levantar e a se dirigir para a sala de música. Nesse momento, ela emprega um sinal tátil (sinal de “música”), aliado ao objeto “baqueta” que Vitor pega no calendário, visando propiciar a atribuição de sentido ao objeto e ao sinal tátil, na direção de uma comunicação em nível simbólico.

Além da interpretação e da significação, outros aspectos estabelecem as particularidades da mediação social, que marcam e afetam a relação com Vitor, possibilitando a ele participar da atividade e tomar decisões: a espera pelas respostas, como quando ela pede que ele destrave a tampa da caixa e espera que ele aja; a repetição do enunciado quando ela solicita que ele escolha a atividade e, como ele não responde, ela novamente toca com ele cada um dos objetos dispostos no calendário; o investimento na atenção conjunta, visto que Vitor acompanha as mãos da pesquisadora, pega a baqueta no calendário e levanta-se em seguida dela, demonstrando estar interessado na interação.

Janssen et al. (2006) discorrem sobre modos de intervenções que geram interações entre a criança com surdocegueira congênita e educadores. Os autores salientam a importância de os educadores, na prática cotidiana, reconhecerem os sinais comunicativos da criança e sintonizarem os seus comportamentos aos dela. Para eles, o processo de comunicação entre criança e professor envolve a maneira como as interações iniciam (com uma ação, um sinal, um contato corporal), a oferta de respostas aos enunciados produzidos, sejam elas de aprovação ou de desaprovação, o revezamento de turno (ter e dar a vez), a atenção no parceiro e no contexto de interação, o compartilhamento mútuo de emoções, bem como a necessidade de a criança atuar cada vez mais de forma ativa e intencional.

Com base no exposto, pode-se dizer que os modos de comunicação empregados revelam que, quando Vitor tem espaço como interlocutor ativo, ele se coloca como tal, se interessa pelo fluxo comunicativo, o que, na visão de Smolka (2010), traz implicações para as relações de ensino.

Para além dos modos de ação do mediador junto à criança, destacam-se os recursos sógnicos disponíveis, os quais estabelecem o processo de significação, de construção conjunta de sentidos e de mobilização de funções psíquicas superiores. Os sistemas de comunicação em uso – objetos de referência, caixa de antecipação, calendário, sinais táteis –, aliados às técnicas utilizadas (movimentos coativos e mão sob mão), são instrumentos mediadores da atividade e do processo comunicativo de Vitor. Constituem caminhos possíveis para o desenvolvimento da linguagem, para o compartilhamento de ideias e de vivências.

Os referidos sinais táteis algumas vezes eram sinais isolados da Libras, uma língua socialmente convencionalizada. Nesse caso, Matos (2012) afirma que “os sinais de Libras, isolados, não se configuram como uma língua, mas sim como ícones que facilitam o processo comunicativo” (p. 104). Contudo, a autora concebe que, mesmo sinais isolados da língua de sinais, ainda não organizados em um sistema linguístico, podem ser aliados no processo de desenvolvimento da comunicação. Em outras vezes, os sinais táteis empregados eram sinais próprios criados especialmente na relação com Vitor, que levavam em conta suas singularidades.

Segundo Mata et al. (2021), a apropriação de signos táteis (sinais da Libras e/ou sinais próprios) possibilita simbolizações/representações ou uma “comunicação em nível menos elementar” (p. 788), na medida em que a criança começa a atribuir significado a esses sinais em diferentes contextos. Os sinais próprios criados na prática social com Vitor, ainda que não usuais, podem introduzir o compartilhamento de ideias e de intenções, proporcionando a internalização da linguagem e, assim, tornar-se uma ponte para o desenvolvimento de sinais convencionais da Libras.

Quanto aos recursos e às estratégias utilizados, Smolka (2010) reflete que o processo de aprendizagem requer maneiras diferenciadas de ensinar, e que as relações de ensino precisam considerar a pluralidade e a diversidade de formas de apropriação do conhecimento e de participação nas práticas educacionais. Na dinâmica interativa com Vitor, é fundamental que seja considerada a heterogeneidade de seus modos e meios de comunicação. Suas condições sensoriais demandam a concessão de diferentes vias de acesso às informações nas práticas educacionais, que abram caminhos para a construção do conhecimento com respeito às suas necessidades e singularidades. Nessa perspectiva, elementos mediadores diversos, e não apenas a palavra, podem viabilizar a comunicação e os processos de aprendizagem.

### **3.3 EIXO III: O DOMÍNIO DO ESPAÇO COMO FONTE DE MOBILIZAÇÃO DE FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES**

Muitas das circunstâncias observadas no decorrer deste estudo permitiram constatar que Vitor se mostrava condicionado às ações dos adultos, apresentando comportamentos que denotavam falta de interesse e dependência, o que comprometia suas vivências em situações simples do dia a dia. No entanto, em outros momentos, era possível reconhecer que, quando

desejava algo, ele se levantava e se dirigia até o local onde podia obter ou fazer o que queria; assim sendo, ele agia de forma prática no meio em que se encontrava. Assim, partiu-se do pressuposto que, para ele, a locomoção era uma forma de expressão de desejos e de intenções.

Como prática educativa, a Orientação e Mobilidade<sup>14</sup> pode ser de grande valia, visto que, na medida em que Vitor tem a oportunidade de dominar o espaço e atuar na vida cotidiana, ele consegue acessar informações importantes do ambiente. Tais informações ampliam suas possibilidades de comunicação, de compreensão do mundo e, portanto, de apropriação de funções psíquicas superiores.

Com base nesses elementos, apresenta-se o episódio a seguir, extraído do 11º atendimento no contexto da pesquisa de campo. Vitor está sentado à mesa no refeitório para tomar lanche. A pesquisadora senta-se ao lado dele, enquanto Júlia termina de arrumar a mesa. Ao perceber sua presença, ele conduz sua mão até a mesa, pedindo algo para comer. Visando atendê-lo, ela inicia a interação:

Pesquisadora: *O que você quer, Vi? Você quer leite?*

Por movimentos coativos, juntos tocam a jarra de leite. Ela percebe que o achocolatado ainda não está na mesa e o convida para buscar no armário.

Pesquisadora: *Vamos pegar o achocolatado no armário? Vem.*

Ela faz um sinal tátil no tronco dele, convocando-o a se levantar. Ele se levanta e, juntos, vão até o armário e pegam o pote de achocolatado. Voltam para a mesa. Ele toma a iniciativa de destampar o pote, mostrando-se interessado na ação. De forma coativa, colocam o leite na xícara e usando uma colher, acrescentam e misturam o achocolatado.

Pesquisadora: *Agora vamos esquentar no micro-ondas!*

Ela usa um gesto tátil para remeter Vitor ao eletrodoméstico. Mais uma vez, convida-o para se levantar e ambos se dirigem até o micro-ondas. Voltam para a mesa com a caneca de leite morno e se sentam. Ele toma o leite, tranquilamente. Em seguida, faz um rastreio sobre a mesa procurando o que comer. A pesquisadora lhe oferece o lanche trazido de casa.

Ele cheira o pão ainda embrulhado no papel alumínio e o empurra sobre a mesa, recusando-o.

Em seguida, de forma ativa, levanta-se mais uma vez e retorna ao armário, abrindo as portas.

Pesquisadora: *O que você está procurando?* Ela permite que ele aja, observando-o. Ele tateia tudo dentro do armário e encontra o pote de bolacha.

Pesquisadora: *Ah, você quer comer bolacha! Entendi.* Como não consegue destampá-lo, ele conduz a mão dela para o pote, pedindo ajuda.

Na situação descrita, quando convocado pela pesquisadora, Vitor se move com ela até o armário e até o micro-ondas, participando da ação. Destaca-se que, com o apoio de uma profissional especialista em Orientação e Mobilidade, Júlia e a pesquisadora puderam atuar de modo a conceder a Vitor condições de locomover-se pelo espaço institucional, motivando a atribuição de sentido a diferentes contextos, objetos e situações. Okungu et al. (2020) defendem que profissionais especialistas em Orientação e Mobilidade aprendam a trabalhar com o público com surdocegueira e possam capacitar os professores para atuar com questões relacionadas à Orientação e Mobilidade, para além daquelas pertinentes à comunicação.

<sup>14</sup> Para Giacomini et al. (2010) “a expressão orientação e mobilidade significa mover-se de forma orientada, com sentido, direção” (p. 7). As autoras destacam que Orientação e Mobilidade possibilitam à pessoa conhecer o caminho para chegar ao local que deseja de forma segura e autônoma.

Gense e Gense (2004) e Andreossi (2008) referem que as crianças aprendem sobre seu ambiente (pessoas, objetos) enquanto se movem nele. Para esses autores, o (re)conhecimento do espaço e o investimento na comunicação são fundamentais para que a criança com surdocegueira possa compreender o mundo a sua volta e participar dele. Nessa direção, no caso de Vitor, vale evidenciar a valorização do processo comunicativo no processo da pesquisa e a busca por inseri-lo na atividade, valendo-se da locomoção.

Destaca-se, no referido acontecimento, a iniciativa inusitada de Vitor de deslocar-se intencionalmente até o armário em busca do pote de bolachas, o que antes não acontecia. Com base na concepção de Vigotski (1996), entende-se que houve a criação do novo, pois algo inédito aconteceu. Nesse momento, não é mais algo que Vitor faz com a pesquisadora, com o outro, mas algo que ele internalizou; há, assim, indícios de que uma relação externa (social) se tornou intrapsíquica (particular).

Vitor controlou funções voluntárias. Segundo Vigotski (1996), “qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico” (p. 113). Para o autor, primeiro a criança segue as indicações do adulto, dirige sua atenção para o que ele expressa e realiza. Posteriormente, em um processo de mobilização de funções psíquicas (memória, atenção voluntária, linguagem, entre outras), ela própria dirige sua atenção e “desempenha em relação a si mesma o papel” do adulto. Ou, ainda, primeiro “um indivíduo ordena e outro cumpre”, depois, “o indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre”, utilizando consigo mesmo “os meios e formas de comportamento que, no princípio, eram coletivos” (Vigotski, 1996, p. 113).

Era comum Vitor tomar leite, comer pão trazido de casa e/ou comer bolachas doces na hora do lanche. Percebe-se que ele realizou uma escolha, visto que, no lugar do pão, estava interessado nas bolachas. Além disso, sabia onde as encontraria. Ele atribuiu sentido à situação, manifestou comportamento volitivo (intencional), revelou preferências, rememorou, relacionou vivências prévias; enfim, expressou sua consciência no plano individual, sendo esses aspectos condição do ato de agir ativamente. Nesse processo, pode-se conceber a complexa interfuncionalidade das funções psíquicas, tendo a Orientação e Mobilidade um papel relevante no decurso.

Sobre as funções psíquicas como um sistema interfuncional, Vigotski (1995) entende que, dadas as atividades realizadas pelo indivíduo, as funções psíquicas específicas se relacionam entre si de forma dinâmica e não linear. São os vínculos sociais, as atividades das quais o indivíduo participa, seus modos de relação com o mundo que determinam a formação das funções psíquicas. O emprego de signos é o que movimenta, articula e transforma cada função psíquica particular, também provocando modificações complexas no seu conjunto. É na apropriação da cultura que a criança transforma suas funções psíquicas e desenvolve o comportamento volitivo e o autocontrole da conduta.

Ao buscar as bolachas para sua satisfação, Vitor faz uso da linguagem, pensa, relembra, elege suas decisões e domina suas ações; desse modo, ele requalifica seu comportamento, agindo como um ser social e cultural, e não mais apenas como um ser biológico. Sua atitude parece resultar dos esforços da pesquisadora e da professora no sentido de favorecer sua comunicação e sua participação ativas nos diferentes contextos, ensinando-lhe técnicas básicas de

Orientação e Mobilidade<sup>15</sup>, o que lhe dá a oportunidade de ressignificar algumas vivências. O contexto educacional organizado como instância de ensino e de intervenção pode propiciar o desenvolvimento de funções psíquicas, provocando mudanças no comportamento da criança.

#### 4 CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi compreender as (im)possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita a partir da dinâmica das relações sociais no contexto de uma instituição especializada. Com base nas análises realizadas, considera-se que o objetivo foi alcançado, uma vez que os resultados indicam as condições de possibilidades e de impossibilidades de participação da criança nas interações entre ela, a pesquisadora e a pedagoga. As possibilidades são dadas nas ocasiões em que Vitor foi compreendido para além das limitações orgânicas impostas pela deficiência e quando a pesquisadora e a pedagoga buscaram estratégias e recursos para favorecer seu processo comunicativo. As impossibilidades ocorreram em momentos em que as ações de intervenção focalizaram o *déficit* sensorial, quer dizer, quando, na prática educacional, os aspectos sensoriais foram valorizados em detrimento dos simbólicos, o processo de comunicação pôde não ser assegurado.

Como Vitor tem acesso às informações por meio de sistemas de comunicação que envolvem diferentes recursos e estratégias, as relações sociais tendem a legitimar-se. Alicerçados na mediação social realizada pelo outro, tais elementos veiculam significações e ampliam as possibilidades de interação. A maneira de conduzir a mediação social possibilita que ele inicie e mantenha interações sociais, ou não. Isso vai balizar sua perspectiva de comunicação e de atuação no mundo. Tais proposições talvez pudessem ser incorporadas em outras instâncias da vida da criança, como a familiar e a escolar, para além da instituição.

Em relação à Orientação e Mobilidade, foram importantes para que Vitor pudesse acessar e atuar no ambiente, revelando suas intenções. Conforme teve condições para interagir e se locomover com segurança pelo espaço, ele pôde mobilizar diferentes funções psíquicas, planejar mentalmente suas ações e se comunicar do modo que lhe é peculiar, deslocando-se pelo ambiente.

Para finalizar, compreende-se que a limitação do estudo está nas reais condições oferecidas a Vitor para desenvolver os sinais e os signos comunicativos. O estudo empírico ocorreu em 12 atendimentos no decorrer de um semestre, situação em que houve um trabalho sistemático de intervenção comunicativa. Todavia, em consonância com os estudos sobre linguagem que fundamentaram esta pesquisa, para que o desenvolvimento das capacidades comunicativas e de linguagem possa ocorrer, é necessário que a criança esteja imersa em contextos comunicativos nas diferentes práticas sociais nas quais está inserida – escola comum, família, instituição especializada, entre outras –, mas essa condição não ocorreu com Vitor, ao menos no período em que a investigação foi realizada. Ainda assim, diante das análises, o estudo indica que a criança com surdocegueira congênita pode participar e envolver-se em cenas comunicativas, dadas as interações intersubjetivas, intencionais e significativas.

---

<sup>15</sup> As técnicas de Orientação e Mobilidade utilizadas referiam-se principalmente ao acesso a pistas de informação e pontos fixos de referência espacial, como paredes internas, corrimão, portas, entre outros, para que Vitor (re)conhecesse os diferentes ambientes, a posição dos objetos e a presença de pessoas no espaço, podendo guiar-se com intencionalidade.

As reflexões, sustentadas em uma base teórica sólida, contribuem para a construção de um caminho possível para o trabalho educacional voltado a pessoas com surdocegueira congênita. Desse modo, os fundamentos da perspectiva histórico-cultural indicam possibilidades de atuação com essas crianças, apoiando os esforços no exercício da interação social com elas.

## REFERÊNCIAS

- Andreossi, S. C. (2008). *Pré-requisitos para a orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita* (Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie). Adelpa Repositório Digital. <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22638>
- Araujo, M. D. C. S. G., Powidaiko, A. M. S., Souza, A. M. G., Barros, N. S. S., & Chelis, S. C. (2018). Surdocegueira: desafios de uma inclusão. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 14(3), 36-59.
- Camargo, E. A. A., & Freitas, A. P. (2015). Relações de ensino e linguagem: reflexões a partir da análise microgenética. *Revista Estudos Linguísticos*, 44(2), 812-821.
- Cormedi, M. A. (2011). *Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-152503/pt-br.php>
- Dainez, D. (2014). *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Biblioteca Virtual da Fapesp. <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/114181/constituicao-humana-deficiencia-e-educacao-problematizando-o-conceito-de-compensacao-na-perspectiv/>
- Dainez, D., & Freitas, A. P. de. (2018). Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Revista Horizontes*, 36(3), 145-156. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>
- Dijk, V. (2000). O desenvolvimento da comunicação. *Projeto Hilton Perkins*. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12403993/o-desenvolvimento-da-comunicacao-associacao-educacional-para>
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. Cortez e Autores Associados.
- Falkembach, E. M. F. (1987). Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Revista Contexto/Educação*, 2(7), 19-24.
- Falkoski, F. C. (2017). *Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Repositório Digital LUME. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165681>
- Franchi, C. (1992). Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22, 9-39. <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636893>
- Freitas, M. T. A. (1994). *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto*. Ática.
- Gense, J., & Gense, M. (2004). *La importancia de las destrezas de orientación y movilidad para estudiantes sordo-ciegos*. Centro Nacional Helen Keller Programa Hilton/Perkins, Escuela Perkins para Ciegos Instituto de Investigación de Enseñanza. <http://documents.nationaldb.org/products/o&m-span.pdf>
- Giacomini, L., Sartoretto, M., & Bersch, R. A. (2010). *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Ministério da Educação, Universidade Federal do Ceará.

- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>
- Jaiswal, A., Aldersey, H., Wittich, W., Mirza, M., & Finlayson, M. (2018). Participation experiences of people with deafblindness or dual sensory loss: A scoping review of global deafblind literature. *PloS one*, 13(9), e0203772. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203772>
- Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2006). Applying the Diagnostic Intervention Model for fostering harmonious interactions between deaf-blind children and their educators: A Case Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 91-105. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000204>
- Machado, E. M., & Raggi, D. G. (2020). A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso de um aluno com surdocegueira congênita. *Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, 9, 293-319. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.820>
- Maia, S. R. (2011). *Descobrendo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no brincar* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Repositório Digital da USP. <https://repositorio.usp.br/item/002659681>
- Mata, S. P. D., Soriano, K. R., & Oliveira, J. P. D. (2021). Perspectivas de profissionais sobre a Comunicação Multimodal no Desenvolvimento de um sujeito com surdocegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 777-792. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0003>
- Matos, I. S. (2012). *Formação continuada dos professores do AEE – Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará). Repositório Institucional da UECE. [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_IZABELI-SALES-MATOS.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_IZABELI-SALES-MATOS.pdf)
- Miles, B. (2000). Falar a linguagem das mãos para as mãos: a importância das mãos para a pessoa surdocega. *Projeto Horizonte AHIMSA e Projeto Hilton Perkins*. Tradução Márcia Maurílio de Souza e Nairo Garcia Pinheiro. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12780126/falando-a-linguagem-das-maos-para-as-maos>
- Moret, A. L. M., & Costa, O. A. (2015). Conceituação e indicação do Implante Coclear. In E. M. Boéchat, P. de L. Menezes, C. M. do Couto, A. C. F. Frizzo, R. C. Scharlach, & A. R. T. Anastasio (Eds.), *Tratado de Audiologia* (2. ed., pp. 498-508). Guanabara Koogan.
- Nicholas J (2013) Tactile cognition and tactile language acquisition – an information processing approach. In J. Dammeyer, & A. Nielsen (Eds.), *Kropslig og taktill sprogdudvikling* [Bodily and Tactile Language Development]. (1<sup>st</sup> ed., pp. 45-79). Materialecentret.
- Okungu, P., Griffin-Shirley, N., & Embley C. G. (2020). A need for interdisciplinary personnel to serve students with deafblindness: a literature review. *Vision Rehabilitation International* 11(1), 20-34.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Serpa, X. (2002). *Comunicação para Pessoa Surdocega*. Projeto Horizonte AHIMSA/Projeto Hilton Perkins. Tradução Miriam Xavier de Oliveira. Instituto Nacional para Cegos, Bogotá, Colômbia.



- Silveira, F. M. (2020). *Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade São Francisco). Publicações USF. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/4844886914316497.pdf>
- Smolka, A. L. B. (2010). Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In A. L. B. Smolka, & A. L. H. Nogueira (Eds.), *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos* (1ª ed., pp. 107-128). Mercado das Letras.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Martins Fontes.
- Vervloed, M. P., van Dijk, R. J., Knoors, H., & van Dijk, J. P. (2006). Interaction between the teacher and the congenitally deafblind child. *Am Ann Deaf*, 151(3), 336-344. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0040>
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Traducción y notas Alejandro Ariel González. Colihue.
- Vilela, E. G. (2018). *Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva* (Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – TEDE Metodista. <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1810/2/Elaine%20Gomes%20Vilela.pdf>
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas. Tomo III*. Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectologia*. Visor.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Revista Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

---

Recebido em: 19/01/2022

Reformulado em: 21/07/2022

Aprovado em: 29/07/2022

