

Organizadores

Adriana Barroso de Azevedo

Elaine Gomes Vilela

Cristhiane Lopes Borrego

João Paulo Navega Roque

Coleção

Pesquisa
Narrativa

Memórias
de Inclusão

Volume III



EDUCAÇÃO
METODISTA

**CONSAD – Conselho Superior de Administração do COGEIME
Conselho Diretor das Instituições Metodistas de Educação**

Conselho Diretor:

Presidente: Luciana Campos de Oliveira Dias

Vice-Presidente: Jorge Pereira da Silva

Secretário: Samuel Barros de Moraes

Titulares do Conselho Diretor das Instituições Metodistas de Educação

Daniel Villa Nova

Cassiano Kuchenbecker Rosing

Alécio Alvico Teixeira Júnior

Hélio Guimarães de Mello Júnior

Luís Carlos Oliveira Araujo

Wilton Cabral

Eva Regina Pereira Ramão (suplente)

Josué Gonzaga de Menezes (suplente)

Administrativo

Direção-geral

Diretor Superintendente do Cogeime

Dr. Ismael Forte Valentin

Diretoria de Educação

Dra. Adriana Barroso de Azevedo

Administrativo-financeira

Neusa Teresinha Ballardin Monser

CONAPEU

Coordenador Rev. Antônio Augusto de Souza

Reitoria da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Reitoria da Universidade

Marcio Araujo Oliverio

Editor Executivo

Antonio Roberto Chiachiri

Organizadores
Adriana Barroso de Azevedo
Elaine Gomes Vilela
Cristhiane Lopes Borrego
João Paulo Navega Roque

Coleção

Pesquisa
Narrativa

Volume III

**Memórias
de Inclusão**



As designações utilizadas nesta publicação, bem como a apresentação dos dados incluídos, não implicam por parte da UNESCO qualquer tomada de posição quanto ao status jurídico de países, territórios, cidades ou zonas, ou de suas autoridades, nem quanto ao traçado de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. Elas não representam necessariamente as visões da UNESCO e não comprometem de forma alguma a Organização.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Metodista de São Paulo)

M519 Memórias de inclusão / Organizadores Adriana Barroso de Azevedo... [et al.].
São Bernardo do Campo : Universidade Metodista de São Paulo, 2023.
274 p. : il. – (Coleção pesquisa narrativa; v.3)

Bibliografia
ISBN 978-65-86542-45-7

1. Pessoas com deficiência - Educação 2. Educação inclusiva 3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade 4. Surdocegos - Educação 5. Comunicação social háptica 6. Educação - Narrativas pessoais 7. Histórias de vida I. Azevedo, Adriana Barroso de II. Vilela, Elaine Gomes III. Borrego, Cristhiane Lopes IV. Roque, João Paulo Navega V. Série.

CDD 371.9

AFILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO
METODISTA**

EDITORA – EDUCAÇÃO METODISTA
Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos 09640-000,
São Bernardo do Campo, SP • Tel: (11) 4366-5537
E-mail: editora@metodista.br • www.metodista.br/editora

Capa: Cristiano Freitas
Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Marcia Noronha de Mello</i>	
Prefácio.....	9
<i>Shirley Rodrigues Maia</i>	
Desdobramentos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica - GEPICSH	10
<i>Elaine Gomes Vilela</i>	
<i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Curso, Percurso e Decurso de Processos Inclusivos: Trajetória de uma Tradutora Guia-Intérprete de Libras-Português.....	23
<i>Elaine Gomes Vilela</i>	
Social-Haptic Communication (SHC) - History, Research and Applications	37
<i>Riitta Lahtinen, PhD & Russ Palmer, Music Therapist</i>	
Comunicação Social-Háptica (CSH) - História, Pesquisa e Aplicações.....	61
<i>Autores: Riitta Lahtinen, PhD & Russ Palmer, Musicoterapeuta</i>	
<i>Tradução: Stephanie Caroline Alves Vasconcelos</i>	
O escurecer e reluzir da minha jornada formativa: uma história da minha vida	87
<i>Memorial: Carlos Alberto Santana Junior</i>	
<i>Tradução: Stephanie Caroline Alves Vasconcelos</i>	
Em meu caminho, uma acessibilidade.....	101
<i>Lucimar Bízio</i>	
Trajetórias e memórias: relato de um educador	110
<i>Carlos Eduardo Frederico</i>	
Memorial de atuação na área da surdocegueira: caminho construído por Deus.....	119
<i>Maria Aparecida Amin de Oliveira</i>	
Ações para inclusão de pessoas com deficiência e atividades nas áreas da surdocegueira e deficiência múltipla sensorial.....	130
<i>Shirley Rodrigues Maia</i>	

Memorial acadêmico/profissional: a trajetória de uma professora prática e reflexiva.....	141
<i>Flávia Daniela dos Santos Moreira</i>	
Guia-intérprete: uma profissão a partir das minhas escolhas de vida	150
<i>Nilsa Taumaturgo de Sá de Souza</i>	
Passado, presente e futuro: contemplando uma jornada de 50 anos de magistério e com planos para o futuro.....	164
<i>Márcia Noronha de Mello</i>	
Os caminhos até a surdocegueira	177
<i>Thaís Ferreira Bigate</i>	
A surdocegueira em diferentes lentes: ser professora e ser amiga	186
<i>Fernanda Cristina Falkoski</i>	
Trajetória de formação de uma professora inclusiva	198
<i>Valquíria Perassolo</i>	
Memórias: fragmentos das construções e desconstruções vividas em meu processo de formação como pesquisadora.....	206
<i>Kátia Regina Conrad Lourenço</i>	
O desabrochar das entrelinhas da minha história.....	220
<i>Janete Menezes de Souza</i>	
Eu me formando e re-formando para formar quem é formado.....	229
<i>Beatriz Cavalheiro Crittelli</i>	
Práticas pedagógicas especializadas no atendimento para pessoas com surdocegueira.....	236
<i>Araçari Salles Teixeira</i>	
Encontrando-me na acessibilidade: memórias de um TDAH	244
<i>João Paulo Navega Roque</i>	
Narrativas de um jovem ouvinte sobre a língua de sinais: (des)caminhos felizes nas tramas da vida.....	254
<i>Fernando Henrique Fogaça Carneiro</i>	
Sobre os autores	265

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Marcia Noronha de Mello

Instituto Benjamin Constant – IBC

Apresento o terceiro Volume da *Coleção Pesquisa Narrativa* e seu conteúdo que permitirá aos leitores conhecerem um pouco mais a respeito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica – GEPICSH, cadastrado na Plataforma Capes desde o ano de 2022 e que pode ser considerado um marco na história da Universidade Metodista de São Paulo, ou Metô, como carinhosamente é chamada; pelo ineditismo de seu tema de estudo e pesquisa sobre a Comunicação Social Háptica.

A Comunicação Social Háptica - CSH, criada e desenvolvida pela Dra. Riitta Lahtinen ao longo dos últimos trinta anos, é uma abordagem que tem como objetivo ampliar a comunicação de pessoas com deficiências sensoriais, primordialmente cegos e surdocegos, com seus amigos, familiares, por meio de mensagens hápticas que permitem a esse grupo receber descrições do ambiente, orientações para deslocamento, bem como localização de pessoas e objetos ao seu redor. Hoje a CSH tem sua aplicação ampliada nos atendimentos hospitalares, na comunicação com pessoas com autismo, intervenções precoces e no atendimento a idosos. Riitta e seu esposo Russ Palmer, músico e musicoterapeuta, trabalham juntos, compartilhando suas descobertas com o mundo.

Nesta leitura vamos mergulhar nos memoriais de formação dos membros do GEPICSH que a partir da metodologia da Pesquisa Narrativa vão, não apenas descrever, mas conduzir o leitor por suas trajetórias de vida de forma multimodal e bilíngue. Veremos trajetórias narradas em Libras no formato de vídeo (acesso por QR Code) e sua tradução textual para a Língua Portuguesa, textos em Língua Inglesa

traduzidos para a Língua Portuguesa, e narrativas dentro de histórias narradas, destacando os momentos mais significativos de conquistas acadêmicas e pessoais.

Este volume contém ainda uma surpresa, a cereja do bolo, que é a participação de Riitta Lahtinen e Russ Palmer, membros do GEPICSH, que compartilham conosco toda a sua experiência, contada por eles mesmos num dos capítulos desta publicação.

Conheçam o GEPICSH e descubram o que motiva e une esse grupo de profissionais e pesquisadores, aficionados por inclusão, e que veem na CSH mais uma possibilidade, uma ferramenta e um grande desafio para o processo de inclusão social e comunicativa de pessoas com deficiências sensoriais em nosso país. Acreditamos na CSH e temos a certeza de que nossas pesquisas e estudos irão contribuir para a inserção do Brasil no universo internacional, compartilhando nossa cultura e conhecimento científico.

PREFÁCIO

Profa. Dra. Shirley Rodrigues Maia

AHIMSA Associação Educacional para Múltipla Deficiência

A surdocegueira no Brasil ainda é um desafio. Muitas descobertas foram realizadas, serviços organizados e os avanços estão acontecendo. Uma das áreas é a comunicação das pessoas com surdocegueira que desperta o interesse de professores, intérpretes, guia-intérpretes, linguistas entre outros profissionais. Ao começar a entender como se dá a tradução, interpretação e transliteração da Libras Tátil, Tadoma e Fala ampliada, por exemplo, sistemas que permitem a pessoa com surdocegueira em contato com mundo e com o outro foram surgindo desafios que precisam ser discutidos. Bem como, a partir da participação de pessoas com surdocegueira e profissionais em uma conferência internacional que tratava de pesquisas e estudos que desvendam os desafios da surdocegueira, chegou-se a Comunicação Social Háptica que busca ampliar as possibilidades de conexão no mundo, favorecendo a pessoa com surdocegueira obter amplo conhecimento sobre emoções e expressões de quem está ao seu redor. O grupo de pesquisa criado pela Universidade Metodista vem realizando estudos em parceria com profissionais da Finlândia para entender como se dá o processo da Comunicação Social Háptica e como as pessoas com surdocegueira no Brasil poderão entender e fazer uso de mais uma oportunidade de se conectar com o mundo e com as pessoas. Ele tem objetivos importantes para fomentar essa possibilidade de comunicação mais ampla e conhecer o que essa comunicação pode permitir a pessoa com surdocegueira no seu dia a dia. Que possamos ter caminhos e estudos que favoreçam um futuro cheio de oportunidade.

DESDOBRAMENTOS DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INCLUSÃO E COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA - GEPICSH

*Elaine Gomes Vilela
Adriana Barroso de Azevedo*

Temos uma narrativa marcante para compartilhar, a princípio da relação entre orientanda e orientadora que com o passar do tempo foi se aprofundando e se tornando uma relação de respeito e parceria mútua. As descobertas feitas no processo de Mestrado e Doutorado foram se expandindo e atualmente a pesquisa sobre comunicação social háptica ganha vida própria para além dos títulos que foram conquistados.

Eu Adriana conheci a Elaine há seis anos na condição de minha orientanda de mestrado e quando aconteceu senti apreensão, pois o tema dela não estava no foco da minha trajetória acadêmica; mas, como pesquisadora aproveitei o espaço da pós-graduação *stricto sensu* para aprendizagem, refinamento e oportunidade de percepções e novas leituras. Desta forma desde 2016 construímos uma relação no âmbito acadêmico de respeito, amizade e parceria.

Há uma dimensão de alegria pessoal e coletiva ao contar sobre a concepção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH¹) que se configura como uma tarefa cheia de nuances vividos no processo de doutoramento.

No dia 17/10/2020 em uma das aulas dentro do curso “Estratégias na guia-interpretação e utilização da comunicação háptica para pessoas surdocegas” que fazia parte da metodologia

¹ O GEPICSH está sob a liderança da Professora Dra. Adriana Barroso de Azevedo, e Elaine Gomes Vilela atua como co-líder. Para mais informações acerca do Grupo de Pesquisa acesse o espelho em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8819302353907682 acessado em 20 abr. 2023.

de pesquisa formação do doutorado, uma aluna trouxe uma pergunta inusitada ao professor convidado Wharlley dos Santos: A comunicação social háptica pode ser considerada uma língua?

A partir dessa pergunta muitos questionamentos e desdobramentos surgiram dessa questão, nos impulsionando para a emergência de formação e informação sobre esse assunto.

PRIMEIROS PASSOS RUMO AO GEPICSH

Nos dias 17, 18 e 19 de maio de 2021 tivemos a oportunidade de participar de um evento internacional com o tema: Simpósio *Living Through Touch* – Comunicação inteligente e háptica para inclusão, acessibilidade e participação promovido pela *Suitceyes*².

Neste evento cometemos um equívoco de horário de ingresso, e por conta da diferença de fuso horário entramos na sessão ao final após as palestras onde apresentações e *networking* seriam realizados.

Nesse cenário percebemos que não havia ninguém identificado como sendo do Brasil e a sessão era conduzida em inglês. Riitta Lahtinen³ e Russ Palmer⁴ estavam presentes o que nos gerou certa euforia, por sabermos que são precursores da comunicação social háptica, e essa proximidade virtual nos causou um encantamento.

A vergonha intercontinental aconteceu quando eu Elaine tentei me apresentar aos demais; comecei de maneira discreta pelo *chat*, mencionando que não iria ligar o áudio por não dominar o inglês naquele momento. Alguém pelo *chat* prontamente se disponibilizou para me ajudar como intérprete e aceitei. O embaraço aconteceu quando

² SUITCEYES foi um projeto HORIZON 2020 financiado pela UE com o objetivo de desenvolver tecnologias de comunicação háptica para pessoas com surdocegueira. O projeto teve início em 1º de janeiro de 2018 e foi concluído em 30 de junho de 2021. Disponível em: <https://suitceyes.eu/> acessado em 20 abr. 2023.

³ Nascida e criada na Finlândia, Riitta é pesquisadora sênior e líder do grupo de pesquisa Social-Haptic Communication, que faz parte do grupo de pesquisa ISE (Intensive Special Education) da Universidade de Helsinque, Finlândia. Disponível em: <https://www.russpalmer.com/about-riitta> Acesso em: 14 nov. 2022.

⁴ Russ é Musicoterapeuta Internacional e Praticante de Terapia Vibroacústica. Nascido severamente surdo, Russ tem Síndrome de Usher, uma condição genética que causa uma deterioração da visão e da audição, deixando você surdo e cego. Ele é surdocego registrado e usa dois implantes cocleares (ICs). Disponível em: <https://www.russpalmer.com/about-russ> Acesso em: 14 abr. 2023.

comecei a falar em Português e o intérprete não deu conta da tradução e tumultuou a sessão onde a preletora gentilmente solicitou que eu parasse minha fala e voltasse no dia seguinte para as palestras de comunicação.

O importante foi que a Riitta mesmo com o embaraço, entender que a comunicação social háptica era alvo da minha pesquisa e me disponibilizou seu email pessoal para contato. Logo após a minha fala uma participante com nome de Márcia Noronha de Mello se apresentou como sendo do Instituto Benjamin Constant no Brasil. Nesse encontro especial além da Riitta e do Russ, conheci a Márcia e venho desenvolvendo com eles um vínculo profícuo de pesquisa e de vida.

Assim que terminou a sessão do *Suitceys* entrei em contato com a Riitta e Russ que nos ofertaram gentilmente e de forma voluntária um minicurso que aconteceu em 12 e 13 de junho de 2021, que versou sobre o tema da comunicação social háptica onde pudemos explorar algumas concepções e conceitos envoltos na temática.

O grupo que participou desse minicurso foi composto pela nossa equipe de trabalho e pesquisadores convidados. Atualmente a maioria deles fazem parte do GEPICSH, inclusive a Riitta Lahtinen e o Russ Palmer.

As perspectivas de uso da comunicação social háptica, até mesmo em nossa prática de atuação se restringia no complemento e ênfase de informações, informações rápidas e mapeamento de espaços. No entanto, as fronteiras têm sido abertas para novas possibilidades, que contemplam a comunicação como uma língua no que se refere a elementos gramaticais e linguísticos, passíveis de serem inseridos na tenra idade da pessoa com surdocegueira.

COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA NO BRASIL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A comunicação social háptica tem sido divulgada no Brasil por meio de cursos de compartilhamento de técnicas de guia-interpretação; e, alguns materiais de referência foram produzidos como: Vilela (2018-2020) e Araújo (2019), este último ressalta as vertentes da Noruega em seu uso como complemento e atualmente, o GEPICSH, tem se apropriado das vertentes da comunicação desde a base de criação primária por Palmer e Lahtinen (1994-2005) com status e apropriação de língua.

Queremos memorar como a Comunicação Social Háptica chegou ao Brasil, e nesse ponto queremos destacar duas perspectivas; do respeito ao primeiro termo utilizado por Araújo (2019) e da construção de uma nova identidade comunicativa cunhada por Vilela (2022). É sabido que o conceito de háptico está relacionado ao toque:

O adjetivo háptico significa “relativo ao tato”, “sinônimo de tátil”, e é proveniente do grego *haptikós, ê, ón* «próprio para tocar, sensível ao tato». É o correlato tátil da óptica e da acústica. Mais recentemente, cunhou-se em inglês o substantivo *haptics* para designar a ciência do toque, dedicada a estudar e a simular a pressão, a textura, a vibração e outras sensações biológicas relacionadas com o toque. Desta ciência surgiu um ramo tecnológico que é empregado, por exemplo, em aeronaves, em consoles de vídeo-games e em simuladores. Outro exemplo de «háptica» é a característica vibratória e, mais recentemente, a resposta tátil da tela dos telefones celulares. (EDUCALINGO 2020, p. 1).

Pensando neste conceito relacionado comumente à recursos tecnológicos ressaltamos a sua utilização em elementos e recursos utilizados com essa finalidade. Como Omaia (2004) aponta que:

Existem diferentes tipos de dispositivos hápticos, como joysticks, mouse, braços mecânicos, luvas de dados, entre outros. Com eles é possível simular diferentes efeitos como: inércia, mola, colisão, textura, atrito, gravidade e força de reação. Também conhecidos como dispositivos de force-feedback (retorno de força), esses equipamentos recebem as características do movimento realizado pelo usuário (deslocamento, direção e aceleração) e enviam uma resposta háptica a esse movimento. (OMAIA 2004, p. 2).

Essa utilização se difere quando o termo “social” está embutido no termo, pois o social está ligado às pessoas, e à interação com pessoas, ampliando o significado do termo Comunicação Social Háptica. Assim como apontado na 50ª edição da revista Deaf Blind International (DBI) que traz o seguinte conceito:

La comunicación social-háptica incluye haptices (mensajes táctiles) que están compuestos de haptemas, también conocidos como elementos gramaticales. Por definición la comunicación social-háptica se refiere a mensajes táctiles entre dos o más personas

en un contexto social (de una persona a otra). Los métodos de comunicación social-háptica normalmente se combinan con información lingüística; esto hace que la calidad de la información que recibe el usuario sordociego sea más detallada, al tiempo que se facilitan métodos rápidos y el flujo de información en tiempo real. (MUNROE 2013 p.77).

Nesse aspecto a Comunicação Social Háptica está ligada a mensagens táteis realizadas no corpo onde carregam em si elementos gramaticais que a configuram com propriedades linguísticas. Como menciona Vilela (2018):

A Comunicação Social Háptica é realizada pelo toque do tato do guia-intérprete no surdocego, no movimento de tocar e tocar-se em uma parte neutra do corpo em que o surdocego possui sensibilidade. Pode ser nas costas, pernas ou braços na sinestesia dos sentidos em contato com a pele. (VILELA 2018, p. 128).

Essa referência nos remete à utilização da Comunicação Social Háptica pelos pares humanos com a utilização do corpo como emissor e receptor de mensagens, sendo eles guias-intérpretes como emissores e pessoas surdocegas como receptoras.

Retomando o destaque das duas perspectivas: do respeito; e da construção de uma identidade comunicativa, trazemos alguns pontos importantes relacionados ao termo utilizado.

A perspectiva do respeito está relacionada aos créditos dados ao primeiro contato da comunicação no Brasil trazida por Araújo (2019) que utiliza o termo “Comunicação Háptica” partindo da sua experiência de aprendizagem com um grupo da Noruega que utiliza o mesmo termo.

Araújo (2019) compartilha a comunicação a partir de uma viagem realizada em 2013, para a X Conferência Mundial Helen Keller realizada nas Filipinas. Em contato com pessoas surdocegas de todo o mundo a comunicação realizada com o toque no corpo chamou a atenção dos brasileiros que já buscavam uma forma de completar as informações na percepção de algumas carências comunicativas.

Ao se aproximar, conheceram Kathrine G. Rehder, guia-intérprete norueguesa, que apresentou as inúmeras possibilidades utilizadas por eles e a utilização do termo Comunicação Háptica.

No retorno ao Brasil, Araújo juntamente com sua equipe ao qual o surdocego Carlos Júnior faz parte iniciou um processo de expansão sobre a Comunicação Háptica com a vertente de complemento de informação por meio de oficinas, *workshops* e cursos.

Sendo assim esse termo trazido por ele merece ser considerado por ser a primeira abordagem utilizada com a perspectiva do toque no Brasil, com foco na comunicação como complemento de informações sem a pretensão da sua estruturação e status de língua.

MATERIALIZAÇÃO DO GEPICSH E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Como desdobramento da pesquisa de doutorado, em 2021 surgiu a necessidade de aprofundar os estudos referente à Comunicação Social Háptica, nessa perspectiva eu Elaine, procurei a Professora Adriana no papel de minha orientadora e a desafiei a criar o GEPICSH com essa finalidade.

Todas as pessoas que participaram do minicurso que aconteceu em 12 e 13 de junho de 2021; foram convidadas, juntamente com outros pesquisadores de diversas áreas de atuação com pessoas surdocegas em todo o Brasil. Para além, a Riitta e o Russ foram convidados a fazer parte do GEPICSH, convite esse, que receberam com muita alegria.

O grupo tem o caráter interinstitucional e transdisciplinar, pelo fato de ser composto por pesquisadores e profissionais atuantes em diversas instituições, tanto públicas como privadas, nacionais e internacionais.

O propósito inicial foi embasado no compartilhamento da comunicação social Háptica, bem como o desenvolvimento das habilidades dos participantes quanto ao uso da Comunicação e os impactos causados em suas atividades profissionais com pessoas surdocegas e/ou outras deficiências na promoção de inclusão social e acesso à informações.

Em 2022, após as formalidades de proposta de Grupo de Pesquisa avaliados pelo Conselho Universitário da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), inserção da proposta e pesquisadores no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) iniciamos nossos encontros mensais online.

Na perspectiva de compartilhar suas experiências com a inclusão, apresentamos neste Volume III da Pesquisa Narrativa os memoriais de formação de cada participante do GEPICSH, sendo a primeira produção científica do grupo.

Estudamos e compartilhamos no grupo a tese de doutorado construída em dez anos pela Riitta Lahtinen em parceria com o Russ Palmer que se transformou no Livro “*Haptics and Haptemes*”, o livro de Beatriz Santana Canuto, Carlos Alberto Santana Júnios, Hélio Fonseca de Araújo e Kátia Regina Conrad Lourenço, com o tema “Guia-interpretação Tátil e Comunicação Háptica para pessoas com surdocegueira” e a tese de doutorado de Elaine Gomes Vilela com o tema “A comunicação social háptica e suas vias de construção: narrativas e experiências de guias-intérpretes e pessoas com surdocegueira em processos formativos”, conforme segue:



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Além dos estudos realizados e o panorama sobre o tema, o grupo de pesquisa tem produzido artigos para compartilhar as experiências advindas dessas discussões, onde em cada área de atuação os participantes experimentam em suas trajetórias a comunicação social háptica.





Fonte: Arquivo das pesquisadoras

No segundo semestre de 2022 os pesquisadores do Grupo compartilharam por meio de Lives suas contribuições sobre o tema da surdocegueira, onde abordaram os temas:

Live 01 - “O que é o Grupo de Estudos voltado para a inclusão de Surdocegos e Comunicação Social Háptica”⁵ com a Professora Doutora Adriana Barroso de Azevedo, Líder do GEPICSH e a Professora Doutora Elaine Vilela co-líder do grupo, com a mediação do Professor Especialista João Paulo Navega Roque.

Live 02 - “Surdocegueira congênita e adquirida e a Comunicação Social Háptica”⁶ com a Professora Doutora Shirley Rodrigues Maia e a Professora Doutora Fernanda Cristina Falkoski com a mediação da Professora Doutora Elaine Vilela.

Live 03 - “O Instituto Benjamin Constant (IBC) e a Surdocegueira”⁷ com a Professora Doutora Marcia Noronha de Melo, Professora Doutora Flávia Moreira e Professora Mestra Thaís Bigate com a mediação da Professora Doutora Elaine Vilela.

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=s40PUuvrHFY&t=664s> acesso em 09/08/2023

⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Sqco5JAFnuc&t=161s> acesso em 09/08/2023

⁷ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=w-Si0OQ_okM&t=392s acesso em 09/08/2023

O GEPICSH ainda desenvolve engajamento nas redes sociais como o *Instagram*⁸ compartilhando pesquisas, informações, formas de acessibilidade, dicas de lazer e leituras, entre outros conhecimentos relacionados à inclusão e à comunicação social háptica.



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Os integrantes do grupo assumem a postura de participação em eventos e divulgação do grupo para alcançarmos expansão e conhecimento na nossa área que ainda é escassa de pesquisas.

⁸ Disponível em <https://www.instagram.com/gepicsh/> acesso em 09/08/2023



Logo: Nilsa & Assessoria Social

Logo: ONAI

Logo: NEPEL

Logo: GEPICSH

ACESSO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Me. Nilsa Taumaturgo
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
nilsa.souza@ufmt.br





Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Estamos em vias preparatórias do nosso primeiro evento que acontecerá em novembro do ano de 2023, denominado: “I Simpósio Internacional de Comunicação Social Háptica, Tecnologia Assistiva

e Inclusão”, onde teremos participantes nacionais e internacionais discutindo e fomentando a comunicação social háptica com troca de experiências, por meio de apresentações de trabalhos, minicursos, palestras, mesas redondas, lançamento de livros e atividades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pretensões futuras são inúmeras e são construídas coletivamente a partir de percepções e partilhamento de experiências e narrativas de profissionais, pesquisadores, professores e pessoas surdocegas.

O GEPICSH tem desenvolvido possibilidades de estudos e aprofundamentos; com a pretensão de expandir conhecimento que se materializam nos encontros mensais e em cada ação de cada integrante que se comprometem com a inclusão não somente de pessoas surdocegas, mas todos aqueles que necessitam ver, ouvir, falar e sentir por meio do corpo.

A respeito da construção da identidade comunicativa configurada pelo movimento do GEPICSH, tem a premissa de desenvolver a comunicação a fim de torná-la utilizável com status de língua, buscando a ampliação dos elementos gramaticais voltados à cultura brasileira.

Assim finalizamos essa apresentação com desejo de que cada leitor aprecie o nosso processo de concepção e nos auxilie na propagação desse projeto que certamente contribuirá com muitas pessoas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helio Fonseca de. **Práticas de Interpretação Tátil e comunicação Háptica para pessoas com surdocegueira**/Hélio Fonseca de Araújo...[et al.]. – 1 ed. – Petrópolis – Editora Arara Azul, 2019

EDUCALINGO. **Háptico [on-line]**. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/haptico>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MUNROE, Stan; DUNN, Geoff; **WEB DBI**, ano 2013 Página 110. Revista DbI.

OMAIA, Derzu; DOS SANTOS MACHADO, Liliane; DE MORAES, Ronei Marcos. **Interação Háptica em Plataformas Livres**. Anais, 2004.

PALMER, R. & Lahtinen, R. (1994). *Communication with Usher People*. In: Deafblind Education, 1994, July-December.

PALMER, R.; Lahtinen, R. *Social-Haptic Communication for Acquired Deafblind People and Family: Incorporating Touch and Environmental Information through Holistic Communication*. DbI Review, 2005, January-June, p. 6-8.

PALMER, Richard E. *Hermeutic – Interpretation. Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*. Northwestern University Press, 1969. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Edições 70, LDA. 1999.

VILELA, Elaine Gomes. **A comunicação social háptica e suas vias de construção: narrativas e experiências de guias-intérpretes e pessoas com surdocegueira em processos formativos**. 2022.

VILELA, Elaine Gomes. **Educação de surdocegos: perspectivas e memórias**. Editora Appris, 2020.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os Desafios nos Processos Socioeducativos: os mediadores e a Tecnologia Assistiva**. 2018.

VILELA, Elaine Gomes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. **Formação Continuada De Guias Intérpretes Para O Uso Da Comunicação Social Háptica E Efetiva Inclusão De Surdocegos**. CIET: EnPED, 2020.

CURSO, PERCURSO E DECURSO DE PROCESSOS INCLUSIVOS: TRAJETÓRIA DE UMA TRADUTORA GUIA-INTÉRPRETE DE LIBRAS-PORTUGUÊS

Elaine Gomes Vilela

Segundo minha mãe e desde que me lembro sempre quis ser professora. Ingressei na educação infantil muito cedo com a idade de 3 anos, e já demonstrava dificuldades no aprendizado. Minha mãe sempre muito prestativa contratava professores particulares para reforçar os conteúdos da escola.

Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar uma reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida? (PASSEGGI 2011, p. 149)

Foi nesse cenário que iniciei meu processo formativo. Sempre estava rodeada por professores em tempo integral e isso me inspirava a fazer da mesma forma. Para mim era um objeto em que me espelhava e imitava. Tudo que eles me passavam eu reproduzia.

À medida que fui crescendo fui desenvolvendo esse desejo de transmitir tudo o que me era ensinado. Até hoje considero um desperdício aprender um assunto que não ensinarei a ninguém. Acredito que tudo que se aprende deve ser compartilhado senão é considerado inútil.

Não me recordo de todas as minhas professoras da educação infantil, só de uma que me marcou, o nome dela é Katia, tinha o cabelo bem enroladinho e um lindo sorriso. Tenho lembrança das professoras do fundamental. Lembro-me com carinho da minha professora do 2º ano, nome dela era Suzana, ela me dava umas broncas, lembro que ela me

sentava na primeira carteira porque eu usava óculos e tinha dificuldade para copiar. Eu lembro que ela gritava aos quatro ventos: “Elllllaaaaaiinnneeee sua leeeerrrrdaaaa, copia logo essa lição (traumatizante)”. “A experiência, em nosso entendimento, constituiu-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”. (PASSEGGI 2011, p. 149). Certamente a experiência com essa professora afetou o meu processo de formação a saber o que não fazer.

A professora da primeira série, não me lembro nem do rosto e nem do nome, não sei o que aconteceu com e vivência que construí com ela... parece que deletei.

Tive professores esplendidos no meu ensino Médio, professores que me ensinaram a pensar e a criticar a sociedade posta e lutar pelos meus direitos como cidadã. Lembro-me do professor Chico que lecionou para mim uns 4 anos seguidos, ora com aulas de Geografia, ora com aulas de História; porém sempre com um olhar crítico sobre a realidade, e sempre fazia analogia do conteúdo com o real. Lembro-me até que ele participava de passeatas e protestos contra o governo, fiquei sabendo até que ele chegou a levar uma surra e ser preso.

Outra professora que me marcou muito no ensino médio foi a professora de português, a Elisete, ela me despertou um amor imenso pela literatura. Lembro-me como amava a ouvir falar sobre aqueles autores como se eles estivessem ido até sua casa tomar café com ela... uma delícia, ela falava com propriedade e com paixão e essa mesma paixão também era despertada nos alunos. Por um tempo eu achei que ia ser professora de português porque me identificava muito com a literatura.

Quando cheguei no 8º ano, tive a oportunidade de escolher fazer o colegial concomitante ao magistério, mas, precisava da autorização dos meus pais.

Achei que minha hora havia chegado que ia realizar meu sonho, mas meu pai, impediu essa realização. Disse para mim que professor não ganhava bem, que era uma profissão ruim.

Dali em diante fui trabalhar como auxiliar administrativo com meu pai e muitos anos trabalhei nesse ramo até que um belo dia minha mãe decide largar tudo e se mudar para Minas Gerais. Meu pai foi logo depois. E eu fiquei em São Paulo.

Nessa época eu trabalhava em shoppings vendendo balas importadas, até que um dia o inquilino que morava na parte da frente resolveu botar fogo na minha casa, quando isso aconteceu fui obrigada a me mudar pra Minas também.

Assim que cheguei a Minas passei um tempo traumatizada com fogo, não podia ver que chorava. Trabalhei um tempo na roça arrendada pelos meus pais, plantava, colhia, fabricava derivados do leite, e fazia venda desses produtos na feira e supermercados da cidade.

Depois de um tempo, mudei para cidade e fui morar com uma prima, lá fiquei sabendo que havia uma faculdade na cidade. Ao ver os cursos disponíveis escolhi o Normal Superior; meu objetivo estava prestes acontecer. Já imaginava como seria minha trajetória. Foi nessa época que tracei um sonho. No contato com a roça e as classes mistas, desenvolvi uma profunda admiração por essas professoras, que se dirigiam à escola de bicicleta (mesmo com chuva usavam capas e botas) e ganhavam dos alunos frutas, doces e galinhas. Decidi que esse era meu sonho, meu objetivo, minha meta.

Curvei o Normal Superior por um ano e nesse período trabalhava em uma loja de roupas durante o dia e estudava à noite. O curso era muito bom, aprendíamos na prática, apresentávamos seminários e os colegas não poupavam esforços nas apresentações, cada seminário era um show. Na época ganhava um salário-mínimo e com o passar do tempo o custo da mensalidade e material começaram a pesar na medida que não conseguia mais arcar com as despesas. Assim decidi voltar para São Paulo para junto dos meus pais e abandonei meu sonho de ser a “professorinha da roça”.

Ao retornar a São Paulo busquei continuar minha faculdade, mas o custo era muito alto e eu não tinha condições financeiras, mais uma vez meu sonho foi abandonado.

Voltei a trabalhar com o meu pai como auxiliar administrativo e foi assim por mais dois anos. Nesse período conheci meu esposo, nós namoramos, noivamos e nos casamos em um curto período de 11 meses.

Foi no dia do meu casamento que aconteceu o meu momento charneira. Entrei na igreja com o meu esposo e quando cheguei no altar vi uma mulher lá na frente interpretando em Libras o louvor “Aleluia ao Cordeiro”, quando eu vi, parece que o tempo parou ali, fiquei

maravilhada, quase pedi para parar tudo porque eu queria só admirar, e, naquele momento eu decidi que ia aprender Libras.

Meu esposo sempre estudou muito e me incentivava a estudar. Assim que nos casamos em 2006 ele disse que me ajudaria a estudar e assim aconteceu. No ano de 2007 iniciei minha faculdade de Pedagogia na modalidade EAD pela Universidade Metodista no Pólo Mauá. O curso era novo e muitos tinham receio sobre a qualidade dele.

Sem dar ouvidos aos boatos e percebendo o custo acessível, não hesitei em iniciar o curso. Concomitante com a faculdade fiz meu primeiro curso de Libras no Senac São Paulo. Esse estágio de formação deu início às experiências que galguei

Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgota o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito de nossa vida (JOSSO, 2010, p. 47).

Então em 2008 iniciei o curso de Libras no Senac com o professor surdo Fabio de Sá. A princípio achei difícil aprender algo com uma pessoa que não usa a linguagem verbal, mas pude perceber que é possível, pelo fato de ser a língua materna natural aos surdos, e o professor usava recursos didáticos e fazia jogos e propunha diálogos para percepção e aprendizado da Libras. Foi nesse curso que recebi o meu sinal (batismo e iniciação à comunidade surda). Meu fascínio pela língua de sinais só vêm aumentando com o passar do tempo e as pesquisas que tenho feito nessa área.

Durante o curso de pedagogia fiz estágio supervisionado em uma escola de educação infantil na Escola; o estágio era obrigatório pra Licenciatura, nessa escola aprendi muitas coisas como trocar fraldas, cuidar de bebês e crianças menores, tive um excelente espelho, a professora Fernanda sempre me tratou com respeito e me ensinava com prazer, sempre foi muito alegre e tinha uma didática de ensino excelente, posso dizer com certeza que trabalhar naquela escola me ensinou a ser mãe e a professora Fernanda me ensinou a ser educadora. A atuação dessa professora certamente criou minha base formativa.

Através da narrativa (auto) biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor/professora em formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática. (DE SOUZA 2004, p. 13)

Nessa fase dei início ao atendimento inclusivo de crianças com deficiência, que nortearia minha prática atual como educadora. Na turma de maternal da professora Fernanda, tínhamos uma criança autista (Giovanni) e uma criança surda com implante coclear (Eduardo), foi nesse período que passei a me interessar pela inclusão e também com a professora Fernanda aprendi que a inclusão é possível a partir de um simples conceito chamado “Amor”, foi nesse período que engravidei do meu primeiro filho, e com as especulações sobre a tal “gripe suína”, e também com apoio do meu esposo em preservar a família acabei pedindo demissão do estágio após cumprir a carga horária obrigatória pela faculdade.

No sétimo mês de gestação lá estava eu na cerimônia da formatura. Foi maravilhoso a conclusão de um ciclo da minha vida, onde estiveram presentes meu esposo, pai, mãe e minha avó paterna. Ainda fiz um culto de Glorificação a Deus, por entender que Ele me proporcionou essa oportunidade, e assim julgava completa minha jornada.

Passados dois meses da formatura, em fevereiro de 2010, nasceu Samuel e nesse período guardei meu diploma na gaveta e fui ser mãe. Pude sentir a intensidade desse momento com todos os prazeres que ele proporciona. E graças ao meu esposo, minha irmã Aline e sogra amiga Flávia, mesmo com criança pequena eu não parei de estudar, pois, eles me deram esse suporte.

Quando Samuel estava por completar um ano, resolvi começar minha trajetória de professora e fui entregar currículo em escolas particulares. Depois de dois meses que havia iniciado e no completar de um ano de vida do Samuel, descobri que estava grávida do segundo bebê e nesse período “o meu mundo caiu”, porque tinha retomado minha autonomia financeira, porque não tinha espaço físico, porque não tinha estrutura fisiológica e nem psicológica.

E nesse primeiro semestre de 2011 fiz uma prova de concurso público de Professor Temporário da Prefeitura de Santo André e fui aprovada. Quando houve atribuição estava com sete meses de gestação e o departamento de recursos humanos julgou pertinente aguardar o nascimento do bebê pra que eu pudesse assumir o cargo e assim foi. Duas semanas depois nasceu a Sara com um parto pré-maturo, três dias na UTI, e depois mais uma jornada em casa com dois bebês usando fraldas.

Agora numa fase extremamente sensível, trancada em casa, cuidando das crianças, mas sempre pensava, eu preciso dar o melhor para os meus filhos, preciso me sentir profissionalmente realizada para também ser uma mãe feliz e realizada. Passei por um período totalmente confinada até que descobri um recurso tecnológico fabuloso denominado “canguru”, ele foi minha carta de alforria, podia ir até a esquina na padaria.

Quando iniciei meu trabalho na Prefeitura de Santo André a Sara já estava com oito meses de vida. Deixava os dois em uma creche e me dirigia pra trabalhar em outra creche. Era dolorido, mas, sempre tratava as crianças com o mesmo amor e atenção que gostaria que meus filhos fossem tratados.

A partir de então pude observar que sempre trabalhava em escolas de prefeituras sempre com contrato temporário, e nada de passar em um concurso efetivo embora tentasse muito, estudasse e fizesse cursos preparatórios e mais uma vez, entra em cena meu esposo; me apoiando a dar continuidade aos estudos. Ele sempre me dizia que a pedagogia sozinha era um curso comum com muita concorrência, que eu precisava ter um diferencial e me motivou a fazer especialização em Libras.

O curso foi muito significativo trazendo conceitos teóricos e metodológicos importantes pra minha formação docente. Foi nessa fase que me ocorreu a ideia de trabalhar no Ensino Superior e ter a oportunidade de transmitir minhas vivências.

E assim fiz, logo após concluir a especialização em Libras, mais uma vez com a apoio moral e financeiro do meu esposo, fiz minha segunda especialização em Docência do Ensino Superior pela Unicastelo. Nessa especialização tive grandes mestres que me servem de referência de pesquisadores e profissionais competentes.

No ano 2014 surgiu a oportunidade de trabalhar como intérprete educacional em uma escola estadual do Governo do Estado de São Paulo no primeiro ano do ensino médio, e foi aí que abdiquei da educação infantil para vivenciar uma nova experiência. Finalmente alcançaria o objetivo de trabalhar com surdos, ainda não sabia como ia fazer, mas o desafio me fazia suspirar. Além dos três alunos que atendia, realizei com os demais alunos da sala um projeto intitulado “Aprendendo Libras com música”, e juntamente com os alunos surdos fizemos várias apresentações na escola.

Estive nessa sala de aula por dois anos com os mesmos alunos dando sequência ao processo de ensino aprendizagem. Nesta sala de aula ao longo desses dois anos, me deparei com diversas práticas educativas, algumas excelentes e algumas lamentáveis; essas observações me fizeram despertar para a pesquisa de mestrado. Percebi a falta de informação teórica e prática sobre o aluno surdo. Um desejo incontornável e uma esperança viva de capacidade de poder fazer diferente emergiu do meu ser.

No ano de 2015 por intermédio da Gabrielle, uma aluna dessa sala que trabalhava com os meninos surdos, tive oportunidade de realizar um trabalho voluntário na casa de uma família no período de um ano com três surdos (um homem e duas mulheres), uma das surdas estava perdendo a visão, todos eles são adultos e não tiveram acesso à escola. Quando me propus a realizar o trabalho não tinha o conhecimento do tipo de comunicação usada na surdocegueira, mas explicito o desejo e necessidade de aprender.

Fiz esse trabalho durante um ano promovendo autonomia e aprendizado a esses alunos. A maioria das atividades que propunha era realizada por “*feeling*”; eram propostas que me pareciam coerentes com a situação que aqueles surdos estavam postos, sobretudo a que estava perdendo a visão. Finalizei o trabalho com a frustração de que poderia ter sido melhor se eu tivesse um curso de especialização na área de surdocegueira.

No ano de 2016 surgiu a oportunidade de fazer um curso de Técnicas de Interpretação Tátil e Comunicação háptica para pessoas com surdocegueira com o grupo LIHA, embora a concorrência pela escassez de cursos nessa área, consegui idealizar esse aprendizado juntamente

com meu amigo Marcos. Um aspecto interessante que presenciei foram aqueles elementos que realizei por intuição no trabalho voluntário, fazerem parte essencialmente de práticas efetivas para comunicação com surdocego. Esse fato me encheu de satisfação, alegria e um desejo ainda mais intrínseco de me aprofundar nessa área.

Nesse curso conheci as diversas formas de comunicação para a surdocegueira; uso de tecnologias assistivas e adaptações como recursos facilitadores, pude aperfeiçoar a Libras tátil e conheci a fascinante forma de complemento na comunicação denominada comunicação social háptica, além disso aprendi o Braille de forma simples e prazerosa.

No ano de 2018 consegui oficializar a formação de guia-intérprete pela Ahimsa, que é uma instituição de referência nacional para formação de profissionais guias-intérpretes que atendem surdocegos.

Particpei do processo seletivo do segundo semestre de 2016 para o ingresso no Mestrado em Educação da UMESP. Para realizar a escolha de orientador, li vários textos e artigos, procurando aquele que de alguma forma citasse a importância da inclusão, nessa perspectiva escolhi a Professora Doutora Adriana Barroso de Azevedo, que trabalhava com a inclusão através do uso de tecnologias. Atualmente ela domina não só a inclusão com a tecnologia digital; mas, a tecnologia assistiva e os diversos âmbitos de atendimento inclusivo nas diversas deficiências, e tenho o prazer de fazer parte desse processo formativo.

Tive a satisfação de ter sido entrevistada por ela e pelo professor Marcelo Furlin no processo seletivo. Fui aprovada e ingressei dia 02 de agosto de 2016 no Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo com o projeto de dissertação “Importância do Processo Formativo Docente Para o Atendimento ao Aluno Surdo”.

Esse tema foi articulado pela necessidade de formação docente percebida nas salas de aula de ensino regular que fiz interlocução, porém, diante do fascínio pelo tema e comunicação da surdocegueira experimentada, pedi autorização à minha orientadora a professora Adriana para que mudasse o meu tema de pesquisa para essa área paralela à surdez. O meu tema de pesquisa mudou para “Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a Tecnologia Assistiva”. Essa mudança de tema transformou não só minha pesquisa, mas também modificou minha vida.

O Curso de mestrado trouxe inspirações para meu processo formativo profissional; mas sobretudo, desenvolvi um vínculo com os participantes da minha pesquisa que carrego no cotidiano da minha vida.

A pesquisa narrativa autobiográfica que norteou todo meu processo de pesquisa permitiu que eu tivesse uma aproximação do meu objeto de estudo, tal qual não sei onde eu começo e ele termina, e nem sei onde ele termina e eu começo, tornamo-nos um só, num processo de sinergia fascinante.

Inevitavelmente, pesquisadores narrativos experimentam esta tensão, pois a pesquisa narrativa é relacional. Eles devem tornar-se completamente envolvidos, devem “apaixonar-se” por seus participantes, e devem também dar um passo pra trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam. (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 121).

Ao final das pesquisas de mestrado e doutorado por meio da pesquisa narrativa, concluo que o tempo foi curto para tantas indagações que eu propus no início do trajeto; contanto posso relatar que esse percurso me ensinou muitas coisas não só para mim, mas para toda minha família que esteve imersa nesse ambiente inclusivo. “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.” (PASSEGGI 2011, p. 147)

A minha família se constitui em fator fundamental na construção dessa escrita. lembro-me que em um jantar com meu esposo e filhos pedi ajuda para escrever a tese. Naquele momento estava me referindo ao auxílio técnico nos cuidados da casa e com eles mesmos para que tivesse mais tempo para dedicação à escrita. Foi quando eles me perguntaram quantas páginas deveriam escrever para me auxiliar? E sobre o que deveria conter na escrita?

A resposta me surpreendeu, mas aproveitei para entender o que emergia da experiência deles com esse tema que não se configura somente como pesquisa acadêmica; mas, como legado de vida da minha família.

Minha alegria foi imensa ao ler as narrativas deles, mesmo estando nos mesmos espaços e vivendo as mesmas cenas, as experiências particulares de cada um são imensuráveis. Compartilho a seguir as percepções deles e suas narrativas:

NARRATIVA DE UMA GAROTINHA SENSÍVEL

Surdocegos são deficientes sensoriais não podem ver nem ouvir, mas sem esses sentidos podem fazer coisas incomuns. Por exemplo um amigo surdocego, ele corta madeira sem ver, mede com a mão, e faz mini cadeiras mesinhas e bancos de igreja. Os surdocegos não recebem muita atenção porque a maioria das pessoas não sabe se comunicar. Como conheço alguns surdocegos tenho pelo menos uma ideia de como eles se sentem. Como não recebem muita atenção, se sentem como se fossem a última pessoa do mundo, é triste; mas, quando tem um intérprete por perto tudo sempre está bem esclarecido. Mas não só eles, mas os surdos, os cegos, autistas, todos eles requerem atenção porque eles não são Ets; mas sim, humanos iguais a nós ouvintes; mas, eles são seres especiais e tem sentimento por isso que os intérpretes existem para que eles não se sintam sozinhos. Eles requerem amigos e família. Eu tenho 9 anos, conheci a Libras por causa da minha mãe, ela é professora de Libras e como eu assisto algumas aulas dela acabei aprendendo. Gosto muito de falar com surdos, mas, ainda assim existem coisas tristes com estas pessoas. Por exemplo: abandonados pelas mães, falta de alimento, falta de interação e alvos de bullying. Por isso se você souber falar em libras e achar um deficiente destes, tente ajudá-lo, fale com a mãe dele, entre em contato, e tente virar amigo dele isso irá ajudá-lo muito. É difícil encontrar um deficiente sem saber se comunicar. porque as mães, pais ou conhecidos tem medo de deixá-los saírem de casa; assim, eles não conhecem o mundo, não sabem o que está acontecendo. O máximo que eles conhecem são os cômodos de sua casa e como alguns surdocegos não tem parentes que saibam se comunicar; eles não sabem o que está acontecendo, e quando fazem algo errado de que seus pais não gostam eles: ou ficam de castigo ou apanham sem saber o porquê. E acham que os seus pais não gostam deles, então como eles não saem de casa é mais fácil encontrar surdocegos pelas redes sociais. Por exemplo: mãe (pais) pedindo ajuda porque tem filhos surdocegos e não sabem falar com eles, mães mostrando os filhos em vídeos e falando que ela falava com filho e ele a "ignorava"; são sinais que essa mãe tem um filho deficiente. Então avise para o responsável que ele é deficiente entre em contato e ensine para este responsável como se comunicar com a Libras e para ele ensinar ao surdo ao surdocego as regrinhas de Libras iniciais.

Arquivo original abaixo:

(1)

Terra surdoceusta

Surdocegas não deficientes visuais não podem ver, mas ouvem mais sem esses sentidos podem fazer coisas incríveis por exemplo uma amiga surda cega, da escola Modesta sem surdez vive com a mãe e faz muito cadernos murais e bancas de igreja, os surdos ouvem mais ouvem muito atenção porque a maioria dos pais não sabem se comunicar, como conheço alguns surdocegos tenho pelo menos uma ideia como ele se movem como não ouvem muita atenção se sentem coisas de forma a última para do mundo, é triste não quando tem um intérprete por perto tudo sempre está bem educado, os surdocegos mais não são do Brasil os surdos, os cegos, autistas

libras

(2)

todos eles requerem atenção porque eles não são tão mais sem palavras igual a nós ouvimos mais do que são mais especiais e tem sentimentos por isso que os intérpretes ouvem para que ele não se senta sozinho eles requerem de atenção e também família, se tenho 2 cores, conheço a língua por causa da minha mãe da preferência de língua e como eu sou alguns surdos dela realmente aprendendo muito de falar com os surdos e surdocegos, mais ainda sem ouvem coisas tristes com esta pessoa por exemplo: abanar o rosto mais, falta de alimento falta de interesse e falta de educação por isso se não souber falar

libras

(3)

em línguas e acho um deficiente de fato, tudo quando fale com o pai dele entre em contato e tem um amigo dele isso não ajuda-la muito, é difícil entender um deficiente sem saber se comunicar porque os pais não sabem se comunicar, tem medo de deixar ele sair de casa assim eles não conhecem o mundo não sabem o que está acontecendo, os pais não sabem se comunicar e os amigos de sua casa e como alguns surdocegos não tem parentes que sabem se comunicar ele não sabe o que está acontecendo e quando fazem algo errado de que seu pai não gostam ele não fica de castigo ou ouvem sem saber o porque e acham que os pais não gostam

libras

(4)

deles então como eles não sabem de casa e mais fácil encontrar os surdocegos pelas redes sociais por exemplo: mais (pelo) pedindo ajuda porque tem falas surdos e não sabem falar com eles mais mostrando os filhos em vídeos e falando que ela falou com o filho e ele a "ignora" não sabe de que isso não tem um filho deficiente então avisa para o responsável que ele é deficiente entre em contato e explique para este responsável se comunicar com a língua e para ele ensinar os surdos ou se surdocegos e os registros de línguas iniciais

libras

Autora: Sara Vilela Fernandes

MINHA EXPERIENCIA COM UM SURDOCEGO

Eu me lembro como se fosse ontem, eu conheci o Gabriel lá há 2 ou 3 anos, quando eu ainda morava em Mauá, pelo que eu lembro eu e minha mãe e minha irmã fomos para a casa da família dele onde ele mora até hoje, continuando, a mãe do Gabriel nos levou para ir lá atrás da casa onde ele fazia obras de arte com madeira, ele tinha feito carros, ônibus, e até mesmo casinhas que eu não me importava antes mas hoje penso (Deus é poderoso faz o impossível acontecer), e depois de um tempo o Gabriel veio na nossa casa e eu descobri naquele mesmo dia que, mesmo com a altura e aparência de um adulto ele brincava como se fosse uma criança. Depois de um tempo que ele ia para nossa casa eu ainda estava tentando aprender Libras (Língua Brasileira de Sinais). Mas um dia me veio à cabeça: como será que minha mãe conheceu o Gabriel? aí eu perguntei para ela, [ela me falou que conheceu ele na formatura dele que ele estava sem comunicação, aí ela foi interpretar para ele saber quando seria a vez dele [pegar o diploma], ela foi fazendo [sinalizando], uma pessoa saía do banco, andava para frente em um tapete vermelho, abraçava os professores, pegava o tubo[canudo] e voltava pelo tapete vermelho, esse processo ia se repetindo, a cada banco que passava ele ia ficando cada vez mais nervoso e quando chegou no banco que ele estava minha mãe viu que ele estava nervoso e tremendo. Toda vez que alguém era chamado todos batiam palmas, mas com o Gabriel foi diferente; quando ele foi chamado ninguém bateu palmas; mas, todos bateram os pés no chão e ele sentiu a vibração, e minha mãe achou o momento lindo e quase chorou de tanta emoção. Eu sempre brinquei junto com ele, mesmo que eu não brinque com ele eu brinco, eu também acho ele bem criativo para criar tanta coisa sozinho. Eu gosto de admitir que para mim o Gabriel é um irmão, eu me importo com ele, eu até já fiz café da manhã para ele e eu gosto do que ele faz com a imaginação dele. EX:



Autor: Samuel Vilela Fernandes

Fonte: a pesquisadora

Outra experiência que faz parte da minha trajetória formativa e gostaria de salientar foi o fato dos meus filhos ao me observar realizando a comunicação social háptica, passaram a criar mecanismo de comunicação com o surdocego que frequenta nossa casa. Um dia estavam interpretando um vídeo de jogo do Mário¹, meu filho na mão do surdocego realizava a libras tátil e minha filha nas costas realizava a comunicação social háptica. Fizeram todo esse processo pela intuição, sem nenhuma interferência minha.



Fonte: Arquivo pessoal

As pessoas costumam dizer que ajudo os surdocegos e trago luz e som para a vida deles; mas, posso afirmar que os olhos que se abriram foram os meus, a escuta atenta forjada foi a minha. Hoje tenho uma grande responsabilidade pessoal; pois, não olho e ouço só para mim, mas sou olhos e ouvidos do outro.

Pretendo cada dia a partir da minha prática de formação e transformação por meio da pesquisa, desvendar novos mistérios e trazer mais compreensão de mundo às pessoas surdocegas por meio

¹ Vídeo disponível em: https://photos.google.com/share/AF1QipOszS2Xk1uATCAkV2erDwAt4v2BQoBa7qRHMWKBLhP1M8ODUIZVmLQfQqDVAc_1oA/photo/AF1QipOSapYoBQ--YKZHM2btKtH-QJ7djXjI6nrbcTAj?key=NUVzb0tEWUo4TGRrVjdmTE0tajhFYlhyUmJvTUxR

da comunicação social háptica e da formação de profissionais guias-intérpretes que defendo em minha Tese de Doutorado.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DE SOUZA, Elizeu Clementino. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 9, n. 8, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Macedo. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. **A experiência em formação**. *Educação*, v. 34, n. 2, 2011.

SOCIAL-HAPTIC COMMUNICATION (SHC) - HISTORY, RESEARCH AND APPLICATIONS

Riitta Lahtinen, PhD & Russ Palmer, Music Therapist

1. AUTHOR'S BACKGROUND

1.1. Riitta's background

My name is Riitta Lahtinen. I am an award-winning PhD researcher, teacher, nurse, sign language interpreter, and creator of Social-Haptic Communication for deafblind people. I have been working alongside those with Usher Syndrome for the past 45 years, and my husband, Russ Palmer, who is an accomplished musician and music therapist, is also deafblind.

It all started when I was 14 years old. I had decided I wanted to learn sign language and I went to the local deaf club to learn more. I began by working with children who had learning disabilities before qualifying as a nurse. I then achieved my dream job as a teacher and also became a sign language interpreter for deafblind people. In the late 1970s there were very few sign language interpreters, and I was introduced to deafblindness when I was asked to provide hands-on interpretation for two deafblind ladies at the same time. It was fascinating, and over the next 12 years I threw myself into learning more about deafblindness and Usher Syndrome. My work was recognised by The Finnish Deafblind Association in Helsinki when they asked me to be the head of their Usher Project.

In 1991, I decided to present a workshop at the DBI (Deafblind International) Conference in Örebro, Sweden. Little did I know it would change my life. My workshop was entitled, "How we can make early

diagnoses of Usher in Finland”, and it was suggested that I co-operate with a British man who was giving a talk about living with Ushers. Russ and I met, fell in love, and we’re still together 30 years later.

As Russ’ sight and hearing declined, I studied low vision, mobility and orientation instructor programmes to better understand how different senses are used in everyday life. I learnt about haptic exploration and how we combine our haptic senses with our movement (kinaesthetic) systems. Living with a partner who has deteriorating hearing and sight affected our communication daily. It changed little by little and environmental descriptions started to be part of our lives. We talked openly about these changes and were both interested in communicating better and improving our quality of life.

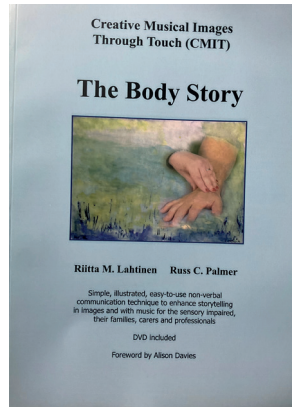
We started to develop different practical solutions and worked with deafblind people in Andebu, Norway and SENSE in Birmingham, UK. We started teaching these different methods to other deafblind people, their family members, and professionals, such as personal assistants and interpreters in Europe. During the years, Russ and I wrote multiple research articles and produced many books. On moving back to Finland in 1995, I started working towards my PhD.

HOW SOCIAL-HAPTIC COMMUNICATION (SHC) STARTED?

My first original idea for my PhD studies was researching tactile sign language. In the early 1990s, there was very little information on how visual sign language differs from a tactile one. Everyday life with Russ included a lot of touch messages. All our activities were done in close physical contact, whether at home in the kitchen or watching TV, or outside walking together or visiting different places. This was something new for me and we both felt there were possibilities to analyse touch in more detail. My professor and supervisor at the University of Helsinki supported my new ideas to research and develop tactile communication and find the grammar of touch. He believed it would take 20 years to collate and develop an organised touch system, and he was right - it took me 18 years. In that time, I completed my field-research, including teaching SHC across Europe to deafblind people, their families, and professionals working with them. My PhD

on social-haptic communication entitled “Haptices and Haptemes - A case study of Developmental Process in Social-Haptic Communication of Acquired Deafblind People” was published in 2008. I won a national innovative award from the Finnish National Research and Development Centre for Welfare and Health in the same year.

By mid 1995, Russ was studying to become a music therapist at the Sibelius Academy in Helsinki. This was a very important learning curve for our SHC research. All the lectures were in Finnish, which I had to translate into English for Russ, and there wasn't always support and understanding from the lecturers. During one of Russ' first lectures from a psychologist, she stated that she didn't feel Russ could ever be a music therapist due to his deafblindness. This first lecture, a guided imaginary session, was a test for Russ. If at the end of the session he wasn't able to accurately repeat the storyline of the scene she was about to set, he wouldn't be able to continue with the course. At that time, Russ was using two very powerful hearing aids with a radio microphone and also relied on lipreading. She would not allow me to translate the session verbally to Russ because I would disturb the atmosphere. She then dimmed the lights. So, Russ was without a verbal translation and he couldn't see me to lipread. The lecturer had denied us all of our communication systems. She asked everyone to lie down on the floor and started the music. Russ was very worried and whispered to me, "What do we do?". I didn't know the answer; Russ did not know hands-on signing or fingerspelling systems. As the music played, the lecturer said, "it is a warm summer day." I was sitting next to Russ on the floor wondering how I could portray warmth. Then I knew; I stroked Russ' forehead with the back of my hand slowly. Russ said, "warm, summer". I tapped "yes" on his shoulder. The lecturer continued, "you are at the seaside". I started to portray waves onto Russ' arm with my fingers. "Sea", he said. Yes! She continued, "you are walking on the beach..." At the end of the session, Russ told the story and he could continue the course. The lecturer was shocked, and we were ecstatic. At home we started to analyse our experiences, and the Body Story was created, a simple, storytelling technique that improves communication, relaxation and contact with sensory impaired people. In 2005, after years of practical exercises and feedback we produced our first Body Story book and DVD (picture 1).



Picture 1. The Body Story. (Lahtinen & Palmer 2005)
The rest is history.

1.2. Russ' background

My name is Russ Palmer. I was born severely deaf in London, England, and had my first hearing aid at four and a half years old. I attended an infant school for deaf children for three years, where sign language was not permitted, and so I never became a BSL (British Sign Language) user. I then moved onto a few different mainstream primary and secondary schools with hearing children, where I did well at haptic subjects like music, art, woodwork and humanities, but not so well at maths and english. After experiencing some difficulties with my sight, particularly at night, I was diagnosed with Usher Syndrome at age 21, and was told I would be completely blind by the time I was 50.

In my twenties, I enjoyed a career as a Systems Analyst Computer Programmer, until my deteriorating sight made it impossible to continue. I reluctantly had to take early retirement at age 30. I did a lot of volunteer work with Sense, a charity for deafblind people in the UK, and DBI (Deafblind International) creating public awareness of Usher Syndrome.

My passion from an early age has always been music, playing the piano, organ and guitar. Despite being severely deaf, I have become an accomplished musician and songwriter. In the early 90s, I attended the prestigious Dartington College of Arts studying music and piano at concert level. I desperately wanted to be a music therapist as I was

fascinated by how deafblind people feel music through their bodies. Sadly, my hearing was also deteriorating and my Ushers was considered to be an unbeatable barrier to qualifying as a music therapist.

I met Riitta in 1991 at a deafblind conference in Sweden. We later lived in Norway, England and Finland. With Riitta's support and the positive attitude of the Nordic countries, I studied at the Sibelius Academy in Finland and qualified as possibly the world's first deafblind music therapist.

By 2004, my sight and hearing had markedly declined and I was faced with the dilemma of whether to have a cochlear implant. This was an extremely difficult decision as I was concerned about losing my ability to create and enjoy music altogether. Despite my reservations, I had my first cochlear implant for my right ear in 2004, and later for my left ear in 2011.

For Riitta and I, what has become known as Social-Haptic Communication (SHC), has been a vital part of our lives together from the beginning. The ability to receive real-time touch messages and social cues has been invaluable. I get a fuller experience and information about people's body language and facial expressions, which is important both personally and professionally. Without SHC, my studies, research, published papers, presentations, workshops, and just life in general would have been so much more challenging. SHC has evolved over the past 30 years of us being a couple. It has taken me a long time to develop my haptic senses as I was resistant, but I soon realised its potential and now it's automatic. I have been a willing participant in Riitta's research and we have made an excellent team in developing SHC.

A prime example of SHC on an international scale occurred in 2015. Riitta and I travelled to Brazil to present a talk and perform a music concert to deafblind people and professionals. It was the start of our wonderful relationship with Brazil and its people, and the beginning of our online training sessions. Whilst there, I unfortunately developed a serious skin infection and septicaemia and was isolated in the San Paulo hospital for one and a half months. I would often not have my cochlear implants on whilst in bed, and the practical use of hospital haptics in a setting where we all spoke different languages was invaluable. (Deafblind in Brazil 2015)

2. ORIGIN AND CONCEPTS OF SOCIAL-HAPTIC COMMUNICATION

When vision and hearing modalities change, we still have other modalities to use, such as touch/ tactile, kinaesthetic, smell and taste. The combination of these modalities is known as haptic, with touch information being just one part of the haptic system. Haptic is the framework for SHC research, because movements are the key for understanding haptics and haptemes. SHC identifies how haptics are shared, and how information is conveyed through touch in different parts of the body.

The SHC approach includes shared experiences of language and environmental information based on touch and body movements as well as orientation. Our research and development of SHC started in early 1990 when touch behaviour was recorded and analysed. Our first lecture on SHC was presented in 1993 at the 7th Usher Study Group meeting in Potsdam, Germany (Lahtinen & Palmer 1993). Touch was used interactively in communication and action. 20 years ago SHC was supporting hearing and visual information, and was used with deafblind people, family members and professionals working with them. But in the last 10 years it has become a more independent language for giving additional information, and started to be used with other sensory impaired people, such as for interpreting visual or auditive events. But it can also be applied to various other disability groups, especially in connection to therapeutic approaches.

SOCIAL-HAPTIC SPACE

When using haptics between two people, the social-haptic space concept evolved. This is a space where haptics are shared in a social environment and during activities together. We all have our personal space around us; when using touch, we need to agree the places on the body where haptics are produced. This is called 'social body space'. Each haptice is produced onto the body, the location of which is called the 'body area'. The 'spatial body space' is a space where we are making movements. The philosophy in the development from the individual's body locations towards holistic social-haptic space experience as described in figure 1.

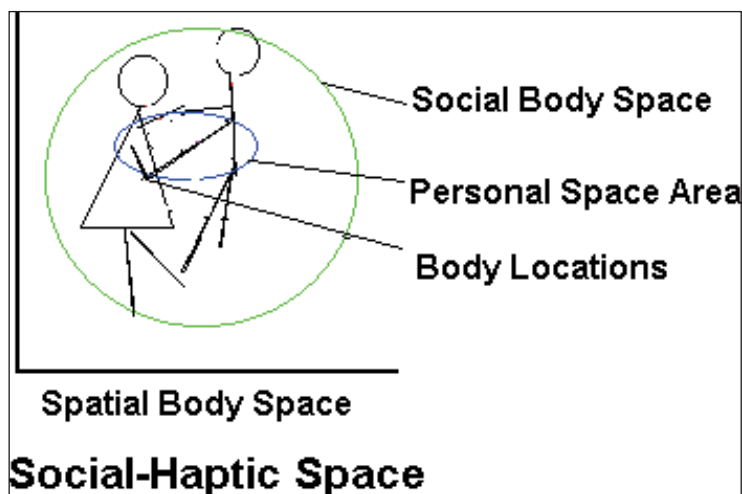


Figure 1. Social-Haptic space (Lahtinen 2008, 123)

2.1. *The application of different haptics*

Haptics as defined by Lahtinen (2008) is a system of touch-based messages, that allow two or more people to interact together to improve the quality of information during a conversation and spontaneous activity. During the interaction they are able to gain a holistic experience of the visual and hearing environment. For us, haptiering SHC, is used as a part of the multi-language approach. It changes according to situations; just as we use spoken and sign languages, and manual alphabets and fingerspelling. We can change quickly between spoken, sign or SHC languages. Sometimes we use spoken language and haptics together at the same time. It quickly gives the visual information of non-verbal communication and environmental description in real-time. This is possible because of the linguistic elements of SHC, called haptemes, which allow the new haptics to be produced in a new situation.

In this chapter we introduce a systematic, holistic way of experiencing the social and physical environment by SHC. SHC consists of various touch messages identified as haptics. They are frequently used everyday. Haptics are produced onto various parts of person's body, and resemble words or signs. Haptics are formed in different ways; some are a natural description of an activity,

while others are based on writing/letters, signs or visual symbols. When signs are changed into haptics, their grammatical structures change. The skin, the sense of touch, and the kinaesthetic sense, form a distinct channel for receiving messages, when compared to the eye or the ear.

Haptics have their own grammar, called haptemes, and they form their own linguistic system. The social-haptic language compares phonemes and the grammar of signing. Haptemes are, for example, pressure, duration, direction and speed (Lahtinen 2008). During SHC, two or more people produce or receive touch messages, whereas in haptic communication, information is received individually through various technical devices. When playing a video game, for example, one may use a joystick to feel haptic feedback.

Haptics can be grouped into several sub-groups used in a particular situation or by a specific group of professionals. This chapter illustrates these sub-groups and some specific situations, such as musical-haptics, haptics in hospital and how to describe the universe onto the body. Haptemes are also analysed in more detail.

3. SOCIAL-HAPTIC SUBGROUPS AND RESEARCH AREAS

Touch behaviours were recorded, analysed, classified and described as social-haptic communication by Lahtinen 2008 (53). Spoken language, sign language and different augmentative communication methods were separated from the research data. The classification was based on having contact with people, places and objects, and orientating in the environment. SHC is the first longitudinal research that has observing and tried haptics and their functions in different environments. It is an example of holistic use of touch, which is interpreted in everyday life on a conscious level. A flexible use of haptics is based on right timing and of the other person's touch behaviour and orientation.

3.1. *Sub-groups*

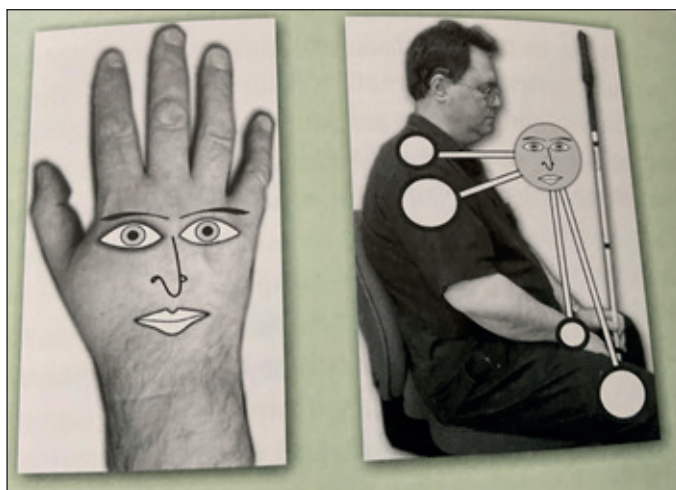
Haptics can share social (facial expressions, emotion, behaviour), functional (how an object works/ moves) and environmental (directions,

mapping the environment) information. The picture 2 illustrates eight circles which show the main research areas and findings.



Picture 2. Social-haptic communication research areas (Lahtinen 2008, 53)

Emotions include emotional expressions on the Emotional Response Hand (ERH), by which individuals can share their own feelings or describe other people’s facial expressions. These can be smiling, laughter, anger, crying, sleepiness, etc. Picture 3 shows the basic emotions portrayed on the back of the hand. ERH is adaptable and can be produced on other parts of the body, such as shoulder, back or thigh. (Lahtinen 2008; Lahtinen, Palmer & Lahtinen 2010)



Picture 3. Emotional Response Hand (Lahtinen, Palmer & Lahtinen 2010)

Social quick messages include about 30 haptices for everyday living. These functional haptices are those we usually teach first for deafblind people and family members. They are, for example, initiating and maintaining contact (I am here, I stay here), turn taking, leaving the personal area, confirmations (yes, no) and identifying a person (name-haptice). There are different meanings for haptices like, “I am next to you”, “I’d like to say something” and “I have something urgent to tell you”. The differentiation of haptices is based on the grammar of touch, known as haptemes (duration, movements, speed). Identifying yourself is produced via a body name, which functions the same way as verbal or sign name. Name-haptice is a unique touch by which a deafblind person can identify an approaching person, even when they are busy doing something else and cannot hear or see the approaching person. During a social situation, the directional haptices portray where the other person is approaching from in the environment, giving the Deafblind person the chance to react or offer a greeting. These haptices are hapticing in relation to the body. Social quick messages are adaptable; they can be produced onto different body areas such as back, shoulder or arm.

Yes and No confirmations include different variations of yes and no messages used during 1991-2004. There were 24 different confirmation stages founded. Early stage confirmations were done verbally, rhythmically with intonation, and supported by visual information. When hearing aids were not in use, this was done near the ear. The head movements were adapted to narrowing visual fields and done slowly. Sometimes, the receiver’s hand was placed on the side of the other person’s face to feel the feedback. In addition, sign supported speech was done slowly near the face. Gradually, communication channels were changing into hands-on signing in dark environments.

First, confirmation was tapping and sliding movements onto the hand, lower arm and later onto legs and back, depending on the body positions. Soon the double hands-on confirmations started to evolve reciprocally. When guiding outside home, hand-to-arm confirmations were felt by body movements. Yes and no -haptices were understood also by other body contact such as by leg or shoulder, or by instrument such as guide cane. Later the movements diminished and became smaller, using one finger instead of the whole hand. Emotions of a person were

conveyed through confirmation by the intensity of the movements. An outstretched hand or leg expanded the use of personal area, this increased the SHC distance and also prompted feedback onto the hand.

Confirmations could be shared between three people simultaneously when having a conversation and when in contact with each other.

Messages when moving together means guiding with body movements. The guide's body sends messages when moving through their muscles and joints. The contact can be on the arm, hands or shoulder. Additional haptics can be given such as yes and no -haptics, stop and walk. *Private messages* are those haptics which are used by two people in more intimate situations. These evolve between two people and are used mostly in a private way, like body humour, aesthetic and erotic messages. *Movements of the body* share actions using either the receiver's or producer's body, or by both of the bodies together. This way statues, dance, pantomime and actions can be described. It is possible to give exact information with body movements in a performance, such as duration, rhythm, extent and pauses. The movements can be made either by the body of the describer, the body of the receiver, or both of them. Contact during the motion can be with whatever body part best suits; back-to-back, foot-to-foot, hand-to-foot, etc. The levels of the bodies may vary. Carrying out the movements together can accompany or support verbal or sign information. An example of this is the description of movement sequences in gymnastics, which can be made with a part of a body, hand, foot, or with a holistic body movement.

Orientation in the environment and space include pointing, directions and the appearance of objects. This can be done by showing the dimensions of the body when comparing the target's thickness or size, and depth can be expressed by comparing it with the body height. *Contact to the environment and exploring the object* can be done at the same time when haptiering, drawing onto the body. If haptiering a room, the receiver is using their mental mapping and muscle memory, based on their bodily experience of the environment, forms and routes.

Arts and hobbies, like visual arts, music, games and competitions by haptics will build up a visual image, action and its consequences. Forms and colours of paintings can be haptiering onto the back

independently or with spoken or sign languages. When hobbies are described and illustrated onto the body, certain things are often agreed on beforehand, for example in the game of football or ten- pin bowling. These are:

- permanent information: starting point, tracks, target (goal, positions of pins), specific features (defence areas, lane, foul line).
- changing information: advancing of teams, the direction into which the ball moves; straight forwards, to the left or right, etc.
- new position information: penalty kick, how many pins are still standing and their positions.
- combining the information to one's own action: own turn, directional-haptice tell where the ball is heading, so that one can correct the body position.
- starting of action.
- results: agreed body location, where the score or route is expressed.

3.2. *Haptices describing environments*

Haptiering (drawing onto the body) describes the environment, giving an overview of the space and spatial structures. This is done by locating the space and object in relation to the body, how many objects there are and in which direction. Haptiering proceeds logically so the receiver can build up a mental image of the space.

Environmental haptices function from the receiver's perspective. In a detailed description of an object, we haptier their form, size, motion, and relation to other objects. First the outlines of the target are drawn, followed by the objects. The receiver is building up a mental image while perceiving the drawing by using information, so it is important, that the drawing proceeds in a logical order. After the space has been given a name, the orientation point is identified. The room is haptiered in more details such as chairs, rows, lecture place and tables. If the deafblind person is a familiar receiver of the body mapping, the drawer will present the targets in the same order as a simultaneous verbal or signing explanation.

Drawing a spatial shape includes perception of the direction as well as changes and stops of the movement. When describing an inner

area of a space, the thickness of the line shows the pressure or wideness of touch. E.g. pointing out occupied seats is a more intensive and wider touch (Figure 2).

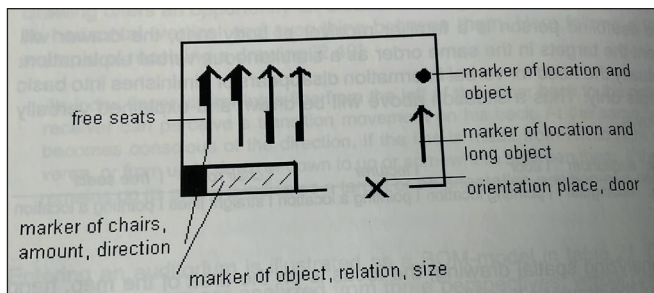


Figure 2. Directions in drawing a spatial shape and drawing a room (Lahtinen 2008, 136)

A doorway is outlined by the WALK-haptice. When objects are placed on the map, the other hand can stay at the door as an orientation point, which makes the perception of other objects in relation to each other more precise. Rows can be haptiered by two fingers of the same hand. Positions of people, routes they use for moving, and other people entering and leaving, can be added on the body map. The feedback from the audience can be added onto the body map.

Objects in the room, such as a television (TV) and computer (C) can be added onto the body map by using block letters. Identifiers of other people in the space can be their body names, or initial letters of agreed names or combinations of initials as block letters. When individual people's names such as Lena (L) and Tina (T) have been placed onto their positions of the body map, it is possible to tell more about their actions and facial expressions.

4. HAPTICES IN EVERYDAY LIFE - THREE EXAMPLES

In this chapter, we have collated and summarised three examples of SHC), which convey information in different situations, such as: sharing musical performances through haptices, haptices in hospital and healthcare settings and understanding the Universe through haptices. In these examples the describer or producer of haptices may be sitting or standing next to a deafblind person, be in front of them, or at their

back, imparting what is happening in real time. These chosen examples of SHC are summarised from published articles between 2012-21. The original articles will give more detailed information if readers would like to learn more of how to use these haptics.

4.1. *Musical haptics (Palmer, Lahtinen & Ojala 2012, 351 – 358)*

Haptics provide a method of encoding acoustic musical information. Music comprises of different elements. These elements form the overall music texture. The texture is a holistic experience in acoustics, and it can be described onto the body using different movements in parallel and in succession. When sitting or standing, rhythm can be expressed onto different body areas, such as hands, arms, leg, shoulders or back. It is possible to express various elements of music through different areas of the body at the same time. Musical haptics portray and illustrate instruments, levels of tone, rhythm, melody, pauses and dynamics during a live performance or when listening to pre-recorded music. For example, haptics on a person's back, for a group or concert performance, can give an idea of the instruments been played and their positions. Musical haptics are used in sharing musical experiences when auditory input does not provide enough information. In this way, haptics can support the functional hearing as well as give additional information. It can sometimes even provide the only way of perceiving acoustic information aside from the feeling of vibrations. Rhythmical elements can be illustrated by using a sequence of different taps in different tempos and/or pauses.

Haptemes (Lahtinen 2008) provide an enhanced sensory perception of rhythm. If there is a drummer in the live performance group, his actions would be portrayed using the taps onto the person's hand. Pitch elements can be illustrated using the arm, so that the high, middle and low notes occupy different areas of the arm (Lahtinen 2008, 142; Lahtinen & Palmer 2005). For example, the receiver's arm can be used in three sections: hand and wrist for low tones, lower arm for middle tones and upper arm for high tones. Melodic elements produced by different instruments, either in a group or in an orchestra, can be illustrated by a defined set of hand shapes. For example, string instruments, like violin or cello, can be illustrated by

a hand shape portraying the bowing action of the players. The receiver's arm can also depict the instrument itself, like a piano. The piano can be played mirroring movements of the hands on a keyboard. In this way the rhythm, intensity and melody of the piano score are incorporated into the movements.

Differences in the intensity of music are illustrated by the changes of hand pressure onto the receiver's arm (Lahtinen 2008, 142). For example, in a dramatic piece where there is a build-up of instrumentation, this creates greater intensity in positioning the hands. You can also illustrate greater intensity by using two hands moving together, such as opening and closing hand movements. The picture 4 illustrates the piano playing haptice.



Picture 4. Piano playing -haptice (Lahtinen & Palmer 2005)

Music can also be described using dance. For this, we want to portray the rhythm caused by holistic body movements and the aesthetics and texture of the music. If you'd like to know more about how to use haptices when describing different aspects of music, see the original article by Palmer, Lahtinen & Ojala 2012.

4.2. Hospital haptices (Lahtinen, Palmer & Tuomaala 2016, 18-19)

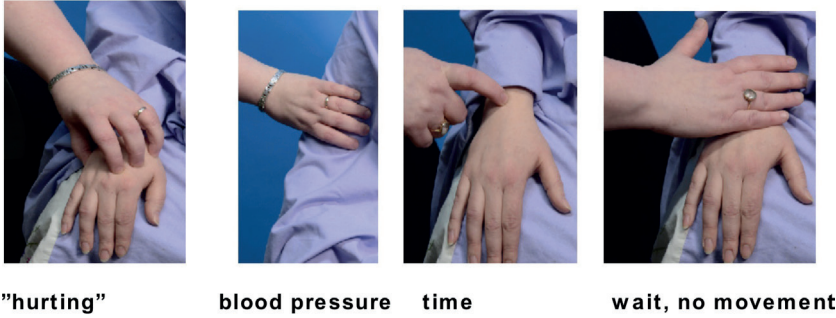
Practical hospital-haptices will help with communication in a hospital and healthcare situation. They share information with deafblind

individuals regarding practical procedures and orientation, particularly in situations when other devices are not in use. Hospital- haptics can be used by family members, sign language interpreters and healthcare professionals. In the original article, two developers of haptics, Sanna Tuomaala and Russ Palmer, tell their own experiences when using SHC in a recovery ward and during a cataract operation. They participated in developing haptics and testing them in a hospital situation, the first tests of their kind since the beginning of the 1990s. They used speech, fingerspelling, visual frame and tactile sign language, and they both used SHC. They found that haptics are extremely useful to deafblind people in hospital.

Imagine a patient who hears and sees very little due to some form of deafblindness, or is temporarily hearing or visually impaired due to a procedure or medication. In these situations, touch is an excellent channel for receiving information, such as what is happening in the room or what will be done next. The nurses can inform the patient of important information by using haptics on different parts of the body. The following haptics were tested in authentic hospital settings during a cochlear implant surgery: doctor, don't worry, vaccination, blood pressure, it will hurt now, the time, and is everything ok?. These touch messages also gave a sense of reassurance.

For a cataract surgery, for example, you can try to consider in advance what is a safe way of getting realtime information. Many hearing and visually impaired people during a cataract surgery are deafblind; they can not use their hearing aids and they have a surgery sheet over their face. One way of having information is using haptics, which have been agreed beforehand. In the picture 5 you can see how to produce haptics such as pain, blood pressure, the time and an instruction to wait or do not move. For Russ Palmer, haptics were very useful while in hospital in Brazil (Palmer 2015) where only Portuguese was spoken by the hospital personnel. It was quicker for the nurses to learn to use haptics than to learn to pronounce English words. Haptics can be used together with cochlear implants or without them. Deafblind people can take a list of haptics with them to healthcare appointments and introduce them to the staff. Haptics are easy to learn because they are based on the activity and provide logical messages regarding the

medical procedure to be done. If you'd like to know more about the most common hospital haptics, see the original article by Lahtinen, Palmer & Tuomaala 2016, 18-19.

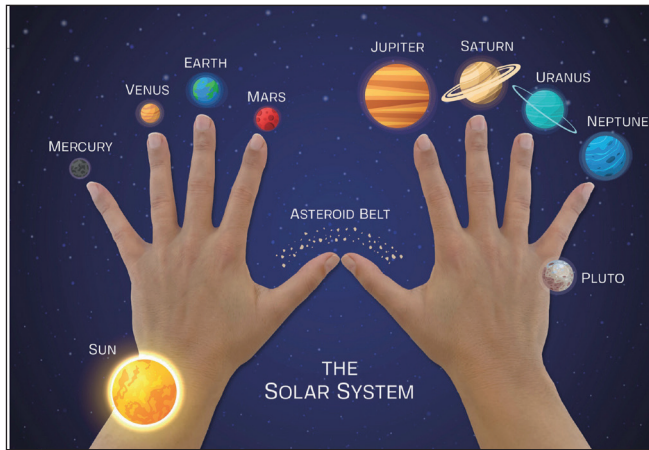


Picture 5. Some hospital-haptics (Lahtinen, Palmer & Tuomaala 2016)

4.3. Understanding the Universe through haptics *(Palmer 2021, 26-29)*

The “Feeling the Universe! experience combines haptic exploration and agreed haptics of the Universe. Access to visual information like pictures and videos can be done using audio description, but we can also use 3D models and haptics. One can use the body to represent different perspectives of the universe, which enables blind people to understand and visualise how planets, the solar system and star clusters are made up. How do you map out the planets, so that a blind person can understand their positions? And how do you represent how large the universe is? Stina Ojala and Russ Palmer (Palmer 2021) shared in this article how the Solar System and the Universe can be portrayed onto the whole body. The Solar System can be described when you place the hands flat, palms down with thumbs touching. The Sun would be on the left in the watch area of the wrist. The left hand would represent the rocky inner planets: Mercury, Venus, Earth and Mars from little to index finger. Where the thumbs join together represents the asteroid belt, then the fingers of the right hand from index to pinky represent the gas giants Jupiter, Saturn, Uranus and Neptune. Pluto is on the outer

side of the right hand knuckle (picture 6). In addition to this simple display, we can represent the Kuiper belt and the Oort Cloud. Here the right elbow region represents the Kuiper belt, and the Oort cloud will be around shoulder level. This can then be followed by the interstellar region behind the persons back.



Picture 6. Solar System Representation Using Hands And Fingers.
Left Hand - Inner Planets, Right Hand-Gas Giants. (Palmer 2021, 27)
Photo credit: Sara Holloway

During the Mars2020 Perseverance launch, cut-outs available online provided details of the shape and dimensions of the rocket and boosters to give a 3D representation. At the same time, information was portrayed by haptiering onto the back where the boosters were going. This enabled an extraordinary, real-time experience of what was happening on the live transmissions.

We can also show the wider Universe, Solar System and the individual planets by using haptices. For example, haptices describing Saturn and its moons on outstretched arms would be the ring system. Through moving the arms, one can indicate the thickness of the rings and their inclination angle. This allows the receiver to have a three dimensional understanding of the inner Saturnian system. In this occasion the Cassini division would be where the elbows are and the fingertips would represent the outer shepherd moons. An alternative approach to the Saturnian system is to use one hand clenched like a fist

and the other to draw the ring system and to point at the locations of the moons (possibly not all 82 moons, but the scientifically significant ones). For this you can use either the person's back or a surface. The individual moon's surface details, such as canyons, geysirs, crevasses or ice sheets can again be drawn on the fist, now representing the moon, and not the planet itself. When zooming out to study the Milky Way, the Solar System would shrink to fit the fingernail of the left hand with the Kuiper Belt and Oort Cloud along the same finger. The left arm would be one of the spiral arms of the Milky Way, including Proxima Centauri, the Kepler system and Sirius. Shoulder to shoulder would be the central bar in the middle, with the head acting as the central bulge with millions of stars of the Milky Way. Finally if you zoom out even further, you can represent the scaled distance between the Milky Way and Andromeda galaxies. With your arms outstretched to the side, the Milky Way would be on your left little fingernail and the Andromeda on your right thumb fingernail, with your torso representing the dust between the galaxies. To show the 45° tilt between the galaxies, the Milky Way would be on the left hand being flat and Andromeda would be on the right hand tilted 45° as if pushing something away.

In this way, we can use the body to zoom in and out within the Universe. This allows a blind person to realise the depths of the Universe in three dimensions. If you'd like to know more about how to use haptics when describing the Universe, the Milky Way and galaxies, see the original article by Palmer 2021, 26-29.

5. HAPTEMES – GREAT DISCOVERY OF SHC RESEARCH

The greatest discovery of the SHC research was founding haptemes, the grammatical variable related to touch. Every haptice consists of variables of touch, i.e. haptemes. A hapteme is received through the skin or body channel. Every language has its own linguistic grammar, such as phonemes of spoken languages, and sign languages have their own hand shapes, orientations, movements, locations, etc. Through these grammatical elements each haptice is different and can be identified and separated from each other.

5.1. Most common haptemas

Haptices can be produced by hands or other body areas such as head, leg or shoulder. Haptices function in the dark, in noisy situations and without any visual or auditory aids. Every haptice is produced onto a certain body area or location. Every haptice is produced with an intensity or pressure, which can be light, neutral or heavy. Some haptices' meaning is connected and recognized only with a particular body area (time/wrist, blood pressure/arm), but others are adaptable.

Hand-related haptemes are hand shapes, hand orientations, using one hand or two hands, and haptic distance. Some haptices are produced by an open palm (yes) or by one finger (orientation point).

Sometimes the receiver understands the meaning in the same way even if we produce a haptice either in the palm or back of the hand. Haptic distance is the distance between two touch surfaces. This means we can not perceive the number of fingers used if they are too close each other. Some body areas are more sensitive to perceive haptic distance, like top of the fingers and lips.

Movement is one the most important haptemes. Movement related haptemes are directions of movement (up and down), pressure / intensity of movement (light, medium, hard), frequency of movement, length and duration of movement, pauses, changes of rhythm, and shape of the movement. All producers! physical sizes are different. If we haptier onto a larger area, it can give a stronger meaning (small or large cup of coffee). Usually the size is small, normal or wide. Length or duration of haptice can be long or short. If the haptice stops and stays in touch contact, it means a question is produced, waiting for an answer or feedback. Usually this is connected with a slightly increased pressure.

The meaning of haptice depends on the movement. Each haptice does not have to include all haptemes. Haptices can be combined sequentially or simultaneously, this means producing sentences. Iconicity makes some haptices universal, since the meaning is understood similarly in different countries, for example "I am here" or leaving-haptices or haptiering different shapes (circle, line, square) onto the back. A single haptice can also consist of many layers of messages simultaneously, such as the combination of confirmations and emotions.

This research work shows how the body and skin can be involved in producing and receiving understandable language. SHC shows that it is possible to control and change the use of modalities and language systems. It is advisable for a deafblind person to make an agreement on which kind of haptics and contact will be used. Usually, professionals use receiver's neutral body areas like hands, arms or back. But everyone is different, and their sensitivity may vary.

6. Conclusions and developments for the future

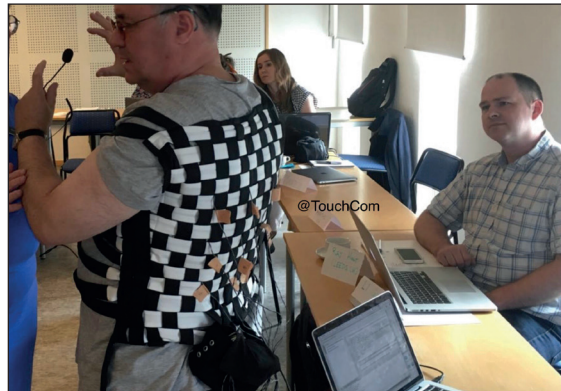
Social-haptic theory expands. Deafblind people from different countries analysed the haptics over a period of time with their families and professionals and this information was collated together. This was later expanded to other user groups, such as visually impaired children and adults, staff working with the elderly and those with dementia, and different communication disorders. SHC has rapidly developed through different deafblind communities. Sometimes they identify haptics by another name, and are not always aware of the original concepts and origins. This has led to some misunderstandings.

SHC has demonstrated through using haptics and understanding haptemes that they increase effectiveness with less energy, transmit confirmations, emotions and context. It is a real-time way of communication. It can be invisible to others, keeping the experience more subtle. It can expand the individual personal space, and become more interactive with others in social settings. It is possible to teach and learn haptics and haptemes. Now in 2022, SHC is part of educational and rehabilitation programmes, interpreting, and deafblindness studies in many countries.

SHC is supervised in various countries, who are collating their own national haptics dictionaries. We have been supervising EU-projects, PhD and master students and researchers at different universities. In 2019-21 we were involved in an EU-project called SUITCEYES, as members of their advisory group. Their aim was producing Smart Clothes for deafblind people. We were involved in teaching haptics to a group of different researchers from various EU countries. We tested and gave feedback for improvements of prototype products where

modifications were considered. Smart Clothes transmit haptics onto the body via vibrating sensors, which enables people to orientate and be active and independent participants during the gaming settings (www.suitcaes). In future this system could allow people to have touch-based information on objects and exhibits independently, i.e. without being in physical contact with the interpreter.

Picture 7 illustrates the first trial of testing the Smart Clothes vest, which was giving Russ information onto his back through the vibrating sensors such as the emergency-haptice X. In future smart clothes can portray some haptics at a distance onto different locations on the body. Future generations will benefit from getting new immersive experiences through touch and technologies.



Picture 7. Russ testing a smart vest.

This chapter gave an overview of 30 years development, research and application of SHC. Most people can learn to use these systems after instructions and experimenting. Because people haptier in various ways and their use of pressure is different, the receiver must always learn how to read haptics from different individuals. The producers need to know the grammar of SHC to give precise information.

RUSS' COMMENTS

“For me, it is a natural, linguistic means of communication. SHC is a standardised language for us, but also a philosophy which includes

respect of neutral areas of the body, and we use touch and body to share information reciprocally.” - Russ Palmer

SHC has expanded both internationally and into different areas of interest and disability groups. It has been recognised for education - special needs, interpreting, and Masters level - in the UK, Australia, Switzerland, The Netherlands, Nordic countries, Canada, and Brazil. It's being used by professionals, healthcare workers, and for pilot studies in the nursing sector. As an example, doctors are realising that deafblind patients need communication support that allows them to have a more relaxed treatment programme.

From my own perspective, SHC is a part of life. Being able to use it with interpreters, assistants, friends and family, has allowed me to have a richer quality of information. Everything from arts, music, conferences, and across the whole spectrum of experiences. The most important thing is that SHC gives deafblind people the possibility to be equal, and have more opportunities. It prevents us missing out on basic parts of life - social cues, especially, and things people take for granted.

We would like to express our gratitude to the Brazilian people for their warmth, kindness, support and professionalism in producing this publication. I remember the wonderful concert I did in Santa Maria, where my colleague, Juha, and I sang together and the audience danced in the aisles. I'll never forget it.

During 2022, Riitta and I had a 2-hour meeting once a month, where different professionals such as researchers, interpreters of Brazilian Sign Language, teachers, pedagogues, psychologists, scholars and professionals in rehabilitation programs. Thank you GEPICSH - Grupo de Estudos e Pesquisas de Inclusão e Comunicação Social Háptica (Group for Inclusion and Haptic Social Communication Studies and Research) and co-operation with the Universities Municipal de São Caetano do Sul e Estácio de Sá, Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e o Múltiplo Deficiente Sensorial e Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência. Municipal de São Caetano do Sul e Estácio de Sá, Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e o Múltiplo Deficiente Sensorial e Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência.

This special relationship continues to thrive and develop.

Thanks to Sara Holloway, BA, for providing the graphics and proofreading this manuscript. We also would like to thank various people for their generous co-operation and support, with special thanks to Dr Stina Ojala.

REFERENCES

- LAHTINEN, R. & Palmer, R. 1993. Communication with Usher People, Practical Ideas for the Family & Professional. Proceedings, Seventh European Usher Syndrome Study Group.
- Lahtinen, R. & Palmer, R. 2005. Body Story. Creating Musical Images through Touch (CMIT). Tampere: Cityoffset.
- LAHTINEN, R. 2008. Haptices and haptemes. A case study of developmental process in social-haptic communication of acquired deafblind people. Doctoral Dissertation. Tampere: Cityoffset Oy.
- LAHTINEN, R., Palmer, R. & Tuomaala, S. 2016. Using haptices in health care settings, DBI Review January 2016, 18 - 19. https://kuurosokeat.fi/wp-content/uploads/2019/06/haptices_in_health_care.pdf.
- LAHTINEN, R., Palmer, R., & Lahtinen, M. 2010. Environmental Description for visually and dual sensory impaired people. Art-Print Oy.
- PALMER, R. 2021. How to touch Space. SpaceFlight, A British Interplanetary Society publication, 26-29.
- PALMER, R., Lahtinen, R. & Ojala, S. 2012. Musical experience and sharing musical haptices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45 (2012), 351 – 358. SUITCEYES project. <https://suitceyes.eu/>
- For further information about haptices, contact: riitta.lahtinen@icloud.com
See: www.russpalmer.com

COMUNICAÇÃO SOCIAL-HÁPTICA (CSH) - HISTÓRIA, PESQUISA E APLICAÇÕES

*Autores: Riitta Lahtinen, PhD
& Russ Palmer, Musicoterapeuta*

Tradução: Stephanie Caroline Alves Vasconcelos

1. HISTÓRICO DOS AUTORES

1.1. Histórico da Riitta

Meu nome é Riitta Lahtinen. Sou uma pesquisadora de doutorado premiado, professora, enfermeira, intérprete de língua de sinais e criadora da Comunicação Social-Háptica para pessoas surdocegas. Tenho trabalhado ao lado de pessoas com Síndrome de Usher nos últimos 45 anos, e meu marido, Russ Palmer, que é um músico e musicoterapeuta talentoso e também é surdocego.

Tudo começou quando eu tinha 14 anos de idade. Eu havia decidido que queria aprender a língua de sinais e fui ao clube de surdos local para aprender mais. Comecei por trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem antes de me qualificar como enfermeira. Consegui, então, o emprego dos meus sonhos como professora e tornei-me também intérprete de língua de sinais para surdocegos. No final da década de 1970, havia muito poucos intérpretes de língua de sinais e, fui apresentada à surdocegueira quando me pediram para fornecer interpretação prática para duas senhoras surdocegas ao mesmo tempo. Foi fascinante e, ao longo dos 12 anos seguintes, dediquei-me a aprender mais sobre a surdocegueira e a Síndrome de Usher. O meu trabalho foi reconhecido pela Associação Finlandesa de Surdocegos, em Helsinque, quando me pediram para ser a diretora do Projeto Usher.

Em 1991, decidi apresentar uma oficina na Conferência da DBI (Surdocegueira Internacional), realizada em Örebro na Suécia. Mal

sabia eu que isso mudaria a minha vida. A minha oficina foi intitulada “Como podemos fazer diagnósticos precoces de Usher na Finlândia”, e foi sugerido que eu cooperasse com um britânico que daria uma palestra sobre viver com Usher. Russ e eu nos conhecemos, nos apaixonamos e ainda estamos juntos 30 anos depois.

À medida que a visão e a audição de Russ diminuíram, estudei programas de instrutores de baixa visão, mobilidade e orientação para entender melhor como os diferentes sentidos são usados na vida cotidiana. Aprendi sobre a exploração háptica e como combinamos os nossos sentidos hápticos com os nossos sistemas de movimento (cinestésicos). Viver com um parceiro que tem audição e visão deterioradas afetou a nossa comunicação diariamente. Ela mudou pouco a pouco e as descrições espaciais passaram a fazer parte das nossas vidas. Falávamos abertamente sobre estas mudanças e estávamos ambos interessados em uma comunicação melhor e melhorar a nossa qualidade de vida.

Começamos a desenvolver diferentes soluções práticas e trabalhamos com pessoas surdocegas em Andebu, Noruega, e na Sense em Birmingham, Reino Unido. Começamos a ensinar estes diferentes métodos a outras pessoas surdocegas, aos seus familiares e a profissionais, como assistentes pessoais e intérpretes na Europa. Com o passar dos anos, Russ e eu escrevemos vários artigos de pesquisa e produzimos muitos livros. Ao voltar para a Finlândia em 1995, comecei a trabalhar para o meu doutorado.

1.2. Como começou a Comunicação Social-Háptica (CSH)?

Minha primeira ideia original para meus estudos de doutoramento foi pesquisar a língua de sinais tátil. No início da década de 1990, havia pouquíssima informação sobre como a língua de sinais visual difere de uma língua tátil. A vida cotidiana com Russ incluía muitas mensagens de toque. Todas as nossas atividades eram realizadas em contato físico próximo, seja em casa em cozinha, assistindo TV ou ao ar livre caminhando juntos ou visitando lugares diferentes. Isso era algo novo para mim e ambos sentimos que havia possibilidades de analisar o tato mais minuciosamente. O meu professor e supervisor da Universidade de

Helsinque apoiou as minhas novas ideias para pesquisar e desenvolver a comunicação tátil e encontrar a gramática do tato. Ele acreditava que levaria 20 anos para reunir e desenvolver um sistema de toque organizado - ele estava certo - levei 18 anos. Nessa altura, concluí a minha investigação de campo, incluindo o ensino de CHS em toda a Europa às pessoas surdocegas, às suas famílias e aos profissionais que trabalham com elas. O meu doutoramento em Comunicação Social-Háptica intitulado “Háptices e háptemas - Um estudo de caso do Processo de Desenvolvimento da Comunicação Social-Háptica em Pessoas com Surdocegueira Adquirida” foi publicado em 2008. No mesmo ano, ganhei um prémio nacional inovador do centro nacional finlandês de investigação e desenvolvimento para o bem-estar e a saúde.

Em meados de 1995, Russ estava estudando para se tornar musicoterapeuta na Academia Sibelius em Helsinque. Esta foi uma curva de aprendizagem muito importante para a nossa investigação sobre CSH. Todas as aulas foram em finlandês, então tive que traduzir para o inglês para o Russ, e nem sempre houve apoio e compreensão dos professores. Durante uma das primeiras aulas de Russ com uma psicóloga, ela afirmou que não acreditava que Russ pudesse ser um musicoterapeuta devido à sua surdocegueira. Esta primeira aula, uma sessão imaginária guiada, foi um teste para Russ. Se, ao final da sessão, ele não fosse capaz de repetir com precisão o enredo da cena que ela estava prestes a definir, ele não poderia continuar com a disciplina. Naquela época, Russ usava dois aparelhos auditivos muito potentes com microfone de rádio e também dependia da leitura labial. Ela não me permitiu traduzir a sessão verbalmente para o Russ porque eu perturbaria a atmosfera. Em seguida, ela diminuiu as luzes. Então, o Russ estava sem uma tradução verbal e não podia me ver para fazer leitura labial. A professora nos negou todos os nossos sistemas de comunicação. Ela pediu a todos que se deitassem no chão e começou a música. Russ ficou muito preocupado e sussurrou para mim: “O que vamos fazer?”. Não sabia o que responder e o Russ não sabia língua de sinais tátil ou datilologia (alfabeto manual). Enquanto a música tocava, a professora disse: “é um dia quente de verão.” Eu estava sentado ao lado de Russ no chão, imaginando como poderia retratar o calor. Então eu soube o que fazer, eu acariciei a testa de Russ com as costas da minha

mão lentamente. Russ disse: “quente, verão”. Eu toquei com um tapinha “sim” em seu ombro. A professora continuou: “Você está à beira-mar”. Comecei a retratar ondas no braço Russ com meus dedos. “Mar”, ele disse. “Sim!” Ela continuou: “você está andando na praia...”, etc. Ao final da sessão, Russ recontou a história e ele pode continuar na disciplina. A professora ficou chocada e ficamos em êxtase. Em casa, começamos a analisar as nossas experiências e foi criada a História do Corpo, uma técnica simples de contar histórias que melhora a comunicação, o relaxamento e o contato com pessoas com deficiência sensorial. Em 2005, após anos de exercícios práticos e de feedback, produzimos o nosso primeiro livro de Histórias do Corpo e DVD (imagem 1).

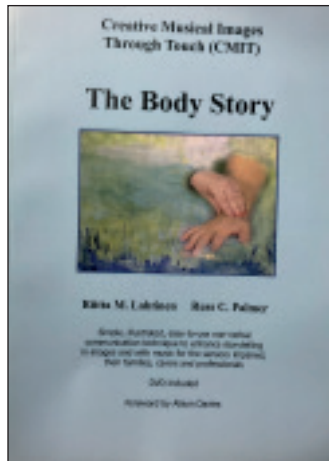


Imagem 1: A História do Corpo (Lahtinen & Palmer, 2005).
 O resto é história.

1.3. Histórico do Russ

Meu nome é Russ Palmer. Nasci com surdez severa em Londres, Inglaterra, e tive o meu primeiro aparelho auditivo aos quatro anos e meio de idade. Frequentei uma escola infantil para crianças surdas durante três anos, onde a língua de sinais não era permitida, por isso nunca me tornei falante de BSL (Língua Britânica de Sinais). Em seguida, passei por algumas escolas regulares primárias e secundárias diferentes com crianças ouvintes, onde me saí bem em disciplinas hápticas

como música, arte, marcenaria e humanidades, mas não tão bem em matemática e inglês. Depois de experienciar algumas dificuldades com a minha visão, principalmente à noite, fui diagnosticado com Síndrome de Usher aos 21 anos, e me disseram que eu estaria completamente cego aos 50 anos.

Nos meus vinte anos, desfrutei de uma carreira como Analista de Sistemas/Programador de Computador, até que a deterioração da minha visão me impossibilitou de continuar. Relutantemente, tive de me aposentar mais cedo, aos 30 anos. Fiz muito trabalho voluntário com a Sense, uma instituição de caridade para pessoas surdocegas no Reino Unido e na DBI (Surdocegueira Internacional), criando conscientização pública sobre a Síndrome de Usher.

A minha paixão desde sempre foi a música, tocar piano, órgão e guitarra. Apesar de ser surdo severo, me tornei um músico e compositor talentoso. No início dos anos 90, frequentei a prestigiada Faculdade de Artes de Dartington estudando música e piano a nível de concerto. Queria desesperadamente ser musicoterapeuta, pois era fascinado pela forma como as pessoas surdocegas sentem a música através dos seus corpos. Infelizmente, a minha audição também estava se deteriorando e o fato de ter Síndrome de Usher eram consideradas barreiras intransponíveis para me qualificar como musicoterapeuta.

Conheci a Riitta em 1991, numa conferência de surdocegos na Suécia. Mais tarde, vivemos na Noruega, Inglaterra e Finlândia. Com o apoio de Riitta e a atitude positiva dos Países Nórdicos, estudei na Academia Sibelius, na Finlândia, e me qualifiquei como possivelmente o primeiro musicoterapeuta surdocego do mundo.

Em 2004, a minha visão e audição tinham diminuído acentuadamente e deparei-me com o dilema de ter ou não um implante coclear. Esta foi uma decisão extremamente difícil, pois eu estava preocupado em perder a minha capacidade de criar e desfrutar de música por completo. Apesar das minhas reservas, tive o meu primeiro implante coclear na orelha direita em 2004 e, mais tarde, na orelha esquerda em 2011.

Para Riitta e para mim, o que ficou conhecido como Comunicação Social-Háptica (CSH), tem sido uma parte vital da nossa vida em juntos desde o início. A capacidade de receber mensagens de

toque em tempo real e pistas sociais tem sido inestimável. Tenho uma experiência e informações mais completas sobre a linguagem corporal e as expressões faciais das pessoas, o que é importante tanto pessoal como profissionalmente. Sem a CSH, meus estudos, pesquisas, artigos publicados, apresentações, oficinas e simplesmente a vida em geral teriam sido muito mais desafiadores. A CSH evoluiu ao longo dos últimos 30 anos de sermos um casal. Levei muito tempo a desenvolver os meus sentidos hápticos, pois era resistente, mas logo percebi o seu potencial e agora é automático. Fui um participante voluntário na investigação da Riitta e formamos uma excelente equipe no desenvolvimento da CSH.

Um excelente exemplo de CSH em escala internacional ocorreu em 2015. Riitta e eu viajamos ao Brasil para apresentar uma palestra e realizar um concerto de música para pessoas surdocegas e profissionais. Foi o início da nossa maravilhosa relação com o Brasil e o seu povo, e o início da nossa formação em sessões online. Enquanto estava lá, infelizmente desenvolvi uma grave infecção cutânea e septicemia, por isso fiquei isolado no hospital de São Paulo durante um mês e meio. Muitas vezes não colocava os meus implantes cocleares quando estava na cama, e o uso prático de haptices hospitalares num ambiente em que todos falávamos línguas diferentes era inestimável. (Surdocegueira no Brasil, 2015).

2. ORIGEM E CONCEITOS DA COMUNICAÇÃO SOCIAL-HÁPTICA

Quando as modalidades de visão e audição mudam, ainda temos outras modalidades para usar, como tato/tátil, cinestésico, olfato e paladar. A combinação destas modalidades é conhecida como háptica, sendo a informação tátil apenas uma parte do sistema háptico. O háptico é a estrutura para a pesquisa de CSH, porque os movimentos são a chave para a compreensão dos haptices e haptemas. A CSH identifica como haptices são compartilhados e como a informação é transmitida através do toque em diferentes partes do corpo.

A abordagem da CSH inclui experiências partilhadas de informação linguística e ambiental com base nos movimentos táteis e corporais, bem como na orientação. A nossa investigação e o desenvolvimento da CSH começou no início de 1990, quando o comportamento do toque foi registado e analisado. Nossa primeira

palestra sobre CSH foi apresentada em 1993 no 7º Encontro do Grupo de Estudo de Usher em Potsdam, Alemanha (Lahtinen & Palmer, 1993). O toque foi utilizado interativamente na comunicação e na ação. Há 20 anos, a CSH apoiava a informação auditiva e visual e era utilizada com pessoas surdocegas, familiares e profissionais que trabalhavam com eles. Mas, nos últimos 10 anos, tornou-se uma língua mais independente para fornecer informações adicionais e começou a ser usada com outras pessoas com deficiência sensorial, como para interpretar eventos visuais ou auditivos. E também pode ser aplicado a vários outros grupos de deficientes, especialmente vinculado a abordagens terapêuticas.

2.1. Espaço Social-Háptico

Por conta do uso de hápticas entre duas pessoas, o conceito de espaço social- háptico evoluiu. Este é um espaço onde os hápticos são partilhados num ambiente social e durante as atividades em conjunto. Todos nós temos o nosso espaço pessoal à nossa volta. Quando usamos o toque, precisamos chegar a um acordo sobre os locais no corpo onde os hápticos podem ser produzidos. Isso é chamado de ‘espaço do corpo social’. Cada háptico é produzido no corpo, cuja localização é chamada de ‘área do corpo’. O ‘espaço corporal espacial’ é um espaço onde estamos a fazer movimentos. A filosofia no desenvolvimento das localizações corporais do indivíduo para uma experiência holística do espaço social-háptico, conforme descrito na Figura 1.

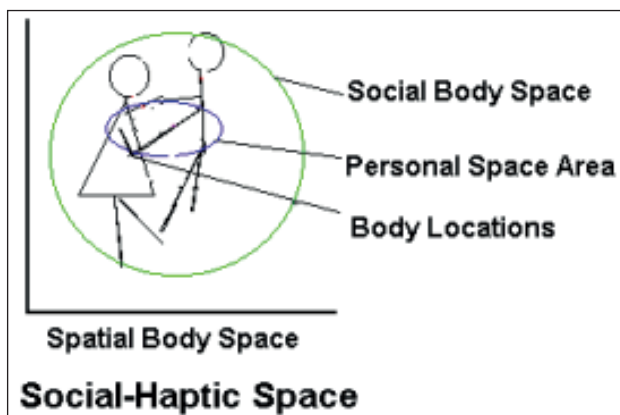


Figura 1: Espaço Social-Háptico (Lahtinen, 2008, p. 123)

2.2. A aplicação de diferentes haptices.

Haptices conforme definido por Lahtinen (2008) é um sistema de mensagens baseadas no toque, que permitem que duas ou mais pessoas interajam para melhorar a qualidade da informação durante uma conversa e atividade espontânea. Durante a interação, eles são capazes de obter uma experiência holística do ambiente visual e auditivo. Para nós, hapterizar (haptiering) na CSH é usada como parte da abordagem multilíngue. Ele muda de acordo com as situações, da mesma forma que usamos as línguas orais e as línguas de sinais, os alfabetos manuais e a datilologia/alfabeto manual. Podemos mudar rapidamente entre as línguas orais, de sinais ou língua de CSH. Às vezes, usamos a língua oral e os haptices juntos ao mesmo tempo. Os haptices fornecem rapidamente a informação visual da comunicação não verbal e a descrição espacial em tempo real. Isto é possível devido aos elementos linguísticos da CSH, denominados haptemas que permitem que os novos haptices sejam produzidos numa nova situação.

Neste capítulo, introduzimos uma maneira sistemática e holística de experimentar o ambiente social e físico pela CSH. A CSH consiste em várias mensagens de toque identificadas como haptices. Elas são frequentemente utilizados todos os dias. Haptices são produzidos em várias partes do corpo da pessoa e se assemelham a palavras ou sinais. Os haptices são formados de diferentes maneiras; alguns são uma descrição natural de uma atividade, enquanto outros são baseados em escrita/letras, sinais ou símbolos visuais. Quando os sinais são transformados em haptices, suas estruturas gramaticais mudam. A pele, o sentido do tato e o sentido cinestésico formam um canal distinto para receber mensagens, quando comparado ao o olho ou ao ouvido.

Os haptices têm sua própria gramática, chamada haptemas, e formam seu próprio sistema linguístico. A língua social-háptica compara os fonemas e a gramática da língua de sinais. Os haptemas são, por exemplo, pressão, duração, direção e velocidade (Lahtinen, 2008). Durante a CSH, duas ou mais pessoas produzem ou recebem mensagens de toque, enquanto na comunicação háptica, as informações são recebidas individualmente através de vários dispositivos técnicos. Ao jogar um videogame, por exemplo, pode-se usar um controle joystick para sentir um feedback tátil.

Os haptices podem ser agrupados em vários subgrupos utilizados numa situação particular ou por um grupo específico de profissionais. Este

capítulo ilustra estes subgrupos e algumas situações específicas, tais como haptices musicais, haptices hospitalares e como descrever o universo no corpo. Os haptemas também são analisados com mais pormenor.

3. SUBGRUPOS SOCIAL-HÁPTICOS E ÁREAS DE INVESTIGAÇÃO

Os comportamentos táteis foram registrados, analisados, classificados e descritos como Comunicação Social-Háptica por Lahtinen (2008, p. 53). A língua oral, a língua de sinais e os diferentes métodos de comunicação aumentativa foram separados dos dados da pesquisa. A classificação baseava-se no contato com pessoas, lugares e objectos e na orientação no ambiente. CSH é a primeira pesquisa longitudinal

Haptices tem sido observados e experimentados, bem como suas funções em diferentes ambientes. Isso é um exemplo de uso holístico do toque, que é interpretado na vida cotidiana em um nível consciente. Uma utilização flexível dos haptices baseia-se no momento certo e no comportamento e orientação táteis da outra pessoa.

3.1. Subgrupos

Os haptices podem partilhar informações sociais (expressões faciais, emoções, comportamentos), funcionais (como um objeto funciona/se move) e ambientais (direções, mapeamento do ambiente). A imagem 3 ilustra oito círculos que mostram as principais áreas de investigação e os resultados.



Imagem 2: Áreas de investigação da comunicação social-háptica (Lahtinen 2008, p. 53)

Emoções incluem expressões emocionais na Mão de Resposta Emocional (MRE), pelas quais os indivíduos podem compartilhar seus próprios sentimentos ou descrever as expressões faciais de outras pessoas. Estes podem ser sorrisos, risos, raiva, choro, sonolência, etc. A imagem 3 mostra as emoções básicas retratadas nas costas da mão. O MRE é adaptável e pode ser produzido noutras partes do corpo, como o ombro, as costas ou a coxa. (Lahtinen, 2008; Lahtinen, 2010; Palmer & Lahtinen, 2010)



Imagem 3: Mão de Resposta Emocional (Lahtinen, 2010; Palmer & Lahtinen, 2010)

Mensagens sociais rápidas incluem cerca de 30 haptices para a vida cotidiana. Esses haptices funcionais são aqueles que geralmente ensinamos primeiro para pessoas surdocegas e membros da família. Eles são, por exemplo, iniciar e manter contato (estou aqui, fico aqui), virar-me, sair da Área Pessoal, confirmações (sim, não) e identificar uma pessoa (nome-haptice). Existem diferentes significados para haptices como “estou ao seu lado”, “gostaria de dizer algo” e “tenho algo urgente para lhe dizer”. A diferenciação dos haptices é baseada na gramática do toque, conhecida como haptemas (duração, movimentos, velocidade). Identificar-se é um processo produzido por meio de um nome corporal, que funciona da mesma forma que o nome verbal em línguas orais ou línguas de sinais. O nome-haptice é um toque único pelo qual uma

pessoa surdocega pode identificar uma pessoa que se aproxima, mesmo quando está ocupada fazendo outra coisa e não consegue ouvir ou ver a pessoa que se aproxima. Durante uma situação social, os haptices direcionais retratam de onde a outra pessoa está se aproximando no ambiente, dando à pessoa surdocega a chance de reagir ou oferecer uma saudação. Estes haptices são hapterização feita no corpo. As mensagens rápidas sociais são adaptáveis, podem ser produzidas em diferentes áreas do corpo, como costas, ombros ou braços.

Confirmações “sim” e “não” incluem diferentes variações de mensagens “sim” e “não” utilizadas durante 1991-2004. Foram fundadas 24 fases de confirmação diferentes. As confirmações em estágio inicial foram feitas oralmente, ritmicamente com entonação e apoiadas por informações visuais. Quando os aparelhos auditivos não estavam em uso, isso era feito perto da orelha. Os movimentos da cabeça foram adaptados para estreitar os campos visuais e feitos lentamente. Às vezes, a mão do receptor era colocada no lado do rosto da outra pessoa para sentir o feedback. Além disso, a fala oral apoiada por sinais foi feita lentamente perto do rosto. Gradualmente, os canais de comunicação foram se transformando em sinais táteis feitos nas mãos em ambientes escuros. Primeiro, a confirmação foi por meio de movimentos de bater e deslizar na mão, no braço e depois nas pernas e nas costas, dependendo da posição do corpo. Logo, as confirmações com duas mãos começaram a evoluir reciprocamente. Ao guiar fora de casa, as confirmações mão-para-braço foram sentidas pelos movimentos do corpo. Haptices de sim e não foram entendidos também por outro contato corporal, como pela perna ou ombro, ou por instrumento, como a bengala. Mais tarde, os movimentos diminuíram e se tornaram menores, usando um dedo em vez da mão inteira. As emoções de uma pessoa foram transmitidas através da confirmação pela intensidade dos movimentos. Uma mão ou perna estendida ampliou o uso da área pessoal, o que aumentou a distância do CSH e também gerou feedback na mão. As confirmações podem ser partilhadas entre três pessoas simultaneamente durante uma conversa e quando estão em contacto umas com as outras.

Mensagens ao mover-se juntos significa guiar com movimentos corporais. O corpo do Guia envia mensagens ao mover-se através dos músculos e articulações. O contato pode ser no braço, nas mãos ou

no ombro. Haptices adicionais podem ser dados, como haptices “sim” e “não”, “pare” e “caminhe”. *Mensagens privadas* são aqueles haptices que são usados por duas pessoas em situações mais íntimas. Estes evoluem entre duas pessoas e são usados principalmente de forma privada, como humor corporal, mensagens estéticas e também eróticas. *Movimentos do corpo* partilham ações utilizando o corpo do receptor ou do produtor, ou por ambos os corpos em conjunto. Desta forma, estátuas, dança, pantomima e ações podem ser descritas. É possível fornecer informações exatas com os movimentos do corpo em uma performance, como duração, ritmo, extensão e pausas. Os movimentos podem ser feitos pelo corpo do descritor, pelo corpo do receptor ou por ambos. O contato durante o movimento pode ser com qualquer parte do corpo que melhor se adapte; costas com costas, pé com pé, mão com pé, etc. Os níveis dos corpos podem variar. Realizar os movimentos em conjunto pode acompanhar ou apoiar informações orais ou de sinais. Um exemplo disso é a descrição das sequências de movimento na ginástica, que podem ser feitas com uma parte de um corpo, mão, pé ou com um movimento corporal holístico.

Orientação no ambiente e no espaço incluem apontar, direções e a aparência de objetos. Isso pode ser feito mostrando as dimensões do corpo ao comparar a espessura ou o tamanho do alvo, e a profundidade pode ser expressa comparando-a com a altura do corpo. *Ter contato com o ambiente* e explorar o objeto pode ser feito ao mesmo tempo que a hapterização, ou seja, que o desenho/descrição feita no corpo. Se você hapterizar uma sala, o receptor está usando seu mapeamento mental e memória muscular, com base em sua experiência corporal do ambiente, formas e rotas.

Artes e passatempos, como artes visuais, música, jogos e competições por haptices irá construir uma imagem visual, ação e suas consequências. As formas e as cores das pinturas podem ser hapterizadas nas costas independentemente ou associadas a línguas orais ou línguas de sinais. Quando os hobbies são descritos e ilustrados no corpo, certas coisas são frequentemente acordadas de antemão, por exemplo, no jogo de futebol ou boliche com dez pinos. Estes são:

- informação permanente: ponto de partida, pistas, alvo (meta, posições dos pinos), características específicas (áreas de defesa, pista, linha de falta).

- alteração da informação: avanço das equipes, direção em que a bola se move; para a frente, para a esquerda ou para a direita, etc.
- novas informações de posição: pênalti, quantos pinos ainda estão de pé e suas posições. - combinar a informação com a própria ação: por sua vez, háptica-direcional diz para onde a bola está indo, para que se possa corrigir a posição do corpo.
- início da ação.
- resultados: localização do corpo combinada, onde a pontuação ou rota é expressa.

3.2. *Hápticas que descrevem ambientes*

Háptização (desenho feito no corpo) descreve o ambiente, dando uma visão geral do espaço e das estruturas espaciais. Isso é feito localizando o espaço e o objeto em relação ao corpo, quantos objetos existem e em que direção. Háptização prossegue de maneira lógica para que o receptor possa construir uma imagem mental do espaço.

Os hápticos ambientais funcionam do ponto de vista do receptor. Em uma descrição detalhada de um objeto, nós háptizamos sua forma, tamanho, movimento, e relação com outros objetos. Primeiro, os contornos do alvo são desenhados, seguidos pelos objetos. O receptor está construindo uma imagem mental enquanto percebe o desenho usando informações, por isso é importante que o desenho prossiga em uma ordem lógica. Depois de ter sido atribuído um nome ao espaço, o ponto de orientação é identificado. A sala é háptizada em mais detalhes, tais como cadeiras, fileiras, local de aula e mesas. Se a pessoa surdocega for um receptor familiar do mapeamento no corpo, a produtor apresentará os alvos na mesma ordem que uma explicação simultânea oral ou de sinais.

Desenhar uma forma espacial inclui a percepção da direção, bem como mudanças e paradas do movimento. Ao descrever uma área interna de um espaço, a espessura da linha mostra a pressão ou amplitude do toque. Por exemplo, apontar lugares ocupados é um toque mais intenso e mais amplo (Figura 2).

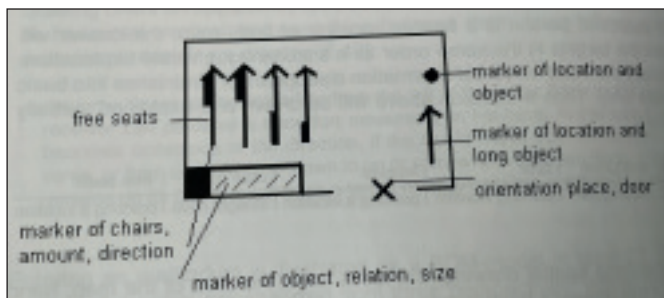


Figura 2: Instruções para desenhar uma forma espacial e desenhar uma sala (Lahtinen 2008, p. 136)

Uma porta é delineada pelo haptice-ANDAR. Quando os objetos são colocados no mapa, o outro lado pode permanecer na porta como um ponto de orientação, o que torna a percepção de outros objetos em relação uns aos outros mais precisa. As linhas podem ser hapterizadas por dois dedos da mesma mão. As posições das pessoas, as rotas que utilizam para se deslocarem e outras pessoas que entram e saem podem ser adicionadas no mapa feito no corpo. O feedback do público pode ser adicionado ao mapa no corpo.

Os objetos da sala, como uma televisão (TV) e um computador (C), podem ser adicionados ao mapa no corpo utilizando letras maiúsculas. Os identificadores de outras pessoas no espaço podem ser os nomes corporais, ou letras iniciais de nomes acordados ou combinações de iniciais como letras maiúsculas. Quando os nomes de pessoas, como Lena (L) e Tina (T), são colocados nas suas posições no mapa no corpo, é possível falar mais sobre as suas ações e expressões faciais.

4. HAPTICES NA VIDA COTIDIANA - TRÊS EXEMPLOS

Neste capítulo, escolhemos e resumimos três exemplos de CSH) que transmitem informações em diferentes situações, tais como: partilha de performances musicais através de haptices, haptices em ambientes hospitalares e de cuidados de saúde e compreensão do universo através de haptices. Nestes exemplos, o descritor ou produtor de haptices pode estar sentado ou em pé ao lado de uma pessoa surdocega, estar à sua frente ou de costas, transmitindo o que está acontecendo em tempo

real. Estes exemplos escolhidos do uso da CSH são resumidos em artigos publicados entre 2012-2021. Os artigos originais supracitados fornecerão informações mais detalhadas se os leitores quiserem aprender mais sobre como usar esses haptices.

4.1. *Haptices Musicais (Palmer, Lahtinen & Ojala, 2012, p. 351-358)*

Os haptices fornecem um método de codificação de informações musicais acústicas. A música é composta por diferentes elementos. Esses elementos formam a textura geral da música. A textura é uma experiência holística em acústica e pode ser descrita no corpo usando diferentes movimentos em paralelo e em sucessão. Quando sentado ou em pé, o ritmo pode ser expresso em diferentes áreas do corpo, como mãos, braços, pernas, ombros ou costas. É possível expressar vários elementos da música através de diferentes áreas do corpo ao mesmo tempo. Haptices musicais retratam e ilustram instrumentos, níveis de tom, ritmo, melodia, pausas e dinâmicas durante uma performance ao vivo ou ao ouvir música pré-gravada. Por exemplo, haptices nas costas de uma pessoa, para uma apresentação em grupo ou concerto, pode dar uma ideia dos instrumentos tocados e das suas posições. Os hápticos musicais são utilizados na partilha de experiências musicais quando o input auditivo não fornece informação suficiente. Desta forma, os haptices podem apoiar a audição funcional, bem como fornecer informações adicionais. Às vezes, haptices podem ser a única maneira de fornecer informações acústicas além da sensação das vibrações. Os elementos rítmicos podem ser ilustrados através de uma sequência de diferentes toques em diferentes tempos e/ou pausas.

Haptemas (Lahtinen, 2008) fornecem uma percepção sensorial aprimorada do ritmo. Se houver um baterista no grupo performando ao vivo, suas ações seriam retratadas usando os toques na mão da pessoa. Os elementos de afinação podem ser ilustrados usando o braço, de modo que as notas altas, médias e baixas ocupem diferentes áreas do braço (Lahtinen, 2008, p. 142; Lahtinen & Palmer, 2005). Por exemplo, o braço do receptor pode ser utilizado em três seções: mão e punho para tons baixos, braço inferior para tons médios e braço superior para tons altos. Os elementos melódicos produzidos por diferentes instrumentos, seja

num grupo ou numa orquestra, podem ser ilustrados por um conjunto definido de formas manuais. Por exemplo, instrumentos de cordas, como violino ou violoncelo, podem ser ilustrados por uma forma de mão que retrata o movimento do arco dos músicos. O braço do receptor também pode representar o próprio instrumento, como um piano. O piano pode ser tocado espelhando movimentos que mãos fazem em um teclado. Desta forma, o ritmo, a intensidade e a melodia da partitura do piano são incorporados nos movimentos.

As diferenças na intensidade da música são ilustradas pelas mudanças da pressão da mão no braço do receptor (Lahtinen, 2008, p.142). Por exemplo, numa peça dramática em que há um acúmulo de instrumentação, isso cria maior intensidade no posicionamento das mãos. Você também pode ilustrar maior intensidade usando duas mãos movendo-se juntas, como movimentos de abertura e fechamento das mãos. A imagem 4 ilustra o haptice de tocar piano.



Imagem 4: Tocar Piano-haptice (Lahtinen & Palmer, 2005)

A música também pode ser descrita usando dança. Para isso, queremos retratar o ritmo causado pelos movimentos corporais holísticos e a estética e textura da música. Se você gostaria de saber mais sobre como usar haptices ao descrever diferentes aspectos da música, consulte o artigo original de Palmer, Lahtinen & Ojala, 2012.

4.2. *Haptices hospitalares (Lahtinen, Palmer & Tuomaala, 2016, p. 18-19)*

Haptices-hospitalares práticos que ajudarão na comunicação em uma situação hospitalar e de saúde. Esse haptices partilham informações com pessoas surdocegas sobre procedimentos práticos e orientação, especialmente em situações em que outros dispositivos não estão sendo utilizados. Os haptices-hospitalares podem ser utilizados por familiares, intérpretes de língua de sinais e profissionais de saúde. No artigo original, dois desenvolvedores de haptices, Sanna Tuomaala e Russ Palmer, contam suas próprias experiências ao usar CSH em uma enfermaria de recuperação e durante uma operação de catarata. Eles participaram do desenvolvimento de haptices e os testam em uma situação hospitalar. Os primeiros testes desse tipo datam do início da década de 1990. Eles utilizaram a fala, a datilografia/alfabeto manual, a estrutura visual e a língua de sinais tátil, e ambos utilizaram a CSH. Eles descobriram que os haptices são extremamente úteis para pessoas surdocegas no hospital.

Imagine um paciente que ouve e vê muito pouco devido a alguma forma de surdocegueira ou que está temporariamente com deficiência auditiva ou visual devido a um procedimento ou medicação. Nessas situações, o toque é um excelente canal para receber informações, como o que está acontecendo na sala ou o que será feito a seguir. Os enfermeiros podem oferecer ao paciente informações importantes usando haptices em diferentes partes do corpo. Os seguintes haptices foram testados em ambientes hospitalares autênticos durante uma cirurgia de implante coclear: “não se preocupe”, “vacinação”, “pressão arterial”, “vai doer agora”, “o tempo/horas”, e “está tudo bem?”. Essas mensagens de toque também contribuíram para uma sensação de segurança.

Para uma cirurgia de catarata, por exemplo, você pode tentar considerar com antecedência qual seria uma maneira segura de obter informações em tempo real. Muitas pessoas com deficiência auditiva e visual durante uma cirurgia de catarata são surdocegas; eles não podem usar seus aparelhos auditivos e eles têm uma folha de cirurgia sobre o rosto. Uma forma de obter informações é utilizando haptices, que foram previamente combinados. Na Imagem 5, você pode ver como produzir

haptices como dor, pressão arterial, o tempo e uma instrução para esperar ou não se mover. Para Russ Palmer, os haptices foram muito úteis enquanto estava no hospital no Brasil (Palmer, 2015), onde apenas o português era falado pelo pessoal do hospital. Foi mais rápido para os enfermeiros aprenderem a usar haptices do que aprenderem a pronunciar palavras em inglês. Os haptices podem ser usados juntamente com implantes cocleares ou sem eles. As pessoas surdocegas podem levar consigo uma lista de haptices para consultas de saúde e apresenta-la aos profissionais da saúde. Os haptices são fáceis de aprender porque são baseados na atividade em questão e fornece mensagens lógicas sobre o procedimento médico a ser feito. Se você quiser saber mais sobre os haptices hospitalares mais comuns, veja o artigo original de Lahtinen, Palmer & Tuomaala, 2016, p.18-19.



Imagem 5: Alguns haptices hospitalares (Lahtinen, Palmer & Tuomaala, 2016)

4.3. *Compreender o universo através de haptices (Palmer, 2021, p. 26-29)*

A experiência "Sentindo o universo" combina a exploração háptica e os haptices combinados sobre o Universo. O acesso a informações visuais, como imagens e vídeos, pode ser feito através de audiodescrição, mas também podemos utilizar modelos 3D e haptices. Pode-se usar o corpo para representar diferentes perspectivas do universo, o que permite às pessoas cegas compreender e visualizar como os planetas, o sistema solar e os aglomerados estelares que são formados. Como você mapeia os planetas para que uma pessoa cega possa entender suas posições? E como você representa o tamanho do universo? Stina Ojala e Russ Palmer

(Palmer, 2021) compartilharam neste artigo como o Sistema Solar e o Universo podem ser retratados em todo o corpo. O Sistema Solar pode ser descrito quando você coloca as mãos espalmadas, palmas para baixo com os polegares tocando. O Sol estaria à esquerda na área do relógio do pulso. A mão esquerda representaria os planetas rochosos interiores: Mercúrio, Vênus, Terra e Marte, do dedo mínimo ao indicador. Onde os polegares se unem representa o cinturão de asteroides, então, os dedos da mão direita do indicador para mínimo representam os gigantes gasosos Júpiter, Saturno, Urano e Netuno. Plutão encontra-se no lado exterior da articulação da mão direita (imagem 6). Além desta simples demonstração, podemos representar o Cinturão de Kuiper e a Nuvem de Oort. Aqui, a região do cotovelo direito representa o Cinturão de Kuiper e, a Nuvem de Oort estará ao redor do nível do ombro. Este pode então ser seguido pela região interestelar em direção às costas da pessoa.



Imagem 6: Representação do Sistema Solar usando mãos e dedos. Mão esquerda - planetas interiores, mão direita - gigantes gasosos. (Palmer, 2021, p. 27).

Créditos da foto: Sara Holloway.

Durante o lançamento do Mars2020 Perseverance, os recortes disponíveis online forneceram detalhes da forma e dimensões do foguete e dos propulsores para fornecer uma representação 3D. Ao mesmo tempo, a informação foi retratada por hapterização nas costas sobre onde os intensificadores estavam indo. Isso permitiu uma experiência extraordinária e em tempo real do que estava acontecendo nas transmissões ao vivo.

Também podemos mostrar o universo mais amplo, o Sistema Solar e os planetas individualmente usando haptices. Por exemplo, haptices descrevendo Saturno e suas luas nos braços estendidos seriam o sistema de anéis. Ao mover os braços, pode-se indicar a espessura dos anéis e seu ângulo de inclinação. Isso permite que o receptor tenha uma compreensão tridimensional do Sistema Saturniano. Nesta ocasião, a Divisão Cassini em Saturno estaria onde estão os cotovelos e as pontas dos dedos representariam as luas pastoras externas. Uma abordagem alternativa para o Sistema Saturniano seria usar uma mão cerrada fazendo um punho, a outra para desenhar o sistema de anéis e apontar para a localização das luas (possivelmente não todas as 82 luas, mas as cientificamente significativas). Para isso, você pode usar as costas da pessoa ou uma superfície. Os detalhes da superfície de uma lua individual, como desfiladeiros, gêiseres, fendas ou mantos de gelo, podem ser novamente desenhados no punho, representando agora a lua e não o próprio planeta. Ao afastar o foco para estudar a Via Láctea, proporcionalmente o Sistema Solar se encolheria ao tamanho da unha da mão esquerda com o Cinturão de Kuiper e a Nuvem de Oort ao longo do mesmo dedo. O braço esquerdo seria um dos braços espirais da Via Láctea, incluindo a Próxima Centauri, o Sistema Kepler e Sirius. De ombro a ombro seria a barra central no meio, com a cabeça agindo como a protuberância central com milhões de estrelas da Via Láctea. Finalmente, se você afastar ainda mais o foco, poderá representar a distância em escala entre a Via Láctea e as Galáxias de Andrômeda. Com os braços estendidos para o lado, a Via Láctea estaria na sua pequena unha esquerda e a Andrômeda na unha do polegar direito, com o seu torso representando a poeira entre as galáxias. Para mostrar a inclinação de 45° entre as galáxias, a Via Láctea estaria na mão esquerda estando espalmada e Andrômeda estaria na mão direita inclinada 45° como se estivesse empurrando algo para longe. Desta forma, podemos usar o corpo para afastar e aproximar o foco (zoom) dentro do universo. Isso permite que uma pessoa cega perceba as profundezas do universo em três dimensões. Se você quiser saber mais sobre como usar haptices para descrever o Universo, a Via Láctea e as galáxias, ver o artigo original de Palmer (2021, p. 26-29).

5. HAPTEMAS - GRANDE DESCOBERTA DA PESQUISA EM CSH

A maior descoberta da pesquisa em CSH foi a fundação dos haptemas, a variável gramatical relacionada ao toque. Cada haptice consiste em variáveis de toque, ou seja, haptemas. Um haptema é recebido através do canal da pele ou do corpo. Cada língua tem a sua própria gramática linguística, como os fonemas das línguas orais, e as línguas de sinais têm as suas próprias formas manuais, orientações, movimentos, localizações, etc. Através destes elementos gramaticais, cada haptice é diferente e pode ser identificado e separado um do outro.

5.1. Haptemas mais frequentes

Os haptices podem ser produzidos pelas mãos ou outras áreas do corpo, como cabeça, perna ou ombro. Os haptices funcionam no escuro, em situações ruidosas e sem quaisquer ajudas visuais ou auditivas. Cada haptice é produzido em uma determinada área ou local do corpo. Cada haptice é produzido com uma intensidade ou pressão, que pode ser leve, neutra ou pesada. O significado de alguns haptices está ligado e reconhecido apenas com uma determinada área do corpo (tempo/punho, pressão arterial/braço), mas outros são adaptáveis.

Os haptemas relacionados à mão são formas de mão, orientações de mão, usando uma ou duas mãos e distância háptica. Alguns haptices são produzidos por uma palma aberta (sim) ou por um dedo (ponto de orientação). Às vezes, o receptor entende o significado da mesma maneira, mesmo que produzamos um haptice na palma ou nas costas da mão. A distância háptica é a distância entre duas superfícies de toque. Isso significa que não podemos perceber o número de dedos usados se eles estiverem muito próximos um do outro. Algumas áreas do corpo são mais sensíveis à percepção da distância háptica, como a parte superior dos dedos e lábios.

O movimento é um dos haptemas mais importantes. Os haptemas relacionados ao movimento são direções do movimento (para cima e para baixo), pressão / intensidade do movimento (leve, médio, duro), frequência do movimento, extensão e duração do movimento, pausas, mudanças de ritmo e forma do movimento. Os tamanhos físicos de

todos os produtores são diferentes. Se hapterizamos em uma área maior, isso pode dar um significado mais forte (pequena ou grande xícara de café). Normalmente, o tamanho é pequeno, normal ou largo. A extensão ou duração do haptice pode ser longa ou curta. Se o haptice parar e permanecer em contato, significa que uma pergunta é produzida, aguardando uma resposta ou feedback. Normalmente, isso está relacionado com uma pressão ligeiramente aumentada.

O significado do haptice depende do movimento. Cada haptice não tem que incluir todos os haptemas. Os haptices podem ser combinados sequencialmente ou simultaneamente, o que significa produzir sentenças. A iconicidade torna alguns haptices universais, uma vez que o significado é entendido de forma semelhante em diferentes países, por exemplo “estou aqui” ou haptices-de-partida ou hapterizar de diferentes formas (círculo, linha, quadrado) nas costas. Um único haptice também pode consistir em muitas camadas de mensagens simultaneamente, como a combinação de confirmações e emoções.

Este trabalho de investigação mostra como o corpo e a pele podem estar envolvidos na produção e recepção de uma língua compreensível. A CSH mostra que é possível controlar e alterar a utilização de modalidades e sistemas linguísticos. É aconselhável que uma pessoa surdocega faça um acordo sobre que tipo de haptices e contato serão utilizados. Normalmente, os profissionais usam áreas neutras do corpo do receptor, como mãos, braços ou costas. Mas todos são diferentes e a sua sensibilidade pode variar.

6. CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS PARA O FUTURO

A teoria social-háptica se expande. Pessoas surdocegas de diferentes países analisaram os haptices durante um período de tempo com as suas famílias e profissionais e estas informações foram agrupadas. Posteriormente, foi ampliado a outros grupos de usuários, tais como crianças e adultos com deficiência visual, profissionais que trabalham com idosos e pessoas com demência e diferentes perturbações da comunicação. A CSH desenvolveu-se rapidamente através de diferentes comunidades surdocegas. Às vezes, eles identificam haptices por outro nome e nem sempre estão cientes dos conceitos e da procedência originais. Isso levou a alguns mal-entendidos.

A CSH demonstrou, através da utilização de haptices e da compreensão dos haptemas, que aumentam a eficácia com menos energia, transmitem confirmações, emoções e contexto. É uma forma de comunicação em tempo real. Ela pode ser invisível para os outros, mantendo a experiência mais sutil. Também pode expandir o espaço pessoal individual e tornar-se mais interativa com os outros em ambientes sociais. É possível ensinar e aprender haptices e haptemas. Agora, em 2022, a CSH faz parte de programas educacionais e de reabilitação, interpretação e estudos de surdocegueira em muitos países.

A CSH é supervisionada em vários países, que estão a reunir os seus próprios dicionários nacionais de haptices. Temos supervisionado projectos da União Europeia (UE), estudantes de doutoramento e mestrado e investigadores em diferentes universidades. Em 2019-21, estivemos envolvidos num projeto da UE chamado SUITCEYES, na qualidade de membros do seu grupo consultivo. Seu objetivo era produzir Roupas Inteligentes (Smart Clothes) para pessoas surdocegas. Estivemos envolvidos no ensino de haptices a um grupo de diferentes investigadores de vários países da UE. Nós testamos e demos um retorno avaliativo sobre melhorias para os protótipos dos produtos, nos quais as modificações foram consideradas. Roupas inteligentes transmitem haptices para o corpo por meio de sensores vibratórios, o que permite que as pessoas se orientem e sejam participantes ativos e independentes durante as configurações do jogo (www.suitcaeyes). No futuro, este sistema poderá permitir que as pessoas tenham informações por toque sobre objetos e exposições de forma independente, ou seja, sem estarem em contacto físico com o intérprete. A imagem 7 ilustra a primeira tentativa de testar uma roupa inteligente, no caso, um colete que fornecia informações a Russ pelas costas através dos sensores vibratórios, como o haptice-de-emergência X. No futuro, as roupas inteligentes podem retratar alguns haptices à distância em diferentes locais do corpo. As gerações futuras se beneficiarão da obtenção de novas experiências imersivas através do toque e das tecnologias.

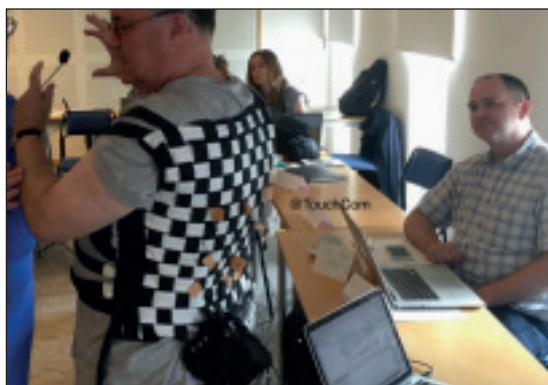


Imagem 7: Russ testando um colete inteligente.

Este capítulo apresenta uma visão geral de 30 anos de desenvolvimento, investigação e aplicação da CSH. A maioria das pessoas pode aprender a usar esses sistemas após instruções e experimentação. Porque as pessoas hapterizam de várias maneiras e seu uso de pressão é diferente, o receptor deve sempre aprender a ler haptics de indivíduos diferentes. Os produtores precisam de conhecer a gramática da CSH para fornecer informações precisas.

OBSERVAÇÕES DE RUSS

“Para mim, é um meio de comunicação natural e linguístico. A CSH é uma língua padrão para nós, mas também uma filosofia que inclui o respeito por áreas neutras do corpo e, usamos o tato e o corpo para partilhar informações reciprocamente.”- Russ Palmer

A CSH expandiu-se tanto a nível internacional como em diferentes áreas de interesse e grupos de deficientes. Ela foi reconhecida pela Educação Especial, Interpretação e nível de mestrado - no Reino Unido, Austrália, Suíça, Holanda, Países Nórdicos, Canadá e Brasil. Está sendo utilizada por profissionais, serviços de saúde e para estudos-piloto no setor da enfermagem. Por exemplo, os médicos estão percebendo que os pacientes surdocegos precisam de apoio de comunicação que lhes permita ter um programa de tratamento mais tranquilo e sem estresse.

Do meu próprio ponto de vista, a CSH faz parte da vida. Poder utilizá-lo com intérpretes, assistentes, amigos e familiares permitiu-me

ter uma qualidade de informação mais rica. Tudo, desde artes, música, conferências e todo o espectro de experiências. O mais importante é que a CSH dê às pessoas surdocegas a possibilidade de serem iguais e de terem mais oportunidades. A CSH impede a perda de partes básicas da vida - pistas sociais, especialmente, e coisas que as pessoas tomam como garantidas.

Gostaríamos de expressar nossa gratidão ao povo brasileiro por seu carinho, gentileza, apoio e profissionalismo na produção desta publicação. Lembro-me do maravilhoso concerto que fiz em Santa Maria, onde o meu colega Juha e eu cantamos juntos e o público dançou nos corredores. Nunca o esquecerei.

Durante 2022, Riitta e eu participamos de reuniões de 2 horas uma vez por mês com diferentes profissionais como pesquisadores, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, professores, pedagogos, psicólogos, acadêmicos e profissionais em programas de reabilitação. Obrigado GEPICSH - Grupo de Estudos e Pesquisas de Inclusão e Comunicação Social Háptica (Grupo de Estudos e Pesquisas para a Inclusão e Comunicação Social Tátil) e a cooperação com as Universidades Municipal de São Caetano do Sul e Universidade Estácio de Sá, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial e Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência.

Esta relação especial continua a prosperar e a desenvolver-se.

Obrigado a Sara Holloway, BA, por fornecer os gráficos e revisar este manuscrito. Gostaríamos também de agradecer a várias pessoas pela sua generosa cooperação e apoio, com um agradecimento especial à Dra. Stina Ojala.

Nota da Tradutora: As escolhas dos termos em português foram discutidas tanto no grupo de estudos GEPICSH, do qual faço parte, quanto com os autores do artigo e idealizadores dos conceitos. Veja que os pesquisadores propõem uma nova estrutura linguística por meio do toque que pode ser utilizada na presença de outras línguas, mas que tem sua própria construção, uso e variação independentes, o que possibilitou a discussão dessa nova modalidade de sistema linguístico. Embora tenham sido necessárias algumas adaptações para o contexto brasileiro, busquei preservar a linha de raciocínio e o modo de escrever de cada um dos autores.

REFERÊNCIAS

- LAHTINEN, R. & Palmer, R. 1993. Comunicação com as pessoas Usher, ideias práticas para a família e profissional. Procedimentos, Sétimo Grupo Europeu de Estudo da Síndrome de Usher.
- LAHTINEN, R. & Palmer, R. 2005. História do Corpo. Criação de imagens musicais através do toque (CMIT). Tampere: Cityoffset.
- LAHTINEN, R. 2008. Haptices e haptemas. Um estudo de caso do processo de desenvolvimento na comunicação social-háptica de surdocegos adquiridos. Tese de Doutorado. Tampere: Cityoffset Oy.
- LAHTINEN, R., Palmer, R. & Tuomaala, S. 2016. Usando haptices em ambientes de cuidados de saúde, DBI Review J A n u a r y 2 0 1 6 , 1 8 - 1 9 . https://kuurosokeat.fi/wp-content/uploads/2019/06/haptices_in_health_care.pdf
- LAHTINEN, R., Palmer, R., & Lahtinen, M. 2010. Descrição ambiental para pessoas com deficiência visual e sensorial dupla. Art-Print Oy.
- PALMER, R. 2021. Como tocar o espaço. SpaceFlight, uma publicação da sociedade interplanetária britânica, 26-29.
- PALMER, R., Lahtinen, R. & Ojala, S. 2012. Experiência Musical e partilha de haptices musicais. Procedia - Ciências Sociais e comportamentais 45 (2012), 351 – 358.
- Projeto SUITCEYES. <https://suitceyes.eu/>
- Para mais informações sobre haptices, contate: riitta.lahtinen@icloud.com
Ver: www.russpalmer.com

O ESCURECER E RELUZIR DA MINHA JORNADA FORMATIVA: UMA HISTÓRIA DA MINHA VIDA

Memorial: Carlos Alberto Santana Junior
Tradução: Stephanie Caroline Alves Vasconcelos



O QR code mostra a narrativa em língua de sinais de
Carlos Alberto Santana Júnior pessoa com surdocegueira

Olá, meu sinal de identificação em Libras é feito com configuração de mão em C passando pela testa em um único movimento. Sou uma pessoa com surdocegueira formada em Teologia e sou profissional especialista em massoterapia. Venho relatar a minha trajetória desde o meu nascimento até o presente momento e divido com vocês as minhas memórias e da minha família. O meu pai e a minha mãe são ouvintes e videntes como a maioria. Meu nascimento ocorreu em vinte de maio de 1987. Eu nasci com surdez, um bebê lindo e saudável. A partir daí, meu desenvolvimento foi normal como o de qualquer bebê surdo. Minhas primeiras memórias são por volta dos três anos de idade. Eu enxergava, aprendia com o que eu observava e me sentia feliz.

Eu era uma criança bochechuda que estava sempre observando tudo à minha volta que não entendia, eu queria aprender as brincadeiras. Na pré-escola, eu não aprendia o que estava sendo ensinado. O tempo passou e eu me mudei para a Escola Helen Keller aos cinco anos. Comecei a estudar e aprender na turma junto com as colegas surdas. Fui

aprendendo sinal por sinal com os materiais que a professora usava em sala de aula, por exemplo, em determinada atividade havia o desenho de um lápis, o seu sinal em Libras e sua grafia em português. Assim, eu ia adquirindo o entendimento das palavras, mas levava tempo e muita interação. Com seis anos, eu já tinha mais contato com as colegas surdas, nós brincávamos e eu ficava muito contente.

Eu me lembro que minha mãe me buscava na escola todos os dias, pegávamos o ônibus e eu adorava, ficava admirado. Eu via a motorista dirigindo e sonhava em um dia dirigir um ônibus. Quando eu chegava em casa, eu ia para meu quarto brincar de ser motorista de ônibus sentado em minha cama, sonhando acordado. Era a minha brincadeira diária, me fingir de motorista de ônibus. Minha mãe não entendia o meu fascínio com a profissão e eu dizia a ela que eu um dia me tornaria um motorista também.

Continuei frequentando a escola e aprendendo os sinais, as letras do alfabeto, as palavras. Também continuei brincando, me desenvolvendo com minhas colegas surdas e jogando futebol com elas. Aos sete anos, eu já tinha me desenvolvido bem com relação à aquisição da Libras, foi quando eu me formei na pré-escola e ingressei no primeiro ano feliz da vida. Nós ensaiamos para a formatura nos apresentar e falar durante a cerimônia. Ao final do primeiro ano, fui bastante elogiado pelas professoras que diziam que eu tinha me desenvolvido bem e estava fluente em Libras. Me deixava muito alegre ter esse contato diário com as crianças surdas e favorecia o meu desenvolvimento. De 1993 a 1996, eu estudei nessa mesma escola, até completar nove anos de idade. Em seguida, ingressei na Escola Pirituba, uma escola bilíngue para surdos.

Gostaria de acrescentar que nos meus primeiros anos na escola, por volta dos cinco anos, iniciou-se a minha alfabetização, mas eu tinha bastante dificuldade de entender o que estava escrito na lousa. Então, a professora percebeu que eu precisava de óculos e recomendou à minha mãe que me levasse à médica para ser avaliado. Desse ponto em diante, comecei a usar óculos e me proporcionou enxergar o que estava mais distante, podia escrever o conteúdo da lousa e interagir melhor com todos, o que me deixou animado de poder ver de tudo quase cem por cento. Nessa época, eu brincava bastante de ser motorista e me divertia muito com as outras crianças. Retomando, aos nove anos de idade, eu

continuava a usar óculos e podia me sentar na terceira carteira da sala porque eu conseguia ver bem minhas colegas, a professora e escrever o que eu via lá na frente da sala. Também, continuava a sonhar em ser motorista de ônibus.

Um dia, eu cheguei em casa depois da escola, meu pai me pediu que o ajudasse e fizesse massagem nos seus ombros. Eu disse que não sabia, mas ele me explicou como fazia. Me lembro de ter gostado muito dessa experiência e pensar daquele dia em diante que eu queria ser massoterapeuta quando eu crescesse. Eu tomei gosto por fazer massagem, eu sempre fazia massagem nas costas do meu pai e ele gostava bastante. Até que, pelos meus dez anos, eu percebi, no caminho da escola para casa, que não estava enxergando em alguns trechos do caminho e eu ficava quieto. As pessoas me chamavam para conversar em Libras, eu pedia desculpa e dizia que não estava vendo nada. Minhas colegas surdas estranharam eu dizer que não estava enxergando. Porém, quando o transporte chegava em uma parte mais clara do trecho, eu mesmo começava a conversar com as pessoas e não entendiam como havia momentos em que conseguia conversar e em outros momentos não. Daí, então, comecei a pensar no que estava acontecendo com a minha visão, mas continuei interagindo com as pessoas em Libras.

Depois de um ano estudando na Escola Pirituba, minha mãe pediu transferência para outra escola porque a primeira ficava muito distante e isso dificultava a minha permanência. A partir daí, comecei a frequentar o Instituto Cultural Favalli, que era uma escola particular aos nove anos de idade. No começo, eu sentia muita vergonha de me entrosar com as outras crianças surdas que eu não conhecia e acabava ficando calado. Na verdade, sempre fui tímido, por isso eu ficava de cara fechada, mas as crianças surdas me chamavam para brincar e aos poucos eu fui me soltando. Eu tinha dificuldade de entender o que estava no quadro em sala de aula porque o quadro era branco e eu não via o que estava escrito. Somente quando eu fui para a frente da sala que eu conseguia ver o que estava no quadro e copiar o que estava escrito. Eu continuava usando óculos de grau.

Aos onze anos de idade, eu continuava a acompanhar a aula me colocando cada vez mais próximo à lousa. A professora me perguntou porque eu me colocava naquela posição e eu relatei que não estava

conseguindo ver já que o quadro era branco e a letra bem pequena. Eu estava acostumado com aquelas lousas tradicionais de cor verde, mas o quadro branco me atrapalhava. A professora começou a me ajudar com a escrita no papel, então eu voltava a me sentar em minha carteira. Minha turma também me ajudava e, com esse apoio, eu conseguia estudar e me sentia mais tranquilo. Eu gostava muito de estudar e aprender, principalmente geografia, eu tinha muito interesse em conhecer mais os países, as regiões frias montanhosas, a importância de cuidar da natureza. Eu era muito curioso e queria entender tudo que se passava no mundo.

Minha mãe acabou me levando a médica no ano de 1999, aos meus doze anos, por essa dificuldade de acompanhar a aula que eu estava apresentando. Eu fui examinado e diagnosticado com Síndrome de Usher, que estava afetando minha visão periférica. Eu ainda não entendia muito bem o que isso significava, minha mãe ficou abalada com a notícia e a médica explicou que não era uma condição tão rara e que tinha casos em todo o mundo. Depois do diagnóstico, observamos que meu campo de visão foi ficando cada vez mais reduzido e isso nos gerou grandes incertezas de como seria dali em diante porque eu tinha construído a minha identidade como pessoa surda. Também me questionava como seria um surdo sem a visualidade agora que eu sabia que vivia com Usher.

Eu continuei assistindo às aulas com a ajuda das minhas colegas e professoras, fui aprendendo mais sobre massagem que eu tanto gostava, segui aprendendo e adquirindo os conhecimentos escolares. Com a colaboração da turma, nós fazíamos os ajustes necessários em cada disciplina, como com a escrita ampliada que facilitou a leitura e a escrita. Eu me esforçava para estudar, fazia as provas e assim fui me desenvolvendo até quase o final do ensino fundamental em que a minha visão já estava bastante reduzida. Nesse período, fui transferido para a última escola em que eu estudei e que podia ficar mais próximo da minha irmã porque dificultava para minha mãe ter os filhos em escolas distantes. Enquanto minha irmã estava no primeiro ano do Ensino Médio, eu cursava a oitava série já com a visão baixa, mas eu conseguia acompanhar os conteúdos com a ajuda das pessoas à minha volta, com a adaptação dos materiais e esforço da minha parte.

No Ensino Médio, as professoras recomendaram que eu aprendesse Braille, mas eu não queria. Não entendiam o porquê e, na verdade, é porque eu tinha muita vergonha e não queria chamar mais a atenção. Ainda assim, insistiram que eu fizesse o curso de Braille na instituição especializada chamada Ahimsa. Minha mãe e eu fomos até o endereço para me inscrever no curso de Braille e de Orientação e Mobilidade (uso da bengala incluído). Eu estava com dezesseis anos quando comecei a estudar esses cursos na Ahimsa. Eu ainda podia ver, mas conforme eu ia aprendendo, minha visão diminuía. Assim, no período da manhã, eu frequentava as aulas na escola e, no período da tarde, fazia o curso de Braille. Também cursava Orientação e Mobilidade.

Todas as noites em casa, eu prosseguia com meus estudos, sempre me dedicando muito. Embora já tivesse aceitado adquirir essas novas habilidades do Braille e do uso da bengala, eu ainda não tinha uma identidade construída de pessoa com surdocegueira. Eu não gostava de pensar nessa nova identidade e não a aceitava porque eu me reconhecia como pessoa surda, mas eu começara a enfrentar barreiras em conversas em Libras em grupo que dependiam da minha acuidade visual. Isso me aborrecia e eu me afastava das pessoas porque eu não compreendia o que estava sinalizando, não conseguia participar das conversas. Eu sentia esse novo impedimento na socialização que me angustiava, mas eu ainda não tinha me adaptado a essa nova identidade.

Conforme meu campo visual ia se fechando, eu compreendi que precisava encontrar outras pessoas como eu e aprender a modalidade tátil da Libras. Mesmo sendo resistente a princípio, fui compreendendo a importância da comunicação tátil com a orientação de outras pessoas com surdocegueira, aceitando essa nova modalidade de língua e nova identidade aos dezessete anos. Apreendi muito com outras pessoas com surdocegueira e comecei a sentir a comunicação de outra forma. No começo, precisava identificar a língua sentindo uma extensão maior do braço da pessoa com quem eu estava conversando. À medida em que minhas habilidades linguísticas via toque ficavam mais refinadas, o toque das minhas mãos foi avançando para a extremidade do meu interlocutor, ou seja, para as mãos tornando o espaço de sinalização e recepção mais econômicos, estava mais compreensível ao toque e menos dependente da visão.

Com muito empenho e luta, venci inúmeros desafios escolares e me formei no Ensino Médio. Não foi nada fácil, mas eu me aceitei como pessoa com surdocegueira, assumindo essa nova identidade e me apresentando ao mundo desta maneira até hoje. Eu estava muito feliz em ter concluído os meus estudos na escola e também aliviado, pois tinha exigido muita luta, afinco, apoio de outras pessoas e adaptação a minha nova realidade. Eu estava em paz por um lado, mas me preocupava com relação ao meu futuro por outro. Eu sonhava em ser massoterapeuta que era algo que eu amava fazer e sonhava em me profissionalizar, porém me parecia que não haviam cursos e eu não sabia muito bem o que fazer.

Foi aí, então, que apareceu um curso de teatro que me interessou e eu acabei deixando meu sonho de lado por acreditar que seria inalcançável. Pedi a minha mãe que me acompanhasse ao curso de teatro oferecido no Senac - Lapa. Chegando lá, para a minha surpresa, nos informaram que precisaria ser aprovado em uma prova para ingressar no curso. O texto em português da avaliação era bem complexo e tive dificuldade em compreender. Com a ajuda de uma intérprete, passei uma semana estudando e decorando o texto em Libras com os movimentos corporais interpretando o texto. No dia combinado, fui me apresentar no Senac para ser avaliado pela professora.

Apresentei o texto estudado em Libras com as expressões faciais e corporais bem marcadas e ficou maravilhoso. A intérprete falava em português o texto enquanto eu me apresentava. Ao final do teste, a professora disse que entraria em contato pelo telefone para informar o resultado. Eu estranhei que ela não avaliasse ali mesmo, mas disse que não tinha problemas e que eu aguardaria. Voltei para descansar em casa, mas a resposta por telefone demorou um mês e foi de que eu havia sido reprovado. Perguntei o porquê da reprovação e justificaram que o perfil de pessoa com surdocegueira seria uma barreira, teria muitas dificuldades e se desculparam. Eu agradei o retorno e disse que compreendia, afinal era o que me restava. Em silêncio e pensando na oportunidade que eu havia perdido, fiquei indignado e preocupado se seria assim a minha vida futuramente.

Me lembrei que no terceiro ano do colegial, a professora fez uma atividade com a turma para dialogarmos sobre os nossos planos para o futuro, que curso nós gostaríamos de estudar. E ela me disse que poderia

fazer o curso de massagem, pois havia profissionais com cegueira que atuavam nessa área, mas eu achava que seria o caso. A professora confirmou que haviam cursos para formação profissional de pessoas cegas e, por isso, eu comecei a investigar na internet sobre esses cursos. Eu não achava nada sobre cursos para esse público, então pedi a uma intérprete que me ajudasse a encontrar uma instituição que eu pudesse estudar. Ela encontrou um curso em uma boa instituição e que atendia alunos cegos. Eu fiquei muito grato com a ajuda e fui até o local com a minha mãe me informar sobre o curso.

Na secretaria, me perguntaram que formação era de meu interesse e eu lhes disse que queria estudar massoterapia. Eles se desculparam pela falta de guia-intérprete e disseram que não seria possível que eu fizesse o curso. Nós insistimos que eu saberia me comunicar, que eu sempre consigo me comunicar com as pessoas e por isso seria possível que eu fizesse o curso. Acabaram concordando e disseram que, no mês seguinte, o curso daria início às aulas. Eu me organizei, fiz a inscrição no curso e o pagamento em dia das mensalidades. Agradei às pessoas que me atenderam naquele dia e retornei a encontrá-las decorrido o mês de espera para o começo das aulas.

No primeiro dia de aula, a turma estava cheia. Composta por pessoas surdas, ouvintes, cegas, todos juntos, mas eu era a única pessoa com surdocegueira e sem guia-intérprete. Quando eu cheguei, a professora responsável me chamou para uma conversa em particular. Eu fiquei preocupado se tinha acontecido alguma coisa que gerasse esse chamado e atendi assim mesmo. Ela se desculpou e disse que não havia uma profissional guia-intérprete para me acompanhar na aula. Eu respondi educadamente que havia leis específicas que garantiam o meu acesso ao curso. Ela ficou pensativa, preocupada com a forma que nos comunicaríamos. Ainda assim, aceitou que eu assistisse à aula. Minha mãe explicou que eu já me acostumara a usar a diversas estratégias de comunicação, como gestos, escrita na palma da mão e assim por diante. Com persistência, me juntei aos meus colegas de sala.

Em sala, senti dificuldade frente às barreiras que se apresentavam. Mesmo sentindo que eu perdia o conteúdo, me esforçava pacientemente. Resolvi, então, usar da minha esperteza para pedir que um colega se sentasse ao meu lado e registrasse por escrito o que a professora dizia

em português oral. Eu aproveitei a oportunidade de ter o texto em mãos e comecei a apontar as palavras e ensinar a datilografia das letras em Libras para o colega que me apoiava. Assim, essa pessoa ouvinte começou a aprender a se comunicar comigo conforme eu mesmo ia ensinando. Com o passar dos meses, começaram a me incluir mais nas atividades da sala e começamos a praticar a massagem. Eu achava muito interessante. Ao final de três meses de curso, eu decidi por conta própria contatar uma profissional guia-intérprete e pagar os seus serviços de acompanhamento no curso. Do quarto mes em diante, com a Libras Tátil, tudo foi ficando mais compreensível, minuscioso e fazia muito mais sentido na hora da prática, o que me deixava imensamente feliz.

Ao longo do curso, me empenhei e fui aprendendo cada vez mais. Fui aprovado nas avaliações, colocando em prática o que eu ia aprendendo nas aulas. Estudei muito nas disciplinas sobre anatomia com a ajuda da pessoa intérprete e me formei ao final de dois anos, em 2009. Eu estava exultante por me formar depois desses dois anos estudando com dedicação na Escola Oniki, foi um alívio. Logo, eu já comecei a pensar no que eu faria depois, se eu faria uma graduação. Primeiro, eu considerei cursar Fisioterapia. A avaliação de ingresso foi difícil, porém fui aprovado e celebrado por isso. Nas aulas, era muito acelerada e expositiva a forma de ensinar. Mesmo com a intérprete, não era acessível e a professora não tinha paciência e ignorava meus pedidos de ela instruir com mais calma. Eu perdia muito conteúdo e meu rendimento acadêmico foi caindo cada vez mais. Minhas dúvidas e pedidos de apoio eram desprezados e eu sentia o preconceito na maneira que eu era tratado por todos.

A falta de acessibilidade e as barreiras eram grandes, por isso eu decidi e pedi que minha matrícula fosse trancada. Me fez pensar bastante que não teria como voltar e ficar calado frente a maneira que meus estudos estavam sendo conduzidos. Nos meses que seguiram, continuamos procurando um curso até que encontramos uma faculdade em 2019 que tinha o curso de Teologia e que estavam dispostos a fazer os ajustes necessários para me atender. Ainda podia estudar na modalidade remota, usar o display braille para acessar os conteúdos e fiquei muito feliz. Ingressei no curso, investi na minha qualificação com empenho e fui alcançando o que desejava para minha formação.

Me formei depois de quatro anos, em 2022 muito grato por ter tido acessibilidade e pelo afinco deste trabalho vitorioso. O acesso com equidade me proporcionou esta conquista pelo uso do display braille, pelos ajustes feitos, pela dedicação dos envolvidos e minha. Sou muito grato a Deus por ter me dado forças, por ter tido acessibilidade e ter alcançado essa felicidade.

Gostaria de deixar registrado que o curso de Orientação e Mobilidade (OM) foi muito importante. Eu estive nesse curso entre os meus dezesseis e dezessete anos e, antes disso, não sabia da existência dessa formação até alguém me abordar e me aconselhar a fazê-lo. Me disseram que eu andaria pelas ruas com mais segurança e me orientaria melhor nos espaços, evitando bater nos objetos e pessoas. Quando eu entendi a sua relevância, comecei a aprender e praticar. Assim, eu já percebia antes o que estava no meu caminho sem me chocar corpo a corpo com quem estivesse na minha direção. Eu podia sentir e aprender sobre os espaços que estava e escolher o melhor caminho, o mais livre de obstáculos. Mesmo dentro de casa, eu fui percebendo melhor a disposição de tudo e me movendo com maior tranquilidade. Na época, me facilitou no trabalho onde eu estava sempre trombando em alguma coisa e, quando havia desenvolvido essa habilidade, eu pude memorizar o local de trabalho.

O estudo da OM me deu mais autonomia e mais potência, melhorando minha qualidade de vida. Até então, eu me machucava frequentemente e não sofria quedas perigosas por muito pouco. Agora, vivo mais tranquilo, mais seguro, com mais auto estima. Me sinto livre para ir aonde quiser e independente. Uso o conhecimento da OM até hoje e penso nas dificuldades que enfrentei, como me lesionava e vivia quebrando os óculos de esbarrar nas coisas e nas pessoas. Por fim, parei de usar os óculos e aceitei minha identidade de pessoa com surdocegueira aos dezessete anos e assim continua sendo. Hoje reconheço o valor do curso de OM e tudo que trouxe para minha vida como tranquilidade e paz. Além disso, a Comunicação Háptica tem sido uma maneira de me comunicar excelente. Me sinto sereno porque compreendo o meu entorno rapidamente, visto que antes eu ficava sem informação nenhuma.

Antes de conhecer a Comunicação Háptica, aos vinte e três anos, minha visão mudou abruptamente e tornou-se mais escura e borrada,

restando somente cinco por cento de visibilidade periférica e menos ainda na visão frontal. Essa mudança me deixou nervoso e impaciente. Me lembro da sensação de tentar assistir um filme na televisão por três vezes e não compreender. Chamei a minha mãe e relatei que via manchas nas imagens. Ainda nesse período, consegui me apoiar na visão exclusivamente com o uso de uma lupa durante a leitura de letras pretas em fundos brancos contrastantes. Já não identificava rostos, mas fui me silenciando ainda mais quando o meu campo visual foi completamente reduzido três anos depois.

Anos se passaram sem muitas mudanças. Em novembro de 2013, fui convidado a participar do Congresso Mundial de Surdocegos nas Filipinas. Sem muitas certezas de como seria possível essa experiência, decidi ir na companhia de amigos intérpretes. Eu tinha vinte e seis anos quando estive nas Filipinas para o congresso que contou com um grande grupo de pessoas do mundo todo. O que me deixou mais admirado foi o uso de outras maneiras de comunicação, como língua de sinais tátil e Comunicação Háptica simultaneamente. Enquanto aqui no Brasil nós usávamos somente a Libras Tátil nas mãos, observei que os noruegueses exploravam os sinais hápticos feitos nos membros superiores com apoio de um segundo intérprete que informava emoções, expressões faciais, etc. Eu não tive nenhum tipo de contato com a Comunicação Háptica até aquele momento.

A pessoa intérprete que me acompanhava esboçava um sorriso como do orador, mas eu não podia ver e não me causava o efeito esperado porque as expressões faciais não estavam ao meu alcance. No dia seguinte, fomos recepcionados e participamos de uma formação o dia todo e, novamente, fiquei intrigado com o uso da Comunicação Háptica durante a palestra. Diversas línguas estavam sendo simultaneamente interpretadas e também de modo relé ou *relay*, ou seja, de uma língua para a outra e para a seguinte somente na sequência. Enquanto eu aguardava que chegasse a versão Libras, fiquei observando o uso dos sinais hápticos nas demais pessoas surdocegas. Fiquei curioso e ansioso para entender do que se tratava aquela sinalização nos braços e aproveitei o intervalo para perguntar o que era. A intérprete me explicou que eram fornecidas informações adicionais nos braços como expressões faciais. Eu achei aquela novidade incrível e pedi que me ensinasse.

Combinamos naquela noite com os noruegueses que, depois que a programação se encerra-se, nós brasileiros iríamos praticar a Comunicação Háptica. No horário combinado, Kathrine nos recebeu em uma roda e explicou que o objetivo de usar os sinais hápticos era de dar informações complementares como emoções, expressões faciais e corporais por meio do toque que agilizam e apoiam a apreensão dos sentidos. Nessa interação, pensamos em sinais como “sim”, poderia ser feito com a mão cerrada movendo-se para cima e para baixo tocando o ombro. Assim como o sinal “não” também com o movimento para cima e para baixo no mesmo lugar, porém com a mão aberta. Também entendi que o sinal de “feliz” em Libras podia ser feito como um semicírculo para cima na pele simbolizando o formato de um sorriso ☺ nas costas. De maneira semelhante, podíamos expressar tristeza com um semicírculo para baixo ☹. Guardei com carinho aquelas informações que fizeram tanto sentido para mim, gostei muito e me interessei em aprender mais. Além disso, fiquei muito grato pelas explicações e pelo livro que ela me presenteou.

O livro estava escrito em inglês, mas pude explorar o seu teor com a ajuda do intérprete e amigo Hélio Fonseca de Araújo. O conteúdo do livro era bastante vasto e repleto de sinais hápticos. Por isso, nós selecionamos alguns sinais para praticarmos, tais como: “sim”, “não”, “feliz”, “triste”, “chegar”. Na palestra seguinte, nós começamos a usar os sinais hápticos e eu sabia que a palestrante estava sorrindo e me provocava a sensação de sorrir também, dentre outras emoções. Me senti mais próximo da oradora e dos sentidos que exprimia. Fiquei tão empolgado com essa nova vivência e ansiei aprender cada vez mais. Ao final daquela semana de congresso, voltamos ao Brasil, mas a chama da Comunicação Háptica ainda estava acesa dentro de mim.

Na igreja em que frequentava, pedi que utilizassem os sinais hápticos, porém tínhamos acordado poucos sinais ainda. Eu disse ao Hélio que eu queria mais sinais e ele me pediu calma porque realmente eu estava bem ansioso. Nós iniciamos a organização desses sinais feitos na pele por meio de fotos e experimentações das ideias que tínhamos para diversos assuntos. O ano era 2014, mais precisamente junho e era época de copa do mundo. A disputa começou com um jogo entre Brasil e Croácia. Nós combinamos de fazer o sinal de “Brasil” com a mão em

B deslizando em zigue-zague pelas costas. Assim, havia um intérprete sentado à minha frente e outro atrás de mim.

Cada intérprete dava informações sobre o jogo que eram diferentes, mas de forma simultânea. Um deles movia as mãos como se fossem pequenos jogadores sobre um tabuleiro tátil que simulava o campo. O outro fazia sinais nas minhas costas que indicavam de que time era aquele jogador, por exemplo da seleção brasileira por meio do sinal combinado. Quando a bola passava para um jogador da seleção adversário, o intérprete informava “Croácia” nas minhas costas. Eu pude vislumbrar o jogo como um todo em minha mente e senti a emoção de torcer em cada lance. Fiquei extasiado com os gols e com a vitória brasileira de dois a um. Ainda, fiquei enternecido com a capacidade humana de receber todas essas informações simultaneamente e o que essa experiência me conferiu.

Foi tão incrível e novo que se espalhou pelo Brasil todo. Fomos entrevistados diversas vezes e aclamados pelo pioneirismo de trazer essa tecnologia para o país. A acessibilidade ganhou novos olhares e novas possibilidades de comunicação para pessoas com surdocegueira. Compreendíamos a importância de divulgar essa descoberta, de compartilhar esse trabalho a todo lugar e foi o que fizemos no ano seguinte, 2015. Oferecemos o primeiro workshop em Suzano em janeiro daquele ano para alunos ouvintes sobre Guia Interpretação e Comunicação Háptica. Outras pessoas começaram a nos procurar, pessoas surdocegas, pessoas que queriam aprender mais sobre o tema e nós fomos ensinando conforme as oportunidades se apresentavam. A cada ano fomos contatando mais pessoas e essas foram aprendendo e se desenvolvendo em muitos estados brasileiros.

Em 2019, publicamos nosso livro sobre comunicação e surdocegueira. Por meio dele e das formações, continuamos a divulgar a Comunicação Háptica e espalhar esse conhecimento por onde vamos. Sempre procuro inspirar as pessoas a aprender sobre o assunto e trabalharmos para refinar cada vez mais a comunicação porque sei do impacto que pode ter na vida de pessoas surdocegas e pessoas cegas. Meu desejo é que esse conhecimento chegue a mais e mais indivíduos. Me recordo que na copa de 2018, repetimos o formato de assistir aos jogos na modalidade tátil, mas desta vez foi no Museu da Inclusão e muitas

peças surdocegas, cegas e guias intérpretes puderam experimentar uma partida de futebol desta maneira.

Nos organizamos em mesas com nossos campos de futebol táteis individuais e com nossa dupla de intérpretes dispostos em diferentes lugares da mesa para produzir as mensagens de toque que se complementavam. A partida entre Brasil e Bélgica foi narrada e as outras pessoas surdocegas me disseram como ficaram imersas no jogo. Também as pessoas cegas relataram gostar muito da experiência das mensagens de toque, do campo tátil. Essa foi mais uma ferramenta de difusão da comunicação tátil e que desejo continuar trabalhando para difundir.

Tudo que aprendi e vivi me deu o propósito e a força para lutar por nós. Anseio e sonho em fazer uma pós-graduação em estudos religiosos, me formar em Quiropraxia e publicar um livro Comunicação Háptica com a minha esposa repleto de sinais e poder contar a nossa história. Não tenho dúvidas de que seja possível e de que somos capazes. Meu sonho e minha esperança é trazer representatividade e levar as identidades das pessoas surdocegas pelo mundo. Agradeço a todos que leram até aqui.

Nota da tradutora: Em Libras, não há marcação de gênero por meio da flexão de um morfema em substantivos e adjetivos da mesma forma como é feito em português (“bonito”, “médica”). Na Libras, a marcação de gênero é feita pela produção específica do sinal “mulher”, “não-binário” ou “homem” junto ao substantivo (“professor homem”). No entanto, não é um elemento obrigatório na construção sintática, como é o exemplo da frase produzida em 01:51 no memorial fonte do autor em Libras que pode ser assistido no QR Code abaixo. Desse modo, as frases que não indicam o gênero das pessoas mencionadas tiveram seus substantivos flexionados tanto no feminino, no masculino ou em concordância com o substantivo “pessoa”, salvo o que se refere ao autor que se identifica como homem cisgênero. Essa é uma escolha da tradutora visando o não apagamento dos gêneros sub-representados como é costumeiro na Língua Portuguesa. Outro ponto a ser acrescentado é a questão da oralidade presente no texto. Por se tratar de um texto produzido em Libras e registrado em vídeo, há aspectos da oralidade e da ordem cronológica narrada que resolvi manter no texto escrito, pois

ilustram a prosódia do autor e seu idioleto. Agradeço a Katia Regina Conrad Lourenço pelo apoio nos sinais e ao Guilherme Bergamim dos Santos pela leitura atenta e pelas sugestões. Abaixo, encontre o QR Code em que o vídeo sinalizado por ser visto na íntegra.



Assista o texto de partida em Libras

EM MEU CAMINHO, UMA ACESSIBILIDADE

Lucimar Bízio

“Como se sabe, a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação da língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural.”

Lucinda Brito

PRIMEIROS PASSOS, UM CAMINHO ADIANTE...

O brilhante Drummond poetiza sobre um sujeito, um caminho, uma pedra, o que nos inspira a escrever, filosofar sobre a vida. O presente artigo descreve a minha vida pessoal atrelada ao contínuo processo do ensino-aprendizagem, o qual esteve sempre presente e direcionado por fatos e escolhas pessoais. Apresento este texto com relatos e reflexões dos mais de trinta anos vividos na Área Docente, quase vinte deles, ligados à Inclusão Escolar. Até aqui foram momentos de entusiasmo, de superações, de criatividade, de fé e esperança no ser humano. A minha formação acadêmica e atuação profissional, como docente em Escolas Públicas e Particulares, de Ensino Fundamental e Médio, a docência em Faculdades Particulares, podem ser acompanhadas nas áreas de ensino, extensão, pesquisa e orientações. O ambiente de ensino é dinâmico. Nele presenciei o uso de mimeógrafos, as fotocópias que desbotavam, o uso de slides e transparências datilografadas, a bendita máquina elétrica existente apenas na biblioteca, multimídia nas salas de aulas, scanner, internet, diário eletrônico, assinatura de documentos online e

outras coisas mais. De tudo, ressalto a minha própria trajetória como docente na área de Letras, começando com ouvintes e migrando para a área da surdez, motivado por um tio surdo, com o qual pude conviver, ficar impressionado como naqueles gestos, mover de mãos, havia uma comunicação!

Eu era criança. Não tinha noção de língua e seu funcionamento, modalidade linguística, mas aprendi que não precisava ter medo de comunicar com alguém que não usasse a fala. Outro ponto que despertou o interesse, motivou-me, a trilhar pelo caminho da inclusão, foi conviver com meu avô paterno que era cego. Impressionava-me vê-lo realizar atividades, identificar as pessoas só por se aproximarem dele. As políticas de inclusão, o gosto pela pesquisa sobre a língua, amigos surdos, surdocegos direcionaram-me para o conhecimento e aprofundamento não só empírico, mas sistematizado sobre a língua de sinais, a língua de sinais tátil, comunicação háptica, os sujeitos surdo e surdocego, culturas surda e surdocega, aquisição de linguagem, a relação do surdo com a língua portuguesa escrita, como o surdocego se relaciona com a língua, com o braile e outros aspectos que envolvem o trabalho no campo da surdez, da surdocegueira que aos poucos, foram se descortinando diante dos meus olhos.

...NOVOS PASSOS, ADIANTE NO CAMINHO...

Cursei Licenciatura em Letras (Português e Inglês), em 1990, em uma Faculdade Particular, no Interior de São Paulo – Jales. Sempre gostei muito do mundo das letras, ler e escrever, a literatura, romances, poesias. José Lins do Rego encantava-me: suas temáticas, o uso de determinadas palavras para expressar seu pensamento, a constituição de suas personagens. Os poemas de Drummond, Bandeira, Pessoa... quantas riquezas!

Eu tinha consciência que em minha formação universitária havia lacunas a serem preenchidas, para que eu pudesse realizar um trabalho honesto e eficaz em sala de aula. Motivado por amigos, por um campo de trabalho mais amplo e sólido, vim para a cidade de São Paulo começar minha trajetória docente. Ingressei no Ensino Público Estadual, com aulas de português e inglês. Logo, tomei conhecimento

de cursos oferecidos pela USP para professores da Rede Pública, que como alunos especiais, poderiam cursar disciplinas na Faculdade de Educação. Não perdi essa oportunidade. Era o que precisava para a solidificação de minha prática docente.

O convívio com a USP, o desejo de crescer profissionalmente, obter conhecimento, encorajou-me a participar do Processo Seletivo do Mestrado em Letras pela USP. Fui aprovado em Estudos Comparados de Literatura Brasileira e Portuguesa. Até hoje sou grato por essa oportunidade.

...TINHA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MEIO DO MEU CAMINHO...

Minha amizade com pessoas surdas, a formação em Letras, as questões linguísticas que envolvem a língua de sinais, cultura surda, levaram-me a buscar uma especialização nesta Área da Surdez. Ingressei em curso de Pós-Graduação de Educação e Comunicação da Pessoa Surda, onde tive os primeiros contatos com as questões teóricas que envolvem o surdo, a surdez, a língua de sinais. Paralelamente, entrei no curso de LIBRAS, pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo), para melhor aprendizagem da língua.

Acompanhando as palavras de Freud **“Um dia quando olhares para trás, verás que os dias mais belos foram aqueles em que lutaste”**, as leituras de Oliver Sacks a respeito da surdez, tal como **“Sem linguagem não somos seres humanos completos [...] os surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural.”**, como parar de caminhar no mundo da pesquisa, do estudo. Precisava prosseguir. Que venham as pedras!

...STRITO SENSU EM MEU CAMINHO...

Cada novo tema estudado na área da surdez despertava ainda mais o desejo de aprofundar o conhecimento, o desejo de aperfeiçoar minha prática docente, que ganhava uma nova direção em meu caminho.

Assim, ingressei no curso de Mestrado em Linguística Aplicada, pela PUC-SP, na linha de pesquisa sobre aquisição e patologias de

linguagem, coordenado pelas Pr^a.Dr^a. Maria Francisca Lier DeVitto e Lúcia Arantes. Desenvolvi, durante este período, pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, com ênfase na aquisição de linguagem, tanto da língua de sinais, quanto o português escrito por surdos.

O Mestrado trouxe muitas informações, o contato com teorias linguísticas, um olhar sobre a aquisição de linguagem que ultrapassava meu conhecimento de língua e aquisição. Pude aprender muito e refletir sobre as bases teóricas de Cláudia Lemos, sobre o Interacionismo Brasileiro, por outros autores filiados à sua proposta, tais como o estudo da língua materna com Maria Fausta Pereira de Castro, a Linguística de Saussure, Jakobson e relacionar com as pesquisas do campo da surdez, tais como Ronice Müller Quadros, Carlos Skiliar, Cristina Lacerda, Maria Cristina da Cunha Pereira, entre outros de também grande importância. A escrita do surdo, aquisição de linguagem, aprendizagem, o bilinguismo, língua de sinais foram alguns dos pontos discutidos. Estas abordagens me auxiliaram muito na reflexão sobre o sujeito surdo, sua identidade, o papel da LIBRAS na escola, na sociedade e na universidade.

Após o Mestrado, também pela PUCSP, cursei o Doutorado, em Linguística Aplicada, quando estudei sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita, em uma visada linguística/psicanalítica, afetado pelo pensamento de Cláudia Lemos (UNICAMP), além de outros pesquisadores filiados a sua proposta do Interacionismo Brasileiro. Procurei articular sujeito/língua/fala-escrita-sinais, em um diálogo com uma Linguística afetada pela Psicanálise Lacaniana, desde a aquisição de linguagem e língua materna. Um ponto importante foi olhar para a escrita do surdo e ultrapassar a concepção de “erro” enquanto déficit, mas sim, entender a marca da presença singular, única de um sujeito na linguagem. Assim, pude discutir toda a complexidade envolvida na questão da escrita do surdo e o melhor, relacionar isso com o cotidiano junto aos meus alunos surdos nas de português, em uma escola bilíngue para surdos, pela prefeitura de São Paulo, a EMEBS Neusa Bassetto, na Mooca, onde fiquei por treze anos, até ingressar onde hoje eu trabalho, no Instituto Federal de São Paulo, campus Votuporanga, como professor de Português e Libras.

Minha abordagem teórica para trabalhar com os alunos surdos, que ingressam na escola ainda criança, é a concepção bilíngue. Ela

resulta da experiência no trato com o educando, pois em sua maioria não conhecem língua de sinais, sendo filhos de pais ouvintes.

Os alunos são primeiramente levados ao contato com a LIBRAS, visando a aquisição da língua materna, a língua de sinais para os surdos, e o letramento, a aprendizagem da escrita, como segunda língua, subsequente, contudo, são processos que caminham paralelos também.

Dessa forma, os alunos surdos começam a percorrer o caminho da escrita. Inicialmente de uma forma muito visual, uma vez que não é possível alfabetizar o surdo relacionando letra – som. Meu trabalho começa mais efetivamente a partir do 6º ano, antiga 5ª série. É interessante ver o modo como cada sujeito funciona na língua, seja o surdo na escrita ou mesmo na própria língua de sinais, o surdocego, o cego diante da fonética do português e da sua escrita em braile, o ouvinte quando aprende Libras. É uma captura complexa e singular.

Trabalho com a utilização de textos em sala de aula, com ênfase em gêneros textuais. Os textos (conteúdo programático) são apresentados aos alunos na forma gráfica, e depois explicados em LIBRAS, em seguida são lidos pelos alunos, em LIBRAS e finalmente, lidos em português. Debates as ideias principais, trabalhamos com as palavras que os alunos não conhecem, ou seja, não conseguem relacioná-las com o sinal correspondente em LIBRAS e assim desenvolvo a atividade, naquilo que ela propõe e às margens de que ela porventura também nos oferece. A estrutura do gênero estudado, sua função social, são pontos relevantes nesta prática pedagógica.

A parte escrita, além do entendimento do texto, também se realiza pela produção textual dos alunos, individualmente, ou no coletivo, conforme o objetivo da atividade no momento. Trabalhamos com obras como a de Miguel de Cervantes - D. Quixote, adaptada por nós em LIBRAS; Morte e vida Severina (João Cabral de Melo Neto), poemas de Drummond, como No meio do caminho, Quadrilha entre outros textos clássicos.

O ensino de Libras na Universidade, agora no IFSP, para ouvintes, também é uma experiência que vivenciada em meu trabalho diário. O ouvinte chega à aula de Libras com expectativas, anseios, curiosidades, os mais diversos sentimentos, propósitos e condições. Procuo trabalhar em uma abordagem em que haja interação significativa entre os alunos,

reflexão sobre o funcionamento da língua de sinais, construção de significados. A língua em funcionamento é o modo mais apropriado para sua aquisição e aprendizagem. Assim, durante as aulas de Libras para ouvintes, é importante o diálogo, situações formais e informais do uso da língua estudada. Criamos textos em Libras, interpretamos, o aluno analisa, reflete e avalia determinadas interpretações, assim como seu próprio envolvimento com a língua estudada.

...NO CAMINHO, AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS ENRIQUECEM...

Sou professor de língua portuguesa para ouvintes, surdos e trabalho com surdocegos. A experiência de trabalho docente com alunos surdos incluídos no Ensino Médio e Ensino Fundamental, com surdos em uma escola Bilíngue são duas possibilidades de atuação profissional trazem muitos subsídios para mim, tanto pedagógicos, quanto pessoais, enquanto ser humano.

Gosto de acompanhar as discussões, estudos sempre com objetivo de adquirir uma melhor metodologia, melhor organização curricular e o melhor tipo de oferta educativa. As discussões perpassam por: classe especial, escola especial, escola inclusiva, escola bilíngue, educação do surdo, do cego e do surdocego. Forma-se um enorme debate. Vejo, em muitas dessas discussões e decisões, o surdo e o surdocego sem uma presença mais ativa. Continuamos, como ouvintes, definindo para eles. Importante é termos uma escola participativa, que cumpra suas funções sociais, e políticas da educação, que tenha compromisso com a formação do cidadão participativo, crítico, criativo. Esses princípios rapidamente citados precisam acompanhar já a formação do aluno ouvinte, em sua graduação, desde os primeiros contatos com Libras, surdez, surdocegueira, demais deficiências e transtornos de aprendizagem...

Outro ponto que considero relevante, em minha atuação profissional, é acompanhar alunos surdos na Universidade. Tenho amigos surdos, em especial, cursando e outros que cursaram Pedagogia. Estudamos juntos nos finais de semana, na leitura de textos que não compreenderam bem em sala de aula, mesmo com a presença do intérprete de Libras, diante de uma plataforma da faculdade nada

inclusiva, acompanhamento em trabalhos e pesquisas. Isso permite ter uma visão bem próxima do caminho do surdo na Universidade.

...NO CAMINHO, O SURDOCEGO...

O caminho é dinâmico, à docência não nos deixa viver rotinas. Cada dia, novos desafios. Assim, entre os que vamos nos cruzando nesta jornada, alguns de relance, outros de amizades duradouras, cada qual com seu valor, seu significado, eis que veio a surdocegueira.

Na igreja que frequento, praticamente ao mesmo tempo, em alguns lugares, passamos a receber pessoas surdocegas. Um deles, em especial, na cidade de São Paulo, foi e tem sido uma experiência notável, seja em questões pessoais, enquanto cidadão, seja na relação das práticas educativas. O jovem surdocego chegou em nosso meio sem muita autonomia em sua comunicação. Usuário de Libras tátil, mas que ficava reduzida a repetir o que o sinalizante lhe informava. Isso limitava, claro, o diálogo. Mas o convívio, o trabalho de outros profissionais, conciliando atividades religiosas com as pedagógicas, começaram a beneficiá-lo no seu funcionamento na língua, assim como para mim, maior experiência e aprendizagem sobre o linguístico, além de outras questões.

Viajamos juntos para alguns seminários acadêmicos e religiosos. Em Recife e Maceió fomos à praia. A alegria dele em contato com o mar é algo indescritível. Já enfrentamos, juntos, o calor de Teresina, o bom clima de Vitória (ES). Agora, batalhamos para que ele ingresse em um curso profissional ou universitário. Há pedras neste caminho, mas temos como removê-las, ultrapassá-las.

A Libras tátil é muito rica em detalhes. A presença do corpo, seja do locutor, do interlocutor, momentos em que um só corpo representa os dois agentes da comunicação e mais, língua não é biológica, não é só corpo, toque, tátil. Como fica o que é do Inconsciente, em uma visada saussuriana? Vejamos uma rápida citação do pai da Linguística Moderna: “Mas admitamos que o som seja uma coisa simples: é ele quem faz a linguagem? Não, não passa de instrumento do pensamento e não existe por si mesmo. (SAUSSURE, 2012, p.12). Pergunto: aqui, som pode ser substituído por escrita, Libras, Libras Tátil, Comunicação Háptica?... Creio que sim. Há uma língua que nos fala, ou seja, somos

falado por ela. Isso inverte o pensamento do senso comum de que nós falamos determinada língua. Que língua fala o surdo surdocego? Tudo isso me intriga e impulsiona a entender melhor o caminho, as pedras. Bom, é muita complexidade no meio desse caminho, há muitas pedras!

EU, POETA!!!???

No ano de 2012, a Prefeitura de São Paulo lançou um Concurso de Poesia, em que poderia participar somente professores da Rede de Educação Municipal. O professor poderia participar no gênero poesia, crônica ou escultura. O tema foi “Eu me lembro”. Os trabalhos escritos selecionados seriam reunidos em um livro e lançado na Bienal do Livro daquele ano. Bom, sempre gostei muito de poesia e arrisco escrever algumas. Por que não participar. Escrevi, enviei e MILAGRE, minha poesia foi selecionada. Faço aqui o registro dela:

<p>Eu (não) me lembro</p> <p>Sujeito, predicado... Não me lembro... O sorriso doce, debochado, Eu me lembro! Orações subordinadas... Não me lembro... Momentos de algazaras, Eu me lembro! Raiz quadrada, coeficiente... Não me lembro... Sonhos de adolescente, Eu me lembro! Datas, nomes de presidentes... Não me lembro... Células, enzimas, crustáceos... Não me lembro... O calor daqueles abraços, Eu me lembro! ...</p>	<p>Hipotenusa, figura quadriculada... Não me lembro... Aventuras, aulas cabuladas... Eu me lembro! Lembranças e esquecimentos... Vida: teoria e prática Escola: ensino e sentimento Tudo parece ter um por que Aqui, ajunto ou separo? Por que quase nada se afina Como em uma perfeita rima? Mas seguimos em frente Explicando a toda gente: Escola, Educação Fazem parte da vida Tem morada cativa Em nosso coração Sei! Há novos setembros Aprendi! Eu me lembro!...</p>
---	--

Assim, gosto muito de trabalhar poesia em Língua de Sinais.

Aprendemos visualizar a beleza de uma rima, feita em um movimento, em uma configuração de mão, uma metáfora que brota dos sinais.

CONSIDERAÇÕES (FINAIS?). E O CAMINHO? E AS PEDRAS?

É oportuno dizer que as reflexões acima ampliaram meus conhecimentos a cerca do profissional que sou, permitindo um encadeamento lógico de discussões que nortearam a construção do papel que devo desempenhar, tanto em sala de aula quanto fora dela. As contribuições teóricas e práticas experimentadas até aqui desencadearam uma gama de novas ideias significativas a cerca da função da escola, da universidade, do papel do professor, do aluno, do sujeito, que oportunizaram mudanças de conceitos e atitudes e resultaram em ensino e aprendizagem de qualidade. Portanto, depois de toda essa vivência, encontro-me com mais embasamento teórico para atuar em sala de aula, na sociedade, mais apto a refletir, sabendo que a minha formação deve ser contínua e que devo aprender a aprender. Que ao ensinar, muito aprendo.

Sei que preciso muito aprender a trabalhar com o surdo, com o surdocego, de forma especial, mas tenho consciência que posso contribuir no campo da Acessibilidade, da Educação Inclusiva. Seja como professor, como linguista, amigo, companheiro. Como poeta... bem. Há muitas metáforas a serem lidas, sinalizadas, tateadas. Há pedras, no caminho a serem removidas, ou quem sabe, aprender a viver bem com elas!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Antologia Poética**. 48ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

BIZIO, L. **Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita**. Tese, PUCSP, 2015.

BIZIO, L. **Surdez: considerações sobre a Língua Materna e a Aquisição da Escrita** – Artigo, The Specialist - revistas.puc.br, 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS: RELATO DE UM EDUCADOR

Carlos Eduardo Frederico

Sou filho de professora, o que é sinônimo de ter nascido entre cadernos e livros, com papel e lápis ao alcance das mãos, o que me permitiu dominar os movimentos básicos de apreensão devido a constantes exercícios de autoestimulação – queria sempre tudo que era colocado fora do meu alcance. A percepção dos limites demorou um pouco, de acordo com o processo natural de desenvolvimento, e algumas superfícies de paredes e móveis documentaram essa fase de aquisição de habilidades motoras e perceptuais.

Somos em quatro irmãos, sendo eu o terceiro. Minha mãe era proprietária de uma Escola de Educação Infantil, o que por si só agiu como determinante para o início da trajetória de escolarização de todos os filhos, pois todos estudaram até o início do processo de alfabetização nesse espaço educacional que, também, era um espaço familiar.

Seguindo a tradição familiar, iniciei o processo de escolarização nessa escola, mas comecei a apresentar problemas de aprendizagem, no início da alfabetização, o que acarretou a minha matrícula em uma escola particular, que também se mostrou ineficiente na ajuda para a superação do problema em relação ao registro escrito, pois eu já havia desenvolvido algumas habilidades de leitura.

Nunca ficou muito claro, para mim, que problemas era esses, nem mesmo depois de adulto e já formado. Hoje, penso que seria interessante saber a que os professores se referiam como “problemas de aprendizagem” para que eu pudesse fazer um a análise mais detalhada de minhas aventuras (e desventuras) pelos caminhos da aprendizagem.

Fazendo esse retrospecto, percebo que não foi necessário nenhum atendimento pedagógico ou psicológico para que o desenvolvimento das habilidades para a leitura e a escrita acontecessem.

Valente (2005) apresenta uma metáfora, em que trata do corte da madeira, destacando que se deve procurar “o jeito da madeira” para que se possa cortá-la sem muito trabalho. Acredito que em relação à aprendizagem, deve-se pensar da mesma forma.

Transferindo essas ideias para o campo da educação, sem querer induzir que educar significa enfiar cunhas nas cabeças dos alunos, penso que seria muito mais fácil e divertido se, no processo educacional, os educadores soubessem “ler” as “rachaduras de aprendizagem” dos alunos e trabalhar com elas para atingir um determinado objetivo pedagógico. Isso significaria trabalhar com o “jeito” do aprendiz, e, desse modo, a educação certamente exigiria menos esforço, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Quantos professores gastam horas e horas trabalhando com alunos, sem conseguir atingir os objetivos pelo fato de a “cunha” não estar na “rachadura de aprendizagem” dos alunos? (VALENTE, 2005, p. 15).

O processo de alfabetização em que eu estava inserido se consolidou quando, aos 7 anos, frequentei a primeira série em uma escola pública, na turma da professora Terezinha, muito afetuosa e compreensiva. Ela também foi minha professora da segunda série e, graças a sua atenção e afetividade, consegui superar as dificuldades que tinha em relação à alfabetização. De acordo com Almeida (2008, p. 344) “alguns problemas fundamentais da escola como, por exemplo, relação professor-aluno, dificuldades de aprendizagem, problemas da desatenção são muitas vezes levantados a partir da temática da afetividade.”

Na sequência do meu processo de escolarização, principalmente de terceira e quarta série, pouco me recordo, como também quase não tenho recordação da professora, que era muito distante com os alunos, não demonstrava nenhum sinal de afeto. O trabalho com os conteúdos era realizado de maneira mecânica, sem buscar recursos para torná-los mais atrativos para os alunos.

Essa postura profissional contraria o que Paulo Freire postulava a respeito do papel do professor em relação ao processo de ensino e

aprendizagem: “... ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2001, p.52). Assim, o professor deve criar situações, em sala de aula, possibilitando ao aluno interagir com o conhecimento e com seus pares, analisando, refletindo, sintetizando, tornando-se protagonista no processo de aprendizagem, construindo o seu conhecimento.

Em relação aos colegas, deles conservo boas lembranças e estive, com a maioria, desde os anos iniciais até os anos finais, antes denominados primário e ginásio. Foram anos preciosos, de brincadeiras e vivências, em convivência saudável e acolhedora.

Na sétima série, lembro-me de um professor de Português, o qual me marcou muito pelas atitudes preconceituosas em relação à aparência dos alunos, classe social e outras questões. A intolerância desse professor para com determinados alunos revelou uma pessoa extremamente seletiva, elitista e preconceituosa, questões que já me incomodavam na época, pois remetiam à exclusão, embora esse conceito ainda não fosse discutido de maneira ampla, como na atualidade.

A situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas(os), pardas(os) e indígenas, no Brasil, não é uma coincidência, não é resultado de um processo histórico que, tal como a natureza, não é previsível nem controlável, mas da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento.

Meu ensino médio, que na época era denominado propedêutico, foi cursado em escolas voltadas para o vestibular. Tenho recordações de colegas com os quais estudei, nessa época, em que o ensino não era voltado para que o aluno se tornasse um indivíduo crítico, pensante. A tônica das aulas, na época, era trabalhar muito (exaustivamente) a questão de decorar o conteúdo para passar em um vestibular.

No início do Ensino Médio comecei a trabalhar. Contava, na época, com 14 anos e fui atuar como office-boy na Escola de Educação Infantil Cirandinha. Trabalhei nessa escola durante toda a minha formação do Ensino Médio e durante parte da minha formação acadêmica, no curso de Fisioterapia.

Iniciei minha carreira como fisioterapeuta em 1991, atuando junto aos paralisados cerebrais (PCs), no Centro de Atendimento Integrado

ao Deficiente (CRAID) e no Centro Especializado de Atendimento a Deficientes Motores em Curitiba, onde havia muita procura para o atendimento de pessoas com Deficiências Múltiplas.

Foi nessa instituição que o conceito de inclusão começou a se materializar para mim, uma vez que a convivência com cada um dos indivíduos atendidos foi me desvendando, aos poucos, a realidade em que eles se encontravam imersos, pois apesar dos avanços e conquistas educacionais obtidos, principalmente com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, poucos eram os resultados obtidos. A falta de políticas públicas, o reduzido número de professores engajados em um processo de educação verdadeiramente inclusiva ainda eram empecilhos para que a educação, efetivamente, fosse para todos.

Em 1994, assumi a direção da Escola de Educação Infantil Cirandinha em um período e, no outro período, continuei atendendo como fisioterapeuta no CRAID até o ano de 1995. Entre 1996 e 1997, atuei somente na direção da Escola de Educação Infantil, como gestor, função que me deixou como legado uma grande aprendizagem e, paralelamente, esse contato prolongado com a realidade da escola me despertou para o exercício da docência.

O exercício da docência me parecia ser o caminho a seguir, para colocar em prática os ideais de educação inclusiva que eu via sendo delineados, mas que precisavam de profissionais que acreditassem na possibilidade de que todos podem aprender, para que a inclusão se materializasse.

Eu, que já havia trabalhado e convivido com crianças especiais, percebia a possibilidade de participarem em situações de aprendizagem, recuperando a dignidade e contribuindo, dentro de suas possibilidades, à construção de uma sociedade que acolhesse as diferenças.

Em 1998, comecei a atuar no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, como professor, nos cursos adicionais de formação para professores. Os cursos adicionais, com o próprio nome sugere, eram cursos de formação para professores de ensino fundamental I que desejassem atuar em nichos específicos, como a Educação Infantil ou em atendimento a alunos com surdez, deficiência intelectual ou deficiência visual. Atuei nos cursos de formação de professores para atendimento a alunos surdos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Embora atuasse como docente, não possuía formação específica para o exercício da função. Assim, em 1999, cursei a Formação Pedagógica em Licenciatura em Biologia e, paralelamente, a Especialização em Educação Especial. Nesse mesmo período, comecei a atuar também como professor em cursos de pós-graduação *lato sensu*, nos cursos de Psicopedagogia e Educação Especial, ministrando as disciplinas de Deficiência Física Neuromotora e Anatomia do Sistema Nervoso.

A diversificação das disciplinas ministradas exigia um aprofundamento e atualização quanto aos conhecimentos técnicos e teóricos necessários para que os conteúdos fossem trabalhados, com os professores e outros profissionais participantes, de forma a contribuir para uma formação consistente e que possibilitasse uma mudança de atitudes em relação ao exercício de suas funções.

Essas ponderações me levaram a participar, em 2001, de um curso de Neuropsicologia e Educação, na Universidade Federal do Paraná e, após o curso, agora com melhores instrumentos pedagógicos, comecei a lecionar a disciplina de Neuropsicologia e Educação nos cursos de Psicopedagogia, em nível de especialização.

Todas essas atividades de docência me permitiram descobrir novas habilidades e se tornaram as responsáveis pelos caminhos que passei a trilhar. Minhas ações remetiam, sempre, a uma preocupação com os alunos que tinham alguma deficiência e, em 2004, fiz o concurso para Educação Especial pela Secretaria de Estado e Educação do Paraná e me tornei Professor de Educação Especial, passando a exercer minhas atividades no Centro de Atendimento Especializado – Surdocegueira, no qual atuei durante vários anos.

Trabalhar com o aluno surdocego é mergulhar em outro universo, é participar de um processo de autoconhecimento que se revela pouco a pouco, mas que permite reconhecer potencialidades ainda não exploradas, a partir do estabelecimento de comunicação com o próximo.

Explorar novas possibilidades de comunicação, como a língua de sinais tátil e o Método Tadoma, além de alfabeto datilológico e língua de sinais tátil, eram perspectivas reais e ao mesmo tempo distantes de minha realidade.

Paralelamente, iniciei minhas incursões na docência no ensino superior. Em 2005 comecei a atuar na Faculdade de Pinhais, no curso

de Pedagogia em Educação Especial, ministrando as disciplinas de Deficiência Física e Estágio Supervisionado.

No mesmo ano comecei a fazer o mestrado, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, no programa de Distúrbios do Desenvolvimento, sob a orientação da Dra. Elcie Fortes Salzano Masini.

Ao atuar no curso de formação de professores em nível superior, percebi a responsabilidade que os docentes nos cursos de licenciatura nem sempre visualizam, ou seja, nem sempre extrapolam em suas reflexões as paredes da sala de aula da instituição superior e se imaginam em uma sala de aula de educação básica, com seus problemas reais e, principalmente, com seus alunos de educação básica reais, representando a diversidade existente. Nem todos pensam que trabalhar com a diversidade, em todos os seus aspectos, é gratificante e enriquecedor e, em função dessas reflexões busquei, uma vez mais, a ampliação de conhecimentos optando, dessa vez, pelo mestrado.

Essa atuação, por mais de quinze anos, nas áreas de reabilitação e da educação especial, que me permitiu vivenciar o desenvolvimento da educação voltada aos indivíduos com deficiência, também me forneceu credenciais para reconhecer que os indivíduos com deficiência, que representam uma parcela minoritária da população, não medem esforços para sair do anonimato, para se mostrarem ativos e participativos na sociedade, para se inserirem no mundo do trabalho e, assim, resgatar sua dignidade e aspirar a melhores condições e qualidade de vida.

Isso me levou a buscar um tema que me permitisse desenvolver a pesquisa para o mestrado e que, ao mesmo tempo, trouxesse uma contribuição relevante aos estudos em relação à inclusão familiar, educacional e social dos indivíduos que apresentassem alguma deficiência.

Busquei, dentro dos diferentes grupos, um que fosse pouco divulgado e que, devido as suas especificidades, não se apresentasse com representatividade nos estudos e pesquisas desenvolvidas. Com essas reflexões, a escolha da população para os meus estudos recaiu sobre os surdocegos, delimitando mais ainda o foco da pesquisa, que foi voltada para os indivíduos surdocegos com fissura lábio palatal.

Desenvolvi minha pesquisa na área da surdocegueira, sendo que o tema da minha dissertação, defendida em 2006, foi: “O domínio

de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal”.

Reconheço que foi um desafio levar a termo essa pesquisa, devido à escassez de publicações sobre o tema, mas isso não me desanimou. Eu sentia que, por trás de todas essas ponderações havia um público, constituídos pelos deficientes e seus familiares, cujas dificuldades, sonhos, anseios e expectativas mereciam ser desvendados e trazidos à discussão. E foi com essa determinação que segui em frente, até chegar à defesa.

Em 2006 fui convidado para trabalhar em Londrina – Paraná, ano em que criamos, junto ao NRE da Secretaria de Estado e Educação do Paraná, o Centro de Atendimento Especializado Surdocegueira, na cidade de Londrina, sediado na Escola Estadual Hugo Simas.

Nesse período, comecei a colocar em prática toda a teoria e técnicas estudadas durante minha graduação em fisioterapia, como também nos diferentes cursos de especialização e, posteriormente, no mestrado. Eu tinha, enfim, uma bandeira...

Ainda em Londrina, trabalhei como professor no curso de Pedagogia no Instituto de Ensino Superior de Londrina (Inesul). A atuação nesses espaços de formação me permitia expor não apenas meu conhecimento, mas também o meu apreço pela inclusão do surdocego à sociedade.

Em 2007, uma nova oportunidade profissional se apresentou. Fui convidado para desenvolver um projeto de inclusão na América Central, nos países da Guatemala, El Salvador e Honduras, e fiquei realizando esse projeto, como fisioterapeuta, junto a uma equipe multidisciplinar.

Além da atuação como fisioterapeuta, no atendimento às demandas das comunidades, também realizávamos palestras sobre inclusão em diferentes espaços institucionais das comunidades, como escolas, igrejas e universidades. Foi um período bastante enriquecedor, pois a convivência com outras culturas possibilitou uma análise comparativa entre os problemas de inclusão existentes nesses países e no Brasil.

Observou-se que os empecilhos às práticas inclusivas são as mesmas, alicerçadas sobre modelos institucionais engessados, parados no tempo, que não evoluíram com a mesma rapidez com que os avanços sociais e tecnológicos. Aprendi muito durante a permanência nesses

países, e pude trazer, também, muito conhecimento para aplicar em minha atuação aqui no Brasil.

Retornei ao Brasil em 2015, retomando a docência, na Facel – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, onde atuei nos cursos de Pedagogia e Psicologia e, também, no projeto Universidade para Idosos, oferecido pela instituição.

Retomar as atividades de docência foi como retomar caminhos já percorridos, em que as dificuldades, embora consistentes, podem ser vistas como desafios que precisam ser enfrentados. Isso não foi difícil, porque a minha inserção em grupos que trabalhavam pela inclusão dos deficientes, tanto à escola como à vida social, de maneira mais ampla, permitiu que a bandeira pela inclusão, de todos os deficientes, sem exceção, pudesse ser novamente defendida em solo brasileiro.

No ano de 2016, passei a atuar como professor em duas outras instituições. Na UNIFAEL, no curso de Pedagogia, e nos cursos de especialização oferecidos pela Unibagozzi. Paralelamente, passei a atuar, também, como técnico pedagógico da área de surdocegueira da Secretaria de Estado e Educação do Paraná, desenvolvendo um trabalho de políticas públicas voltadas ao surdocego e deficiente múltiplo sensorial.

Em 2018, fui para o CAP- Paraná, em Curitiba (Centro de Atendimento Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual), atuando nos cursos de formação voltados aos estudantes com surdocegueira.

Nesses campos de atuação, principalmente como técnico pedagógico da área de surdocegueira, pude realizar o trabalho que realmente me fascina, que é o de atuar junto ao indivíduo surdocego e a sua família, mostrando-lhes que ele pode, sim, conquistar tudo o que ele quiser, e que há pessoas dispostas a acompanhá-los nessa conquista.

Em 2017, iniciei a graduação em Pedagogia, como segunda graduação, concluindo o curso em 2018, e fiz nesse mesmo ano, também, a especialização em educação a distância. Essa busca pelo conhecimento tem sua justificativa a partir do desejo de ser um profissional cada vez mais articulado às demandas da atualidade, para poder melhor responder às demandas da sociedade inclusiva.

Em 2019, como decorrência de toda essa preocupação com a formação cada vez mais abrangente, aceitei o desafio de coordenar o

curso de licenciatura em Educação Especial da Unifael, organizando a matriz curricular, disciplinas e materiais didáticos para o curso.

Em 2019, ainda, mais precisamente em 11 de abril de 2019, pudemos comemorar uma vitória, por meio do Projeto de Lei n.º 2.260-B, de autoria do deputado Eduardo Barbosa, com substitutivo adotado pela CPD, referente à instituição do Dia Nacional da Pessoa Surdocega:

Art. 1º. Fica instituído o Dia Nacional da Pessoa Surdocega, a ser comemorado no dia 12 de novembro de cada ano.

Art. 2º As comemorações do Dia Nacional da Pessoa Surdocega visam ao desenvolvimento de conteúdos para conscientizar a sociedade sobre as necessidades específicas de organização e de políticas públicas para promover a inclusão social desse segmento populacional, e para combater o preconceito e a discriminação.

Ainda no ano de 2020, comecei a trabalhar como professor tutor no curso de Educação e Gestão da Unibagozzi, hoje Gran Centro Universitário, onde também poderia aplicar e compartilhar todos os conhecimentos que havia conquistado.

No ano de 2022, em um processo natural da minha trajetória, retornei ao exercício da função de professor nos cursos de Pedagogia e Educação Especial na Unifael.

Atualmente, ano de 2023, atuo como professor docente no município de Guaratuba, professor na Unifael e professor na Gran Centro Universitário. Continuar exercendo a função de docente, inclusive na Educação Básica, tem um significado especial para mim, uma vez que, de criança que apresentava “problemas de aprendizagem” ao profissional que me tornei hoje, há uma grande distância percorrida.

Esse percurso não foi simples, houve muitos desafios e barreiras a serem enfrentados, mas continuo firme na defesa dos meus princípios e na defesa, também, da bandeira da inclusão e da acessibilidade. Afinal, muito já foi feito para a consolidação da educação inclusiva em nosso país, mas ainda há tanto o que fazer...

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 2.260-B, de 11 de abril de 2019. Institui o Dia Nacional do Surdocego e dá outras providências.

MEMORIAL DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA: CAMINHO CONSTRUÍDO POR DEUS

Maria Aparecida Amin de Oliveira

Ao participar do grupo de estudos e pesquisa em inclusão e comunicação social háptica, a convite da Prof^a M^a Elaine Vilela, me deparei com o desafio da escrita de um memorial de atuação na área da surdocegueira. Algo inédito para mim, e para isto, precisei parar e refletir sobre o caminho percorrido até aqui.

Sou médica e não tenho experiência com a pesquisa clínica, muito menos com a escrita narrativa. Como professora minha vivência é com o ensino da Palavra de Deus na escola bíblica para crianças e adolescentes e em cursos de pós-graduação na área dos problemas neurológicos que interferem na aprendizagem. Em relação a atuação na área da surdocegueira, hoje, entendo e reconheço o caminho traçado por Deus desde o início da minha vida profissional.

Onde e quando começou este caminho? E a resposta veio da lembrança de uma conversa em família quando minha mãe comentou que, aos 2 anos de idade, eu disse que seria médica e nunca modifiquei esta decisão.

Passei na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e tive que me mudar, aos 17 anos para Belo Horizonte. Consegui um emprego, com plantões noturnos de 12 horas em dias alternados, como recepcionista na Maternidade Otaviano Neves, já que o curso de Medicina era em horário integral. E aqui se inicia a trajetória de minha experiência com Deus. Nas madrugadas, quando os plantões coincidiam com os de, hoje, uma grande amiga, Beth Mendes, que era estagiária do curso de enfermagem, ela me introduziu no conhecimento da Palavra de Deus e o Seu projeto de salvação para as nossas vidas.

No curso de graduação fui me apaixonando por cada disciplina estudada, mas a vencedora na preferência foi a pediatria.

E o caminho foi sendo construído sem que, na época, eu percebesse. Deus foi fechando portas e abrindo outras, independente de minha vontade e escolha, cumprindo o que foi dito no Salmo 37, versículo 5 “Entrega o teu caminho ao Senhor, confia nele, e ele tudo fará”. Deus operava e não notei, mas estava sendo observada por um pediatra que trabalhava no berçário da maternidade e sócio do Hospital Infantil São Paulo onde fui trabalhar como estagiária.

O meu sonho era fazer residência de pediatria na rede FHEMIG (Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais). Quando não passei na prova foi muito sofrido e angustiante. Mais uma vez foi notória a mão de Deus me conduzindo, pois, 3 pediatras do hospital onde era estagiária me convidaram para fazer residência médica em pediatria em um hospital com excelente conceito na sociedade – o Hospital da Baleia da Fundação Benjamin Guimarães em Belo Horizonte/MG. Um hospital com atendimento pelo SUS (Sistema único de Saúde) com a maioria das especialidades infantis na época e atendimento de urgência.

Quando cheguei na residência em 1985, por um problema interno, não havia o R2 – residente do segundo ano e que apoiava o R1 – residente do primeiro ano. Pela experiência adquirida no estágio juntamente com uma colega que estagiou comigo fomos colocadas “como R2” e assumimos responsabilidades que não eram atribuídas aos R1.

Naquela época havia várias enfermarias para tratamento da desnutrição severa e suas sequelas. Fui atraída pelas consequências cognitivas secundárias à desnutrição física e privação sensorial destas crianças.

Ao término dos 2 anos de residência, em 1986, fui surpreendida com o conselho do chefe do serviço Dr Hugo Viana que me orientou a fazer neurologia, por ter observado minha habilidade na área. Interesse que eu mesma não havia identificado. E aqui começa realmente o meu entendimento do que Deus estava realizando em minha vida profissional e como Ele trabalha em favor dos Seus, como lemos em Isaías, capítulo 64, versículo 4: “Porque desde a antiguidade não se ouviu, nem com ouvidos se percebeu, nem com os olhos se viu um Deus além de ti, que trabalhe para aquele que nele espera”.

Eles criaram a residência em neurologia infantil, em parceria com o Hospital das Clínicas da UFMG, para que eu pudesse continuar no mesmo serviço de Pediatria do Hospital da Baleia. Quando terminei a residência de neurologia infantil ela foi cancelada, ou seja, Deus abriu a residência para mim. “Vinde, e vede as obras de Deus; é terrível nos seus feitos para com os filhos dos homens”. (SALMO 66: 5).

No ano em que terminei a residência passei no concurso para neurologia infantil na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte começando a trabalhar em 1988 e, mais uma vez, aconteceu algo que não era usual – já iniciei com extensão de jornada. O que era batalhado arduamente por muitos, foi-me dado sem que eu pedisse. “Sem que haja uma palavra na minha língua, eis que, ó Senhor, tudo conheces. Tu me cercaste em volta; e puseste sobre mim a tua mão. Tal ciência é para mim maravilhosíssima; tão alta que não a posso atingir”. (SALMO 139: 4,5 e 6).

No atendimento pela rede pública adquiri vasta experiência em todas as deficiências e distúrbios de aprendizagem em crianças e adolescentes sem deficiência. Acrescentei a esta vivência profissional a experiência como professora na escola bíblica dominical para crianças e adolescentes na faixa de 3 a 15 anos.

Por um tempo tentei implantar, pela Prefeitura, um projeto de atendimento às crianças e adolescentes com transtorno de aprendizagem e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, mas por vários motivos, nunca foi efetivado.

Em 2003, minha amiga e professora do Ensino Fundamental 1 na rede pública da cidade de Contagem/MG, Ozana Leal, e eu fomos a um curso sobre dificuldades de aprendizagem. Mas ao chegar no local nos surpreendemos, pois era curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Optamos por fazer o curso, mais uma vez, não discernindo o propósito de Deus para nossas vidas. “Porque eu bem sei os pensamentos que penso de vós, diz o Senhor; pensamentos de paz, e não de mal, para vos dar o fim que esperais”. (JEREMIAS: 29, 11). O meu desejo em implantar um serviço de atendimento pela prefeitura foi frustrado, mas aqui, neste momento, não compreendi que Deus estava me preparando para me dar exatamente o que eu queria.

Em 2004, minha amiga Ozana Leal começou a atuar na classe para alfabetização de crianças surdas e começamos a discutir as dificuldades

linguísticas e suas consequências no desenvolvimento e comportamento destas crianças. Elas chegavam no 1º ano do Ensino Fundamental sem ter adquirido uma língua – nem o Português e nem a Libras. Junto com o instrutor de Libras (Língua Brasileira de Sinais) ela foi aprendendo sobre a metodologia de ensino às crianças surdas e fomos nos aprofundando no estudo da língua de sinais e entendendo o significado de ser surdo e os problemas vividos por eles no seu cotidiano relacionado aos entraves da comunicação. E as limitações de conhecimento de mundo pela falta da aquisição de uma língua.

Neste mesmo ano de 2004, juntamente com Heloisa Marasc, também da igreja que frequentamos – Igreja Cristã Maranata – Ozana e eu iniciamos a assistência às crianças e adolescentes surdos com a interpretação dos cultos e aulas da escola bíblica dominical para Libras em uma das igrejas na região de Contagem, no bairro Água Branca.

A partir desta experiência, em 2005, após uma reunião convocada pela senhora Sara Gueiros Dodd, responsável pelo setor de ensino da Palavra de Deus às crianças e adolescentes da igreja, foi ampliada e unificada a assistência às pessoas surdas com a implantação da tradução e interpretação em Libras em várias unidades da Igreja Cristã Maranata no território nacional. Foram criados, pelos surdos, alguns sinais no contexto da igreja. Oficinas foram oferecidas para o ensino de Libras com enfoque religioso complementando o conteúdo dos cursos realizados pelos interessados em atuar como tradutor-intérprete nas igrejas, com discussões sobre o significado de “ser surdo” e os desafios enfrentados no cotidiano familiar, escolar e social.

E assim descobri que não sabia, como médica e como indivíduo, o impacto da linguagem na constituição do sujeito. Em uma conferência proferida em 1984 “O dizer e o fazer. Tudo é linguagem. A importância das palavras ditas às crianças e diante delas” e editada em livro com o título “Tudo é linguagem” Dolto (1999) nos adverte desta magnitude que é a influência da linguagem na vida do ser humano – “somos seres linguageiros”.

No prefácio deste livro Gérard Guillerault diz:

Dizer que tudo é linguagem vem reafirmar, na vizinhança conceptual de Lacan, a importância e a primazia da palavra, mas até mesmo em suas incidências corporais, onde também o

corpo pode testemunhar essa simbolicidade relacional ativa no ser humano, por mais jovem que seja. É também corporalmente, carnalmente, que tudo adquire sentido no homem, tudo adquire “sentido linguagem”. E é desta forma que um corpo se subjetiva, se torna um corpo de um sujeito que diz “eu”. (DOLTO, 1999).

Lacan diz de forma clara: “O inconsciente é, no fundo dele, tramado, encadeado, tecido de linguagem”. (Lacan, 2002). Assim começamos a entender o poder da palavra, que vem na aquisição de uma língua, seja oral-auditiva ou visual-gestual, na constituição do sujeito.

No conto “Bela Adormecida”, a versão mais conhecida é a dos irmãos Grimm, publicada em 1812 na obra Contos de Grimm e imortalizada no filme da Disney em 1959, vemos o efeito das palavras proferidas. Após algumas fadas proferirem para a princesa bebê boas palavras, bênçãos, uma delas profere uma maldição. A última fada não consegue quebrar todo o poder destas palavras negativas, mas apenas amenizar o impacto. E contemplamos no livro e na adaptação para o filme, como a princesa viveu a sua vida em função destas palavras, não sendo possível usufruir de todas as regalias que a posição real lhe concedia, contribuindo para que a profecia se realizasse.

Isto é importante porque ao lidar com crianças com deficiência é imperativo tirá-las do lugar de incapazes onde são colocadas com o diagnóstico médico. E o médico, no seu saber e no que o inconsciente coletivo lhe atribui de poder, pode determinar o futuro destas crianças, tirando ou dando esperança realista para seus pais. E pude viver junto com as famílias o resultado positivo quando conseguimos dar aos pais a esperança de um desenvolvimento. Nunca alcançando a criança típica, mas encontrando seu potencial na sua limitação. Lembro de 2 situações que foram marcantes para mim. Uma criança no espectro autista, com 10 anos e com o hábito de tirar a roupa em qualquer ambiente. Na primeira consulta desta criança eu disse, me dirigindo diretamente a ela, que a regra seria “tirar a roupa apenas no seu quarto”. No dia seguinte a mãe me liga emocionada, informando que a menina foi para seu quarto e tirou a roupa e, quando viu o pai sem camisa, disse a ele: “quarto, quarto”. A família ficou embasbacada com o resultado. Na verdade, eu mesma fiquei surpresa com a facilidade com que ela internalizou a regra. Cria que seria possível, mas com repetição do comando. O

que aconteceu neste caso? Fiz alguma mágica? Não. Apenas acreditei na criança e dirigi a ela a palavra, coisa que ninguém havia feito antes por achar que ela não entenderia. A família começou a olhar para esta criança com “novos olhos”. Ela passou a “ser capaz” diante deles e, a partir daí, a mãe conseguiu exigir dela alguns comportamentos e ações e as intervenções tiveram mais resultado.

Outro caso foi um garoto com paralisia cerebral atendido aos 5 anos de idade. A paralisia cerebral é um comprometimento motor que pode vir ou não associado à deficiência intelectual. Este menino apresentava uma deficiência intelectual leve, mas um comprometimento motor significativo. A mãe fez a pergunta que a maioria faz: “Ele vai andar?”. E a minha resposta: “Não sei, não há como prever o futuro, mas o nosso papel é dar a ele as oportunidades para que ande”. E um dia, quando tinha 18 anos, ele chegou andando no consultório. Amparado pela mãe, mas caminhando com suas próprias pernas.

E como estes, foram vários pacientes que conseguiram encontrar o potencial na deficiência, mas para isto ocorrer foi preciso a palavra libertadora que os tirou do lugar de incapazes, deficientes e os colocou no espaço em que poderiam explorar suas capacidades.

Confirmamos o poder da palavra, quando lemos em Gênesis a descrição da criação do mundo: pelo poder da Palavra de Deus. “E disse Deus: Haja luz, e houve luz” (Gênesis capítulo 1, versículo 3) e assim aconteceu em todos os 6 dias até que tudo ficou pronto. “E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom: e foi a tarde e a manhã o dia sexto”. (Gênesis capítulo 1, versículo 31). “Pela palavra do Senhor foram feitos os céus, e todo o exército deles pelo espírito da sua boca”. (SALMO 33, 6).

Em 2008, Ozana Leal participou de um projeto “História de mãos em mãos”: Estudantes relatam como é a inclusão de pessoas surdas em uma escola de Contagem/MG. O projeto pedagógico foi desenvolvido na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca e teve como resultado a produção de um documentário que tem o mesmo título. O trabalho de construção do documentário foi realizado em um ano e nele os estudantes da escola fizeram depoimentos de como eles percebiam as relações entre as pessoas surdas e ouvintes no cotidiano da escola. Este documentário e o livro “Um mistério a resolver: O mundo das bocas

mexedeiras” de minha autoria com coautoria e ilustração por Ozana Leal e Maria Lúcia Mansur, foram lançados, em Belo Horizonte, no mesmo evento com a participação de Nelson Pimenta, surdo que fez a tradução-interpretação do livro para Libras.

O livro foi fruto da vivência com as crianças e adolescentes surdos e suas famílias e, por retratar a realidade, foi e continua sendo muito bem aceito pela comunidade surda e usado em cursos de Libras e pós-graduação voltados para a Educação.

Um novo e grande desafio se apresentou com a chegada de um surdocego (2015) em nossa igreja em Belo Horizonte. Começamos, Ozana Leal, Heloisa Marasc e eu, a interpretação em Libras tátil e lá fomos nós estudar e fazer cursos disponíveis na área. Foi assim que adentrei no mundo da surdocegueira e da comunicação háptica. E descobri uma escassez de material para estudo.

A angústia e preocupação era devido ao nosso desconhecimento. Guias-intérpretes sem experiência e, como levar um assunto tão abstrato e cheio de metáforas como é a Bíblia – a Palavra de Deus? Aqui ao lado dos já citados amigos, não posso deixar de citar companheiros de jornada com quem compartilhei alegrias e angústias, batalhas e vitórias: Wharley dos Santos, João Paulo Navega, Janete Souza, Lucimar Bizio, Marco Antônio Medina, Doralice Medina, Vinicius Oliveira, Juliana Bezerra. E o apoio incansável de Gilson Luna e Adriano Bezerra.

Mais uma vez Deus veio em nosso socorro, nos inspirando em como fazer determinada interpretação e dando entendimento ao surdocego, cumprindo o que está em João, capítulo 6, versículo 45a: “E está escrito nos profetas: E todos serão ensinados por Deus”.

E cada interpretação era um aprendizado do que dava e do que não dava certo, o que era aceito ou rejeitado pelo surdocego. O surdocego que chegou em minha igreja já era adulto e tinha uma ótima comunicação, bastante autonomia na orientação e mobilidade. Exigente, mas paciente para corrigir e ensinar o correto, o que ajudou no meu desenvolvimento e de outros guias-intérpretes. Tinha também algum conhecimento bíblico. Tudo isto contribuiu para que fosse um pouco menos difícil para nós assisti-lo.

Apesar da desenvoltura para se comunicar, muitas vezes ficou isolado restringindo seu contato aos guias-intérpretes. Percebi, assim,

como é grande o isolamento social, a perda de informações corriqueiras e a dependência do outro.

O grupo de guias-intérpretes então começou a questionar a qualidade do atendimento prestado e o que deveria ser feito para uma efetiva assistência igualitária. E percebemos que o conceito que melhor nos atenderia era o de acessibilidade e não inclusão.

Por que acessibilidade e não inclusão?

A etimologia da palavra inclusão vem do latim INCLUDERE, de IN, “em” + CLAUDERE, “fechar”. O dicionário Michaelis do Português Brasileiro nos dá o significado de inclusão - ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção.

Então pela ação do Espírito Santo todos já estão incluídos, inseridos no grupo que é a igreja. “Pois todos nós fomos batizados em um Espírito, formando um corpo, quer judeus, quer gregos, quer servos, quer livres, e todos temos bebido de um Espírito”. (I CORÍNTIOS 12:27)

Portanto, chegamos ao entendimento que a necessidade era de:

1. Acessibilidade. Mas acessibilidade a quê? Ao ensino da Palavra de Deus. Acessibilidade é facilitar o acesso, o entendimento. “E leram no livro, na lei de Deus: e declarando, e explicando o sentido, faziam que, lendo, se entendesse.” (Neemias 8:8)
2. Orientação aos membros da igreja para que, ao entenderem as limitações e potencialidades, pudessem tornar o ambiente realmente acolhedor, com acessibilidade atitudinal “sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”. (SASSAKI, 2003). Lembrando que quem realiza o entendimento do que é espiritual é o Espírito Santo e Ele opera de igual forma nas pessoas com e sem deficiência. “Mas, aquele Consolador, o Espírito Santo, que o Pai enviará em meu nome, esse vos ensinará todas as coisas, e vos fará lembrar de tudo quanto vos tenho dito.” (João 14:26)

Isto nos levou a um trabalho de conscientização com os membros da igreja. Foram planejadas algumas aulas bem práticas sobre a surdocegueira valorizando a pessoa, frisando o potencial, com o objetivo de mudar o olhar das pessoas sobre a deficiência. Os assuntos abordados foram:

1. O que é?
2. Quais os problemas na vida cotidiana?
3. Como se comunicar com o surdocego com ensino de sinais básicos para mínima interação.
4. Como conduzir o surdocego.
5. O surdocego na igreja.

Em 2017 a Prof^a Elaine Vilela começou juntamente com outras pessoas da igreja em SP a dar assistência a um jovem surdocego desde a primeira infância. E continuamos a estudar. Foi então que fiz o curso de comunicação háptica com Hélio Fonseca e ampliei meu entendimento e, como ocorre com todo aprendizado, percebi que ainda não era suficiente e precisava estudar muito mais.

Compreendi que é muito difícil para nós videntes (pessoas que enxergam) imaginar como o surdocego sem memória visual e/ou auditiva concebe o mundo. E o quanto isto impacta na atuação do guia-tradutor-intérprete.

Tive o prazer de acompanhar o mestrado da Prof^a Elaine Vilela que culminou com a publicação de seu livro “Educação de surdocegos: Perspectivas e memórias” lançado em julho/2020. E em conhecer alguns dos surdocegos envolvidos na pesquisa e aprender junto com ela e com os relatos deles sobre a surdocegueira. E constatar os resultados da estimulação na vida do jovem surdocego desde a infância, mas além disso, observar as dificuldades cognitivas secundárias à aquisição tardia de uma língua. Muito foi resgatado, mas não foi possível vencer alguns comprometimentos em habilidades que requeriam a linguagem para se desenvolverem adequadamente. Algo que foi surpreendente foi sua aptidão no artesanato com madeira, chegando a entalhar detalhes mínimos e com uma noção impressionante de proporcionalidade. Habilidades de áreas motoras e visuo(tátesi)construtivas. Um campo ainda a ser explorado na pesquisa.

Em 2019, quando fui comissionada pelo presidente da igreja Pastor Gedelti Gueiros, comecei, junto com muitas pessoas, irmãos em Cristo, um trabalho de assistência estendido às demais deficiências: deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, síndrome de Down, atualmente denominada T21, paralisia cerebral. Englobando grupos com pessoas sem deficiência, mas carentes de acessibilidade ao ensino

da Palavra de Deus como alguns idosos, pessoas com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, distúrbio do processamento auditivo central, transtorno no desenvolvimento da linguagem, transtorno de aprendizagem, pessoas com altas habilidades/superdotação, distúrbio de aprendizagem relacionados à visão, disfunção executiva.

Em 2020 iniciou-se a assistência mais robusta às pessoas com deficiência visual total e parcial ampliando a produção de material voltado para este público em braille e fonte ampliada além de conteúdos em áudio com o apoio de Maria Lúcia Mansur e Pastor José Nascimento. Fernanda Mansur, Maria Lúcia Mansur, Daniel Gaete e eu tivemos a ideia, plantada em nossas cabeças pelo Senhor Deus, de fazer uma coletânea de hinos em áudio para o aprendizado dos louvores entoados na igreja – o Audiocifras, que foi aprovado pelas pessoas com deficiência visual total e parcial.

E novamente, percebi a grande mão de Deus construindo o meu caminho profissional, mas me dando no âmbito espiritual aquilo que sempre quis fazer: dar suporte para o aprendizado das pessoas com e sem deficiência e apoio aos seus familiares. “Assim diz o Senhor, o teu Redentor, o Santo de Israel: Eu sou o Senhor, o teu Deus, que te ensina o que é útil, e te guia pelo caminho em que deve andar”. (ISAÍAS 48:17).

Tenho consciência que este caminho ainda não está pronto, provavelmente nunca ficará, mas muito já foi construído. E assim como profissionalmente é mister manter os conhecimentos atualizados, na vida espiritual é imperativo “conhecer e prosseguir em conhecer ao Senhor” (Oséias 6:3).

E gostaria de terminar expressando a minha gratidão a Deus por todo o Seu cuidado comigo, sempre presente para me consolar, fortalecer, mas também, como pai que é, me repreender me colocando de volta no caminho e pela certeza que não me desampará no continuar desta caminhada. “Ora, àquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundantemente além daquilo que pedimos ou pensamos, segundo o poder que em nós opera. A essa glória na igreja, por Jesus Cristo, em todas as gerações, para todo o sempre. Amém”. (EFÉSIOS 3:20-21).

REFERÊNCIAS

- BÍBLIA, Tradução João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Sociedade Bíblica do Brasil. São Paulo: Editora Vida, 1984.
- CARVALHO, O. V.G. et al. Histórias de mãos em mãos: Estudantes relatam como é a inclusão de pessoas surdas numa escola comum de Contagem / MG. Editora Arara Azul, 2008. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/92>. Acesso em 14 ago. 2022.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, p. 185-195, 1997.
- DOLTO, Françoise. Tudo é linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- JERUSALINSY, J. Enquanto o futuro não vem. A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador; Ágalma, 2002.
- LACAN, J. O seminário, livro 3: as psicoses (1955-1956). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MASSARI, IVANI Corbó (org). Quando a inteligência não encontra as palavras. São Paulo: LCTE Editora, 2014.
- OLIVEIRA, M.A., OLIVEIRA, M.L.M., CARVALHO, O.V.G. Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: Lutador, 2008
- VILELA, E.G. Educação de Surdoscegos: Perspectivas e memórias. São Paulo: Appris, 2020.

AÇÕES PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ATIVIDADES NAS ÁREAS DA SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Shirley Rodrigues Maia

As minhas ações quanto a inclusão de pessoas com deficiência, ocorreram de forma empírica, nos anos de 1968, ao ter um amigo com Síndrome de Down que não tinha naquela época nenhum serviço e escola que aceitasse ele, nos momentos de lazer em especial no período das férias e aos finais de semana por morarmos na mesma rua e uma casa ao lado da outra oportunizou a aproximação e por condições familiares de amizades.

Nos momentos de lazer brincávamos e na rua deixava bem claro que para entrar em nosso grupo de brincadeiras tinha que brincar com ele, foi meu grande mestre em ensinar o respeito e o direito de todos e minha inspiração para atuar com pessoas com deficiência, infelizmente o perdi muito cedo em um acidente, quando já tinha ido embora para uma cidade há 02 horas de Salvador. Ou seja, a cidade de Alagoinhas, cidade a qual me oportunizou depois de muitos anos formada e atuando na Ahimsa a conhecer um trabalho rural, na qual fomos apoiar a inclusão de pessoas com deficiência na escola da Comunidade Taizé.

Vi nesse trabalho fortalecer meu papel e inspiração do meu grande amigo Aloisio Pereira Filho.

Quanto as minhas atividades junto a pessoas com surdocegueira, iniciaram há 39 anos, em 1983, na Escola de Educação Especial Anne Sullivan, em São Caetano do Sul, atualmente denominada Escola de Educação Básica Anne Sullivan. Nesta unidade escolar o meu primeiro desafio foi atuar com um jovem adolescente de 13 anos e um jovem adulto de 21 anos, ambos com surdocegueira que estavam em fase de alfabetização e ampliação das formas de comunicação. Aí surgiram minhas primeiras interrogações: não tínhamos material para estudos e

tudo era feito por tentativas, erros e constatações. Muitas oportunidades, conhecimentos teóricos, obtenção de materiais e referências bibliográficas me foram propiciadas, em 1987, com apoio do Ministério da Educação e da Fundação Municipal Anne Sullivan, para minha participação na Conferência Mundial da International Association Educational the Deaf-Blind (IAEDB), nome inicial dada a Deafblind International, o evento foi na França, mas consegui complementar meus estudos indo para Madrid e assim agendar uma visita à Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE) - para conhecer os materiais adaptados/acessíveis para pessoas com deficiência visual. Alguns direcionamentos surgiram às minhas interrogações e ao retornar, comecei, com a equipe, a implementar e a organizar os serviços de surdocegueira da escola e o trabalho com as famílias. Permaneciam ainda perguntas do tipo: como conseguir tornar mais eficiente a comunicação das crianças que estavam no programa educacional? Um novo desafio foi imposto para toda equipe daquela escola: o atendimento a muitas crianças na faixa etária de 0 a 5 anos que não eram Surdocegas, mas funcionavam como tal. A maioria apresentava deficiência visual (cegueira ou baixa visão) associada a outras deficiências (física, intelectual e motora) ou a distúrbios (comunicacional e emocional). Essa situação incentivou a busca de novos caminhos, que respondessem a novos questionamentos, tais como: o trabalho com essas pessoas deveria ser igual ao desenvolvido com as pessoas com surdocegueira? Como ajudá-las em sua comunicação? Como proporcionar condições para que saíssem da ecolalia para uma fala mais significativa e contextualizada ao seu dia a dia? Novas oportunidades surgiram em 1989, as quais me propiciaram aprofundamentos e direcionamentos a essas questões. Tive a chance de permanecer oito dias na Universidade Gallaudet em Washington DC, e receber orientações com profissionais que atuavam na educação de surdos, favorecendo maior conhecimento sobre a filosofia da Comunicação Total, estava ocorrendo o 1º Deaf Way com 4000 surdos do mundo todo, discutindo cultura, língua, ensino e os direitos a uma língua. Logo após a visita e participação no evento fomos para Boston, conhecer e fazer um estágio na instituição Perkins School for the Blind, nos foi concedido uma oportunidade de estágio por uma semana para conhecer as atividades que eram realizadas para

pessoas com surdocegueira e com pessoas com Deficiência Múltipla Sensorial visual. Novos caminhos, surgiram ao retornar ao Brasil, começou a ser traçado com a obtenção de material bibliográfico sobre surdocegueira e deficiência múltipla com ênfase na aprendizagem por meio de rotinas estruturadas e o princípio do uso de objetos de referência. Organizei com a equipe da escola os serviços para os alunos com surdocegueira e deficiência múltipla e a ampliação de trabalhos com as famílias. Naquela ocasião foi proposta, pela equipe da Perkins, uma visita de profissionais dessa instituição para conhecer o trabalho aqui realizado, prestar ajuda e reencaminhar um aluno com surdocegueira brasileiro com sua família que estava sendo atendido por eles naquele momento para ingressar na Escola Anne Sullivan. Foi importante a troca de experiência com os professores dos Estados Unidos no atendimento direto às crianças e sobre como utilizar as rotinas organizadas. O período de atuação na Escola Anne Sullivan ainda me favoreceu a visita e participação em atividades de trabalhos na área da surdocegueira. Em 1990, participei de um workshop sobre o brincar com as crianças com surdocegueira, enfatizando a necessidade de selecionar brinquedos de causa e efeito. Esse workshop ocorreu na Universidade de Manitoba na cidade de *Winnipeg*- Canadá. Isso despertou meu interesse pelo tema e o começo de um acervo de brinquedos que pudesse motivar a interação com essas crianças para iniciar um programa visando a uma maior estimulação por meio desse recurso. Em 1991, as mudanças políticas do município de São Caetano do Sul que resultaram na troca de profissionais da Escola Anne Sullivan, levaram as pessoas que saíram a se unirem no ideal e no desejo de ampliar os programas de atendimento a pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no Brasil e oferecer oportunidade mais eficiente de comunicação. Dessa união nasceu a Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência, com atuação na cidade de São Paulo. Encetou-se nova época de estudos, inovações e propostas diferentes para essa população, visando efetivar a comunicação e a interação de pessoas com surdocegueira e suas 25 famílias. Iniciou-se o atendimento educacional nos lares dos alunos e na sede da escola. As famílias eram parceiras: havia reuniões com troca de informações e planejamento de atividades que auxiliassem na participação ativa dos

alunos na comunicação com seus familiares. As famílias tinham aula de Língua de Sinais para interagir com seus filhos. Nesses anos realizei visitas e cursos em renomadas instituições internacionais que atuam na área de surdocegueira e com deficiência múltipla. Em 1991, realizei uma visita à escola para pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial visual na cidade de Örebro, na Suécia, com apoio da Scania do Brasil, que tinha um funcionário que veio da Suécia e seu filho com surdocegueira estudou na Escola Anne Sullivan, assim resolveram nos auxiliar e encaminhar para escola na cidade de Örebro, a qual tinha um trabalho diferenciado para as crianças com deficiência múltipla, a organização de ambientes para favorecer a interação com as pessoas e os objetos do programa de intervenção e a antecipação para melhorar a comunicação dessa população. No mesmo ano, ocorreu a Conferência Mundial de Surdocegueira da IAEDB que passou a ser denominada Deafblind International (DbI), como também o reconhecimento da surdocegueira como deficiência única e o lançamento da campanha para fortalecer essa nova categoria. Em 1993, aconteceu o encontro Europeu na cidade de Potsdam, Alemanha, que acabava de se unirem, sob o tema: Direitos à Comunicação. Participei do workshop sobre a comunicação com pessoas surdocegas utilizando-se de música, foi ministrada pelo musicoterapeuta e pessoa com surdocegueira Russ Palmer as possibilidades de trabalho com as pessoas com surdocegueira, essa oficina veio reforçar os trabalhos realizados na Escola Anne Sullivan por meio da musicoterapia, o qual construímos um espaço para favorecer os atendimentos. Constatei teoricamente que as atividades de música que haviam sido organizadas de maneira empírica com as famílias, na Escola Anne Sullivan, promoviam uma maior interação entre eles e era a porta de entrada para uma comunicação mais eficiente. Neste mesmo evento foi importante para o histórico de atividades da Ahimsa, a apresentação de um trabalho denominado “A educação de pessoas surdocegas - Um cenário do terceiro mundo”, aprovado pela primeira vez para apresentação oral. No ano de 1995, participei da primeira Conferência mundial sobre surdocegueira na América Latina, na Argentina. Nessa conferência, em Córdoba, foi dada ênfase ao trabalho com famílias durante os atendimentos nos centros especializados para que elas pudessem aprender a se comunicar com

seus filhos de forma eficiente e promovendo a inclusão da criança com surdocegueira nas atividades familiares de maneira mais ativa, por exemplo, com irmãos, primos e outras pessoas da família. Desta forma, a responsabilidade não seria exclusivamente da mãe e sim, compartilhada com os demais membros da família. Durante esta Conferência, os profissionais da Ahimsa tiveram um papel de destaque, com a organização de mesa redonda e apresentação oral de três trabalhos. Em 1995, foi realizada uma nova aliança internacional com a Sense Internacional da Inglaterra por meio da qual participei do curso de formação sobre surdocegueira congênita, de três anos, na cidade de Curitiba. Os professores eram da Sense e organizaram durante esses três anos temas e conteúdos que favoreciam o desenvolvimento da comunicação das crianças e o trabalho com os pais. Foi possível também conhecer outras técnicas sobre a comunicação com crianças com surdocegueira congênita. Em 1997, realizei um estágio na Inglaterra sobre o atendimento a bebês, famílias e escolas com jovens em momento de transição da educação especial para a Universidade. Com essa visita foi possível interrogar: como melhorar os programas da Ahimsa para proporcionar às famílias e às pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial mais oportunidades de inclusão, comunicação e participação em outros programas? Nesse mesmo ano, participei de um estágio na escola de Van Dijk, na Holanda, no qual foi possível ver na prática o funcionamento da abordagem do movimento coativo. Nessa visita ficou a pergunta: a Ahimsa precisa melhorar sua prática de comunicação para dar ênfase no uso dos objetos de referência e calendários durante as atividades programadas com os alunos? Em 1997, coordenei a reestruturação dos Programas de Atendimento da Ahimsa como resultado das visitas e dos estágios na Inglaterra e Holanda. Foi organizado um Programa de Recreação no modelo de uma Lekotec¹ - programa que existiu por três anos, e teve como objetivo ensinar a criança com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial a brincar. O término do programa se deu devido aos questionamentos:

¹ O Lekotek é um programa internacional para emprestar Tecnologia Assistiva, brinquedos e conhecimentos para crianças deficientes. O primeiro lekotek foi aberto em 1963 em Estocolmo, Suécia. A partir daí o conceito se espalhou para outros países escandinavos, a Europa e o resto do mundo.

será que a estrutura do Programa está correta? Precisamos modificá-la? Como fazê-la de maneira mais interativa, com participação maior da família e da pessoa com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial? Outro início importante para Educação de Pessoas com surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial, a realização do 1º Encontro Brasileira para Famílias, Instituições e Pessoas com surdocegueira, no mês de novembro, com participação de 66 pessoas de diferentes cidades e estados do Brasil. Em 1998, foi iniciado o Programa Grupo de Atendimento Infantil, cuja ênfase era a família como coparticipante do atendimento de crianças de 0 a 3 anos, utilizando brinquedos de causa e efeito para estimulação visual, tátil, motora, auditiva e de troca de turnos. Tivemos no mesmo ano em novembro o 2º Encontro Nacional e o início da parceria com profissionais e familiares de outros países para o evento, com participação de 240 pessoas entre familiares, instituições, pessoas com deficiência múltipla sensorial, eventos que foram totalmente gratuitos. Em 2000 ingressei no curso “Formação de Educadores de pessoas com Deficiência Sensorial e Múltiplas Deficiências” organizado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em parceria com o programa Hilton Perkins para América Latina, terminando em 2001 com a monografia apresentada: “Educação de crianças com surdocegueira pré-linguística - Implicações da Síndrome Rubéola Congênita”. Em 2002, ingressei no programa de pós-graduação stricto sensu Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento como aluna especial, realizando a prova e a obtenção da bolsa CAPES para dar continuidade ao curso, terminando em agosto de 2004 sob o tema de dissertação de mestrado “Educação de Surdocegos: Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas”, pesquisa que envolveu as regiões: Sul, Sudeste, Centro Oeste e Nordeste, com 79 profissionais e trabalho com 25 famílias. Durante o mestrado em 2003, participei de uma pesquisa sobre motivação em crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no uso de brinquedos. Este trabalho fortaleceu minha vontade de reorganizar o programa de recreação da instituição. Em 2004, participei de um curso no George Brown College, em Toronto, sobre como realizar a mediação e como formar mediadores para facilitar a comunicação e a inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. Neste curso

novamente surgiu o questionamento: como favorecer a inclusão social das crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial com os serviços de um mediador para promover a participação ativa das pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla.

Passei em conjunto com profissionais do Grupo Brasil a realizar os cursos para Formação de Instrutores Mediadores realizando um projeto piloto com dois Centro de Formação e Apoio a Inclusão- CEFAIS serviços da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, , sendo eles CEFAI da Capela do Socorro e Jaçanã, com 40 profissionais de cada um deles, envolvendo os profissionais e os estudantes de Pedagogia que seriam formados para atuar como instrutores mediadores para garantir a inclusão de criança com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. O resultado foi positivo em ambos CEFAI favorecendo os estudantes público-alvo, esse projeto foi ampliado em 2009 para nove CEFAIS: Ipiranga, Campo limpo, Capela do socorro, Santo Amaro, Penha, Jaçanã, Pirituba, São Miguel Paulista e Butantã, formando 90 estudantes de pedagogia e 270 profissionais das escolas, creches e Cefai.

Foram realizados cursos de Formação em 2007 Projeto Pontes e Travessias para Guia-intérprete para: Profissionais Intérpretes, Profissionais do Centro de Apoio ao Surdos- CAS de diferentes Estados e para Voluntários e Familiares, ampliando depois para Região Centro Oeste, Região Nordeste, Estado do Paraná, Estado do Mato Grosso do Sul.

A Formação de Instrutores Medidores ocorreu nas cidades de Ji Paraná- RO, Maringá-PR, São Paulo.

Um grande marco para Educação, e foco na inclusão ocorreram quando foi realizado XV Conferência Internacional da Deafblind International com a presença de 37 'países e 600 profissionais e a série de Fóruns internacionais a partir de 2003 até 2016, os Fóruns online e Simpósios Internacionais até 2017 por diferentes estados trazendo os temas: síndrome de Charge, Efeitos Tardios da Síndrome da Rubéola congênita, Formação dos Instrutores Mediadores, Comunicação Social Háptica, Guia-interprete, Desenho Universal para Aprendizagem, Síndrome de Usher, Tecnologia Assistiva para pessoa com surdocegueira, Deficiência Visual Cortical, Educação Inclusiva, Aspectos Neuropsicológicos, Integração Sensorial e Deficiência Múltipla Sensorial.

Particpei como membro convidado pela antiga CORDE Coordenadoria de direitos da Pessoa com Deficiência atualmente Secretaria Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 a 2011, na organização do Programa de Tecnologia Assistiva e Plano Viver sem Limites.

A convite da antiga Secretaria Nacional de Educação Especial atual SECADI em conjunto com a UNESCO projeto de Formação para Professores de Angola para o Atendimento Educacional Especializado no ano de 2010- total de 75 professores.

Participação na reunião internacional da Riadis Rede internacional américa latina de pessoas com deficiência a convite da Unicef realizei materiais para compor as necessidades da Agenda 2030 na cidade de Cuba em 2017.

Atualmente participo das Formações do Grupo Brasil, Grupo de Estudo da USP nas áreas da surdocegueira e Educação Infantil, formações da Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência, e no Grupo Sentidos Brasil Perkins, para o programa de escolas modelos-Tocantins e Amapá, Formação Academia Perkins para profissionais, familiares e profissionais, Subgrupo 1- do Grupo Sentidos Brasil Perkins para pesquisas e estrutura de materiais para políticas públicas.

Sigo na Direção Educacional da Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência e como Responsável pela Formações do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Diretora Presidente da ADEFAP Centro de Recursos nas áreas da surdocegueira, Deficiência Múltipla Sensorial e Deficiência Visual.

Alguns Fatos realizados enquanto Presidente do Grupo Brasil no período de 1997 a 2019.

PROGRAMA SEMEAR

Lançamento do jornal Toque Mãos que Falam- organização de Shirley Rodrigues Maia, Denise Teperine dias e Vula Maria Ikonomidis



Lançamento na Semana Nacional da surdocegueira Novembro de 1999.



Série Cartilhas Informativas- ano 1999



Folder para encontro Nacional em parceria com o Ministério da Educação, Sense International e Perkins International em 2001 com participação de profissionais de todo Brasil e o 1º Simpósio Internacional sobre Síndrome de Usher – Rio de Janeiro – no Instituto Nacional dos Surdos- INES.



Parceria com a CORDE 2007 na cidade de Aracajú 2º Fórum Internacional sobre surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, apoio MEC, Sense Internacional e Perkins Internacional



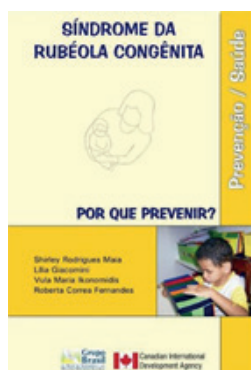
Campanha de direitos parceria com a Sense Internacional 2005.



Projeto com a Sense International-2005



Projeto com a Agência Internacional do Canada-2010 3º fórum Internacional são Paulo.





Projeto com a Agência Internacional
do Canada-



2010 3º Fórum Internacional
São Paulo.



Programa Horizonte com a Perkins International
Apoio Software A&G

Parceria com a Secretaria Nacional da Educação- 2006
Parceria com o Grupo do Atendimento Educacional Especializado –
Universidade Federal do Ceara- 2010 a 2016 – coordenadora das
áreas de surdocegueira e Deficiência Múltipla sensorial.

MEMORIAL ACADÊMICO/PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA PRÁTICA E REFLEXIVA

Flávia Daniela dos Santos Moreira

INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em 1998. A motivação para a escolha deste curso se deu por conta da habilitação em Educação Especial, descrita no manual do vestibular da FUVEST.

A vida universitária me atraía desde a época em que cursava o ensino médio na Escola Nossa Senhora Aparecida, uma tradicional escola de freiras localizada em Fortaleza, Ceará. Nesta escola, uma das habilitações incluía aulas de informática que eram ministradas no *campus* da Universidade do Estado do Ceará. Desde aquela época eu queria muito ingressar no mundo acadêmico, embora ainda não soubesse ao certo que área queria seguir.

Após a conclusão do ensino médio, minha família e eu nos mudamos para o Rio de Janeiro, onde fiz cursinho pré-vestibular. Ficamos dois anos na cidade maravilhosa e, em seguida, nos mudamos novamente para a cidade onde eu nascia, Pirassununga, interior de São Paulo. Assim que soube da divulgação do vestibular da FUVEST, comprei o manual e retomei os meus estudos de forma obstinada e decidida a passar na prova a todo custo.

Mas só havia um detalhe: que curso escolher? Minhas dúvidas foram facilmente sanadas quando li a descrição da habilitação em Educação Especial.

Minha aprovação no curso de Pedagogia da UFSCAR me impôs um grande desafio: sair de casa e ir morar com outras pessoas no

alojamento. Não foi nada fácil dizer “tchau” e se despedir da minha mãe lá na rodoviária. Embora Pirassununga ficasse apenas uma hora de viagem de São Carlos, o dia a dia fora de casa foi desafiador.

Outro aspecto com o qual me deparei foi que a grade curricular do curso de Pedagogia da UFSCAR não contemplava a habilitação que eu tanto queria. Mas como era para ser, tive a oportunidade me envolver com a Educação Especial.

Iniciei minhas pesquisas sobre a inclusão de crianças com deficiência visual nas classes do ensino regular, da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental, sob a perspectiva de seus colegas de classe. Esta pesquisa foi orientada pela Prof^a Dr^a Maria da Piedade Resende da Costa.

Como Bolsista Atividade (bolsa da Pró Reitoria de Graduação da UFSCAR), estabeleci os primeiros contatos com crianças com deficiência visual, alunos da sala de recursos da rede pública de ensino de São Carlos. Durante a vigência desta bolsa, executei projetos sobre a adaptação destas crianças ao ambiente escolar. Posteriormente, com a bolsa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, dei prosseguimento aos estudos sobre estas crianças com o projeto de pesquisa intitulado “A inclusão de crianças deficientes visuais na percepção de alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

A professora Piedade, sempre me incentivou muito a participar de congressos e apresentar os resultados das minhas pesquisas nestes eventos. Deste modo, participei de vários congressos em São Carlos na própria UFSCAR e na ASSER, na UNESP de Marília, na UEL em Londrina, na USP de São Paulo, em Águas de Lindóia e muitos outros.

Além dos congressos, a professora Piedade me incentivou a fazer cursos de curta duração no Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro.

Graças a estes cursos de cursos de curta duração, eu tive a oportunidade de conhecer o IBC, me aprofundar mais a respeito da deficiência visual e conhecer um pouco sobre o trabalho realizado no setor de reabilitação que, na época, era coordenado pelo professor José Francisco. Por esta razão, me interessei por pesquisar sobre a perda da visão na idade adulta, inspirada em um artigo publicado pela psicóloga Maria Cristina Barczinski, intitulado “Reações psicológicas a perda da visão”.

As experiências advindas a partir dos cursos de curta duração e leituras a respeito da perda da visão na idade adulta, além do contato com os pacientes do setor de reabilitação, me permitiram observar que a cegueira adquirida na idade constituía um vasto campo a ser investigado, sobretudo em relação aos fatores que influenciam o processo de aceitação e de enfrentamento e as mudanças que ocorrem na vida das pessoas que perdem a visão na idade adulta de forma gradativa ou brusca, no que se refere às novas aprendizagens.

Estes aspectos me motivaram a elaborar um projeto de pesquisa intitulado “Um estudo sobre a cegueira adquirida no adulto”, com a intenção de dar prosseguimento aos estudos no mestrado. Assim, após a conclusão da graduação em Pedagogia, fui aprovada no Mestrado em Educação Especial da UFSCAR em 2002.

O objetivo desta pesquisa consistia em analisar os fatores que influenciavam o processo de aceitação e enfrentamento da cegueira em quem tinha perdido a visão na idade adulta, em função de acidentes ou doenças. Os dados foram coletados em uma sala do Setor de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant. Participaram da pesquisa 20 pessoas, sendo 14 homens e seis mulheres, na faixa etária de 24 a 64 anos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Constatou-se os fatores que favoreciam o processo de aceitação e enfrentamento da cegueira na idade adulta eram: apoio familiar, influências da cegueira na vida, o momento da perda, a vida social, as atividades interrompidas, o apoio recebido, a religião, as causas (acidente ou doença), os sentimentos e os planos para o futuro.

Naquela época, constatei que o processo de aceitação e enfrentamento, não podia ser descrito de forma homogênea, pois ocorre de maneira gradativa e que o apoio recebido, tanto da família como de profissionais, pode favorecer o ajustamento da pessoa afetada na sociedade.

Após a defesa de minha dissertação, em 2004, nos mudamos para o Rio de Janeiro e, desse modo, não pude dar prosseguimento aos meus estudos no doutorado na UFSCAR.

Em vez disso, fui trabalhar como professora substituta no Instituto Benjamin Constant, no setor de Educação Infantil. Este trabalho me proporcionou momentos prazerosos e muitos aprendizados com as crianças cegas e com baixa visão.

Percebi que a prática e a teoria são ingredientes de uma mesma ação que se concretiza com as nossas práticas dentro e fora da escola. Considerando a importância de prosseguir com meus estudos, cursei três módulos do curso de Língua Brasileira de sinais no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Além disso, por indicação da Prof^a Piedade, conheci a Prof^a Dr^a Leila Nunes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que me convidou para participar de seu grupo de pesquisa sobre comunicação alternativa e de sua grande pesquisa em parceria com a Prof^a Dr^a Enicéia da UFSCAR, intitulada “Análise crítica da produção discente dos programas de pós-graduação em educação”. Esta pesquisa foi uma parceria entre a UERJ e UFSCAR.

Ao término do meu contrato como professora substituta, fui dar aulas em na faculdade particular Geremário Dantas, no Rio de Janeiro. Nesta faculdade ministrei aulas nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia no turno da noite.

Além disso, fui aprovada no concurso para professor efetivo do Estado do Rio de Janeiro para dar aulas nos cursos de Magistério, na cidade de Maricá, no Colégio Elisiário da Matta.

Minha jornada de trabalho era intensa, ministrava aulas à noite na faculdade e de manhã dava aulas para as turmas de magistério. O que não sabia, é que minha vida iria mudar novamente.

Em meio a tudo isso, conheci meu marido, que tinha passado recentemente em um concurso da Receita Federal e estava morando em Santos, litoral de São Paulo. Com o nosso casamento, tive que pedir demissão da faculdade Geremário Dantas e exoneração do meu cargo de professora efetiva do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2009, tive a honra de ser mãe do Gabriel. Ser mãe foi a experiência mais maravilhosa da minha vida e o Gabriel me trouxe uma gigantesca satisfação.

Embora eu amasse a cidade de Santos e amasse minha vida de mãe do Gabriel, o desejo de dar prosseguimento à vida acadêmica e profissional continuava pulsando em mim. Essa motivação me retirou abruptamente da minha zona de conforto e me arremessou, com família e tudo, para assumir o cargo de professora efetiva da Educação Infantil no Instituto Benjamin Constant, em 2013.

Com isso, eu e minha família deixamos a cidade de Santos para nos envolvermos novamente nos braços do Rio de Janeiro. Em meio a tudo isso, veio a oportunidade de ser professora de uma turminha muito desafiadora. Eram duas meninas com baixa visão, dois meninos cegos que apresentavam traços do espectro autista e uma menina cega com Síndrome de Morsier¹.

Diante disso, iniciei uma pesquisa, por conta própria, sobre o autismo e sobre a Síndrome de Morsier¹, em função da grande necessidade de buscar recursos que auxiliassem a prática diária com essas crianças. Eu desejava fazer alguma coisa para oferecer um ensino eficaz, sobretudo para aquelas crianças com necessidades complexas de comunicação.

E o caminho para efetuar esse objetivo seria passar no doutorado. Desse modo, eu elaborei o seguinte projeto de pesquisa: Propostas educacionais inclusivas para crianças deficientes visuais com traços do espectro autista. Em meio a essa motivação profissional, havia também o desejo de ser mãe novamente.

Assim, em setembro de 2015, nasceu o Eduardo e, em 2016, veio o doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao ingressar no doutorado da Uerj, sob a orientação da Prof^a Dr^a Catia Walter, intensificaram-se as buscas por materiais a respeito de autismo, deficiência visual e comunicação alternativa. Nessa trajetória, foi preciso mudar totalmente o assunto da pesquisa e isso foi motivo de grande preocupação.

Nessa mudança de tema, eu me dediquei a pesquisar sobre a deficiência múltipla sensorial e, conseqüentemente, me deparei com um dos recursos táteis da comunicação alternativa: os símbolos táteis, os quais me despertaram imediatamente a paixão pelo assunto.

¹ De acordo com Moreira (2014), a síndrome de morsier, também conhecida como displasia septo-óptica, é um raro transtorno caracterizado por malformações da linha média do sistema nervoso central. Essa síndrome foi descrita pela primeira vez pelo neurologista e psiquiatra suíço Georges Louis Gustave Morsier. Para mais informações, favor consultar: MOREIRA, F. D. S. Considerações pedagógicas acerca de uma criança com síndrome de morsier: um estudo de caso. IN: PASCHOAL, C. L. L. (Org.). Fazeres cotidianos, fazeres reunidos: uma coletânea de texto do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: IBC, 2014. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/Livro-Fazeres-Cotidianos-grfica-1.pdf

Eu conheci os símbolos táteis por meio de muitas pesquisas realizadas no Google. Encantei-me com os símbolos táteis elaborados pela Texas School for the Blind and Visually Impairment (TSBVI), que é uma escola americana para cegos, localizada em Austin, Texas.

A busca por artigos e livros referentes à deficiência múltipla sensorial e aos recursos táteis da comunicação alternativa em nossa literatura nacional, me revelaram um vazio a respeito destes assuntos aqui no Brasil. Razão pela qual, entrei em contato com a TSBVI e para minha grande surpresa o diretor desta escola, que na época era o Dr. Willian Daugherty, autorizou minha visita técnica a esta escola.

Para minha surpresa, em 2017, lá estávamos nós: meu marido, meu filho Eduardo, que estava com dois aninhos de idade e eu, em Austin (Texas) para conhecer de perto a utilização dos símbolos táteis.

Aproveitei esta mesma viagem e conheci o Centro Ann Sullivan do Peru. Tive a oportunidade de conhecer a Dr^a Judith Le Blanc que estuda e implementa o currículo funcional natural.

Vivenciei momentos de grande aprendizado! O que me deixou cheia de motivação para dar prosseguimento à tese de doutorado a fim de transformá-la em um material para ser utilizado por outros professores.

Foquei minha atenção para responder minha questão de pesquisa, a qual se baseou em investigar o seguinte: a comunicação alternativa – por meio da associação de gestos, objetos e símbolos táteis – pode favorecer ações comunicativas e atos comunicativos em crianças com deficiência múltipla sensorial? Como explicado anteriormente, a referida questão surgiu a partir das minhas inquietações e motivações, enquanto professora da Educação Infantil de uma instituição especializada em deficiência visual, que no decorrer dos anos teve uma mudança no perfil de seus alunos.

Por conta das características oriundas da associação de dois ou mais comprometimentos, considera-se que vários caminhos podem ser seguidos para favorecer a comunicação dessas crianças a fim de proporcionar qualidade de vida. Nessa direção, me dediquei não só a investigar minha questão de pesquisa, mas também a elaborar um Programa de Comunicação Alternativa Tátil e avaliar seus efeitos mediante a manifestação de ações comunicativas e atos comunicativos por crianças com deficiência múltipla sensorial.

Defendi minha tese de doutorado em fevereiro de 2020. Diante da grande relevância acadêmica e social e devido ao ineditismo desta pesquisa, a minha tese recebeu a indicação da minha banca avaliadora para publicação como livro² e como curso de curta duração para professores e profissionais, promovidos pelo IBC. Além disso, apresentei os resultados da pesquisa em congressos, palestras e artigos e capítulos de livros.

Além disso, outro desdobramento, foi a minha pesquisa de pós-doutorado intitulada “Objetos como símbolos de comunicação para alunos com deficiência múltipla sensorial visual”, supervisionada pela Prof^a Dr^a Catia Walter.

Esta pesquisa de pós-doutorado teve início em novembro de 2020 e foi finalizada em julho de 2022. Foram investigadas três questões de pesquisa. Uma referente aos benefícios dos objetos de referência para representar a rotina doméstica de três alunas do IBC, com deficiência múltipla sensorial visual, durante o período de pandemia em que as escolas estavam fechadas. E os outros dois aspectos investigados foram autoscopia para as famílias e os benefícios do curso de curta duração, PACT – programa de comunicação alternativa tátil, na modalidade remota.

Convém mencionar que esta pesquisa de pós-doutorado também teve seus desdobramentos. Um deles foi o início dos atendimentos de comunicação alternativa no IBC. E o segundo foi a publicação de meu segundo livro “Recursos e estratégias táteis para crianças com deficiência múltipla sensorial”.

A coleta de dados ocorreu durante os atendimentos individuais que tiveram início na modalidade remota. E, para que os objetivos esperados pudessem de fato ser alcançados, eu elaborei três pranchas com objetos e as enviei, com recursos próprios, pelos correios para a casa de cada família e dei uma formação para as mães de cada aluna.

Em meio a realização dos atendimentos individuais e coleta de dados, fui convidada para orientar sete trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia da UERJ e participação em uma banca de doutorado da Universidade Federal de Pernambuco em 2021.

Importante ressaltar que neste ano de 2022 passei a dar aulas no Mestrado Profissional na Temática da Deficiência Visual do Instituto

² Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36048-recursos-e-estrategias-tateis-para-criancas-com-deficiencia-multipla-sensorial-visual>

Benjamin Constant e os atendimentos de comunicação alternativa passaram a ocorrer de modo presencial.

Por se tratar de uma área que ainda precisa de muita divulgação, uma das disciplinas que estou ministrando no mestrado é “Comunicação alternativa tátil para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências”. Considero importantíssimo divulgar este conhecimento com outros professores.

Outro aspecto que merece ser comentado, diz respeito a minha participação na diretoria executiva da ISAAC-BRASIL, que é uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivo promover o desenvolvimento e divulgar conhecimento a respeito da Comunicação Alternativa (CA) e promover melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiência e com necessidades complexas de comunicação, que enfrentam desafios diários por conta de dificuldades significativas para se comunicar por meio da fala.

Além disso, sou membro da DeafBlind International e, mais recentemente, me tornei editora de seção, via edital de seleção, do conselho editorial da Revista Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação, seja ela impulsionada por fatores intrínsecos ou extrínsecos, é a mola propulsora que nos move a alcançar nossos desejos pessoais, acadêmicos e profissionais.

No meu caso, a motivação intrínseca foi o meu desejo de dar aulas para outros professores e profissionais e para as crianças com necessidades complexas de comunicação. Bem como, para divulgar assuntos que ainda são escassos na nossa literatura nacional, quais sejam, deficiência múltipla sensorial visual e recursos táteis da comunicação alternativa.

Enquanto que a motivação extrínseca, pauta-se na inquestionável validade social destes assuntos e destes recursos para alunos e para os professores destes alunos.

O fato é que, é a motivação que determina o comportamento das pessoas para iniciá-lo, continuá-lo ou terminá-lo com vistas a alcançar seus intentos. Essa força atuante que pulsa dentro de cada um varia potencialmente em razão de diferentes fatores, tais como: ambientais, estado emocional, de ordem financeira, saúde, entre outros.

Todos nós, com maior ou menor intensidade nos sentimos motivados a alcançar nossos objetivos. E eu continuo motivada a pesquisar, estabelecer parcerias, dar muitas aulas e divulgar conhecimentos a respeito dos recursos táteis da comunicação alternativa.

Afinal, todas as pessoas se comunicam, seja pela fala ou por meio de modalidade informais e idiossincráticas. De acordo com McEwin e Santon (2018), a comunicação é um direito humano fundamental. Todas as pessoas, independentemente de sua idade, status, habilidade ou capacidade comunicativa têm direito de compreender e expressar seus interesses e necessidades, de opinar e fazer escolhas.

Pensando nisso, temos o dever de defender o direito dos outros de se comunicar enquanto interagem com as pessoas na vida cotidiana, com vistas a promover a igualdade, a justiça, a dignidade humana e a inclusão para além dos muros escolares, para a vida da pessoa.

Ainda há muito trabalho a ser feito e há muito o que ser pesquisado. Mas de acordo com Gallagher, Tancredi e Graham (2018), precisamos adequar nossas práticas educacionais para que elas não sejam barreiras ao acesso e engajamento das crianças para se comunicarem de modo eficaz; devemos valorizar os pontos fortes das crianças e divulgar os benefícios dos recursos táteis da comunicação alternativa para impedir a disseminação de julgamentos e concepções errôneas a seu respeito.

REFERÊNCIAS

GALLAGHER, A. L.; TANCREDI, H; GRAHAM, L. J. Advancing the human rights of children with communication needs in school, *International Journal of SpeechLanguage Pathology*, v. 20, n. 1, p. 128-132, 2018. <https://doi.org.10.1080/17549507.2018.1395478>.

MCEWIN, A.; SANTOW, E. The importance of the human right to communication. *International Journal of Speech-Language Pathology*, v. 20, p. 1–2, 2018. <https://doi.org.10.1080/17549507.2018.1415548>

GUIA-INTÉRPRETE: UMA PROFISSÃO A PARTIR DAS MINHAS ESCOLHAS DE VIDA

Nilsa Taumaturgo de Sá de Souza

INTRODUÇÃO

“Nascemos para manifestar a glória do Universo que está dentro de nós. Não está apenas em um de nós: está em todos nós. E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo”.

(Nelson Mandela)

O presente ensaio traz um recorte do meu histórico acadêmico como profissional tradutora/intérprete, guia-intérprete e estudante de Línguas. Contudo, considero relevante trazer um pouco da minha trajetória desde o ensino fundamental, tendo em vista que a vida da gente é uma caminhada contínua, pois temos a largada, o percurso e o objetivo a ser alcançado, que finalmente corresponde ao local aonde de fato pretendemos chegar. Às vezes encontramos algumas curvas, obstáculos, muros e montanhas que precisamos transpor e até mesmo abismos que nos fazem modificar o trajeto. Porém, seguir em frente continua sendo sempre a melhor opção.

Nilsa, sim, com som de “s”. E não Nilza. Um nome que fomenta dúvidas, debates, pronúncias equivocadas... E até críticas, às vezes. E eu, Nilsa, amo o meu nome! Minha mãe, mulher autêntica, inteligente e determinada, foi quem o escolheu para combinar com o de minha irmã mais velha: Nilza. Agora sim, com som de “z” (risos). É assim que inicio esta reflexão ao saber que preciso falar sobre mim. Experimento um turbilhão de sentimentos. Dores, cicatrizes, satisfação. Orgulho e força me impulsionam a tecer as próximas linhas: Vamos, Nilsa Taumaturgo de Sá.

Trata-se de um ensaio autobiográfico, que pretende apresentar como se constituiu a minha identidade. Autorreflexivo, emancipatório e polifônico, discorre sobre o trajeto mencionado no primeiro parágrafo e se projeta pela planície que ainda almejo alcançar. Algo inacabado, posto que corresponde a uma concepção sobre mim mesma em minha caminhada profissional e acadêmica ainda em construção, afinal, estou em constante transformação e evolução.

Embora o objetivo seja dissertar sobre mim, preciso reconhecer que algumas pessoas foram verdadeiros pilares a me sustentar: me estimularam a não parar, a acreditar em mim, a lutar para chegar onde estou. Ou seja, não me constituí sozinha, como diz Amorim (2004), “é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente”. Trazemos, portanto, e ao mesmo tempo deixamos muitas marcas.

UM OLHAR ALÉM DA CORTINA

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.”

(Rubem Alves)

Feijó, cidade do interior do Acre. Ali nasci e fui uma criança tímida. Com muitas responsabilidades desde muito pequena, iniciei minha trajetória escolar aos 7 anos de idade, mas logo precisei parar. Minha mãe, Maria Deusa Taumaturgo, estudante de magistério e professora, trabalhava e estudava dia e noite a fim de sustentar as cinco filhas pequenas. Sendo a mais velha, deixei a escola para cuidar das irmãs menores. Retomei os estudos um ano depois. Desta vez, como aluna de minha mãe. Que orgulho! Mas a exigência era dobrada, afinal, eu era a filha da professora.

Na comunidade em que morávamos, quem chegava à 5ª série era considerado(a) muito inteligente. Cheguei. Uma modalidade de aulas diferentes, um professor para cada disciplina, aulas de 45 minutos e a expectativa incomensurável. O medo, a insegurança e o acanhamento também eram, entretanto.

Em algumas disciplinas – como matemática, por exemplo –, eu não entendia quase nada! O professor não era nada agradável e, metodologicamente falando, incomparavelmente carente! Reprovei. Senti-me incapaz. Burra! Sim, burra. Mas, no fundo, lá no fundo eu sabia que não era culpa minha. Apesar de muito nova, uma menina, eu tinha *um olhar além da cortina*. Ou seja, eu sabia que faltava metodologia, um pouco de empatia, um certo jeito de ensinar que favorecesse a turma e não só a mim. Lembro-me agora de uma frase de Marion Welchmann (1997, p. 91): “Se a criança não aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender”. Ah, não acontecia dessa forma. O que eu ia fazer? Eu era apenas uma menina, que nem se manifestava em sala de aula. Uma aluna que não chamava a atenção por nada. E, aliás, ainda assim sofria muita chacota. Que, hoje, entendemos por bullying.

Chego então à 7ª série. Começam as aulas de inglês, uma língua nova e diferente. Iniciamos pelo verbo *to be*. Concluído mais um ano letivo, surge a oportunidade de viajar para São Paulo. Parecia um sonho! Viver por um tempo na maior capital do país e poder estudar Música – algo que me encantava desde menina e que aos meus olhos parecia impossível – estava quase se tornando realidade.

Permaneci dois anos em SP. Cursei a 8ª série. As escolas públicas nas quais estudei, no Acre, em nada deixavam a desejar em relação às de São Paulo, faço questão de frisar. Atingido o meu objetivo, volto para o Acre tocando órgão eletrônico e piano, e dou início a minha trajetória profissional como professora de música, atividade que desempenho até hoje.

Voltando ao aprendizado de inglês: 7ª série, 8ª série e ensino médio, nunca saí do bendito verbo “*to be*”. Os professores? Legais. Agora eu já era uma jovem desinibida e mais falante. Interagia. Porém, numa escala de zero a dez em relação ao que pude aprender na disciplina de inglês: três. Não tenho condições de romantizar a atuação de meus professores de Línguas no ensino fundamental e médio. Valorizo-os. Mas reconheço os seus limites. De quem é a culpa? Não sei. Não quero fazer juízo equivocado, mas algo faltou. As aulas eram meramente expositivas. Do tipo cópia, ouve e repete.

Em relação à Língua Portuguesa, eu tinha um pouco mais de facilidade e notava que os professores a dominavam. Porém, nada além

de normas. Na verdade, análise sintática é o que me vem à mente quando lembro dos meus estudos de Língua Portuguesa.

Ao completar 18 anos, eu já era professora de música, cristã por escolha própria desde os 14, e estudante de magistério. O fato de precisar parar e, depois, reprovar me fizeram concluir o ensino médio aos 22 anos de idade.

Sempre pensei muito no meu futuro, no que eu queria como mulher. Minha mãe costumava dizer que eu devia ter algo diferente, pois, passei minha adolescência de forma muito leve e sem manifestar nada que a preocupasse. Ou seja, fui uma adolescente fora da curva. Minhas irmãs se arrumavam para ir à festa, eu me arrumava para ir à igreja. Era algo meu, uma escolha minha, era o que eu queria e que me fazia feliz, me completava. Qual o problema? Por que incomodava a tanta gente? Minhas vestes, meu modo de ser e minha religião sempre geravam comentários nem sempre agradáveis. Eu me sentia desconfortável com tudo aquilo, mas, enquanto muitas adolescentes engravidavam e desistiam dos estudos, outras se envolviam em relacionamentos abusivos, ou até mesmo com drogas e álcool, eu *enxergava além da cortina*. Não quero isso pra mim, era o meu discurso interior.

Não tinha muita opção direcionada aos jovens naquela cidade, seja para o trabalho ou para os estudos. Concluir o ensino médio era uma vitória e só tinha técnico em magistério. A violência doméstica e as drogas eram coisas consideradas “normais”. Homem, para ser homem, precisava mandar na mulher. Homossexuais se reprimiam, pois sofriam toda espécie de preconceitos e eram expostos à sociedade como se portassem alguma doença infectocontagiosa.

Diante daquele cenário, tinha em mente que, se eu me casasse ali, teria um futuro frustrante decretado. Parecia pequeno pensar assim, mas era o que eu via. Estudar se tornou uma válvula de escape a partir de então. Minha maior inspiração estava sempre comigo, me apoiava em tudo e, às vezes, fazia além do que podia para me ver bem, para eu estudar e conseguir atingir os meus objetivos: minha mãe. Mulher guerreira, que decidira largar uma vida de conforto financeiro grávida de mim, e tivera que abandonar seis filhos para poder sair de um relacionamento abusivo, machista e opressor. Julgada a vida inteira por isso, contudo, não se rendeu à violência doméstica por um prato de comida.

Sorte minha estar no seu ventre, pois assim pude acompanhá-la, o que aos outros filhos não foi permitido. Afinal, ela abandonara o lar, como se dizia então, uma atitude inaceitável. Em 1975, ou você era casada ou era uma “mulher da vida”, e indigna aos olhos da sociedade.

Concluí o ensino médio técnico em magistério no ano de 1997. Um ensino médio, que, hoje, considero como um curso de licenciatura em pedagogia. Exponho esse ponto porque, logo depois, iniciei a licenciatura em pedagogia e não senti muita diferença. Nada de novo ou encantador, que acrescentasse algo ou me motivasse a permanecer no curso. Desisti.

Iniciei como docente na educação básica em 1998, na cidade de Campo Grande-MS, onde me casei. Estava realizada com o que alcançara. No entanto, para mim, era pouco. Eu queria mais. Tornei-me mãe dois anos depois e decidi parar um pouco com os estudos e interrompi minha carreira profissional. Escolhi, por um período, me dedicar à maternidade. Agora as críticas eram outras. Para alguns, eu me tornara uma dona de casa e me senti, em muitos momentos, a coitada que só sabia cuidar dos afazeres domésticos, do marido e dos filhos. Me incomodava? Sim, claro! Mas, eu *enxergava além da cortina*. Fora uma escolha minha. Onde estava o problema, sociedade julgadora e preconceituosa? Como se uma mulher que cuida da casa não fosse tão digna quanto qualquer outra que sai para trabalhar. É um trabalho árduo e que precisa ser valorizado.

Chegada a hora de retomar os estudos, me indago: Pedagogia? Não, não queria mais. Foi quando optei pelo bacharelado em Serviço Social. Curso que amo. Atuei como assistente social por um tempo, e, já morando em Mato Grosso, decidi estudar Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ora, eu queria ser uma assistente social que podia atender uma pessoa surda do mesmo modo como se atende um ouvinte, pois, em alguns momentos, quando uma pessoa surda chegava, todos os servidores da instituição na qual eu atuava entravam em pânico, sem saber como se comunicar.

Fiz o primeiro curso de LIBRAS na igreja e me encantei. Decidi continuar estudando essa Língua que, além de um sistema, uma modalidade de comunicação e interação, é fundamental para a comunidade surda.

O aprendizado da Língua de Sinais não é diferente do estudo de outra língua qualquer. Requer dedicação, prática e, claro, professores capacitados. Durante o percurso tive professores tradicionais, metódicos e irredutíveis, bem como professores livres, que não se conformam quando se enxergam dentro de uma bolha, e se envolvem com os alunos a ponto de não se limitarem às normas e aos conceitos da Língua, não desconsiderando a importância sistêmica que toda língua tem. Mas, valorizando também o contexto, a esfera social e as experiências dos docentes e dos discentes, pois conforme Lins Júnior (2019):

Um professor que seja um bom conhecedor da língua que ensina implica ser capaz de desenvolver uma postura crítico-reflexiva desde a formação inicial. As práticas de formação dessa consciência linguística devem incluir a compreensão do meio em que os licenciandos estão inseridos. (LINS JÚNIOR, 2019, p. 96).

Logo, ensinar uma língua privilegiando vocabulários em contextos estranhos aos que se encontram os estudantes não facilita nem abre possibilidades de reflexão e autonomia. Ao contrário, limita o aprendizado. A língua é viva e está em constante evolução.

Além do domínio gramatical e das normas da língua, é relevante que o docente tenha visão e formação para além da sala de aula. Vieira Abrahão (2012) nos norteia ao dizer que:

Em uma perspectiva cognitivista, o foco se volta para como o indivíduo pensa e aprende. Ele deixa de ser concebido como uma “tábula rasa” tal como no behaviorismo e passa a ser considerado um participante ativo no processo de aprendizagem, como aquele que faz uso de estratégias mentais para fazer sentido da realidade e do conhecimento. (ABRAHÃO, 2019, p. 458- 459).

Ou seja, há a necessidade de trazer o cotidiano do aluno para junto dos conteúdos a serem estudados, suas experiências, o contexto sócio-histórico precisa estar atrelado ao ensino da Língua, visto que não se pode desconsiderar a necessidade de conhecer a norma culta de uma língua, pois documentos, leis e muitos outros gêneros textuais requerem o uso da norma padrão. Todavia, o conceito de língua vai muito além.

Na imagem a seguir, observamos um exemplo de Lins Júnior (2019) quanto à prática do ensino de Línguas. Ele apresenta *Treinamento e Prática/Repetição* como algo superficial, tradicional e ineficiente. Em seguida, o autor apresenta *Teoria, Prática, Reflexão e Formação* com setas contínuas de forma circular. Ou seja, um bom professor de línguas não trabalha estes quatro aspectos isoladamente. Um está atrelado ao outro.

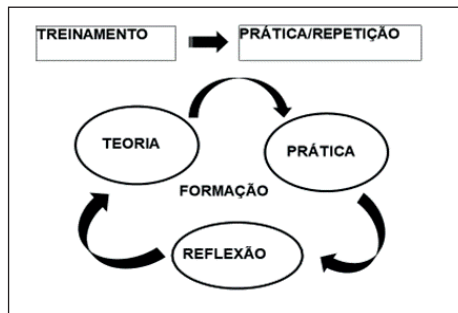


Figura: Treinamento x Formação (adaptado de LEFFA, 2001, p. 336).

Em 2013, prestei concurso para tradutora/intérprete de língua brasileira de Sinais na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Várzea Grande. Fui a única aprovada. Significou, para mim, uma das maiores vitórias já alcançadas. Tomei posse em 2015. Foi fácil? Não. Eu estava acostumada a interpretar conversas informais, da esfera religiosa e a me comunicar com os surdos. Agora tudo era diferente. Disciplinas sobre as quais eu nunca tinha ouvido falar, contextos supercomplexos, eventos, sem contar a pressão psicológica. Com dois meses de trabalho, eu estava em crise. Algumas vezes, pensei em desistir. Mas eu enxergava além da cortina. Continuei estudando, me aprimorando e logo tudo voltou a fluir com mais tranquilidade.

Entre 2013 e 2015 cursei duas pós-graduações *lato sensu*: “Gestão Social, Políticas Públicas, Redes e defesa de direitos”; e “Educação especial com ênfase em Libras/surdo-cegueira”. Começa a minha paixão pela guia-interpretação. No início, parecia algo impossível, mas, enquanto ledora da história de Hellen Keller, me lembro de uma das suas frases: “*Nunca se pode concordar em rastejar, quando se sente ímpeto de voar*”. Esta frase sempre me motivou a alçar voos mais altos, sabendo que tenho capacidade para chegar aonde eu quiser. Assim, continuei estudando e praticando a guia-interpretação.

Enquanto fazia a pós-graduação *lato sensu* em Libras com ênfase em surdocegueira, em uma aula sobre Libras Tátil tive a oportunidade de assistir a um vídeo da interpretação de um jogo da Copa do Mundo de 2014. Era o jogo entre Brasil e Croácia, interpretado para um surdocego nas modalidades Libras Tátil e Comunicação Háptica. Era fantástico assistir àquilo!

Após a aula, assisti por várias vezes ao mesmo vídeo. A partir de então, decidi que, futuramente, pesquisaria sobre aquelas modalidades de interpretação. A relação (interação) em trio, a forma com que o surdocego reagia durante o jogo, o fato dos Guia-Intérpretes terem se disposto a confeccionar o campo tátil... Tudo me deixou instigada. Não era simplesmente uma interpretação. Eu consegui ver outras possibilidades de comunicação e interação. Podia ver os Guia-Intérpretes se colocando no lugar do surdocego. Via ali a *alteridade e exotopia*, mesmo sem saber ainda da existência dessas palavras e seus conceitos.

Iniciei minhas atividades no curso de licenciatura em Letras Libras (UFMT) como servidora. O curso também era novo na Universidade. A primeira turma ainda estava no início, e eu me sentia como alguém que tem uma grande tarefa a cumprir e não sabe muito bem por onde começar. Pensava: “acho que prestei o concurso errado”. Mas não, no fundo eu sabia que era aquilo mesmo que eu realmente queria. Tive que arrumar estratégias para me adequar à situação para a qual me propus e usei os obstáculos como degraus para poder seguir em frente.

Um dia fui informada de que interpretaria um grupo de estudos chamado REBAK SENTIDOS. O que era isso? Do que se tratava? Outros profissionais me descreveram, de forma sucinta, o grupo de estudos e fomos interpretar. Que surpresa! Era um grupo que estudava a teoria e os conceitos de Mikhail Bakhtin.

A insegurança para interpretar conceitos tão complexos era imensa, mas a empatia pela teoria me causava curiosidade e desejo de estudá-la. De imediato, associei alguns conceitos ao trabalho do TILS e do GI, como, por exemplo, o processo de interação que envolve uma interpretação.

Lembrei-me do vídeo que assistira na aula da especialização. Era um universo de pensamentos e ideias surgindo e as possibilidades de um projeto de pesquisa para um mestrado que começava a se consolidar.

Outras circunstâncias foram acontecendo e não tivemos mais dúvida sobre o que pesquisar. Então, nos debruçamos sobre o trabalho tendo a teoria de Bakhtin como norte.

Em 2017, fui aprovada no mestrado. Pesquisei **O Ato Tradutório e Interpretativo a Partir de Uma Perspectiva Dialógica e Exotópica**. Entrevistei um surdocego e um profissional guia-intérprete. Foi uma experiência incrível. Foi quando tive o primeiro contato com a comunicação Social Háptica.

Algo que sempre me instigou foi o fato de o profissional Tradutor/intérprete e o Guia-intérprete, de modo geral, sobrelevam inúmeros questionamentos e julgamentos referentes a sua atuação, questionamentos como os que estão transcritos abaixo, por exemplo, são enunciados que esse profissional vê e ouve no dia a dia ao executar o trabalho:

“Que sinal é esse?”

“Qual é o sinal de tal palavra?”

“Como sinalizo tal palavra?”

“O intérprete não usou o sinal da palavra que o palestrante falou!”

“Mas ele fez tal sinal!”

“Eu não usaria esse sinal!”

“Na minha cidade se usa outro sinal.”

“Nossa! Ele fez isso, mas assim ficaria melhor!”

“Ele não deu voz para o sinal que o palestrante sinalizou.”

“O intérprete não foi fiel ao discurso.”

“O intérprete fez diferente”.

A partir de tais questionamentos que, de modo geral, existem em todos os espaços de interpretação em línguas de sinais, disserto sobre minha atuação profissional.

Levando em consideração que a língua é social, é interação e é viva, como se prender a um sinal ou a uma palavra no momento da tradução/interpretação? Para Bakhtin (1992):

O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele de utilizar as formas normativas (admitimos, por enquanto, a legitimidade

destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável. Este é o ponto de vista do locutor. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 92 e 93).

Portanto, partimos do pressuposto de que tradução/interpretação e guia-interpretação é um universo vasto de interação e produção de sentidos, e que formas, palavras e sinais tornam-se insuficientes para a efetivação desse ato/evento que, a partir da perspectiva dialógica, é o *sentido*.

O GUIA-INTÉRPRETE

O profissional Guia-Intérprete viabiliza para as pessoas com surdocegueira a interação e o acesso a ambientes que lhes são de direito, como lazer, educação, instituições de saúde e trabalho.

A profissão está regulamentada pela Lei n. 12 319 de 1º de setembro de 2010, a qual não traz a nomenclatura específica de Guia-Intérprete, mas traz o termo “surdocegos”:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdoscegos, surdoscegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; (BRASIL, 2010)

Os Guia-Intérpretes, assim como os TILS, são norteados pelo mesmo código de ética da FEBRAPILS.

II. GI – Guia-Intérprete para pessoas surdocegas: Profissional que interpreta de acordo com as modalidades de comunicação específicas utilizadas pela pessoa surdocega (Língua Oral

Amplificada, Escrita na Palma da Mão, Alfabeto Manual Tátil, Língua de Sinais Tátil, Sistema Braille Tátil ou Manual, Língua de Sinais em Campo Reduzido, dentre outras); que facilita sua mobilidade; e que descreve o que ocorre nas situações de comunicação em que está atuando.

Art. 3º – O TILS e o GI devem exercer sua atividade de forma digna e consciente, com o propósito de valorizar a sua categoria profissional. Art. 4º – O TILS e o GI devem prover os serviços sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, religião, idade, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra condição.

O Guia-Intérprete precisa ter habilidade em realizar a interpretação e ter domínio das várias formas e modalidades de comunicação das pessoas surdocegas.

A transliteração é quando o profissional recebe a informação em uma língua e faz a transmissão na mesma língua em outra modalidade. Por exemplo, recebe a mensagem em Português e transmite em Braille. A interpretação é quando o Guia-Intérprete recebe a mensagem em uma língua e interpreta para outra. Isto é, quando recebe a mensagem em Português e interpreta para a Libras Tátil.

Esse profissional tem uma função peculiar em relação ao tradutor/intérprete. Ele precisa especificar a contextualização, informando ao surdocego as condições de ambiente, as pessoas, objetos etc. No momento da sua atuação, também informa as expressões dos envolvidos no processo.

O EXERCÍCIO CONSTANTE DA ALTERIDADE E EXOTOPIA NA ATUAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE E GUIA-INTÉRPRETE

Bakhtin empreende um movimento exotópico que permite ao sujeito criar e dar acabamento à sua obra. Trazendo para o contexto deste ensaio, é o momento que o tradutor/intérprete e Guia-intérprete deixa de ser interlocutor e passa a ser locutor, dado o excedente da sua visão.

Esse movimento de se deslocar de si permite ao sujeito o excedente de visão, contudo, seu olhar não será igual ao olhar de outros, considerando a premissa de que cada sujeito tem o seu olhar em relação aos outros.

O outro tem uma visão ampla do eu e o eu consegue ter a visão de acabamento do outro, mas não de si mesmo.

Nessa perspectiva, o intérprete interlocutor e o intérprete locutor são distintos. Por meio de um movimento exotópico, o intérprete interlocutor tem uma visão do ponto de vista intersemiótico sobre o quanto o intérprete locutor constrói o discurso e dá ressignificação a ele por meio de um posicionamento deslocado e carregado de marcas sociais, históricas e ideológicas.

Defendi minha dissertação com primor. Agradecerei sempre à minha orientadora de mestrado, Profa. Dr^a. Simone de Jesus Padilha. Durante os dois anos de pesquisa, pude aprimorar meus conhecimentos em relação à LIBRAS, em relação à tradução/interpretação e tive o privilégio de conhecer profissionais incríveis que compartilharam comigo suas experiências.

Em 2022, iniciei o Doutorado em Estudos de Linguagem na UFMT, e estou no início do atual percurso. Tenho o privilégio de ser orientada pela Profa. Dr^a. Solange Maria de Barros e estou pesquisando “A Violência doméstica Contra a Mulher Cristã e o Discurso que Detém o Direito de Ser Livre”. Neste trabalho, investigo por que discursos machistas motivam mulheres cristãs a se submeterem e permanecerem em um relacionamento abusivo acreditando ser a “vontade de Deus”.

Sempre vivi permeada por discursos e atitudes machistas, e não me permito acreditar que qualquer forma de violência ou abuso sejam normais. Por isso, meu encanto pela Análise Crítica do Discurso – ACD.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente; toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense que está”.

(Gonzaguinha)

Essas considerações não são o fim de um relato pessoal: posso dizer que é o início de mais um ciclo. Quanto aos que se fecharam, me servem de alicerce, aprendizado e degraus para continuar minha caminhada.

Quanto a ser tradutora/intérprete e guia-intérprete e atuar em sala de aula, vale frisar que a sala de ensino de Línguas representa uma oportunidade de me aprimorar cada vez mais na referida Língua. Contudo, nem tudo são flores. “Onde colhemos as mais lindas rosas, podemos nos perfurar com os espinhos”. É possível observar tantas coisas positivas e tantas coisas negativas, que, muitas vezes, os docentes não conseguem enxergar! Não que sejam incapazes, mas, quem está de fora às vezes tem uma visão mais ampla. Infelizmente, ainda ouço muito que “a LIBRAS é a Língua do surdo”, que “ouvinte não sabe LIBRAS como o surdo”, que “professor ouvinte não ensina LIBRAS tão bem quanto professor surdo”, “LIBRAS é a língua nativa do surdo”, dentre muitos outros enunciados.

Voltando à Copa do Mundo de 2014, fato que me levou a buscar conhecer melhor sobre a guia-interpretação. Quando um profissional decidiu confeccionar um campo tátil para o surdocego acompanhar os jogos, desde a ideia de confeccionar, as pesquisas para saber como é um campo de futebol, as compras dos materiais necessários para a confecção, os acordos entre os dois GI que fizeram a interpretação Tátil e Háptica, as estratégias selecionadas, enfim, todo processo até a efetivação do projeto, a alteridade, a exotopia e excedente de visão foram sendo praticados como agente transformador e motivador. O fato de pensar no amigo, de querer possibilitar a ele a alegria de acompanhar os jogos da Copa, foram inegavelmente exercícios exotópicos e de alteridade.

Venho me aprimorando e crescendo muito como integrante do GEPICSH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica, por meio do qual, temos contato direto com a criadora do Sistema de comunicação social háptica, Ritta Lahtinen, da Finlândia. São trocas de valor imensurável e que me fazem sentir, a cada encontro, o prazer de ter escolhido a profissão certa para mim.

Portanto, o ensino de Línguas – apesar de existir desde os primórdios da humanidade, desde o surgimento das diferentes Línguas – às vezes se apresenta como embrionário e necessita de uma reestruturação. Seria uma formação docente continuada? Acredito que sim. Mas, de nada adianta a formação, se a mente do educador não estiver aberta ao novo, ao imprevisível e ao *outro*. Afinal, ensinar é servir ao outro, doar-se ao outro e interagir com o outro.

Quanto ao profissional tradutor/intérprete e guia-intérprete de Língua de Sinais, não somos apenas uma ponte de interação. Fazemos parte do processo ativamente e, sinceramente, espero mais valorização e reconhecimento à profissão.

Meu desejo é que um dia a educação seja descolonizada, que os docentes sejam mais livres e valorizados, o tradutor/intérprete e guia-intérprete sejam reconhecidos, e, que o ensino de Línguas seja cada vez mais aprimorado. Se é um sonho, não sei. *Eu tenho um olhar além da cortina.*

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. **O pesquisador e seu outro.** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza: Austin, University of Texas press, 1993.

LINS JÚNIOR, J. R. F. **Educação linguística e ensino de línguas:** uma prioridade na formação de professores críticos-reflexivos. In: Educação Linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da

UEVA. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

MATTOS, A. M. de A., CAETANO, E. A. **Memória, Pós-Memória e Formação Crítica de Professores de Línguas.** Revista Línguas & Letras, v. 20, n. 46, 2019. e-ISSN: 1981-4755. 167-189.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

WELCHMAN, Marion. **Dislexia:** suas dúvidas respondidas. Tradução de Maria Angela N. Nico e Elaine M. R. Colorni. São Paulo: ABO, 1997. p. 91.

PASSADO, PRESENTE E FUTURO: CONTEMPLANDO UMA JORNADA DE 50 ANOS DE MAGISTÉRIO E COM PLANOS PARA O FUTURO

Márcia Noronha de Mello

Escrever um memorial que reflita nossa trajetória de formação e atuação profissional não é tarefa fácil. Como qualquer exercício de escrita, o primeiro desafio é se ver confrontado com a página em branco e pensar: por onde começar? Me detenho e divago por um momento no significado do tempo e sua relatividade. E me pergunto: em que momento não me dei conta de que cinquenta anos já haviam se passado e que estes refletiam minha vida adulta e minhas escolhas pessoais?

Me dei um tempo e decidi: vou escrever a partir do meu ciclo de vida, destacando em cada um deles acontecimentos que considero marcos importantes e que vieram a desembocar na pessoa que sou hoje, septuagenária e ousando ter metas para o futuro.

DO NASCIMENTO À INFÂNCIA ENTRE RIO-NATAL-SÃO PAULO E PELAS ESTRADAS DE SANTOS

Nasci em Natal, no Rio Grande do Norte, no ano de 1951. Sendo assim, sou uma legítima *baby-boomer*. Meu pai, nascido em São Luiz do Paraitinga, interior de São Paulo, serviu na Segunda Guerra Mundial, pela aeronáutica, participando das missões de patrulhamento da costa brasileira. Dele herdei a disciplina e o senso de responsabilidade, a aceitar os altos e baixos da vida, sem perder a perspectiva de que o trabalho e o estudo são as únicas ferramentas que nos fazem crescer e sermos, como ele dizia, pessoas de bem, íntegras e honestas (palavras que em nossa contemporaneidade vêm sendo usadas de forma excessivamente leviana). Minha mãe, nascida e criada em Natal, me deixou o que considero o

maior dos legados: a resiliência. Sua vida, dedicada à família, parte de uma geração em que o papel da mulher era ser do lar, não se perdeu em rotinas e afazeres culinários. Dona de um talento e sensibilidade natos, tinha o dom de criar. Da tapeçaria ao tricô, muitas foram suas obras artesanais com as quais enchia de cores a nossa pequenina casa, da qual até hoje guardo a doce sensação de amor, segurança, alegria e confiança, onde a atmosfera que respirávamos transbordava de amor. Estas lembranças me remetem a um trecho do livro de Le Breton (2021), quando fala do papel das emoções na construção do sujeito a partir do que ele chama de cultura afetiva. Diz ele:

A cultura afetiva oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação. A emoção experimentada traduz a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam. É uma atividade de conhecimento, uma construção social e cultural, a qual se torna um fato pessoal mediante o estilo particular do indivíduo. (LE BRETON, 2021, p. 12-13).

Assim, mergulhada nesta cultura afetiva da minha pequena família, cresci sem maiores acontecimentos. Recordando a minha infância não encontro, em princípio, nada que tivesse sido tão marcante que viesse a influenciar minhas escolhas na vida adulta.

Mas temos que nos manter fiéis ao subtítulo que elencamos. Por que pelas estradas de Santos? Como já disse a família do meu pai era de São Paulo e meu avô paterno e um tio “torto” como se dizia na época, casado com uma das onze irmãs de minha mãe, moravam em Santos. Assim, minhas férias de julho eram vividas nestes espaços geográficos, onde eu tinha que conviver com formas de falar diferentes do Rio de Janeiro, outros sotaques, outros significados semânticos, que considero parte da minha educação para a diversidade.

Em Natal morava a família da minha mãe. Meus avós criaram 14 filhos vivos. Chegar em Natal era uma outra experiência. Primeiro a moradia: uma casa enorme, cheia de portas e janelas, um labirinto para uma criança que vinha de um apartamento de quarto e sala. Novas expressões idiomáticas, sotaques, gírias, enfim, um universo que ia do linguístico ao gastronômico, me surpreendia a cada dia. Sem falar no

ir e vir de pessoas na casa e no burburinho das refeições, quando todos se reuniam a falarem ao mesmo tempo. O som das risadas ainda ecoa nos meus ouvidos. O carinho dos meus avós, a implicância dos meus primos e o paparico de 13 tios ainda me fazem rir com as lembranças. Sem falar que sou capaz de sentir o gosto do pão com carne e do suco de caju que vovó me oferecia quando chegávamos da praia e o aroma de comida, pasmem, ainda cozinhadas em fogão à lenha. Minha avó era avessa às modernidades.

Deste período da minha vida, portanto, as memórias são doces, afetivas, olfativas, gustativas, e outras tantas impressões sensoriais. Entretanto, com o olhar adulto, percebo que algo ali chamava minha atenção, sem que eu compreendesse bem o porquê. Nesta família enorme, tínhamos uma tia, chamada Ítala, deficiente intelectual e que sofria de ataques epilépticos com uma certa frequência. Ela era, para mim, uma criança, com quem eu brincava de boneca, alheia ainda ao que representava a presença dela naquela família e na minha vida. Ítala, ou Itinha como era chamada, nunca saía de casa. Sua “doença”, era sempre cochichada na família, pois falar em voz alta sobre o assunto era tabu. Disso eu me lembro bem. Sempre me recomendavam “ter cuidado” ao brincar com ela por causas dos episódios epilépticos e momentos de agressividade que ela apresentava algumas vezes. No entanto, como criança, eu só via outra criança. Itala sempre foi para mim alguém com quem eu podia brincar, no meio de tantos adultos barulhentos e falantes. Neste momento, recordando esse fato, me veio à mente um artigo lido em 2009, com um título que ficou marcado em minha mente: “Sem cerca de arame farpado”, de autoria de Teresa da Costa D’Amaral. Neste texto a autora se refere às pessoas com deficiência que vivem em nosso país, em fundos de quintal, ignoradas pelas famílias, pela sociedade, poder público. Segundo a autora, “mantemos entre nós aproximadamente dois milhões de brasileiros deficientes sobrevivendo sem nenhuma possibilidade de acesso à saúde, educação e reabilitação” (AMARAL, 2009, n.p.). E complementa:

A Nação brasileira mantém cerca de dois milhões de brasileiros presos em suas deficiências, sem as mínimas condições de respeito ao ser humano. Cegos sem bengalas, amputados sem muletas, paraplégicos sem cadeiras de rodas, surdos sem

comunicação, deficientes mentais isolados, todos vivendo no fundo do nosso quintal, no nosso quarto dos fundos, como se o mundo já não vivesse as grandes perspectivas de integração do deficiente. Temos um grande campo de concentração escondido na inconsciência generalizada e não nos devemos contentar com uma lista de Schindler pessoal. É preciso ganhar a guerra. (AMARAL, 2009, n.p.)

E ao reler estas palavras me pergunto: estamos em 2022, quantos em nosso país ainda se encontram nesta situação? Mas ainda não é o momento de discutirmos inclusão. Faremos isso mais adiante, quando refletirmos a minha atuação profissional voltada para as pessoas com surdocegueira.

Apenas um registro mais de minha infância. Sempre fui uma leitora voraz. Sou a geração que cresceu lendo a obra infantil de Monteiro Lobato. Das Reinações de Narizinho aos Doze Trabalhos de Hércules, estes livros ampliaram meu horizonte cultural, e fizeram de mim uma jovem que amava literatura e que era capaz de passar horas mergulhada em leituras que me faziam viajar pelo mundo e despertavam a minha imaginação. Assim, passei da infância à adolescência, sem maiores sobressaltos, sempre me refugiando em textos de prosa e verso.

UNIVERSIDADE, DITADURA, INÍCIO DE CARREIRA NO MAGISTÉRIO

É isso aí. Entrei na Universidade em 1970, já sob o AI 5, num curso de História. Não vou entrar aqui em considerações acerca do que foi o regime, mas gostaria de deixar registrado o sentimento de medo e o silêncio que marcavam nossas aulas. O clima de desconfiança em relação ao outro fazia com que fossemos ilhas, cada um voltado para si, e o cuidado constante ao emitir opiniões. Terminávamos as aulas e corríamos para casa. Ninguém parava no caminho para trocar ideias. Qualquer tipo de ajuntamento poderia ser visto como algo suspeito. Vi professores e colegas “sumirem” sem explicação oficial, mas pelos corredores todos sabíamos o que ocorria. Mesmo assim, seguíamos. Desta forma, concluí o curso de História em 1973, e logo de imediato passei num concurso para a Prefeitura do Rio de Janeiro e fui do

mundo acadêmico para o mundo real, como que num passe de mágica. Minhas disciplinas eram: Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, a famigerada OSPB. Eram matérias pouco populares entre os estudantes, embora possa dizer que fui relativamente bem-sucedida em minhas aulas. Fui trabalhar numa escola na Ilha do Governador, e pela primeira vez me deparei com a realidade de uma comunidade. Nossos alunos eram residentes da Maré, muitos vinham de situações de extrema pobreza, desnutrição, e até mesmo vítimas de violência doméstica e usuários de drogas. Testemunhar a hora da merenda me trazia uma enorme tristeza, pois devoravam a comida com sofreguidão e sabíamos que para a maioria seria a única refeição do dia. Assim aprendi a importância da escola pública, como acesso não apenas ao conhecimento formal, acadêmico, mas como uma política pública de combate à fome.

Vale o registro que em mais de vinte anos de rede pública, como professora de classe regular, jamais tive um aluno com deficiência em sala de aula. Vi passar por minhas classes muitos jovens talentosos, inteligências promissoras, mas que acabaram sendo dragados pelas contingências da vida e se tornando números nas pesquisas estatísticas de evasão escolar. Comecei a tomar consciência de que minha inquietação em relação ao meu trabalho tinha relação com o não me achar preparada. Percebi que tinha uma ideia romantizada do magistério e o mundo real não se harmonizava com o que eu sentia no meu espírito. Foi quando resolvi voltar aos bancos escolares e me inscrevi num curso de pedagogia noturno. Entretanto esta formação estava longe de responder a todas as minhas questões pessoais. Decidi então abandonar o magistério e tentar outros caminhos profissionais, o que não passou de um breve devaneio. Continuei insatisfeita, como sentisse que algo me faltava e não sabia dizer o que. A explicação veio com a leitura do professor Cortella (2014), quando afirma: “só se desiste de algo quando se deixou de amá-lo. O mesmo serve para o ato docente: não se pode desistir.” (CORTELLA, 2014, p.14).

Necessário aqui um recorte na narrativa. Não mencionei que vinha de uma linhagem de professores. Isso mesmo, uma herança que reputo genética. Meus avôs, tanto o paterno quanto o materno eram professores. Voltando ao professor Cortella, me deparei com a frase:

“desanimar é tirar a animação, isto é, a “anima”, a alma, o espírito vital que fortalece e dá sentido à nossa profissão e compromisso. [...] O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar.” (CORTELLA, 2014, p.18,19). Assim, nesta retrospectiva, me dei conta, finalmente, que quase caí na armadilha do desencanto. Mas, por sorte, não foi isto que aconteceu.

Estamos chegando aos anos 90 e eis que 20 anos haviam se passado desde que entrei numa sala de aula, como regente de turma, pela primeira vez. Levei 20 anos para compreender que ser professora era meu destino e a docência é o que me realiza. Encontro em Cortella a explicação que me define:

A docência é uma forma de desdobramento... Piegas? Não; verdadeiro. Ser professor (ou professora, claro) é ser aquele que antes de tudo, se compraz no encontro, na junção, na relação. É ser aquele que tem como mote algo que é extremamente romântico – e por isso bonito, jamais descartável: termos uma humanidade que viva em confraternização, com fraternos, irmanados. (CORTELLA, 2014, p.13).

Mas já é tempo de convidarmos um outro autor para explicar, ou melhor, expressar, o que ia em minha alma. E este não poderia ser outro que não Paulo Freire. Guardei dele uma reflexão sobre utopia. Diz Freire:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. [...] Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial. (FREIRE, 2014, p.77,78)

Outra passagem que me marcou e que vai ter uma relação direta com a narrativa desta trajetória de vida profissional se relaciona ao tema do insucesso. Freire nos adverte: “A gente precisa saber, inclusive, que os insucessos e os sofrimentos fazem parte da busca da eficácia. Não

há eficácia que não tropece em momentos de insucesso. E é preciso trabalhar o insucesso e convertê-lo em êxito (FREIRE, 2014, p.215). Foi o que procurei fazer a partir daquele momento.

Assim, neste ponto da minha trajetória, se inicia a mudança de direção, a escolha de novos caminhos que iriam desembocar em meu encontro com a educação especial, mais especificamente com as deficiências visual, auditiva e surdocegueira.

NOVO MILÊNIO. DA BIBLIOTECA AO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT E A SURDOCEGUEIRA.

Como num passe de mágica chegamos ao ano 2000. Quantas esperanças para o novo milênio. Mas voltemos um pouquinho aos anos 90. Mais precisamente no ano de 1996 decidi fazer um trabalho voluntário no Instituto Benjamin Constant (IBC), para quem não sabe, uma instituição federal, referência nacional na área da deficiência visual. No instituto temos uma biblioteca, a Louis Braille, voltada para o público externo, com acervo em tinta e braile. Ali jovens e adultos cegos ou deficientes visuais procuram leitores para que possam dar andamento a seus projetos acadêmicos ou mesmo leitura de jornais. Foi aí que iniciei, como leitora, e conheci e acompanhei dois jovens cegos, um menino e uma menina, que se preparavam para o vestibular. Com eles aprendi e compreendi os desafios e dificuldades que tinham que enfrentar para chegar à universidade. Esse obstáculo era justamente o acesso à bibliografia acadêmica, ainda não disponibilizada em braile para eles, e que transformava o papel do leitor numa tecnologia assistiva humana para que alcançassem seus objetivos de ingresso na universidade. Foi neste ambiente de estudo que se deu o meu primeiro contato com a surdocegueira.

Vale o registro de que ao iniciar minha atividade de leitora e compreender os desafios dos jovens que acompanhava fui procurar capacitação na área. Me sentia responsável pelo desempenho deles e cabia a mim, me instrumentalizar melhor para ajudá-los. Assim, no mesmo instituto, me matriculei no Curso de Especialização na Área da Deficiência Visual, ofertado na época. Era o ano de 1999, às vésperas do novo milênio. E não parei mais.

Aqui cabe uma fala do Saint-Exupéry, em um dos diálogos iniciais do Pequeno Príncipe. A frase “seguinto em linha reta, ninguém poderia ir muito longe...” (SAINT-EXUPÉRY, 2020, p.19), ressoou em minha mente. E quase ao mesmo tempo, outra frase, agora de Mário Quintana, chegou ao meu pensamento. “Confesso que até hoje só conheci dois sinônimos perfeitos: “nunca” e “sempre” (QUINTANA, 2006, p.190). Em outras palavras, nunca desistir, seguir em frente, sempre, mesmo que a estrada apresente curvas. A partir daí, foi uma sequência de capacitações que iriam até o ano de 2021, quando alcancei meu título de doutora em Educação, já septuagenária.

Como não estamos em linha reta (afinal a memória nos permite esses ir e vir) frequentava a biblioteca um grupo de pessoas que se comunicavam em Libras e se reuniam na hora do almoço para papear e ter acesso ao CCTV e ler jornais. Eram jovens do Programa de Atendimento e Apoio à Surdocegueira (PAAS), hoje Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS), do IBC. Era um programa de reabilitação voltado para o atendimento de pessoas com surdocegueira adquirida, em sua maioria. Como já estava iniciando meus estudos da Libras, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), me apresentei ao grupo e comecei a interagir com eles, que já me saudavam e pediam ajuda para explicar termos do português, presente nos noticiários, que não compreendiam. Neste grupo estava um jovem, nos seus 19 anos, com Síndrome de Usher, iniciando seu processo de perda visual pela retinose pigmentar. Ele teria um importante papel na minha formação, pois o acompanhei por mais de dez anos, e com ele aprendi e compreendi os altos e baixos do processo de se tornar uma pessoa com surdocegueira, assumindo sua identidade como tal. Outros cursos compuseram a minha formação, agora já na área da surdocegueira, pois precisava entender aquelas pessoas que me procuravam e me solicitavam como mediadora, sempre que me encontravam. E assim, cheguei ao ano de 2008, quando ingressei, por concurso público, no Instituto Benjamin Constant, agora como professora do quadro permanente, para atuar no programa da surdocegueira.

VIDA ACADÊMICA E PLANOS PARA O FUTURO

Início esta seção com uma citação de Maria Helena Cavaco (1999), ao refletir sobre as problemáticas relativas a ensino/educação/formação, momento em que a figura do professor passa a ser compreendida além do espaço da sala de aula, “para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em acção (sic), na sociedade do seu tempo” (CAVACO, 1999, p. 159). Lemos ainda em seu artigo “... procurámos compreender como evolui a pessoa que é o professor, *ao longo da idade* e com a profissão, na relação com outros intervenientes directos do acto educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo.” (*Ibdem*) (grifo nosso).

Responder à pergunta, “o que é ser professor?”, vem ocupando páginas e páginas da literatura que aborda este tema como objeto de estudo. Ser professora é para mim o maior título que conquistei em minha vida. Assumir este papel de corpo e alma, ser chamada de professora por todos em meu ambiente de trabalho, é um reconhecimento que me aquece a alma e me dá a certeza de que ter assumido esta profissão foi a melhor escolha de minha vida, sendo suplantada apenas pela maternidade, que sempre foi um desejo de minha alma.

Selecionei alguns autores que falam desse papel e da importância do professor no processo educacional. Sacristán (1999) nos traz a relação profissionalidade e ação docente. Diz o autor: “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a *especificidade de ser professor*” (SACRISTÁN, 1999, p. 65) (grifo nosso). Tebar (2011), outro autor consultado, nos conduz à importância da formação do professor e sua relação com a qualidade na educação. De acordo com Tebar, “... a primeira solução para a qualidade e a renovação da educação está na *formação e atualização permanente do professorado*” (TEBAR, 2011, p. 24) (grifo nosso). E continua:

A educação é uma ciência multidisciplinar. Sua complexidade exige uma permanente revisão dos princípios e métodos em vigor. As necessidades dos educandos, os ambientes familiares, sociais, afetivos, normativos e outros, em constante mudança, as carências e os desafios dos docentes, do currículo e das didáticas especiais,

as novas competências exigidas pela evolução da nossa sociedade, a coerência das equipes e dos processos educativos, todos esses fatores resultam numa lista interminável de problemáticas. [...] *o motor da mudança é o educador, agora contemplado como mediador.*" (TEBAR, 2011, p.28,29) (grifo nosso).

Ao longo de minhas leituras encontrei uma autora que também provocou em mim inúmeras reflexões. Elizabeth Green vai discutir em sua obra, *Formando mais que um professor: a essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos*, o mito do dom de ser professor. A primeira vez que li seu trabalho me perguntei: será que escolhi ser professora por acreditar que era minha missão, que tinha realmente um dom para isso? O trabalho de Green (2015), denso em sua análise sobre o sistema educacional norte-americano, traz algumas considerações importantes. Destaco o ensinar como habilidade. Diz a autora: "... Se ensinar é uma habilidade ou ocupação a ser aprendida, os professores também são aprendizes, estudantes à sua maneira. E, como os alunos, eles ou precisam entender a matéria sozinhos, ou ser ensinados" (GREEN, 2015, p.238). De todas essas reflexões vou sintetizar o assunto, mais uma vez, com o pensamento de Paulo Freire:

O interessante é que muitas das leituras pedagógicas fiz por causa de problemas reais. Acho que não se lê apenas, esta é uma forma muito eficaz de estudar. Quer dizer, eu buscava na bibliografia, respostas a um fato concreto que havia ocorrido. Então, não me dava aleatoriamente a uma reflexão teórica. Ou seja, eu buscava uma explicação para um fato concreto que eu tinha vivenciado – pensava a minha prática (FREIRE, 2014, p.202).

E assim voltamos ao ponto de partida desta narrativa: refletir sobre a minha prática, a minha trajetória.

Na busca do conhecimento para melhorar, embasar a minha prática, mas principalmente, compreender o que fazia e quem era o sujeito com quem eu interagia, agora já atuando diretamente na surdocegueira, destaco três formações que me conferiram títulos, mas antes de tudo, me proporcionaram a oportunidade de abrir a minha mente para novas possibilidades e que vieram nortear meu trabalho até os dias de hoje. Foram eles: especialização na área da saúde mental da

criança e do adolescente, pela Santa Casa de Misericórdia no Rio de Janeiro; o meu mestrado em Educação, voltado para as políticas públicas e gestão, e finalmente meu doutorado, também na Educação, agora no campo da Tecnologia Assistiva para pessoas com surdocegueira e deficiências sensoriais em geral.

Na caminhada até aqui tive a oportunidade de viajar para congressos internacionais onde ampliei minhas perspectivas e visão da surdocegueira. Considero estes eventos excelentes oportunidades de formação de redes científicas e compartilhamento de conhecimentos e práticas.

No Brasil, destaco conhecer o Grupo Brasil e todo o seu trabalho em prol das pessoas com deficiência múltipla sensorial e surdocegueira, bem como ações importantes na formação de profissionais mediadores para esses grupos. Seguindo os passos do Grupo Brasil, ampliei meus horizontes e fiz amigos e amigas, que tenho certeza, me acompanharão até o fim de minha jornada.

Antes de revelar o que penso para meu futuro, destaco a participação no GT Sentidos Brasil/Perkins, bem como a atuação como tutora nos cursos de formação realizados pela Academia Perkins Internacional em nosso país. As ações realizadas com esses grupos são outra fonte de aperfeiçoamento e ampliação de conhecimentos na área para mim.

Se estas palavras tiverem ainda a possibilidade de incentivar jovens e outros colegas de profissão que venham ler estas linhas, chamo a atenção para a participação em grupos de estudos. Atualmente sou membro de dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Tecnologia Educacional e Deficiência Visual – GPTec, do IBC e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH), da Universidade Metodista de São Paulo. Neste grupo em particular temos a oportunidade de beber da fonte de conhecimento de Ritta Lahtinen e Russ Palmer, criadores e desenvolvedores da comunicação social háptica, numa troca cultural enriquecedora e instigante.

Bem, conforme já mencionei em vários pontos desta narrativa, sou uma septuagenária e olho para o futuro e me pergunto: o que farei depois da minha aposentadoria, que não está distante. Primeiramente, como todo aposentado, pensei em pendurar as chuteiras. Mas um exame profundo de mim mesma me fez compreender que isso seria decretar a

minha morte mental, emocional, espiritual e física. Assim, não penso em parar. O magistério, e a profissão de professor, não tem limite de idade. Portanto, enquanto tiver alguém interessado em aprender, terei prazer em compartilhar conhecimento.

Mas para meu futuro quero mais. É meu desejo continuar aprendendo, desafiando a minha mente em busca de novos saberes para que eu possa cada vez mais disseminar conhecimentos na minha área de estudo e assim contribuir para dar visibilidade e conquistar políticas públicas que beneficiem este grupo ainda pouco conhecido e compreendido em nosso país que é o grupo das pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial visual e deficiência múltipla sensorial auditiva.

Para finalizar, desejo compartilhar o que me motiva a continuar. Acredito, do fundo de minha alma, que temos um compromisso em doar ao mundo tudo o que recebemos durante a nossa passagem neste planeta azul. A vida me trouxe inúmeras oportunidades que permitiram que eu chegasse até aqui. Não posso partir sem devolver o que recebi.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Teresa da Costa. Sem cerca de arame farpado. In **A Arte de Incluir**. Disponível em: <http://artedeincluir.blogspot.com/2009/01/sem-cerca-de-arame-farpado.html> Acesso em: 05 ago. 2022.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto Editora Ltda, 1999

CORTELLA, Mario Sergio. **Pensatas pedagógicas**. Nós e a escola: agonias e alegrias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

GREEN, Elizabeth. **Formando mais que um professor**: a essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2015

LE BRETON, David. **Antropologia das Emoções**. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. 2ª. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

QUINTANA, Mario. **Caderno H. 2.** ed. São Paulo: Globo, 2006

SACRISTÁN, J. Gimeno. Definição de profissionalidade. **In:** NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto Editora Ltda, 1999, p. 64-

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Faro Editorial, 2020

TEBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011

OS CAMINHOS ATÉ A SURDOCEGUEIRA

Thaís Ferreira Bigate

Ter a oportunidade de nascer em um meio linguístico diverso pode nos marcar por toda a vida, sobretudo quando envolvem laços afetivos. Nasci em uma família com três surdos que tinham formas distintas de se comunicar: meu pai, com uma linguagem marcada pela mistura de sinais caseiros e Libras; meu tio, usuário de Libras e sua esposa, oralizada e também usuária de Libras.

Apesar de ter nascido em um ambiente marcado pelo “corpo que fala”, minha primeira língua é o português e minha comunicação com os surdos da família inicialmente era realizada pela mediação da minha mãe. Recordo-me claramente de pedi-la para me explicar como sinalizar “ascender a luz”, uma vez que eu não alcançava o interruptor e precisava pedir a ajuda do meu pai.

Ao transferir para tela do computador essa pesquisa narrativa, sou inundada por memórias que estão presentes não apenas em minha mente, mas também em meu corpo, pois é por meio dele que a Libras materializa o mundo simbólico. Não é à toa que muitos dizem que sou muito expressiva, mesmo que minha boca não se abra e minhas mãos não se movam, minhas expressões são capazes de dizer por mim, ainda que eu tente escondê-las.

Outra recordação muito vívida é dos passeios pela rua segurando a mão grossa do meu pai e as pessoas perguntando a hora. Eu indicava o que estavam perguntando a ele, pegava em seu punho, olhava o relógio e respondia. Às vezes a resposta era acompanhada de “meu pai é surdo” com uma certa altivez por ter um pai diferente dos demais.

Em meu lar, tudo era válido para se comunicar: Libras, sinais caseiros, mímica, desenhos, leitura labial, mas essa diversidade também é vista como ignorância no meio da comunidade surda, no meio daqueles que militam, mas são intolerantes com a forma de significar do outro. Lembro-me de situações de constrangimento passadas pelo meu pai no meio de surdos usuários de Libras por não saber algum sinal ou não saber soletrar alguma palavra. Essas memórias também permaneceram e ainda carregam um peso negativo.

Na adolescência, passei a conviver mais com meus tios e ouvir as histórias sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Enquanto meu pai tinha sido aluno da escola por apenas um ano, meus tios tiveram a oportunidade de sinalizar por aqueles corredores por mais tempo, criando vínculos mais fortes com a comunidade surda. Naquele período foi plantado um sonho de um dia estar lá.

Com o interesse em ampliar o meu vocabulário, por um curto período de tempo, participei de um curso de Libras ministrado em uma igreja protestante da minha cidade. Sem a possibilidade de estudar Libras em um lugar próximo, só retornei a um curso quando ingressei no Ensino Superior (2008). Próxima a minha universidade havia a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), onde fiz o curso por dois anos. Enquanto cursava Letras (Português com habilitação em Literaturas) na Universidade Federal Fluminense (UFF), também aprofundava o meu conhecimento sobre a língua de sinais.

Durante o curso, ouvi mais sobre o INES e o interesse pela instituição foi crescendo. No segundo semestre de 2009, foi aberto um edital para concurso e candidatei-me à vaga de Assistente de Alunos. Foram 21 vagas, mas infelizmente fiquei em 23º lugar. Contudo, em 2011, fui convocada para trabalhar na instituição e uma nova fase em minha vida foi iniciada.

Durante esse período, tive que aprender a conciliar o estudo e o trabalho, realidade desafiadora para a maioria dos estudantes que deseja cursar o Ensino Superior e que só foi possível acontecer de forma relativamente saudável porque pude contar com a rede de apoio de familiares e amigos.

Após o fim da graduação em 2012, ingressei na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(UERJ), sendo forçada a alterar o meu horário de trabalho. Antes eu exercia a minha função de Assistente de Alunos auxiliando alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Após a alteração de horário, comecei a trabalhar com os alunos da Educação Infantil no turno da tarde e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no início da noite. Com a alteração de perfil, houve também uma mudança na forma de interagir, enquanto os pequenos estavam em processo de aquisição da Libras, havia adultos do EJA fluentes na língua e outros que, assim como meu pai, usavam uma comunicação que mesclava sinais caseiros e a língua de sinais formal.

O contato diário com tantos surdos de idades e níveis de ensino diferentes fez com que a fluência na Libras melhorasse significativamente. Além disso, pude conviver não apenas com surdos, mas também com pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Entretanto, esses termos ainda não tinham entrado conscientemente em minha vida.

Com o fim da graduação e o início da pós-graduação, os planos para tornar-me professora já tinham sido traçados e acompanhados por uma certeza: que o meu lugar enquanto docente seria na educação especializada de surdos. Não gostaria de estar em outro contexto que não fosse esse, não me via em outra carreira. Contudo, não poderia limitar-me a apenas a tentativas de ser professora no INES, precisava ampliar o meu leque de possibilidades de exercer a função na qual era formada.

Em 2014, o Instituto Benjamin Constant lançou concurso para vários cargos, mas um em especial chamou a minha atenção: o de professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica/Surdocegueira. Na minha imaginação leiga e até ingênua eu supus: quem trabalha com surdo, certamente conseguirá trabalhar com surdocego. Ledo engano...

Por causa do concurso, fui em busca do curso de capacitação “Aspectos Educacionais na Surdocegueira”, no próprio IBC, ministrado pela professora Márcia Noronha. Interessei-me muito pelo assunto, uma vez que já me relacionava diariamente com pessoas com surdocegueira sem saber que se tratava de uma deficiência única, pois acreditava que o quadro de alguns dos alunos com quem eu convivía tratava-se do somatório das deficiências auditiva e visual.

Após muito estudo e dedicação, fui classificada e ingressei na instituição como professora do Programa de Atendimento e Apoio

ao Surdocego (PAAS), atual Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoas com Surdocegueira (NAEPS). O setor foi criado em 1993, pela professora Margarida Aguiar Monteiro, com o nome de “Programa Piloto de Atendimento ao Deficiente Auditivo-Visual”. Neste local, há oferta de atendimentos voltados para a reabilitação de pessoas com surdocegueira congênita e adquirida. O NAEPS faz parte Divisão de Reabilitação, Preparo para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT), subordinada ao Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação do IBC. A DRT tem como público-alvo pessoas que adquiriram a deficiência visual na vida adulta ou que não tiveram acesso a atendimento especializado durante a infância. Seu objetivo é estimular a autonomia e a independência, dentro das possibilidades de cada educando, para reinserção social, laboral e acadêmica.

Segundo informações da DRT, as atividades oferecidas são: leitura e escrita do Sistema Braille; Orientação e Mobilidade, em que consiste em técnicas que auxiliam na locomoção com autonomia e independência em ambientes internos e externos; Artes, que engloba música, canto coral e artes visuais; Soroban, em que se aprende a utilizar o instrumento para cálculos matemáticos; Informática Educativa, que consiste em digitação e programas específicos de computador para deficiência visual; Educação Física; Escrita Cursiva, para aqueles que não sabem assinar seu nome ou que deixaram de fazer após a perda visual; Atividades de Vida Diária (AVD), relacionadas aos cuidados pessoas, do ambiente e alimentação. A última atividade é ministrada por terapeutas ocupacionais, enquanto as demais são ministradas por professores.

O programa de reabilitação constitui um conjunto de ações que busca reeducar seus alunos considerando sua nova realidade. Para isso, como em qualquer outra ação pedagógica, deve respeitar a individualidade, a potencialidade, o interesse e o desenvolvimento psicológico-social do educando (BRASIL, 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão afirma que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, dentre outros direitos, a reabilitação. Segundo a lei, o processo de reabilitação:

[...] tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades, aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam

para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Considerando minha formação acadêmica, meus atendimentos educacionais são voltados para a expansão da comunicação dos alunos com surdocegueira e a mediação em atendimentos de outros profissionais do Programa de Reabilitação. Com os alunos com surdocegueira congênita, o objetivo é expandir a linguagem já existente e, dependendo da circunstância, acrescentar uma nova possibilidade de comunicação. Já com os alunos com surdocegueira adquirida, o trabalho é voltado para a conscientização sobre novas formas de se comunicar, seja pela aprendizagem de uma nova língua, seja pela apreensão de uma outra modalidade da língua já dominada ou pelo desenvolvimento de estratégias que facilitem e agilizem a comunicação no cotidiano. Em relação à mediação, a proposta é acompanhar os discentes surdocegos em aulas e atendimentos de turmas de pessoas com deficiência visual.

A surdocegueira é uma deficiência com um público muito diverso devido ao período de aquisição, níveis variados de perdas sensoriais e formas de comunicação. Para atuar com esses indivíduos, é importante saber que o profissional usará a língua portuguesa e a Libras em modalidades distintas, além de formas muito particulares de comunicação, ou ainda que um sorriso, um movimento de cabeça, o balançar do corpo podem significar muito mais do que estamos habituados, pois pode ser a única maneira expressiva de comunicação.

A heterogeneidade comunicacional dos alunos fez com que eu buscasse mais capacitação profissional. Além dos cursos oferecidos pelo IBC e os eventos na área da surdocegueira, senti a necessidade de me aperfeiçoar na área da guia-interpretação. O curso de Guia-Intérprete é uma das formações que mais vem contribuindo com a minha prática docente. Esse foi realizado, em 2015, na Associação Educacional para Múltipla Deficiência e Surdocegueira (AHIMSA – SP), uma vez que essa instituição é referência e não há curso equivalente no Rio de Janeiro.

Após o curso, em 2016, o próximo passo foi o ingresso no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da UFF. A pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas e desafios no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira” buscou analisar as práticas

pedagógicas empregadas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira do IBC. O distinto período de aquisição da deficiência e de graus de perda da audição e da visão fazem com que o atendimento a esse público seja marcado por diferentes práticas pedagógicas. A fim de compreender esse contexto, o estudo de caso foi selecionado como metodologia e a coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada. Esta foi realizada com professores e tradutora e intérprete de Libras da instituição.

Ao selecionar o corpus da pesquisa, foram identificadas as práticas pedagógicas mais recorrentes no atendimento dos discentes com surdocegueira. Posteriormente, as práticas foram classificadas em categorias de acordo com seus aspectos em comum. Conforme Bardin,

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O processo classificatório possui importância considerável em toda e qualquer actividade científica. A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 1973, p.119)

Desse modo, o agrupamento de elementos a partir de características comuns pode facilitar a compreensão e a exposição dos dados coletados. Considerando essa abordagem, as práticas pedagógicas foram divididas em três categorias: comunicação, capacitação profissional e materiais e métodos.

As ações mais significativas relatadas pelos professores e organizadas de acordo com as categorias foram:

1. Comunicação: Auxílio de intérprete de Libras; Modulação de voz; Instruções táteis;
2. Capacitação Profissional: Curso de Libras; Participação em grupo de pesquisa;
3. Materiais e métodos: Adaptação de material didático; Adaptação de método de ensino; Material concreto; Atividades individualizadas; Trabalho colaborativo.

Concluiu-se que a principal dificuldade encontrada pelos professores foi a comunicação e que a presença de um tradutor e

intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental nesse contexto. As ações mencionadas pelos profissionais foram consideradas relevantes, possibilitando o acesso dos alunos com surdocegueira aos conteúdos das aulas.

Tratando-se de um mestrado profissional, a pesquisa teve como produto a elaboração de um vídeo informativo intitulado “Surdocegueira, e agora? Práticas Pedagógicas no Processo de Reabilitação do IBC”, disponibilizado no Youtube. O material audiovisual mostra as entrevistas dos profissionais sobre as práticas pedagógicas empregadas nas aulas, bem como algumas imagens das mesmas. Na descrição do vídeo, há um link que conduz a um documento em PDF com todo o conteúdo transcrito. Dessa forma, todas as informações do vídeo, incluindo as imagens, poderão ser lidas com uma Linha Braille, que consiste em um dispositivo de saída tátil para visualização das letras no Sistema Braille, que pode ser usado por pessoas com surdocegueira total que dominem o código de leitura e escrita.

Após a experiência com a pesquisa do mestrado, foi o momento de recalcular a rota e refletir sobre o ingresso no doutorado. Conclui que o melhor caminho seria retornar para o campo da linguagem, conforme minha formação da graduação, pois para estar bem em uma formação tão longa (quatro anos), é necessário ter afinidade com a área.

Assim, em 2019, estudei muito, criei um projeto do zero e fui aprovada no Doutorado em Estudos de Língua, especialidade Linguística, da UERJ. Depois de algumas reprovações em outras instituições (porque o caminho também é feito disso), da falta de esperanças em ser aprovada em algum curso de doutorado naquele mesmo ano, estava eu novamente na UERJ, em um novo campus e cursando Linguística. Aliás... a única área que quase me levou à reprovação na graduação. Ironia do destino!

Sendo assim, no primeiro semestre de 2020, tornei-me doutoranda de Linguística e a minha experiência profissional com a surdocegueira vem sendo o combustível para os meus estudos. No período da reconstrução do meu projeto de pesquisa, eu estava há seis anos como professora da área da surdocegueira no IBC. Vinha acompanhando o avanço das perdas sensoriais de alunos com surdocegueira adquirida. Alunos que chegavam à instituição alegando serem surdos com alguns “probleminhas visuais” e que não conheciam, rejeitavam ou ainda rejeitam o termo surdocegueira.

Pessoas surdas que já não podiam confiar plenamente em sua visão para se locomover, que em seu cotidiano esbarravam em coisas e pessoas, que já não podiam sair à noite sozinhas e, principalmente, que já buscavam um distanciamento e iluminação específicos que pudessem ver a Libras em um campo mais reduzido ou que precisam colocar as mãos em nossas mãos para compreender os sinais. Esses alunos que têm a Libras como sua primeira língua (L1), que chegaram ao IBC percebendo-a visualmente, mesmo que com dificuldades, atualmente precisam das “mãos nas mãos”, necessitam percebê-la pelo tato.

Quando se inicia o processo de perda visual da pessoa surda, deve-se considerar que sua relação com sua língua visual-espacial sofre significativas alterações. Com base nessa hipótese, o objetivo da pesquisa é analisar o discurso sobre como as alterações de modalidade da Libras visual-espacial para Libras tátil podem refletir na comunicação das pessoas com surdocegueira adquirida, usuárias da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua.

No entendimento de que a pessoa com surdocegueira carrega em seus dizeres seu lugar social, sua história e, conseqüentemente, sua ideologia, a pesquisa vem sendo desenvolvida segundo os princípios e procedimentos da Análise do Discurso (AD). A AD tem como foco a língua dentro do contexto social, partindo do homem e de sua história. Ela não trabalha com a língua enquanto instância isolada, mas sim enquanto parte da vida dos seres humanos, considerando a produção de sentido e a inserção na sociedade. Segundo Orlandi (2009),

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2009, p. 15)

A linguagem é analisada a partir do seu contato com o que é exterior a ela, estabelecendo relação com as pessoas, suas histórias e a sociedade. Conforme esse fundamento, a investigação busca compreender os sentidos produzidos pelo do sujeito surdocego adquirido que teve que alterar a modalidade de sua primeira língua para se adaptar a uma nova forma de perceber o mundo.

Essa tem sido minha trajetória com a surdocegueira e que tem me proporcionado amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional. Os cursos e pesquisas na área têm possibilitado que eu expanda meus conhecimentos e os agregue a minha prática docente, bem como na tentativa de contribuir para o desenvolvimento dos estudos no campo da surdocegueira e consequentemente na melhoria da qualidade de vida desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Declaração dos Direitos das pessoas deficientes. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

A SURDOCEGUEIRA EM DIFERENTES LENTES: SER PROFESSORA E SER AMIGA

Fernanda Cristina Falkoski

Este texto foi escrito a partir de duas lentes diferentes: o de ser professora na surdocegueira e o de ser amiga de pessoas com surdocegueira. Iniciei a caminhada na educação muito cedo, com 14 anos ingressava no ensino médio a nível normal, antigo magistério. Desde o primeiro dia de estudo falava à minha família em ser uma professora diferente, queria fazer a diferença na vida das pessoas com quem eu trabalharia e conviveria. Segundo relato dos meus pais, desde criança eles sabiam que eu seria professora, pois eu estava sempre querendo dar aula para todo mundo e na falta de crianças, eu ensinava as bonecas.

Com apenas 16 anos iniciei no meu primeiro trabalho em uma escola de educação infantil e já me encontrava na função de professora auxiliar de classe. Nesse ano, 2005, eu auxiliava alunos do berçário à pré-escola, atuando em diferentes situações do dia a dia desde o cuidar ao ensinar. No ano seguinte, fui convidada a trabalhar em uma turma de maternal um no colégio onde eu estudava, pois, o atendimento oferecido lá era do maternal um ao ensino técnico.

No final daquele ano (2006), veio a surpresa de ingressar na área da deficiência, pois no ano seguinte (2007) eu estaria diariamente em uma turma com uma aluna com Síndrome de Down. Na época ela tinha cinco anos e me desafiava constantemente. E, foi assim que iniciei a busca por formações na área da educação especial/inclusiva com meu primeiro curso que tratava sobre a Síndrome de Down e seus desafios. Tanto a vivência com a aluna, quanto a formação, me

proporcionaram muitas experiências que seguem comigo até hoje e que me influenciaram positivamente.

No segundo semestre de 2007 eu estava finalizando o magistério e precisava fazer o estágio para concluir minha formação, uma professora da segunda série, como era chamado na época entrou em licença maternidade e surgiu uma vaga para que eu pudesse realizar meu estágio no mesmo colégio. Enquanto eu estava com aquela turma, que contava com uma aluna com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), um desafio grande, pois na época ainda não tínhamos recebido preparo para atuar na área, iniciei um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), como extensão universitária, pois a língua me chamava atenção, mesmo sem ter tido contato com pessoas com surdez.

No final daquele ano me formei como professora da educação infantil e dos anos iniciais e seguiria com a graduação. Assim, escolhi o curso de Letras-Português e literatura, pois, assim como a língua, a literatura me encantava muito. Naquele momento, eu tinha como objetivo, no futuro, me aprofundar nos estudos referentes a Libras, então buscar essa formação contribuiria. Já em 2008, com uma formação que me habilitava atuar em sala de aula, inseri no meu currículo a formação em Libras e para minha surpresa fui chamada para assumir uma classe especial de alunos com surdez, pois naquele momento ainda existiam as classes especiais dentro de escolas regulares. Essa turma era formada somente por alunos com surdez. Era chegado o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e complementados pela formação de extensão.

Pensava eu então – ingenuamente, com apenas 18 anos – que três níveis de Libras (180 horas) bastariam para dar aula a alunos com surdez. Contudo, no meu primeiro contato com os alunos, posso dizer que me senti como Helen Keller, tateando em busca de um caminho. Jamais me esquecerei do primeiro dia de aula, pois, eu lembrava apenas dois sinais – “oi” e “calma” –, além do alfabeto datilológico. Usei esses sinais muitas vezes até adquirir certa fluência na língua. Os alunos, com muita paciência, me ensinaram a língua de sinais na prática e não como a aprendemos em cursos com palavras soltas. Essa nova forma de comunicação me cativou a estudar mais sobre a língua na intenção de compreender melhor a aquisição de uma língua, suas regras e tantos outros conhecimentos que o curso me proporcionaria.

Essa vivência durou por quatro meses, somente no período da manhã, pois no período da tarde consegui outro emprego. Assumir a 1ª série, como era chamado na época, tendo 20 alunos e para minha surpresa, novamente, uma aluna com Síndrome de Down. Durante aquele ano, os desafios foram muito grandes, pois ainda estávamos em um momento no qual os alunos deveriam ser alfabetizados já na 1ª série. Nem sempre minha turma contava com uma professora auxiliar, então, cabia a mim trabalhar e atender a todos os alunos nas suas especificidades. Lembro que essa menina me colocou a prova diariamente, inicialmente não queria ficar na sala de aula e não queria participar das atividades, porém, fui desenvolvendo um trabalho com toda a turma de respeito as diferenças e auxílio a todos.

Algumas cenas daquele ano me marcaram muito, destaco o primeiro passeio que fiz com a turma, era uma caminhada pelo bairro. Conversei com a coordenadora pedagógica da época e disse que queria levar todos os meus alunos, caso um não fosse, nenhum iria, pois, a equipe diretiva tinha medo que a aluna saísse da escola e se acontecesse alguma, já que ela gostava de fugir, seríamos responsabilizados. Mantive minha posição e organizei o passeio com todos, ela permanecendo na minha mão o tempo todo. Para surpresa de todos, a saída foi muito tranquila.

No final do ano, organizamos um passeio ao zoológico e para isso, como de costume, sempre convidávamos algumas mães para ir conosco e chamei a mãe dessa menina. Pensávamos que ela permaneceria ao lado da mãe durante a visita, mas na verdade ela havia descoberto que se ficasse segurando a minha mão, ela estaria na frente de todos e veria tudo “melhor”. A cena marcante deste passeio foi quando estávamos parados em frente à girafa e ela colocou as duas mãos no rosto e gritou para sua mãe “Olha mãe, como ela é grande!”

No período da manhã, depois dos quatro meses, fui transferida para uma escola de educação infantil, onde trabalhei durante alguns anos (2008-2010). Nela estavam matriculados três alunos com surdez – um menino e uma menina, ambos com dois anos de idade, e outro menino de três anos. Essa experiência me proporcionou momentos e atividades desafiadores por meio da língua de sinais. Tinha eu a tarefa de auxiliar no desenvolvimento da linguagem e em busca do uso da língua com aquelas crianças. Sentindo falta de mais teoria e prática,

busquei uma formação que tratasse de metodologias para o ensino de Libras, assim consegui entender um pouco melhor como poderia seguir o trabalho com as crianças.

Por incrível que pareça, foi mais ou menos por volta de 2010 que me dei conta que na minha família a deficiência estava presente. Talvez por ingenuidade ou por nunca o ter visto ser tratado diferente. Tenho um primo que tem hidrocefalia, também apresenta paralisia no lado direito, o braço com tortuosidade e a perna com dificuldade para caminhar, além disso, deficiência intelectual leve. Durante toda a minha infância sempre estive em festas e férias na casa dos meus avós com esse primo, a única diferença dele era que precisávamos ajudá-lo a servir a comida e cortar a carne. Fora isso, ele brincava e aprontava da mesma maneira que todos. Sabíamos que ele era diferente, mas todos éramos diferentes, então isso nunca foi motivo de deixá-lo de lado ou não fazê-lo participar de tudo. Algumas vezes, como já disse, aprontávamos muito, então era necessário ajudar ele um pouco mais em razão das limitações físicas, mas nada era problema.

Acredito que muito da minha caminhada tenha influência forte do meu primo, que mesmo sem saber me inseriu no universo da deficiência desde muito cedo. Me fez ver o outro como ele é, independentemente de ter ou não uma dificuldade poderia participar de tudo o que quisesse. As festas e férias da minha infância aconteceram todas na casa dos meus avós, no interior no RS, onde tinha campo, animais e muitas possibilidades de ser criança. A cada nova aventura era preciso inovar e fazer com que ele também pudesse participar, pois brincávamos no meio das vacas, andando de carroça, tirando leite de vaca, correndo com galinhas. Ou seja, situações em que exigiam muita criatividade nossa. Mas ele sempre participou de tudo.

Voltando ao relato do contexto profissional que sofreu forte influência pessoal, por muitos anos meu trabalho foi de estar onde mais precisavam, sem que eu conseguisse criar raízes em apenas uma escola, mas em diversas. Sempre que havia necessidade eu era chamada para outro desafio e assim, em 2010, sempre em sexta-feira no período da tarde da semana eu ia para outra escola e permanecia como intérprete de Libras dos alunos maiores que ficavam com professores de projeto enquanto a professora titular tinha sua hora atividade. Novamente, fui

desafiada a algo que eu não me sentia preparada, fato este que me levou à formação e à atuação como tradutora/intérprete de Libras (TILS).

Ao longo de um ano e meio, enquanto percorria a formação em TILS, tive o primeiro contato com a surdocegueira, sem imaginar que essa seria a área na qual eu dedicaria toda a formação acadêmica e profissional também. Fiquei surpresa, perplexa e incomodada a entender como eram ensinadas as pessoas com surdocegueira, pois no estado do Rio Grande do Sul (RS), onde nasci, estudei até o mestrado e trabalhei, essa área praticamente não “existia”, uso aspas, pois sempre existiu, mas o que não se tinha era a ampla divulgação de informação sobre. E assim, surgiu uma vontade de experimentar o diferente, buscar o desconhecido e senti que esse poderia ser um bom caminho a ser trilhado.

Ingressei na surdocegueira, em 2011. No início e durante muito tempo, eu imaginava a surdocegueira como a união de duas deficiências. Mas aos poucos, fui constituindo conceitos e compreendendo a diferença entre pensar esse sujeito como uma pessoa com surdocegueira, uma condição única, e pensá-lo como alguém com surdez mais cegueira ou com deficiência visual mais auditiva.

A partir das experiências que eu já tinha, busquei outros conhecimentos sobre o assunto. Então, por intermédio de uma colega de trabalho, soube que no município onde eu morava havia um menino com essa condição. Na época, ele tinha seis anos de idade e estava matriculado em uma escola próxima à minha casa. Solicitei à secretaria de educação autorização para realizar um estágio não obrigatório junto a ele, na escola. E em 2011 esse foi meu primeiro contato com uma pessoa com surdocegueira, para além dos filmes ou livros.

Depois disso, conheci alguns adultos que me auxiliaram muito nesse processo inicial, principalmente para compreender o que era mais urgente e necessário no trabalho com o menino. Ao buscar formação na área encontrei poucas opções. Havia apenas algumas no Estado de São Paulo, mas nenhuma no Rio Grande do Sul, onde eu morava. Talvez por desconhecimento do tema por parte dos professores ou por falta de pessoas com formação específica para esse tipo de atuação. Naquele momento, sem ter condições financeiras de buscar por formações presenciais, segui lendo muito e tentando entender melhor a área. Segui com o menino com surdocegueira no período da tarde e pela manhã

pude trabalhar em uma escola para pessoas com surdez atuando na oficina de leitura e jardinagem.

No ano de 2012, tive a oportunidade de trabalhar com uma menina de cinco anos com cegueira. Na época, ela estava sendo iniciada no sistema braile, bem como nos aspectos de orientação e mobilidade. Assim, pude observá-la no dia a dia, propor atividades e brincadeiras para desenvolver sua linguagem e prepará-la para no ano seguinte iniciar o processo de alfabetização. Durante o primeiro semestre, permaneci acompanhando a menina, mas em seguida fui convidada a trabalhar com um menino com surdocegueira por síndrome de CHARGE de 12 anos, matriculado em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Essa experiência eu descrevi em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, no qual busquei analisar percepções e aprendizagens desse sujeito no ambiente escolar.

De 2013 a 2015 meu envolvimento com a surdocegueira seguiu apenas nos finais de semana quando eu conseguia estar com o primeiro menino com surdocegueira com quem trabalhei, mas tive a oportunidade de ter contato com pessoas com outras deficiências, o que enriqueceu ainda mais minha formação, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Pois, durante a semana eu estava em sala de aula como professora titular. Sempre tive alunos com deficiência em sala de aula e busquei fazer esse movimento de dar atenção às necessidades deles, porém, sempre me dividindo com todos os alunos. Destaco o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o Transtorno Global do Desenvolvimento (TDG) e a Deficiência Intelectual entre os alunos. Estive no 3º ano do ensino fundamental e na educação infantil, mais precisamente com crianças de quatro anos.

Em 2015 voltei a trabalhar com um aluno com surdez e autismo, aquele com quem trabalhei em 2008 e que na época tinha quatro anos. Esse menino passou por muitos caminhos, mas não havia desenvolvido a língua ainda, ele estava com 12 anos e não usava Libras ou comunicação alternativa. Foi nesse momento que decidi tentar o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pois eu queria seguir pesquisando na área da surdocegueira e queria estar em contato efetivo com pessoas nessa condição.

Em 2016 participei da formação de Guia-intérprete oferecida pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial e iniciei os estudos no mestrado. Minha pesquisa versou sobre a comunicação da criança com surdocegueira congênita, na qual acompanhei duas crianças e suas professoras, buscando perceber como se dava a comunicação e pensando em possibilidades de auxiliá-los nesse desenvolvimento. Foi um ano de contato com muitas pessoas com surdocegueira adquirida e estudiosos e pesquisadores da área.

Aqui meu envolvimento com a surdocegueira passou a ser também pessoal, pois conheci uma judoca com surdocegueira adquirida no Rio Grande do Sul e iniciamos a caminhada de disseminar informações sobre a área no nosso estado. As lentes pelas quais enxergo a surdocegueira se ampliaram e o desejo de mudança aumentou. Pensar na acessibilidade nos diferentes espaços e contextos passou a ser foco, pois não adiantava permanecer o olhar somente no campo educacional, era preciso ampliar.

Essa minha amiga me proporcionou vivências na surdocegueira para além da sala de aula. Ir ao mercado, almoçar em um restaurante, viajar de avião, participar de uma pedalada para pessoas com deficiência visual, passear em lojas, campeonatos de judô, apresentações e festas, por exemplo. São situações em que a acessibilidade para uma pessoa com surdocegueira participar efetivamente não fazem parte. A cada momento era preciso pensar em maneiras de tornar os espaços e situações realmente acessíveis para que ela e outras pessoas com surdocegueira pudessem fazer parte. Claro, acabo focando sempre na pessoa com surdocegueira, pois é meu foco, porém, quando penso em tornar acessível não deixo de pensar em todos os meus amigos que têm alguma deficiência.

Em 2017 fiz o curso de instrutor-mediador também pelo Grupo Brasil. Nesse mesmo ano, tive a honra de participar da organização do I Encontro da área da Surdocegueira no meu estado, o Rio Grande do Sul, juntamente com outra pesquisadora e com uma grande amiga e pessoa com surdocegueira adquirida. Pudemos estar com pessoas de referência nas pesquisas sobre a surdocegueira, famílias e pessoas com a deficiência.

Também foi neste mesmo ano em que tive meu primeiro capítulo escrito em uma obra inédita, “Histórias de Baixa Visão”, organizado por



Imagem 1 –
Histórias de
Baixa Visão
Fonte: Baierle,
2017.

uma pessoa com cegueira. Com 18 textos, o livro se divide em quatro partes e conta com a escrita de pessoas com cegueira e baixa visão, além de profissionais que atuam na área também. Em 2018 o livro foi reeditado tendo com 23 textos.

Quando finalizei o mestrado em 2017 fui convidada a atuar em um projeto que visava a alfabetização de crianças e jovens com deficiência, sendo que realizava atendimentos semanais com eles, mas tinha um dia na semana para visitar suas escolas, acompanhar a aula e pensar junto com seus professores algumas possibilidades de ampliar a aprendizagem. Dentre as deficiências que eu atendia, destaco: Surdez, Deficiência Auditiva, Distúrbio do Processamento Auditivo, Cegueira, Baixa Visão, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e TEA. Muitas das experiências que tive com esses alunos me auxiliam diariamente no trabalho que exerço. Pude ficar apenas um semestre nesse projeto, pois outro estava iniciando e precisavam que eu fosse auxiliar.

O projeto “Despertar” era uma iniciativa do município que buscava realizar um trabalho de alfabetização com os alunos do 4º ao 9º ano que não haviam se alfabetizado no momento certo. Assim, quatro professoras foram escolhidas para realizar o atendimento, por polos, três dias na semana no contraturno. O objetivo era pensar somente nos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas logo percebemos que muitos deles tinham outros comprometimentos e isso estava influenciando sua aprendizagem.

Nos dois anos seguintes (2018-2019) voltei para sala de aula e trabalhei com alunos do 1º e 3º ano do ensino fundamental, sempre tendo alunos com deficiência em sala de aula e focando a alfabetização. Mantive-me envolvida com a surdocegueira congênita e adquirida, no contato com pessoas com a deficiência, estudando e pesquisando, dando aula em pós-graduação e oferecendo orientação às famílias.

Em 2018 realizei minha primeira viagem para outro país, submeti o resumo da minha pesquisa de mestrado a uma bolsa e fui selecionada

para participar da 1ª Conferência da Rede Internacional de Surdocegos (DbI) das Américas “Parcerias para Aprendizagem ao Longo da Vida” realizada em Massachusetts (EUA). Tive contato com muitas pessoas que até então eu só conhecia em livros, pude aprender muito. Ao voltar para casa, cheguei com outro objetivo traçado, em outubro do mesmo ano aconteceria a 1ª conferência internacional de jovens pesquisadores sobre surdocegueira” gerando novos conhecimentos e melhorando a prática em Moscou, na Rússia, e eu queria participar também.

Para esta conferência, convidei uma amiga também com surdocegueira que fazia parte do Grupo Brasil e nos aventuramos a viajar. Organizamos diversas ações para conseguir o valor necessário para a viagem, pois era muito caro e não tínhamos condições de participar. Nesse momento, eu não tinha muitos conhecimentos em inglês, mas, igualmente me aventurei na viagem. Ao longo da conferência conhecemos pesquisadores de diversos países e participamos de uma atividade em grupos que escolheria o melhor projeto. Em diversos momentos durante a conferência nos reuníamos com seis jovens, da Alemanha, Rússia, Croácia e nós do Brasil para organizarmos a escrita do projeto que seria apresentado no último dia. Nós sugerimos que o projeto visasse o desenvolvimento da comunicação da pessoa com surdocegueira, elencamos objetivos e ações para alcançar isso. Assim, no último dia, foi apresentado o projeto e dentre todos os outros, o nosso foi escolhido como “O melhor projeto”.

Quando chegou o segundo semestre de 2019 decidi que estava no momento de seguir para o doutorado e tentar entender a alfabetização para a pessoa com surdocegueira congênita. Durante muitos anos vivenciei esse momento com pessoas com e sem deficiência, mas nunca com uma pessoa com surdocegueira congênita. Me senti desafiada e motivada a mergulhar nesse universo e tentar descobrir o que e como poderia ser feito.

E assim, em 2020 ingressei no doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi preciso que eu mudasse para São Carlos, em São Paulo, para iniciar os estudos, além, é claro, de ser necessário buscar outro emprego. Até então, eu já havia tido diversas experiências, mas nunca trabalhado em uma universidade federal. Assumi uma vaga de professora substituta na UFSCar e

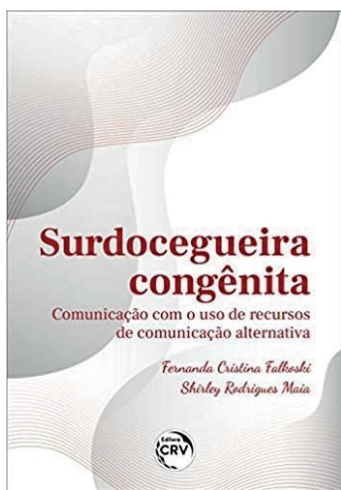


Imagem 2 – Surdocegueira congênita: Comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa

Fonte: Falkoski, Maia, 2020.

durante um ano pude compreender como se organizava esse ambiente. Foi nesse mesmo ano em que decidi publicar a minha dissertação de mestrado em formato de livro, afim de compartilhar com mais pessoas os resultados que foram encontrados na pesquisa.

Depois de muito tempo ouvindo pessoas pedirem que criássemos um espaço virtual para divulgar informações sobre a surdocegueira, resolvi criar um canal no Youtube “Universo da Surdocegueira – Grupo Brasil”. Em 03 de abril de 2020 o primeiro vídeo do canal foi ao ar, contando com a tradução em Libras, legendagem e audiodescrição das imagens, iniciamos a postagem de vídeos sobre a área. Inicialmente, focamos em explicar conceitos da área, abordar algumas síndromes e informações

importantes. Criamos uma equipe de voluntários que colaboravam em diversos aspectos: audiodescrição, legendagem e tradução em Libras. Um mês depois do canal estar com vídeos, solicitaram que fizéssemos a tradução para o inglês, assim, os vídeos passaram a ser postados em português e em inglês.

Dois anos depois da criação do canal contamos com vídeos de diversos assuntos que envolvem a surdocegueira e a deficiência múltipla, realizamos diversas *lives* e postagens que possam auxiliar tanto as pessoas com a deficiências, seus familiares e profissionais. Sempre contando com a colaboração de voluntários que se envolvem na causa.

Foi neste mesmo ano em que fui convidada a ser Embaixadora de Comunicação da DbI no Brasil. A partir do meu envolvimento na área e também ações realizadas, passei a representar nosso país e divulgar ações e eventos que acontecem em diferentes países e que tem relação com a área. Da mesma maneira, faço parte da Rede Ibero Latino Americana também no auxílio de organização e acessibilidade de webinarios, além de postagens nas redes sociais.

Foi em 2021 que realizei o grande sonho que tinha desde 2015 quando conheci pessoalmente a Ahimsa, trabalhar nesta instituição e fazer parte da equipe. Assim, surgiu a oportunidade de assumir como coordenadora pedagógica e estar diariamente em contato com as crianças, jovens e adultos com surdocegueira, tentando colocar em prática o que durante anos estudei e vivenciei em outras situações, mas pensando em como aplicar na área.

Neste ano, resolvemos organizar um livro reunindo histórias de profissionais, familiares e pessoas com surdocegueira a fim de disseminar mais informações sobre a deficiência. Contando histórias de sucesso, de fracasso, de alegrias e tristezas, são tantas as situações registradas neste livro que a leitura se torna fundamental.

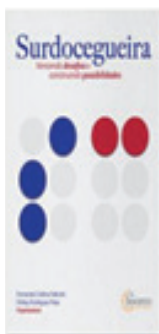


Imagem 3 –
Surdocegueira:
Vencendo
desafios e
construindo
possibilidades

Fonte: Falkoski,
Maia, 2021.

Desde 2021 venho exercendo a função de coordenadora pedagógica, estando diariamente na busca pelo melhor para a criança com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Também atuando como formadora dos cursos oferecidos pela Ahimsa e Grupo Brasil, a fim de auxiliar outras pessoas na busca pelo conhecimento.

Desde 2015 venho me dedicando a criar livros acessíveis, buscando que todas as pessoas, principalmente as crianças, tenham acesso a literatura infantil. Já produzi diversos títulos, mas só em 2020 resolvi buscar uma editora que aceitasse o desafio de lançar um dos meus livros seguindo todas as orientações e peculiaridades, pois não seria somente inserir o braille para torná-lo acessível. Assim, em 2021 o livro foi lançado pela editora Sinopsys. Coincidências da vida, neste mesmo ano, foi lançado o edital para o 3º Concurso Nacional do Livro Tátil promovido pelo Instituto Benjamin Constant como etapa brasileira do Prêmio Typhlo&Tactus, promovido há 22 anos pela instituição francesa de caridade Les Doigts qui Rêvent (LDQR). Eu já havia enviado um livro para o 2º concurso, mas ele não havia sido selecionado, porém, decidir mandar novamente, agora o livro produzido pela editora. Mas minha surpresa, meu livro ficou em 2º lugar no concurso e segui para concorrer na etapa internacional,

infelizmente, os livros brasileiros não chegaram a tempo de participar da seleção. Mas, igualmente ficaram disponíveis no site do concurso. Atualmente, o livro “Passeando pelo pátio” segue sendo comercializado e outros títulos estão cogitados de publicação.



Imagem 4 – Passeando pelo Pátio - Livro Acessível

Fonte: Falkoski, 2021.

Talvez minha trajetória tenha sido extensa de maneira escrita, mas com certeza foi e tendo sido intensamente vivida. São muitos anos de vivências que me constituem como professora e pesquisadora na educação. Exercendo diferentes funções: professora, pesquisadora, intérprete de Libras, guia-intérprete e instrutora-mediadora. Não podia deixar de citar um pouco dos meus passos ao longo desses anos, pois são essas experiências que me fazem pensar e ver a educação da pessoa com surdocegueira com outras lentes.

REFERÊNCIAS

BAIERLE, Mariana. (Org.) **História de Baixa Visão**. Curitiba, CRV, 2017.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. **Surdocegueira congênita: Comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa**. Curitiba, CRV, 2020.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. (Org.) **Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades**. Novo Hamburgo, Editora Sinopsys, 2021.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. **Passeando pelo Pátio**. Novo Hamburgo, Editora Sinopsys, 2021.

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA INCLUSIVA

Valquíria Perassolo

*“Quem anda no trilho é trem de ferro,
sou água que corre entre pedras”*

Manoel de Barros

Vou tentar trazer neste texto um breve memorial sobre a minha trajetória. O memorial descritivo traz “o resumo das experiências e vivências envolvendo formação e vida profissional” (MORETTI, 2022).

De acordo com Coelho (2021) “O memorial é, na verdade, um documento bem simples. Você deve escrevê-lo em formato de um relato histórico, para destacar sua trajetória acadêmico-profissional”. Parte deste memorial que trago aqui foi descrito na minha dissertação de mestrado no tópico “motivação para estudo” (PERASSOLO, 2018).

Nasci em 1984, em Tangará da Serra, uma cidade do interior do estado de Mato Grosso- MT. Sempre morei no sítio e tive uma infância muito livre e feliz, longe das tecnologias, televisão e brinquedos sofisticados.

Meu pai é pequeno agricultor e feirante, tudo que ele produz no sítio é vendido na feira. A minha mãe foi professora pedagoga por 32 anos (hoje está aposentada), sempre atuou em sala de aula e desde que eu me entendo por gente eu também quis ser professora.

Recordo-me que minha brincadeira favorita na infância era “brincar de escolinha”. Minha mãe comprou um quadro e giz e eu passava parte do meu tempo brincando de ensinar e desenhar. Na brincadeira eu era a professora e minha irmã, primas e até mesmo as bonecas, espigas de milho, chuchu, abóbora eram minhas alunas.

Comecei a frequentar a escola desde muito pequena, a princípio ia para conhecer o trabalho da minha mãe e aos 5 anos de idade comecei a estudar o que na época era chamado de “pré-escola”. Por a minha mãe ser professora, eu iniciei a escola já sabendo diferenciar as letras, números e muitas outras coisas. Lembro-me com muito carinho da minha primeira professora até hoje, ela se chamava Fátima e nós, alunos, a chamávamos carinhosamente de “Tia Lica” ou “Tia Fatiminha”.

Nos 2 anos seguintes (Primeira e segunda série) quem deu aula para mim foi a minha mãe. Confesso aqui, que era muito difícil separar a minha mãe da minha professora. Em sala de aula ela não permitia que eu a chamasse de mãe, eu tinha que chamá-la de professora.

No início me sentia um pouco pressionada com essa situação, porque na minha cabeça a filha da professora tinha que ser exemplo para os demais alunos, tinha que fazer as tarefas, se comportar, tirar notas boas. Sempre fui uma boa aluna e minhas notas sempre foram na média ou acima da média. A cobrança era gigante porque na época meus colegas diziam que minha mãe dava as avaliações para eu ver em casa e por isso eu me saía tão bem.

A minha mãe foi que me ensinou ler, escrever, fazer contas, ela sempre foi uma excelente profissional. Eu já a amava por ela ser a minha mãe, mas todos os demais alunos da sala e da escola toda amavam ela também. Ela sempre foi muito rígida, cobrava o aprendizado dos seus alunos, mas sempre foi também muito carinhosa, abraçava a todos e brincava como se fosse uma criança também.

Me recordo do tempo que ela ficava em casa sentadinha na mesa preparando aulas, fazendo materiais diferenciados para aqueles alunos que tinha mais dificuldade, ela sempre foi uma profissional maravilhosa.

Da terceira série em diante tive outras professoras e de todas eu me recordo com muito carinho. Sempre estudei em escola pública (da pré-escola a terceira série, da sexta série ao ensino médio, graduação, mestrado e doutorado), com exceção da quarta e quinta série em que eu fiz uma prova em uma escola particular e passei com bom desempenho ganhando bolsa de estudo de 100% nesses 2 anos de estudo.

No último ano do ensino médio, tivemos uma greve na educação no estado de MT e as reposições de aulas para conclusão do ano letivo se estendeu até o final de fevereiro do ano seguinte. Nesse período eu já

havia feito vestibular para “ciência da computação” obtendo aprovação, iniciei a graduação no início do mês de fevereiro, ainda terminando o ensino médio (a faculdade sabia da greve e se dispôs a deixar que os estudantes entregassem o certificado de conclusão do ensino médio no início de março).

Cursei 1 semestre de Ciências da Computação e abriu vestibular para o curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, não pensei 2 vezes e me inscrevi. Fui aprovada em 8º lugar e comecei a estudar.

Na primeira semana de aula, os professores perguntavam aos alunos o que haviam trazido eles para o curso de Biologia, qual era o interesse deles, qual área mais os interessavam. Sempre obtinham a mesma resposta: Quero trabalhar em laboratório de análises clínicas; Quero trabalhar com genética; Quero atuar fazendo estudo de impactos ambientais; entre muitas outras respostas, sempre voltadas ao bacharelado. Dos 40 estudantes que iniciavam o semestre, apenas eu e uma amiga minha, que também é filha de professora, respondemos: Quero ser professora!

Eu penso que eu ter continuado com o desejo de ter a docência como profissão se deve muito aos bons professores que eu tive na minha infância e vida adulta também.

Fiz todos os estágios da graduação, 2 na área do bacharelado (1 em laboratório de análise clínica e 1 em zoológico) e 2 na área de licenciatura (1 no ensino fundamental e outro no ensino médio).

Me encantei com todos os estágios que fiz, inclusive com os do bacharelado. Inclusive, logo que terminei a graduação fui chamada para trabalhar no laboratório de análises que eu havia feito o estágio. Mas na mesma época, em fevereiro de 2007, eu havia feito o seletivo para trabalhar como professora de ciências na rede municipal do município em que resido e acabei optando pela docência que sempre foi minha paixão.

Ainda no ano de 2007, o estado de MT abriu concurso para provimento de cargo de professores e fui aprovada. Tomei posse em agosto de 2007, tornando-me efetiva na rede estadual de Educação, mas continuava a atuar como professora interina na rede municipal.

Logo nos primeiros dias de aula como docente percebi o quão frágil havia sido a minha formação para atuar com estudantes com deficiência. Recordo o primeiro dia em que dei aula, quando estava

entrando em uma sala do 9º Ano¹ e a coordenadora da unidade escolar (UE) veio ao meu encontro e disse: “*professora, nesta sala temos uma aluna surda, ela não tem intérprete, mas tenho certeza que você vai conseguir.*” Eu não sabia o que fazer, foi como se o chão se abrisse porque até então eu nunca tinha entrado em contato com alunos com surdez e/ou com qualquer outro tipo de deficiência.

Na época já vigorava o Decreto nº 5.626/2005, que orientava que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deveria ser inserida como disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura e área da saúde e teria o prazo de 10 anos para ser ofertada a 100% dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2005).

Como essa legislação é de 2005 e havia um prazo para ser implementada e atender todos os cursos, não tive a disciplina de Libras durante a graduação.

A experiência de ter essa aluna nas minhas aulas de ciências foi marcante. O medo e a angústia de não saber como lidar com a situação deram lugar a um sentimento de alegria e superação. A aluna me surpreendia e eu buscava fazer de tudo para que ela pudesse aprender. Na época eu era contratada pelo município e não tinha direito à hora/atividade; por isso, ocupava grande parte do meu tempo livre em casa para preparar materiais diferenciados e pensar em estratégias para que pudesse ensiná-la.

Com essa experiência de atuar como professora de uma estudante surda resolvi investir na minha formação e fazer um curso básico de Libras no período de férias. Por morar em uma cidade do interior do estado, os cursos nessa área são escassos, quando acontecem são onerosos e nós, como professores, normalmente não conseguimos liberação para fazer esse tipo de formação porque é dado prioridade à atuação em sala de aula.

A partir do momento em que aprendi alguns sinais de Libras tornou-se mais fácil a minha comunicação com a aluna. Eu não conseguia dar a minha aula em Libras, mas já conseguia compreendê-la melhor.

A partir do ano de 2008 optei por permanecer apenas na rede estadual de ensino. Trabalhei por cinco anos em uma escola de ensino regular e sem novas experiências como professora de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

¹ Na época era chamada terceira fase do terceiro ciclo (3ª fase do 3º ciclo)

Em 2013, pedi remoção para um Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) por ficar mais próximo a minha residência e aí voltei a entrar em contato e atuar como professora de inúmeros alunos em processo de inclusão escolar. Tive experiência como professora de alunos com surdez, cegueira, autismo e com síndromes que afetam o sistema cognitivo. Observei que cada estudante demandava um atendimento específico, de acordo com a singularidade da sua condição.

Foi nessa escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que vivi uma experiência significativa na Educação de surdos. No ano de 2014, em uma sala da segunda fase do segundo segmento², eu dava aula para um aluno surdo. Ele tinha a intérprete em sala de aula, mas uma vez por semana ela se ausentava para participar da formação continuada da escola, a chamada sala do educador, e era justamente nesse dia que o referido aluno mais se comunicava com os demais alunos da sala e também comigo que era professora dele.

O estudante manifestou interesse em ensinar Libras aos colegas e a quem mais se interessasse. A partir daí ele começou a ministrar uma aula de Libras por semana para os alunos e professores da escola.

No ano de 2015, com nove anos de experiência como docente, eu já havia vivenciado muitos desafios e muitas alegrias em sala de aula. Possuía dois cursos de pós-graduação *latu sensu*³, mas existiam alguns questionamentos que não haviam sido respondidos. Havia em mim uma vontade imensa de aprender, de ampliar meus conhecimentos e de continuar a qualificar-me profissionalmente. Então, resolvi me inscrever na seleção de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), obtendo aprovação.

Em 2016 deparei-me com outra experiência que mudou minha maneira de ver o mundo e com toda certeza despertou em mim maior paixão pela minha profissão. Iniciei o Mestrado em Educação e comecei a participar do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências Naturais (Educin), coordenado pela professora Tânia Maria de Lima.

Alguns pesquisadores integrantes do grupo estavam finalizando um projeto de extensão, o Projeto Novos Talentos (PNT), no Centro

² Corresponde ao 8º e 9º ano.

³ 1 Pós Graduação em Educação Ambiental e 1 Pós Graduação em Relações Étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos.

Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Professora 'Arlete Pereira Migueletti' (CEAADA), e foi lá que conheci as salas de atendimento destinadas à alunos que apresentam surdocegueira.

A minha orientadora de mestrado percebendo a minha inquietação ao me deparar com aqueles estudantes com surdocegueira, me propôs mudar a minha temática de estudo que até então era trabalhar com as oficinas na Educação de Jovens e Adultos e passar a estudar como se dava o ensino de ciências para os estudantes que tinham essa condição, a surdocegueira.

Segundo minhas pesquisas de levantamento para a escrita das produções já existentes no Brasil e também de acordo a banca que compôs a minha defesa de mestrado, o meu trabalho foi o primeiro que trazia o tema de surdocegueira no Estado de Mato Grosso e se considerarmos o ensino de Ciências para esses estudantes foi o primeiro a nível Nacional.

Diante do ineditismo da minha pesquisa e dos estudos de levantamento que eu havia feito no banco de Teses e dissertações, a Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR se destacava com a maior parte das pesquisas sobre surdocegueira.

Então, ainda no ano de 2018 decidi fazer a minha inscrição e participar da seleção de doutorado da UFSCAR mas sem muitas expectativas pois havia inúmeras fases de seleção, eu nunca havia estado naquela Universidade e ela sempre foi muito bem conceituada. Para minha surpresa, fui sendo aprovada nas etapas de seleção e na listagem final eu estava entre os aprovados.

Em março de 2019 iniciei as aulas de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR sob a orientação da professora Maria da Piedade Resende da Costa.

O primeiro ano de estudo foi muito cansativo, pois não consegui a licença para qualificação profissional, então me matriculei nas disciplinas de segunda e terça feira e voltava para minha cidade no interior de MT para dar aulas nas quintas e sextas, nos 3 períodos. E dessa maneira segui, por todas as semanas do ano de 2019. Planejava minhas aulas dentro do ônibus, afinal eram 32 horas de viagem.

Em 2020 condensei minhas aulas nas segundas e terças feiras e me matriculei nas disciplinas do doutorado nos dias de quinta e sexta

feira. Fui uma única semana para São Carlos, no mês de março. Veio a pandemia e suspenderam as aulas presenciais. Quando iniciou as aulas remotas por volta do meio do ano, tive muita dificuldade em acompanhar, porque como eu disse anteriormente eu moro no sítio e o sinal de internet é péssimo.

Consegui concluir as disciplinas do doutorado e em 2021 comecei a minha coleta de dados da pesquisa. Tive muitos problemas com a coleta de dados, porque os estudantes não retornaram as aulas presenciais pois ainda não haviam sido vacinados contra Covid-19 e tinham muitas comorbidades. O material era preparado pelas professoras e encaminhado para as famílias, mas as devolutivas não aconteciam. Por esse motivo estendi a minha coleta de dados até 2022 e mesmo os alunos não indo com tanta frequência na escola, conseguimos uma liberação para atendê-los em suas casas e desse modo tivemos um retorno considerável das atividades propostas pelas professoras.

Em 2023 sigo na escrita para finalização da tese que trata sobre o uso de materiais manipuláveis no ensino de ciências naturais para estudantes com surdocegueira. Essa temática mudou minha maneira de enxergar o mundo, e assim como Hellen Keller eu também acredito que “as melhores e as mais lindas coisas do mundo não se podem ver, nem tocar. Elas devem ser sentidas com o coração”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>> Acesso em: 05 maio 2023.

COELHO, Beatriz. **20 dicas para escrever um bom memorial**. 2021. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/memorial/>> Acesso em: 05 maio 2023.

MORETTI, Isabella. **O que é memorial acadêmico? Veja como fazer e exemplos**. 2022. Disponível em: <<https://viacarreira.com/memorial-academico/>> Acesso em: 05 maio 2023.

PERASSOLO. Valquíria. **Educação em Ciências Naturais para estudantes com surdocegueira**: uma análise no contexto de uma escola de surdos. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, 2018.

MEMÓRIAS: FRAGMENTOS DAS CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES VIVIDAS EM MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO COMO PESQUISADORA

Kátia Regina Conrad Lourenço

“É da memória que os homens derivam a experiência, pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito de uma única experiência”

Aristóteles

A minha história na comunidade surda¹, não começa como da maioria: por necessidade (em geral, própria e/ou familiar) ou solidariedade. Embora desde a infância minha resposta à tradicional pergunta “O que você quer ser quando crescer?” sempre fora: “Eu quero fazer algo que ajude as pessoas”; minha inserção na comunidade surda iniciou por mera curiosidade após eu aprender o Alfabeto Datilológico da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Todavia, não aprendi o Alfabeto Datilológico² para ajudar os demais, muito pelo contrário. Ao ingressar no ensino médio, com meus

¹ Comunidade Surda é um grupo local formado por usuários da Libras. Pertencem a este grupo: Surdos e não-Surdos, os quais, embora com uma cultura do ouvir, compartilham suas vidas com os Surdos, podendo ser comunidade de: pastoral ou ministério religiosos, grupo de amigos, ambiente de trabalho. Podem fazer parte das comunidades surdas seus familiares, amigos, colegas da escola ou trabalho, tradutores e intérpretes de Libras, parceiros românticos (namorados/as ou maridos/ esposas) etc

² O alfabeto manual ou Alfabeto Datilológico da Libras foi a primeira metodologia de ensino usada por seu precursor o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que oferecia (pela primeira vez na História) uma educação institucionalizada para Surdos em seu próprio monastério. Ponce de Léon utilizava sinais bi-manuais para representar cada letra do alfabeto da Língua Espanhola e, a partir deste, ensinava seus alunos a falar e escrever. Atualmente, todas as línguas de sinais possuem um Alfabeto Manual (em geral uni-manual) para representar as letras do alfabeto (escrito / oral) da língua majoritária do referente país (Mais in: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53>).

quatorze anos de idade, o medo e angústia de ingressar num novo colégio, com novos colegas e professores, tantos conteúdos, metodologias de ensino e avaliações voltados ao treinamento e preparação para os vestibulares da época, meu único lugar seguro e confiável naquele espaço era meu primo e melhor amigo Paulo.

Paulo e eu planejamos por muito tempo estudar juntos, mas como morávamos em direção oposta da cidade, ele na região norte e eu na região sul, não foi uma tarefa fácil. Com a conclusão do Ensino Fundamental de ambos, teríamos que mudar de colégio de qualquer forma. Escolhemos uma instituição bem no centro da cidade em que morávamos - Joinville / Santa Catarina - e cada um ficou com a tarefa de convencer os pais à matrícula nesta escola.

Todo sentimento de vitória e felicidade por estarmos finalmente estudando juntos veio seguido de uma carga pesada de responsabilidade e dificuldades com aquele mundo novo. Era um contexto muito diferente do que estávamos acostumados e embora fôssemos, ambos, conhecidos pelo esforço e dedicação aos estudos, todo esforço estava parecendo pouco tendo em vista os primeiros resultados das avaliações.

Certo dia, Paulo chegou animado! Lembro-me como se fosse ontem: “Prima, prima! Descobri uma cola infalível!”. À princípio eu sequer compreendi, Paulo sempre me lembrou muito o Cebolinha - personagem da Turma da Mônica de Maurício de Sousa - com suas peripécias, mas um plano infalível para enganar professores, isso parecia demais. Nas mãos, ele trazia um pequeno papel com o Alfabeto Datilológico que recebera no semáforo de alguém que pedia esmolas e concluiu que era assim que os Surdos se comunicavam.

A gente já tinha um super código secreto de escrita para trocar cartas, mas poder conversar em silêncio ou até mesmo trocar informações durante as avaliações, isso era genial! E assim passamos os dois primeiros anos do Ensino Médio, usamos o Alfabeto Datilológico para trocar dicas e informações durante as provas, mas também para fofocas e segredos em público, fosse dentro da escola ou nas reuniões de família. A clássica adolescência, se não tiver uma pitada de rebeldia, não podemos chamar de puberdade.

Na passagem do segundo para o terceiro ano, eu mudei de colégio e decidi cursar o Magistério. Eu não tinha pretensão de ser

professora, pois cresci vendo minha mãe, especialista em alfabetização, desgastando-se tanto nesse contexto que não queria esta profissão para mim. No entanto, era o único curso profissionalizante gratuito e de fácil acesso para eu frequentar. Não importava o que, como ou onde, mas eu ainda queria fazer algo que contribuísse de alguma forma com a vida das outras pessoas.

Bem, eu não imaginei que seria através da educação, mas com o Magistério veio a oportunidade de iniciar carreira na Educação Infantil e com 17 anos de idade, ainda no meio do curso, eu me tornei professora. Eu me apaixonei e me identifiquei com Educação Infantil, sentia que estava fazendo a diferença e ajudando crianças e famílias inteiras. Esse período foi muito especial, pois resgatei memórias afetivas de minha infância e finalmente entendi a escolha e todo o amor de minha mãe por esta profissão.

Também foi no Magistério que conheci pela primeira vez uma pessoa Surda³, uma moça chamada Talita que se identificava como Surda, usava a Libras como meio principal de comunicação, mas também fazia leitura labial e falava oralmente com quem não sabia se comunicar por Libras.

Na primeira oportunidade que tive fui contar pra Talita que sabia Libras e fui logo soletrando tudo o que queria dizer. Eu ainda rio cada vez que lembro desta cena, a Talita toda cuidadosa vendo minha expressão de decepção enquanto me contava que o alfabeto é apenas uma ponte entre as duas línguas e que para comunicar-se em Libras é necessário aprender um vasto vocabulário de sinais e toda sua estrutura gramatical e semântica.

Confesso que fiquei decepcionada num primeiro momento, mas Talita me emprestou seu dicionário e me indicou alguns cursos na cidade. Desde o dia em que Paulo chegou com aquele papelzinho, a minha curiosidade e vontade de aprender a me comunicar com essa língua só aumentava. Vale ressaltar que eu sequer imaginava que um

³ Surdo ou Surda – com letra maiúscula – não é, aqui, um termo para definir ‘a pessoa com surdez ou deficiência/ limitação auditiva’. Surdo ou Surda traz uma nova concepção: epistemológica! da surdez. Surdo(a) é o indivíduo de Cultura, Língua e Identidade Surdas. O termo Surdo/a com inicial em maiúsculo foi usado originalmente na dissertação de mestrado da presente autora e tem se estendido às suas demais publicações.

dia poderia trabalhar com isso, não fazia ideia que havia profissões envolvendo Libras e exclusivamente pessoas Surdas.

Quando ingressei no primeiro curso de Libras, conheci outros integrantes desta comunidade e fui me apaixonando cada dia mais pela Cultura Surda. Hoje posso me dizer Mulher, de identidade (de projeto) Surda, professora bilíngue e uma verdadeira ativista na luta pelo direito às diferenças Surdas. Boaventura de Souza Santos, em vários escritos, afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza”, mas completa anunciando ainda que “temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010).

Esse meu anseio e minha luta iniciaram logo após meu ingresso no curso de Pedagogia. Com a escassez de profissionais nesta área de trabalho, que era ainda maior que na atualidade, rapidamente comecei a atuar na substituição de professores bilíngues, de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa – TILSP e também em Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola pólo, onde se concentrava a educação de Surdos do Ensino Fundamental I e II da cidade em que eu morava.

A centralização dos alunos Surdos em uma escola pólo de educação básica regular fazia parte da proposta de ensino para Surdos da rede estadual de ensino na cidade em questão. Havia turmas de 1a a 4a séries constituídas apenas por Surdos (nas quais a língua de instrução em sala de aula era a Libras) e nas turmas de 5a a 8a série os alunos Surdos estudavam conjuntamente aos não-Surdos num período - no qual eram acompanhados pelos TILSP - e no período oposto frequentavam a então chamada Sala de Recursos.

Tornei-me amiga, profissional e logo, constituí-me também pesquisadora e ativista entre a população Surda. Durante toda a trajetória do curso de Pedagogia, eu aproveitei cada oportunidade de experienciar e/ou estudar sobre a educação de Surdos; incluindo o estágio supervisionado obrigatório - que vai da educação infantil ao Fundamental - fiz em salas de aulas que contemplassem apenas alunos Surdos.

Ao final da graduação, nenhum outro tema parecia fazer mais sentido para o Trabalho de Conclusão de Curso do que pesquisar a trajetória histórica dos cuidados/ educação dos Surdos. Infelizmente uma integrante da banca de avaliação pensou diferente e de repente um tema

que representava minha pulsão de vida, quase me custou meu diploma. Apresentei, com minha dupla Jakeline, um resgate histórico a respeito das tantas metodologias de ensino já aplicadas a pessoas Surdas no Brasil e no mundo, e uma das professoras nos avaliou com zero alegando que este tema em nada combinava com um curso de Pedagogia.

Como a banca era composta por mais dois professores - que nos avaliaram com a nota máxima - e também a orientadora do trabalho, a nota destes três professores permitiu que alcançássemos a média necessária para nos formar. Foi decepcionante e até mesmo revoltante, mas eu não poderia deixar a opinião de uma única professora prejudicar o restante do meu caminho, meu percurso como pesquisadora estava apenas começando.

Baseada na avaliação dos demais professores da banca, decidi me aprofundar ainda mais neste tema durante o curso de pós-graduação em Educação Especial que recém havia iniciado. Desta vez, o desafio começou muito antes da banca, a orientadora da monografia não admitia o uso da terminologia “surdo” no meu trabalho, insistia - equivocadamente - que tratava-se de um termo pejorativo e que eu deveria utilizar o termo Deficiente Auditivo, entre outros questionamentos infundados. Muito próximo do que acontecera na graduação, tornava a ocorrer.

Mais uma vez, ali estava eu recebendo uma má avaliação, dessa vez pela orientadora da monografia, baseada, certamente, na minha oposição às suas determinações. Enquanto os professores convidados como avaliadores da banca elogiaram, avaliaram com nota máxima e ainda insistiram que eu publicasse esse trabalho em uma revista científica. Assim o fiz, publiquei meu primeiro artigo.

Feliz e incomodada - na mesma medida - novamente não poderia parar por aí, convidada por duas colegas de trabalho e morando, nesta ocasião, na região do Vale do Paraíba/ São Paulo, em Taubaté, passei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade - Gepinter da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Nesse momento, eu me apaixonei de novo. Mais do que Surdos, Libras ou Educação de Surdos, eu estava apaixonada por PESQUISA. Eu queria mais do que qualquer outra coisa pesquisar sobre aquilo que angustiava a mim e a todo o Povo Surdo. Enviei um projeto e em 2012 inicio o mestrado em Educação: Currículo, com bolsa CAPES e sob a

orientação do Professor Dr. Antônio Chizzotti. Com suas orientações, indaguei sobre as Políticas Públicas de Inclusão Educacional vivida pelos Surdos naquele momento, trazendo à tona o quanto isso excluía os Surdos socialmente, defendi uma Política Linguística.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola (BRASIL, 2006, p.18-19).

No decorrer dessa caminhada, na prática – pelas atuações nas escolas por onde passei e vivenciei com Surdos – e na teoria – já que desde a graduação, inclusive nos estágios supervisionados e respectivos relatórios, tornei-me pesquisadora do tema –, sempre defendi a questão de pensar o Surdo sob duas questões essenciais: buscar o seu (do Surdo) ponto de vista e considerar sua diferença. Mas não a surdez como deficiência – deixo esse olhar e essa análise para o campo devido: audiológica, biológica – e sim a diferença epistemológica e a positividade do seu Ser: sua cultura, língua e identidade.

Para mim, sempre resultou ser muito óbvia a existência da Cultura Surda, aparentemente, grande parte dos profissionais que trabalham e pesquisam acerca da (sobretudo) educação dos Surdos, pensam e agem do mesmo modo. Demorou um pouco para eu perceber que aí estava um grande problema. Tratávamos isso com muita naturalidade, enquanto a comunidade em geral, que não trabalha ou não convive com Surdos, não apenas rejeita essa ideia, mas luta contra a possibilidade; com isso, poucos estudiosos se deram conta da necessidade de pesquisar a fundo e ‘provar’ a existência da mesma.

Em minha banca de qualificação para o mestrado, ao defender uma Política Pública Bilíngue para a Educação de Surdos, foi durante a arguição e discussão de conceitos que atentei-me para tal necessidade. Na banca, estavam como avaliadores o Professor Dr. Alípio Casali (PUC/SP) e a Professora Surda Dra. Karin Strobel (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Cabe comentar que esta banca foi muito especial e inédita na instituição, pois tivemos uma arguição em Libras!

No Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo - que iniciou suas atividades desde 1975 - ou mesmo em toda a instituição, a secretaria acadêmica jamais ouvira falar na necessidade de profissionais TILSP para uma banca, arguição em Libras, etc. Foi um marco incrível para os professores e toda a instituição.

Para mim, foi ainda mais marcante, não apenas por ser a primeira a apresentar uma pesquisadora doutora Surda e todo esse mundo da Libras e da Cultura Surda para toda uma instituição, mas também por receber - em Libras! O que tornou ainda mais especial - considerações tão positivas dessa professora doutora Surda. Sendo uma pessoa não-Surda, receber uma avaliação cheia de elogios, encorajando e impulsionando-me a continuar pesquisando e me aprofundando sobre estas questões, foi a aprovação que há muito eu esperava.

A Professora Doutora Karin Strobel é referência em pesquisas pela História da Educação dos Surdos e da Cultura Surda; então quando ela diz, em sua arguição, que eu escrevo como uma pessoa Surda, defendendo as lutas Surdas, mas entendendo e respeitando meu lugar de não-Surda nesta comunidade, significa que estou no caminho certo. Na pesquisa para a dissertação, respaldei-me em Geertz (1989), que afirma que somente um nativo conhece e entende os significados e os sentidos de sua cultura, os não-nativos são, enquanto pesquisadores, interpretadores de cultura.

Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um 'nativo' faz a interpretação de primeira mão: é a sua cultura. Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são 'algo construído', 'algo modelado' - o sentido original de fictio - não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamentos [...]) (GEERTZ, 1989, p. 11).

Movida por estas discussões e forte incentivo desses professores, assim que defendi a dissertação e concluí o mestrado no final de 2013, avancei minha formação para o doutorado já no início de 2014. A tese: “Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda” parte do pressuposto de que existe Cultura Surda, por mais que, no entanto, evidentemente ela, por ora, ainda não esteja reconhecida.

Todavia, este reconhecimento é condição indispensável para a afirmação dos direitos dos Surdos. O direito que sustentei é de um Currículo Surdo, pelo qual o sujeito Surdo tenha seu direito assegurado de uma educação que reconheça suas especificidades, suas particularidades: a Cultura Surda. O problema central da tese emergiu daí, a educação não é um direito assegurado aos Surdos devido a seu impedimento e a inaceitação pelo ‘currículo prescrito’ de sua cultura e identidade; e isso se dá pelo desconhecimento da cultura Surda.

Deduz-se, como consequente, que o tamanho desconhecimento impeça o reconhecimento da mesma, o seu desenvolvimento no currículo escolar dos Surdos e, sobretudo, o cumprimento de seus direitos como cidadãos!

Então, essa História, essa língua própria, os movimentos sociais, as representações, identidades políticas, os mitos e as Belas Artes; esse fenômeno produzido por mãos que cotidianamente vivem, compreendem e transformam o meio em que vivem pelos sujeitos Surdos, tudo isso, é Cultura Surda (LOURENÇO, 2017, p. 53).

Eis a tese da tese: o Currículo Surdo. O conhecimento e consequentemente reconhecimento da cultura Surda é vital à apropriação da mesma pelo povo Surdo e para o seu então desenvolvimento. O currículo que reconhece a cultura Surda, permite, ao Surdo, a apropriação de sua própria cultura, identidade, língua materna, seu empoderamento e educação de qualidade; este é o Currículo Surdo.

A cultura Surda como diferença se constitui numa atividade criadora, ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. A identidade Surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural. O ‘espaço-tempo’ onde a Cultura Surda seja a base, seja o alicerce

e possa se desenvolver e desenvolver seus sujeitos, onde há diferença e diversidade, onde sujeitos são vistos como sujeitos, respeitadas suas características específicas, suas peculiaridades: é o Currículo Surdo (LOURENÇO, 2017, p. 117).

A afirmação já mencionada de Santos (2010), que o próprio autor revisita com bastante frequência, resulta em sintetizar o que busquei: a discussão acerca do direito à educação dos Surdos, que vai além das Políticas de igualdade; trata-se de Políticas de Identidade! Santos (2010) busca a valorização e respeito – ou melhor, o cumprir de direitos – partindo do ‘negativismo’, do ‘não descaracterizar’ e ‘não inferiorizar’; na tese, citei seu argumento, porém, a argumentação parte da positividade.

[...] o Currículo Surdo será um lugar no qual os Surdos descobrirão, desvelarão e desenvolverão sua cultura e suas identidades. Ele será o local de criação, recriação, contestação e transgressão. Transgressão de seus conhecimentos prévios, do conhecimento desenvolvido na escola, de demais influências em seu meio e até mesmo transgressão de si mesmos.

O Currículo Surdo é um artefato cultural e social, guiado e determinado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas da surdez. Ele produz identidades políticas, além disso, não é um elemento transcendente e atemporal, tem sua história conectada à História e a realidade Surda (LOURENÇO, 2017, p. 157).

A defesa final desta tese foi outro marco histórico para a PUC/SP, além de convidarmos dois professores Surdos, o professor Doutor Wilson de Oliveira Miranda (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS) e a professora Doutora Mariana Campos (Universidade Federal de São Carlos - Ufscar/SP), a minha fala a todo momento também foi em língua de sinais. Havia profissionais TILSP presentes para fazer a interpretação de Libras para Língua Portuguesa oralizada da minha apresentação.

Ser a primeira a defender uma tese de doutorado em Libras nesta instituição e neste programa foi uma experiência inigualável para mim, mas também de uma relevância para a comunidade surda sem precedentes. Depois disso, vários Surdos ingressaram no programa e tiveram a devida acessibilidade às disciplinas, à orientação

de professores, aos eventos e toda suas trajetórias de estudo e pesquisa no programa.

Quando defendi a tese do Currículo Surdo, ao final de 2017, eu já estava morando novamente na minha cidade natal. Embora tivesse a sensação de visitar os mesmos lugares e reencontrar as mesmas pessoas, nada mais era como antes. Devido a municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tanto o Centro de Educação Infantil quanto a Escola de Ensino Fundamental que eram pólos de educação especializada para Surdos, haviam fechado, pois eram instituições estaduais.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade não entendia a Educação Bilíngue (seja em escolas bilíngues ou escolas pólo) como o ideal para os alunos Surdos, pelo contrário, descentralizava esses alunos seguindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituído pelo Ministério de Educação - MEC.

Concomitante a vários movimentos políticos pelo país de associações e grupos Surdos lutando pela Educação Bilíngue baseada numa perspectiva de Política Linguística, também movimentei Joinville. Após algumas reuniões, troca de e-mails e análise de projetos de escolas bilíngues com a secretária de educação da época, elaborei um projeto piloto que aos poucos está levando à Joinville o Currículo Surdo.

Atualmente Joinville ainda não oferece Escolas Bilíngues, mas uma escola pólo que iniciou com uma classe multisseriada para Surdos e vêm avançando para classes bilíngues. Saber que tive a oportunidade de contribuir com esse projeto só não é mais especial que saber que a professora Surda da escola, grande agente dessa mudança, é a Talita, aquela primeira Surda que conheci e que me inspira até hoje.

Logo que retornei à cidade, encontros e reuniões entre amigos me trouxeram também outra inquietude. Um dos Surdos deste círculo de amizade estava com uma significativa redução de seu campo visual, devido uma condição de saúde que ele evitava relatar, estava com grave perda na visão periférica. Como eu conhecia, de São Paulo, pessoas com Surdocegueira, nós nos reunimos e a partir da ideia inicial da amiga Geisy, o grupo todo se movimentou e ainda em 2017 lançamos o Seminário sobre Surdos e Surdocegueira, primeiro seminário de Santa Catarina com essa temática.

É como dizem, a gente nunca para de aprender. O objetivo principal com esse evento era mostrar para nosso amigo que pessoas Surdocegas existem e podem se comunicar e ter qualidade de vida. Para isso convidei alguns amigos de São Paulo e também de Curitiba/PR para virem compartilhar suas experiências. O número de pessoas interessadas cresceu mais que o esperado, incluindo pessoas com Surdocegueira.

Descobrimos que havia outros Surdocegos na cidade e também nas cidades vizinhas. Com isso, além das tantas trocas de conhecimento durante as palestras e oficinas a respeito dos tipos de Surdocegueira, também aprendemos e – o melhor – vivenciamos vários tipos de comunicação, tais como Comunicação Háptica e Libras Tátil (com Carlos Junior e Hélio Fonseca); Libras em Campo Reduzido (com Lisley da Luz e Paulo Praxedes), Pró Tátil (com Rosani Suzin) e Tadoma (com Camila Indalecio).

Não parecia ser possível aprender e vivenciar tanta coisa nova em tão pouco tempo. Após os três dias de evento, todos nós aprendemos e conhecemos de fato mais um mundo novo. Um mundo que precisava continuar sendo desbravado e desvelado para o máximo de pessoas possíveis nessa cidade. Então em 2018 organizamos o 2º Seminário, desta vez voltado para Cultura, Arte e Desporto.

A segunda edição do seminário trouxe questões bastante pontuais como entender a Surdocegueira como uma condição única, a partir da palestra de Lara Gontijo, e a definição do sinal de Surdocegueira a ser usado. Isso porque existia um conflito de opiniões a respeito de qual configuração de mão tornaria mais clara a compreensão deste sinal por parte da pessoa com surdocegueira (sobretudo pensando em condições em que há cegueira total).

Convencionamos o sinal cuja configuração de mão é com todos os dedos da mão abertos, como o formato para a letra “B” do Alfabeto Datilológico, pois esse sinal já é utilizado em outros estados do Brasil e foi bem aceito pelos Surdocegos do seminário. Além destas discussões, o enfoque na Arte e no Desporto trouxe muita beleza, diversão e histórias de vida impressionantes.

Em 2019, levamos a terceira edição do seminário para a cidade de Balneário Camboriú, ainda em Santa Catarina, mas trazendo mais parceiros, mais conteúdos, diferentes oficinas e também representantes

Surdocegos e Guia-Intérpretes para abordar a diversidade cultural dentro da comunidade Surda e Surdocega. Estavam presentes também o diretor regional da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - Feneis/PR (em Santa Catarina não há diretoria regional) Luciano Dyniewicz e a então presidente da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais - Febrapils, Sônia Oliveira.

Compartilhar conhecimentos e experiências sobre esses temas foi fundamental para que as cidades de Santa Catarina passassem a se movimentar em prol de educação e inclusão social para as pessoas com Surdocegueira. Mas inquietos com o fato de que um evento local não é capaz de alcançar pessoas surdocegas e demais interessados neste tema de muitas regiões do país, ainda em 2019 lançamos o primeiro livro do Brasil acerca desta temática.

Conjuntamente ao autor Surdocego Carlos Junior e os Guia-Intérpretes Hélio Araújo e Beatriz Canuto, reunimos todas as descobertas e conhecimentos desenvolvidos nos últimos anos no campo da Surdocegueira: trajetória histórica, tipos de comunicação - com um enfoque especial à Comunicação Háptica -, orientação e mobilidade, questões relacionadas aos profissionais do ramo, como Guia-Intérprete e Instrutor Mediador.

Até este momento eu já havia publicado outros livros de estudos da Libras e Políticas Públicas de Educação de/para Surdos; mas pensar que este lançamento inédito no Brasil de “Práticas de Interpretação Tátil e Comunicação Háptica para Pessoas com Surdocegueira” e esses três anos de seminário começaram comigo e Geisy querendo ajudar um amigo, ainda me surpreende de uma forma muito especial.

Em 2020, com o início da Pandemia, fazer o evento no formato online foi um novo desafio. Na quarta edição o tema foi “Autonomia e Protagonismo”, então convidamos quase todos os palestrantes Surdos e Surdocegos, como Marianne Stumpf e Ana Regina (com o tema do Profissional Tradutor e Intérprete Surdo), Magno Prates (Falta de acessibilidade na pandemia), Paulo Vieira (LBI, Lei Brasileira de Inclusão), Silvy Lia (Protagonismo Surdo) e também Carlos Junior e Janaína Mainara falando de relacionamento entre pessoas Surdocegas.

O maior desafio de fazer um evento online é a - provavelmente total - falta de acessibilidade para pessoas com Surdocegueira. Isso

era contraditório ao propósito do evento e embora tivéssemos vários Guia-Intérpretes colaborando à distância, ainda havia a necessidade de cuidados minuciosos com uma comunidade que é grupo de risco quanto à segurança da saúde.

Em 2021 tentamos novamente e o quinto seminário trouxe pesquisas inéditas como o Método Fônico (com Karin Strobel e Nelson Pimenta); Normas ABNT para trabalhos científicos em Libras (com Darley Goulart); a participação dos Surdos na política partidária (com Gustavo Horst).

Com o tema “Espaços Políticos, Sociais e Virtuais”, o seminário também apresentou Anderson Luchese falando da história da Associação de Surdos de Chapecó/SC e Dominique Martins explicando o relevante trabalho do Sindicato de Tradutores - SINTRA para Intérprete de Libras. Além disso, outros artistas e influencers digitais Surdos contribuíram com suas experiências.

A cada seminário a experiência foi ficando ainda mais significativa para nós, mas como nosso objetivo sempre foi, sobretudo, levar esses conhecimentos às pessoas Surdocegas, não fazia sentido continuar com um evento online. Concomitante a essa pausa, eu também voltei para São Paulo, em 2022. Foi algo singular estar perto de meus familiares e amigos depois de passar seis anos longe, mas não pude evitar, a pesquisa e as tantas possibilidades que uma cidade grande oferece, são um convite irrecusável para mim.

De volta ao Estado de São Paulo e dessa vez, na capital: um lugar diferente, mas ainda com o mesmo objetivo. Com quase vinte anos de estudos e pesquisa no campo da Cultura e Currículo Surdo, da Libras e da Surdocegueira, aquela resposta de criança que dizia “Eu quero fazer algo que ajude as pessoas” ainda é o que me move e direciona nos percursos da minha vida.

Ajudar pode ter uma conotação assistencialista, mas o aprofundamento de minhas pesquisas que hoje acontecem principalmente através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica - GEPICSH da Universidade Metodista de São Paulo, tem, ainda, o mesmo intuito de ajudar, contribuir, defender e, sobretudo, apoiar a comunidade Surda e Surdocega.

E pensar que tudo começou “colando” em provas! Hoje, o que eu espero e busco para o meu futuro, é continuar aprendendo e me

aprofundando. Ainda tenho muito o que desvelar e vivenciar, é isso é pelo que mais anseio!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Currículo Surdo**: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Orientador: Professor Doutor Alípio Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP: São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O DESABROCHAR DAS ENTRELINHAS DA MINHA HISTÓRIA

Janete Menezes de Souza

Vagas, são as memórias da minha trajetória escolar na educação infantil. As recordações mais vivas das escolas por onde passei na época da pré-escola se evidenciam nos espaços de brincadeira como os parques de diversão pois neles tinha uma sensação de liberdade. Eram espaços em que gostava de correr, extravasar, onde me sentia livre das cobranças e discriminações que aconteciam em sala de aula, vivências que certamente deixaram alguns traumas que acarretou o apagamento de minha memória.

Piaget dizia que “Os fenômenos humanos são biológicos em suas raízes, sociais em seus fins e mentais em seus meios”. O que significa que criamos esquemas mentais que refletem nas nossas atitudes físicas que nos tornam capazes de viver, aprender, assimilar e alterar o que nos rodeia. Um sistema de operações vivas e atuantes mediada por uma inteligência maleável, duradoura e estrutural do comportamento.

No fundamental I, as chamadas orais sobrepuseram as brincadeiras. As tabuadas por exemplo, precisavam ser decoradas e, havendo um erro apenas, um deslize, dado nervosismo, tinha que reescrever dez vezes todas elas, dez vezes cada uma, ou seja, copiava 100 vezes a tabuada. Uma forma cruel de se fazer uma criança decorar algo que ocasionalmente funcionava. Encarei essa atrocidade como um desafio. Pois achava inadmissível errar uma tabuada que tinha copiado centenas de vezes e que tinha certeza de que sabia. Diferente de muitos que criam aversões e traumas, a matemática foi um combustível para minha vida, perder as tardes que tinha para brincar fazendo tabuadas repetidamente até dar bolhas e calo nos dedos, era desumano, e no dia

seguinte receber chacoteação por não conseguir lembrar mediante a pressão imposta, e por fim ver o olhar de prazer no rosto da professora ao ver que teria que refazer de forma dobrada toda a tabuada novamente, era humilhante. Sem contar na zombaria dos que se achavam melhores.

Tudo isso só aumentava o sentimento que tinha no meu coração de que, professora era a profissão que jamais almejava pois não gostava do jeito seletivo com que elas tratavam alguns alunos principalmente os pretos e gordinhos semelhantes a mim. Mas esse mesmo sentimento também servia de combustível a ponto de me sentir na obrigação de querer aprender para saber tanto quanto aqueles que tinham tudo na ponta da língua pois não me achava menor que eles cognitivamente embora a opressão fosse grande.

Um construtivista, Piaget acreditava que as experiências da infância eram essenciais para o desenvolvimento do conhecimento humano. Ele explica que: “O indivíduo só age se sentir necessidade, isto é, se o equilíbrio entre o ambiente e o organismo estiver momentaneamente perturbado. A ação, tende a restabelecer o equilíbrio, a readaptar o organismo”.

Quando passei para o fundamental II minha mãe me transferiu para uma escola particular onde pensei que poderia ser mais tranquila minha convivência acadêmica por se tratar de um modelo de escola diferente, idônea e confessional. Mas quando cheguei na sala de aula e me deparei com algumas senas do professor de matemática, aparentemente na brincadeira chamando um aluno de macaco, atirando um pedaço de giz na cabeça dele e este, ria com o professor acreditando ser brincadeira mesmo, travei!

Todas as dúvidas que possuía nunca conseguia expor com medo de receber a mesma tratativa de alguns que expunham suas dúvidas. Então comecei a perceber que o ambiente escolar não diferia muito de um para o outro, a hostilidade seguia a mesma o que diferia um pouco eram os conteúdos que eram mais puxados pois havia uma necessidade de devolutiva avaliativa mais apurada para aquele modelo de instituição.

Aos poucos fui me adaptando à metodologia utilizada e sempre torcendo para alguém expor a pergunta que estava travada na minha garganta e não tinha coragem de expor. Quando alguém perguntava, era ótimo, quando não, voltava para casa com aquela dúvida corroendo meus neurônios, foi bem difícil.

Mas fiz amizade com uma menina que se tornou minha amiga até pós ensino médio, inteligentíssima e sabia muito matemática. Ela me ajudou muito pois todas as dúvidas que tinha que poderiam ser direcionadas para o professor, perguntava para ela, fazíamos trabalhos juntas, estudávamos para as provas e assim se estabeleceu uma amizade que durou anos.

No ensino médio voltei para escola estadual até por influência dessa amiga, mas não me readaptei a ponto de repetir o 1º ano por causa de um ponto em uma matéria mesmo não sendo uma má aluna e as demais notas sendo boas. Nossa! Como foi triste! Me senti impotente, injustiçada e com uma sensação de derrota, de incompetência. Chorei horrores, e o sentimento de discriminação foi inevitável pois, outros alunos com notas inferiores às minhas e um comportamento que eram indisciplinados em sala de aula, foram aprovados.

Então, pedi para minha mãe para retornar para a escola particular onde finalizei meu ensino médio com professores excelentes que me incentivaram a prestar um vestibular o que dantes não fazia parte do meu projeto de vida, e mesmo com oportunidade de estudar em escolas boas, meu projeto mesmo era ser caminhoneira, viajar Brasil a fora, ter a sensação de liberdade e empoderamento.

Comecei a me preparar para o vestibular. Prestei UNICAMP, UNESP e FUVEST. Cheguei a passar na 1ª fase na UNICAMP em Zootecnia, entretanto, entre uma fase e outra engraidei.

Meu mundo caiu, pois, amava estudar, mas não conseguiria conciliar e administrar as duas coisas. Foi quando resolvi cuidar de quem não havia pedido para vir ao mundo e protelar a realização desse sonho. Quando minha primogênita Paula estava com 11 meses, descobri a segunda gestação, então pensei: ‘agora já era só daqui uns 15 anos ou mais quando elas estiverem grandes e independentes pra eu voltar a estudar’!

Os anos foram se passando e quando a Paula estava no 1º ano, teve um problema na escola, com uma professora mal preparada que acarretou numa depressão infantil. Sem saber o que estava acontecendo percebi uma enorme defasagem nesse início de sua vida estudantil. Pois ela havia chegado no 1º ano já alfabetizada, escrevendo muito bem, com uma letra muito bonita além de caprichosa em tudo o que fazia, que foi se perdendo ainda no primeiro semestre.

Sua letra se tornou um garrancho, seu caderno totalmente cinza e nada que eu fizesse servia de incentivo para melhorar. Foi quando passei a sondá-la na tentativa de entender o que estava acontecendo ou o que havia acontecido, mas nada descobri.

Certo dia, numa consulta de rotina com minha caçula Regina, enquanto aguardava no consultório peguei uma revista da recepção e comecei a ler e um tema me chamou muito atenção, 'Depressão Infantil'. Na leitura comecei a perceber que todas as características contidas naquela reportagem se enquadravam ao estava acontecendo com a Paula e suas possíveis causas, pois não tinha conhecimentos prévios de que se tratava de uma depressão infantil. Então, minha sondagem mudou até finalmente descobrir o que estava acontecendo, a tratativa da professora para com ela.

Mesmo tratando-se de uma escola particular centenária, renomada e vocacional em que também fui aluna, várias foram as tentativas frustradas junto a escola para tentar solucionar o caso, até que decidi trocá-la de escola e em contrapartida tive de fazer um acompanhamento psicopedagógico com ela para resolver ou minimizar aquela situação em que haviam acarretado a vida dela.

Nesse período trabalhava como motorista de transporte de escolares. Tinha uma perua que transportava alunos do fundamental I de uma escola estadual. Foi meu primeiro contato efetivo com alunos mesmo que por meio de transporte, e foi nesse período que percebi afinidade com eles, mesmo assim não houve qualquer tipo de despertamento que me fizesse enxergar como professora.

Interessante que a perua tinha a lotação completa, e deste total só tinha uma menina, o restante eram todos meninos e acredite, todos eram considerados os piores da escola e já tinham sido rejeitados pelos demais condutores. Não posso dizer que eles me davam trabalho pelo contrário, nossa convivência era de carinho, acordos e cumplicidade pois percebi que o que faltava neles era isso. Faltava amor e respeito.

Por causa dessa convivência meu jeito observador nos comportamentos e atitudes ficou mais aguçado. Foi quando passei a ter mais contato e afinidade com crianças e adolescentes o que não tinha anteriormente. Percebi também que muitos amigos e amigas das minhas filhas gostavam de conversar comigo.

Certo dia, ao voltar de uma dessas consultas com a psicopedagoga da Paula, sem trabalhar porque minha perua tinha sido roubada, parei e pensei: preciso trabalhar, mas o que fazer? De repente passa uma mulher dirigindo um ônibus. Então disse: ‘Taí serei motorista de ônibus, motor igual de caminhão, realizarei o sonho de ser caminhoneira’. Entrei numa empresa de ônibus e lá fiquei por doze anos, quando minhas filhas finalizaram o ensino médio, ingressando numa universidade e após eu ter passado por uma cirurgia por causa do trabalho excessivo braçal de rompimento de manguito, e já de posse de certo conhecimento da Libras, pensei: ‘está na hora de retornar para a universidade’. Mas que curso fazer?

Meus projetos já haviam mudado pois no período em que trabalhei como motorista de ônibus por várias vezes me senti constrangida por não saber Libras e conseqüentemente não conseguir me comunicar com os passageiros surdos que transportava, e essa impotência comunicacional me impedia de atender as suas necessidades e foi por causa desse incômodo que me levou a buscar o conhecimento da língua de sinais, que quando aprendi minha maior satisfação quando consegui me comunicar e atender um passageiro surdo que entrou no meu ônibus, conversamos por todo o trajeto, foi maravilhoso, uma sensação de dever cumprido.

Paulo Freire explica que: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente seu saber” (PAZ E TERRA, 1981, p.47).

Foi aí que comecei a entender o quanto esse público é carente de pessoas empáticas que se preocupe em estabelecer uma comunicação com eles, seja esta mínima, básica, mas que se preocupe. Eles se sentem vistos e admirados em ver que pessoas comuns sem um motivo mais pessoal se interessem pela língua deles.

Foi quando estabeleci o pré-projeto, de montar uma autoescola acessível em Libras, mas para isso precisava de uma graduação qualquer para fazer o curso de Diretor de autoescola e concretizar esse projeto. Em princípio iria fazer Serviço Social, não encontrando uma Faculdade que contemplasse meu horário e o distanciamento da minha casa para que retornar com rapidez e poder trabalhar no dia seguinte de madrugada, resolvi fazer Pedagogia.

No início pensei que não fosse conseguir concluir pois estava sem estudar há pelo menos 15 anos e todo o conhecimento que tinha quando estudava tinha caído no HD do esquecimento. Até chorei diante do sentimento de incapacidade, mas perseverei e consegui concluir com louvor. Foi uma explosão de sentimentos. Pois finalmente concluí uma formação acadêmica na modalidade presencial e ao mesmo tempo prática. O que fez toda diferença pois a cada semestre concluído, a cada aprendizagem, a cada prática realizada, um novo encanto, uma nova descoberta até que resolvi mudar meus planos.

Prestes a finalizar o curso, diante da necessidade de fazer o estágio, pedi que a empresa de ônibus me demitisse para que pudesse concluir o curso e estagiar. Foi quando consegui um estágio remunerado numa escola bilíngue para surdos. Nela tive meu primeiro contato com surdocego, pois na sala que estava havia um aluno com surdocegueira adquirida, porém dado o choque que ele teve quando sua visão fechou definitivamente foi como se ele nunca tivesse enxergado, tornando-se um surdocego congênito.

Presenciando tudo o que a guia-intérprete fazia para proporcionar a ele a aprendizagem, interação e a comunicação me apaixonei por esse segmento e, apesar de não me sentir capaz de realizar esse ofício, a guia-intérprete enxergou em mim características que desconhecia e aos poucos foi me ensinando tudo o que ela fazia com ele principalmente a usar objetos concretos com o uso da tecnologia assistiva adaptada com materiais recicláveis.

No final da faculdade meu projeto que era sobre surdez foi totalmente modificado para Surdocegueira no contexto escolar com auxílio e orientação da Prof^a Elaine. Foi um grande desafio pois não encontrava muito material como referência. Quase desisti! Mas no final deu tudo certo. Foi o primeiro projeto e provavelmente o único na instituição que me formei.

Procurei me aprimorar na Libras, passei a ter amigos surdos, conheci o Carlinhos, primeiro surdocego fora do contexto escolar, foi quando tive meu primeiro contato com a comunicação social háptica por meio da Elaine e o Marcos que haviam acabado de fazer um curso sobre o assunto com o Hélio. Uma experiência incrível e instigante, meu desejo era saber mais e mais pois percebi o quanto aquele complemento

comunicacional fazia diferença na vida daquele que recebia ao ampliar o entendimento do assunto que lhes era passado. Era fantástico e emocionante, mas ao mesmo tempo, me dava medo.

Não muito depois, outros surdocegos foram se achegando na instituição religiosa em que frequente e outras formas de comunicação juntamente com a comunicação social háptica começou a ser difundida no nosso meio, era impressionante a expansão de conhecimento que comecei a ter meu anseio era aprender mais. Então, na primeira oportunidade que tive, em 2018 fiz o curso da AHIMSA de guia-intérprete uma instituição de referência nacional para formação de profissionais guias-intérpretes que atendem surdocegos situada em São Paulo capital. Juntamente com um grupo de intérpretes de São Paulo, Minas e Espírito Santo dessa mesma instituição religiosa, pois a demanda crescia consideravelmente no nosso meio e precisávamos de muita mão de obra qualificada para atendê-los e desde então tem sido um desafio nos nossos eventos, pois esse público os tem frequentado continuamente. Já tivemos seminários que utilizamos seis tipos de comunicação.

Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgota o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito de nossa vida (JOSSO, 2010, p. 47).

Em 2019, ingressei na Escola pelo Governo do Estado de São Paulo como intérprete educacional, uma reviravolta na minha vida profissional. Profissão nova, novos desafios e claro, novas aprendizagens. Fui para uma escola de referência na inclusão de surdos do ensino médio. Os surdos que saíam da escola bilíngue da região migravam para lá pois além de ser uma forma de rever os colegas da escola anterior, os professores de certa forma já estavam acostumados com o ingresso desses alunos.

A priori pensei que fosse tudo lindo, que a inclusão ali funcionasse com efetividade. No entanto, nem tudo era flores, os espinhos existiam e eram numerosos. Claro que não generalizando, mas me deparei numa sala de aula com 4 alunos surdos cada um com uma necessidade e uma característica diferente, mas havia em comum entre eles uma lamentável

má conduta do ex-profissional que os acompanhavam e que por algum momento os fizeram pensar que poderia fazer o mesmo. Eles não estavam acostumados a fazer lições, trabalhos ou provas contando apenas com o apoio comunicacional queriam tudo pronto. De imediato, deixei bem claro que, ou eles faziam suas atividades para obterem seus resultados ou eles tirariam zero porque uma coisa era promover a acessibilidade a outra coisa era articular facilidades.

Não foi nada fácil, pois nem sempre havia uma colaboração dos regentes de sala para viabilizar a aprendizagem para os alunos com surdez que são visuais. Foi uma via de mão dupla, mas o mais retribuidor foi vê-los finalizarem o ano letivo compreendendo que eles precisavam entender, aprender e se apropriar do conhecimento para ter autonomia e que, os prejudicados seriam eles, caso desse continuidade àquela conduta oferecida pelo outro profissional a eles. Foi recompensador, valeu a pena!

Dada a necessidade, precisei trocar de unidade dando continuidade ao exercício deste ofício numa outra escola estadual. E o que aparentava ser difícil, agora se aparentava ser impraticável. Pois na história dessa nova unidade nunca houvera um aluno surdo. E a acessibilidade de modo geral é algo muito longínquo. Grandes e terríveis tem sido os desafios, mas a luta pelos direitos de materiais adaptados a serem ofertados para a aluna surda prossegue.

De vez em quando um regente ou outro promove uma atividade adaptada, por outro lado, também surgem as atividades infantilizadas talvez por falta de aderência e as vezes também por vaidade na resistência em aceitar ajuda de alguém em que alguns nem acreditam na formação acadêmica.

Presenciando situações como essas, uma inquietação emerge das minhas entranhas. A necessidade de se ter profissionais minimamente preparados para atender esses alunos em sala de aula regular.

Desde então minha busca pelo aprimoramento para atender este público tem sido incessante. Grande e significativa tem sido a aprendizagem, assim como os desafios e as descobertas. Concomitantemente, inestimável tem sido a satisfação em poder proporcionar àqueles que necessitam, a informação necessária para favorecer a interação e a socialização, sejam eles surdos, surdocegos ou com outras deficiências.

A especialização em Designer Educacional tem contribuído significativamente na minha atuação em sala de aula, de forma que, acredito que se todos os docentes independentes do componente curricular fizesse essa especialização a atuação em sala de aula com os alunos tanto típicos quanto os neurotípicos seria expressivamente diferenciada, pois tomamos conhecimento de recursos de tecnologia assistiva adaptadas maravilhosos, diferenciados que contemplam a todos de forma colaborativa.

Prestes a ingressar no mestrado acadêmico com um tema que evidencia essa necessidade na tentativa de proporcionar meios que possam contribuir para um restauro no atendimento desses profissionais junto às pessoas com deficiência, surdos e ou surdocegos. Diante disso, espero percorrer uma considerável escala de aprendizagem a fins de poder contribuir para o aperfeiçoamento desses profissionais.

O universo da surdocegueira está em constante construção e nós somos materiais imprescindíveis para que essa construção seja cada vez mais aperfeiçoada. E meu desejo é poder oportunizar sempre que necessário a melhor e mais qualificada interação à todas as pessoas com surdocegueira.

REFERÊNCIAS

Educação como prática da liberdade”. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p.47.
Fonte: <https://citacoes.in/atores/paulo-freire/> - Acessado em 10/10/2022 às 14:01

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Macedo. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

https://www.google.com.br/books/edition/A_Educa%C3%A7%C3%A3o_Como_Fonte_De_Conhecimento/dkFKEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Os+fen%C3%B4menos+humanos+s%C3%A3o+biol%C3%B3gicos+em+suas+ra%C3%ADzes,+sociais+em+seus+fins+e+mentais+em+seus+meios.+Jean+Piaget&pg=PA11&printsec=frontcover - Acessado em 17/08/2022 às 01:05.

EU ME FORMANDO E RE-FORMANDO PARA FORMAR QUEM É FORMADO

Beatriz Cavalheiro Crittelli

Difícil me lembrar quando minha vida acadêmica começou, recordo-me de alguns fatos na minha infância que me conduziram ao caminho que segui: meu pai me chamar de “Biaóloga” por eu sempre ser uma criança curiosa que gostava da natureza; ter uma forte amizade na escola com crianças com deficiência e por fim, como brincadeira favorita, eu e minha irmã brincávamos de escolinha (eu me tornei professora de ciências, e minha irmã, professora de matemática).

De fato, não imaginava que conseguiria misturar tudo isso em uma profissão só, mas aos poucos, minha vida foi se direcionando para essa verdadeira “fusão de áreas”.

Na escola, Ensino Médio, precisava decidir qual faculdade estudaria, pedia dicas e conselhos e sempre me advertiam fugir das “Licenciaturas”. Não sabia qual das áreas da ciência realmente queria seguir, escolhi Biologia em algumas faculdades e resolvi tentar o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza na USP, um curso novo, pouco conhecido, que me atraiu pela mistura das áreas das ciências que o curso abordava, perfeito para minha indecisão além de seguir uma proposta interdisciplinar saindo da compartimentalização que as diversas áreas da ciências socialmente estão, nos levando à entende-la como um todo. Foi ali que estudei durante os anos de 2009 até 2012.

Outro ponto que não ressaltai nos parágrafos acima: sempre gostei muito de áreas artísticas, música, pintura, escultura, cinema, entre outras, e durante a faculdade, vi a oportunidade de retomar essa minha paixão construindo recursos didáticos.

Durante a Faculdade, conheci uma nova área da ciência que durante a escola tive pouco contato, mas me apaixonei, a geologia.

Conversando com a professora da área, iniciamos uma Iniciação Científica com modelos didáticos para o ensino de Geologia. Inicialmente, construía os recursos voluntariamente, e mais tarde isso foi se fundamentando em um projeto. A partir desse projeto, apresentei esses recursos em uma feira na Universidade e tive a oportunidade de fazer uma palestra neste evento sobre Intemperismo para três turmas do Ensino Fundamental 2. Nesse dia percebi que o que sempre quis foi ser professora, algo que durante minha época de vestibular não estava elucidado em minha mente.

Finalizei a Iniciação e resolvi em 2012 focar o meu Trabalho de Conclusão de Curso em outra paixão que tinha, Biologia Marinha. Fiz a pesquisa no litoral norte de São Paulo e como a minha orientadora estava com um grave problema de visão, resolvemos no trabalho fazer uma parte de coleta de dados e outra pedagógica, elaborando uma sequência de aulas com a temática de educação ambiental pensando em alunos com deficiência.

Em paralelo, chegou o momento de escolha da escola para o estágio e neste dia me lançaram um desafio: escolher uma escola de educação para Surdos. Até então, nunca antes tive um contato tão direto com um Surdo e muito menos com sua língua ou cultura, mas aceitei o desafio sem imaginar o que viria pela frente. O estágio foi realizado na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos no período de agosto de 2011 até novembro de 2012. Acrescento aqui que ao entrar na escola, em 2011 o nome era “Escola Especial”, em 2012 a escola comemorou e mudou a placa para “Escola Bilíngue de Educação de Surdos”. Estranhei essa mudança de nomenclatura e na época não entendi, mas depois percebi o ganho político dessa mudança de nome e as mudanças que isso geraria dali para frente.

Antes disso, discutir educação de Surdos entrava no âmbito da discussão da educação especial na perspectiva das deficiências, o currículo em sua maioria não era seguido conforme as escolas com salas comuns e os alunos tinham mais de um ano para se formar em cada série. A partir do momento em que as escolas de Surdos entra como “escola bilíngue” e não mais “escola especial”, muda-se não somente um nome, mas também traz uma nova perspectiva educacional para essa comunidade respeitando-os como minoria linguística.

Antes dessa imersão, minha ignorância na área limitava minha mente a pensar que não havia grandes diferenças entre ensino de ouvintes e de surdos, como exemplo: a leitura e escrita não eram diferenciadas; que a Libras era uma língua universal, e quando percebi que não, pensava que Libras possuía origem direta do Português; que a escola era extremamente silenciosa; que não existiam deficiências múltiplas. Pouco a pouco essas minhas ideias foram quebradas, através de estudos e, principalmente, convivência com os estudantes.

Quando entrei na escola, já conhecia o alfabeto em Libras e acreditava que, assim, eu conseguiria me virar muito bem. Engano brutal! Assim que entrei na escola, os alunos vieram interagir comigo, mexiam tanto as mãos e tão rápido que eu não fazia a menor ideia do que estava acontecendo. Corri para trás da Coordenadora e perguntei: “o que estão querendo?” Ela me respondeu que queriam saber meu nome e meu sinal. Virei-me frente a eles e soletei meu nome, extremamente insegura e trêmula, e perguntei à Coordenadora o que seria esse “meu sinal”. Ela me explicou que cada ouvinte, a partir do momento que entra na comunidade Surda, recebe um sinal próprio, um nome em Libras, e que os alunos estavam querendo me batizar com um nome. Não entendi muito bem, mas aceitei que me dessem um sinal. Os alunos me cercaram, ficaram me olhando e decidiram: esse vai ser o seu sinal!

O sinal representa minha aparência e minha personalidade, é executado no rosto, indicando minha franja, e tem um movimento sutil que reflete minha timidez perante pessoas que não conhecia. Além do mais, a configuração de mão inicialmente foi proposta com a letra “B”, inicial do meu nome, mas pode ser realizado também com a mão aberta, adequando-se, assim, ao movimento dos sinais sem letras e não alterando o sentido e significado do sinal.

Ao caminhar nos três módulos de estágio, fiz em paralelo um curso de Libras do nível básico ao avançado, com duração de um semestre cada, nesse período minha quebra de concepções se dava de forma muito profunda e constante. Dia-a-dia estava preparada para um novo aprendizado, até chegar o momento em que eu, como estagiária, teria a autonomia de ministrar algumas aulas de ciências para esses alunos.

O momento chegou em conjunto com emoções de nervosismo e entusiasmo, pois, eu estava pela primeira vez no papel de ensiná-los,

porque, até então, eu estava aprendendo com eles, mas esse ensino em momento nenhum foi desvinculado do quanto eu continuava aprendendo.

A sequência de aulas do estágio foi concluída, mas meu anseio por continuar conhecendo o “mundo das pessoas Surdas” não se encerrou, já que percebi a quantidade de lacunas que existem no ensino de alunos Surdos. Com isso, senti que deveria continuar atuando, através de estudos e, principalmente, de ações.

Com essas inquietações, resolvi me dispor a pensar nesse assunto ainda no período de estágio. Lá, foram desenvolvidos alguns materiais planejados primeiramente para os estudantes Surdos, que depois se tornaram aplicáveis aos demais estudantes, isso me propiciou posteriormente apresentá-los em eventos da área. Continuei imersa nesses estudos quando ingressei no mestrado, com o intuito de entender um pouco mais como ocorre a interação entre professor ouvinte e estudantes Surdos nas aulas de ciências, dentro de uma escola bilíngue para Surdos. Percebia que a maioria dos professores das escolas bilíngues de Surdos eram ouvintes e, muitas vezes, entravam nas escolas do mesmo jeito que eu entrei, sem saber nada de Libras. Como então esses professores ministravam suas aulas e como os alunos correspondiam a isso? Isso martelava na minha cabeça, mas tive que me focar em um problema específico para estudar porque, além de tudo, ao procurar referências, percebi que existiam, nessa área, lacunas na produção acadêmica que ainda não foram estudadas.

Com isso, fui cada vez mais centralizando o que estudaria para formular minha dissertação intitulada: “Aprendendo a ouvir aqueles que não ouvem: o desafio do professor de ciências no trabalho com a linguagem científica com alunos Surdos” sob a orientação da Professora Doutora Celi Rodrigues Chaves Dominguez e tive de escolher um entre muitos problemas a serem estudados. Assim, consegui manter meu foco em uma escola bilíngue de Surdos, a mesma na qual fiz meu estágio. Com esse foco estabelecido, meu intuito foi o de me aprofundar no que acontecia durante as aulas, quais eram as preocupações do Professor, as reações dos alunos, as atividades realizadas, as estratégias metodológicas estabelecidas, as avaliações finais e, também, como os alunos se expressavam nessas avaliações, além de estar sempre atenta à Libras e como ela se constrói nas aulas de ciências.

Durante a prática, na observação das aulas ministradas em Libras, pude compreender as lógicas de raciocínio diferentes e o quanto isso contribui para o aprendizado científico. Aprofundei minhas percepções sobre as demandas dos Surdos no contexto das aulas de assuntos biológicos e, então, decidi continuar desenvolvendo minha pesquisa nesses pontos e, principalmente, voltar a dedicar meus estudos à aprendizagem da Libras por acreditar que só com o conhecimento dessa língua eu poderia aguçar meu olhar e minhas análises para fazer um trabalho mais aprofundado.

Senti a necessidade de me aprofundar nos estudos da Libras por estar cada vez mais em contato com a comunidade Surda, então decidi voltar a estudar Libras em um curso extenso que durou de agosto de 2015 à dezembro de 2017.

Meu sonho de infância de ser professora se concretizou assim que terminei a graduação, trabalhei por três anos em escolas da rede particular ministrando aulas de Ciências, Biologia, Física e Química, mas depois desse período, senti a necessidade de voltar à dedicação exclusiva da pesquisa. Fui contemplada com bolsa de pesquisa durante o Mestrado, além de trabalhar em um Laboratório de Educação Especial onde produzíamos recursos didáticos acessíveis. Nesse laboratório, realizei atividades como: organização e orientação para elaboração de recursos didáticos para o público alvo da educação especial, rodas de conversa em Libras, reuniões e grupos de estudos da área. Permaneci nesse laboratório até que fui contemplada com outra bolsa como ledora de uma aluna da Filosofia com baixa visão, acompanhando-a em suas atividades acadêmicas.

Durante a caminhada do mestrado, pude conhecer através de eventos e visitas a instituições um público que academicamente falando não é muito discutido, pessoas com surdocegueira. Todos meus pensamentos limitados que anteriormente tinha sobre a comunidade Surda me veio à mente com esse novo público que eu começava a ter contato, e foi brutalmente quebrado quando conheci e me comuniquei com a primeira pessoa com surdocegueira, me ensinando como ele utiliza o computador e a linha Braille. Com a minha convivência crescendo através de eventos na área e trabalhos voluntários, conheci sistemas de comunicação com base em fala oral, sinalizada (como a sinais táteis em Libras), alfabética e escrita, aprendi o sistema de escrita Braille, como instruí-los e localizá-los no ambiente através da comunicação social háptica, e todo turbilhão de sentimentos e perguntas me voltou a mente,

da mesma maneira de quando dei meu primeiro passo dentro da escola bilíngue de Surdos.

Novamente, fui quebrando minhas pré-concepções à medida que os conhecia, e novas perguntas me vieram a mente como: e as aulas de ciências para esses alunos? Estão em escolas regulares ou em outras instituições? Como os professores desses alunos realizam o papel da inclusão com os outros alunos e com suas aulas? Como os conteúdos de ciências chegam a eles? Como seria uma aula de ciências planejada para eles? E um recurso didático?

Assim então, fui chamada por mim mesma a outro desafio, decidi dedicar uma pesquisa de doutorado a isso por perceber o quanto ainda posso e devo me aprofundar na área. Nessa pesquisa, encontrei um orientador que trabalha com pessoas com deficiência e ensino de ciências, Professor Livre Docente Eder Pires de Camargo. Por ser um homem cego, ter a vivência pessoal e acadêmica, fizemos uma parceria na orientação ao pensar recursos didáticos multissensoriais para pessoas com surdocegueira em aulas de Ciências.

Meu anseio por me aprofundar nos estudos da Libras continuou, então decidi cursar uma Pós-Graduação em Tradução e Interpretação de Libras e com isso, realizei interpretação em Libras em diversos contextos como congressos, eventos, aulas de laboratório, entre outros.

Em paralelo, além do ensino universitário, voltei a lecionar na educação básica ministrando aulas de Física no Ensino Médio para alunos Surdos em uma escola bilíngue, uma novidade na minha carreira por nunca antes ter dado aula em uma escola bilíngue de Surdos, mas que lá, pude aplicar principalmente as ideias e propostas de recursos didáticos multissensoriais que tanto estudei no Doutorado.

É perceptível que o movimento da necessidade de temas relacionados à Educação Especial entrarem no Ensino Superior cresce cada vez mais. Com isso, fui convidada à ministrar oficinas, cursos e palestras em universidades e para professores da rede pública, inserida no contexto de promover formação continuada.

À medida que me envolvo nesses estudos as inquietações só crescem e me incentivam a tentar preencher as inúmeras lacunas existentes para que esse público-alvo da minha pesquisa do Doutorado alcance seus direitos, dentre eles o conhecimento científico. Acompanhando duas alunas com Surdocegueira nas suas distintas realidades escolares de “inclusão X exclusão” pude desenvolver em conjunto com suas

professoras que as acompanham, recursos didáticos na perspectiva multissensorial e seguindo o princípio do Desenho Universal para que os colegas de turma utilizassem tais recursos em conjunto com as aulas.

A tese só me deu mais aberturas de perspectivas em como poderia ampliar esse trabalho, difícil foi chegar ao momento de “encerrá-la” pois, muitas outras vertentes apareciam conforme eu escrevia esse trabalho. O envolvimento com todas as pessoas da pesquisa foi imenso e o contato continua, professoras, alunas e família. Com isso, estabelecemos parcerias em que nos ajudamos constantemente e com carinho acompanhamos nossas trajetórias.

Em paralelo à pesquisa, o trabalho da docência no Ensino Superior se mantém e me encanta. Poder receber estudantes com anseio pela docência, formá-los e ver seus caminhos dando sequência atingindo tantas outras pessoas, me abre uma grande inspiração para permanecer me formando para assim poder formar, assim como traz Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia, a quem dedico o título desse capítulo.

Assim como em outros momentos da vida, meu sentimento de incompletude apareceu novamente, como tinha terminado o doutorado, comecei a buscar formações técnicas para voltar ao contato prático com pessoas com deficiência.

Hoje encontro-me como professora de universidade, levando a missão de formar professores na perspectiva crítica para o trabalho com a Educação Especial, ao mesmo tempo que levo intensamente nas minhas semanas contato com pessoas com deficiência enquanto me formo guia-intérprete e audiodescritora.

O aprendizado teórico me recheou com uma perspectiva crítica e me formou parte enquanto professora, mas ressalto o intenso aprendizado que tenho constantemente com a parte prática que transcende o aspecto profissional, atinge todas as minhas camadas como ser humano me permitindo assim novas inquietudes e novos caminhos nessa carreira que já não dissocio mais da minha vida pessoal.

Vou parar com a minha história por aqui, deixando esse pedaço de mim para me entenderem um pouco melhor, mas afirmo, a cada dia que passa, mais uma linha nesse memorial se acrescenta.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECIALIZADAS NO ATENDIMENTO PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

Araçari Salles Teixeira

Com o conhecimento que adquiri ao longo destes anos de atuação na educação inclusiva, entendi como a contribuição de Piaget para pedagogia, sobretudo, as indicações do estágio adequado para serem ensinados os conteúdos para as crianças sem desprezar suas reais possibilidades mentais. (Jean Piaget 1896-1980)

O estudo dos quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações abstratas, me fez entender profundamente o valor do tempo da aprendizagem.

Assim nasce uma araçari, um tucaninho de plumagem com uma tonalidade marcante que alimenta-se basicamente de frutos e são consideradas grandes dispersores de sementes, pois comem a polpa do fruto, reflorestando a mata com as sementes que espalha. Característica muito marcante na minha trajetória acadêmica: tudo que sei procuro transmitir para outras pessoas, disseminando assim o conhecimento, espalhando sementes do saber, compartilhando vida!

Aos 14 anos comecei a frequentar o grupo de jovens da Paróquia Santo Antonio do Lausanne, onde enquanto as mães aprendiam trabalhos manuais, corte e costura, ficávamos entretendo as crianças. Cantávamos, brincávamos e tínhamos noções de cidadania. A educação não formal é uma ferramenta muito importante na construção da cidadania das pessoas. Hoje percebo que foi ai que a semente de educador social foi plantada na minha vida.

Em 1979, começamos um trabalho de alfabetização de adultos, pelo método Paulo Freire em uma comunidade no Jardim Peri São Paulo, nós os jovens do JUPLA Juventude Paroquial do Lausanne.

Muitas histórias, pois a maioria dos alunos eram trabalhadores da construção civil, e lembro-me muito bem de uma das palavras que mais utilizávamos: TI – JO – LO e que trago com muita relevância: o primeiro tijolo da construção de uma vida e que auxiliaria a construção de outras vidas.

Conclui o ensino médio em uma escola pública em Santana, Escola Estadual Padre Antonio Vieira, carinhosamente conhecida como CEPAV. Minha família mudou-se para Osasco e iniciei o curso de Ciências Econômicas na FEAO. Neste período casei, tive duas filhas, perdi meu pai e ingressei através de concurso público no Banco do Estado de São Paulo.

Em 2000, com a privatização do banco, fiquei desempregada por um ano e na elaboração do meu currículo para este reingresso no mercado de trabalho, sempre colocava mais ênfase em meus trabalhos sociais desenvolvidos desde a adolescência na Igreja, alfabetização de adultos, trabalhos com os surdos e minha preocupação com o meio ambiente, com o lixo, pessoas idosas e em especial o trabalho de evangelização de pessoas com deficiência. Em uma pesquisa sobre habilidades coloquei minhas atividades na Comunidade e trabalhos voluntários.

A época, já estava cursando Pedagogia e meu projeto era baseado na construção de uma Comunidade para Idosos, Affonsinhos, em homenagem ao meu pai Paulo Affonso. Tal projeto, ficou muito mais latente por conta dos desafios que a família enfrentava com o tratamento do meu sogro e a dificuldade em oferecer os devidos cuidados. Os Affonsinhos funcionaria como uma creche: a família deixaria seu ente querido pela manhã e pegaria a noite, poderia ser um período integral ou meio período. Ofereceríamos transporte e alimentação. Além das atividades de vida diária, terapias, convivência social com muita diversão e segurança.

Considerando aqui a constatação que o Brasil está caminhando para ser uma nação de idosos. Na verdade, o mundo evolui neste rumo. O número de pessoas com mais de 60 anos segundo a ONU, já corresponde a mais de 12% da população mundial. E até o meio do século chegará a 20%. No ano de 2050, imagina-se que o número de pessoas com 100 anos e em pleno vigor físico e mental será, no mínimo, surpreendente. Um a cada 10 habitantes do planeta já tem mais de 60

anos. Quase 4% são de pessoas com 80 anos ou mais. E a que se deve isso? Ao avanço da ciência, da medicina, da tecnologia, das mudanças do estilo de vida, hábitos alimentares, exercícios físicos, novas posturas. Sem contar com a redução da taxa de natalidade. A população idosa cresceu em geral, oito vezes mais do que os jovens. Em 2050, a ONU estima que o número de pessoas acima de 65 anos será o dobro a atual. A população idosa em 2020 no Brasil estava em torno de 30 milhões, aproximadamente 14% da população. (IBGE, 2022)

Em 2002, ingressei através de concurso público na Prefeitura de Guarulhos, com o agente de educação infantil. Depois de 10 meses, na escola com os pequeninos, fui transferida para trabalhar no Projeto Aconchego, um projeto socioeducativo em meio aberto para atender adolescentes em situação de rua. Lá encontrei um adolescente surdo que era muito hostilizado pelos outros assistidos da Instituição, muito preconceito e violência, por conta de sua condição. Logo foi transferida como supervisora uma das Casas Abrigo do município, mas meu interesse sobre pessoas com deficiência em situação de rua não cessou.

Fui me descobrindo educadora social, um misto de trabalho voluntário com minha percepção do mundo, exercendo minha cidadania mostrando para a comunidade a Responsabilidade Social que temos. Neste momento me identifiquei por completo com os desafios que transitavam entre adoção, famílias acolhedoras, políticas públicas de uma forma intensa, que o bacharelado em Ciências Econômicas ficou adormecido, dedicando-me integralmente a Pedagogia.

PEDAGOGIA COMO CIENTISTA DA EDUCAÇÃO

Quando comecei a fazer meu curso de pedagogia, a intenção era trabalhar com Recursos Humanos nas empresas, associando minha experiência administrativa no Banco, pois no meu entendimento, treinamentos, processos de seleção e recrutamento, são baseados em técnicas de ensino e aprendizagem e, o profissional mais adequado para elaboração destes procedimentos é o pedagogo, cientista da Educação, porém, todo curso de pedagogia estava voltado para as questões de escolarização e o desenvolvimento do professor em sala de aula. Minhas habilitações são Gestão Escolar e Orientação Educacional e o tema do

meu trabalho de conclusão de curso foi: “A Atuação do Pedagogo em um mundo globalizado” com destaque para pedagogia empresarial e hospitalar evidenciando a atuação deste profissional em diversos setores da economia.

PSICOPEDAGOGA ENTENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Depois de 10 anos de formada, e fazendo os cursos que a Prefeitura oferecia, excelentes por sinal, resolvi buscar uma especialização que me fizesse entender melhor e a solucionar as dificuldades de aprendizado dos meus alunos. Sentia que eles podiam ser melhores porém algo impedia o desenvolvimento deles. Entendo como ensino aprendizagem um processo compartilhado de mão dupla. Se meu aluno não aprende, pode ser um problema de ensinagem. E multiplicando a ideia entre os meus pares de que deveríamos pensar juntas na solução dos desafios da rotina de sala de aula.

NEUROPSICOPEDAGOGA ENSINAMOS CÉREBROS SEM CONHECER CÉREBROS

Moro em Guarulhos, pelo menos uma vez por mês ia para Santos, onde aconteciam as aulas coordenadas pelo Professor Dr. Luis Vicente, e foi uma especialização incrível, riquíssima em conteúdos. Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial Inclusiva com muitas práticas pedagógicas e possibilidades de intervenções. Por ser uma área multidisciplinar que busca a compreensão do funcionamento do cérebro auxiliando por completo no entendimento de como aquele meu aluno aprendia através de uma avaliação cognitiva, com muita responsabilidade. Aprendi a utilização de testes e métodos que auxiliam o mapeamento das áreas do cérebro ligadas à aprendizagem. Esta formação muito contribuiu no desenvolvimento de materiais adequados aos alunos do atendimento educacional especializado e nas formações que ministro para professores e estagiários.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NÃO É SALA DE REFORÇO

Muitas vezes ouvi das colegas nomeando o atendimento na sala de AEE como reforço, uma desinformação estava instalada por conta de uma antiga cultura no ambiente escolar. O profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado é responsável pela aprendizagem efetiva do aluno através da construção de materiais adequados para o pleno desenvolvimento do aluno. A elaboração do Plano Educacional Especializado – PEI, deve ser construído em conjunto com a equipe multidisciplinar e a família, ampliando assim as possibilidades de sucesso. A importância dos processos afetivos, trabalhando as expectativas da família e do professor da sala regular.

CIÊNCIA ABA – ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO

Por ter muito alunos com Transtorno do Espectro Autista e as indicações para estudo e aplicação desta ciência, decidi, por indicação de colegas fazer o curso e entender melhor a aplicabilidade. O principal objetivo é da ABA é analisar e explicar o comportamento do indivíduo, sua interação com o meio ambiente e aprendizagem. Tive que revisitar Skinner e o condicionamento operante, para estruturar de forma mais efetiva o trabalho do acompanhante terapêutico AT no processo de inclusão escolar.

LEDORA, TRANSCRITORA, COPISTA BRAILE E O USO DO SOROBAN COMO APOIO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Quando estamos envolvidos com a acessibilidade, dentro da escola pública, o comprometimento com o desenvolvimento do aluno, torna muito forte o desejo de contribuir com todos os recursos possíveis. Muitas famílias, sem recurso para manter os filhos em outras atividades, sendo, por vezes a única possibilidade, o único recurso a escola que seu filho está matriculado. Fiz o curso de ledora e transcritora para atuar no ENEM e em concursos, promovido pelo INEP/MEC e, sempre sou

solicitada para atuar, pois é uma função que requer muita concentração e ainda não tão valorizada. Gravei áudio livros na Biblioteca Monteiro Lobato em Guarulhos. Neste curso aprendemos a trabalhar e a desenvolver este potencial de encantamento pela voz. Com Vanessa Carrilho, fiz o curso básico de soroban, desenvolvendo a aprendizagem das operações matemáticas básicas e descobri várias curiosidades sobre este instrumento de cálculo milenar, como por exemplo, que nos países Asiáticos, muitos aprendem como utilizar o objetivo. Com o soroban, pessoas com deficiência visual compreender de forma mais efetiva a matemática, assim como o multiplano, outro aparelho didático de matemática assistida voltada para educação inclusiva que permite ao aluno um maior entendimento da geometria e construção de gráficos.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE – PROCESSO COGNITIVO

O primeiro curso que fiz sobre orientação e mobilidade foi ministrado pelo Professor João Felipe que sou infinitamente grata por tudo que conheci e aprendi através dele e sua equipe. Ensinar uma pessoa a usar a bengala tornando-a mais independente e fazendo com que estabeleça outra relação com o mundo, através de técnicas e exercícios. Atuar como guia vidente e poder proporcionar as pessoas com deficiência visual locomover-se com autonomia e segurança, despertando a sinestesia nos alunos, realmente é algo incrível. Quando do término do treinamento, que envolve o ambiente familiar, embarque e desembarque do transporte coletivo e o aluno sente que já pode caminhar sozinho, fico com aquela sensação mágica de muita satisfação e contentamento. Atualmente, faço um aperfeiçoamento com a Equipe Humaitá com aulas práticas no Centro Paraolímpico Brasileiro em São Paulo.

INTÉRPRETE UNINOVE 2010 GUIA-INTÉRPRETE AHIMSA JUL 2016 - INSTRUTOR MEDIADOR AHIMSA – JAN 2019

Terminando o curso de pedagogia, iniciei uma especialização na FAPSS/SP, Formação Social do Homem, inconclusa, devido aos compromissos no trabalho. A época estava como educadora social na Prefeitura, no PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil,

ministrando oficinas de Educação para o Pensar – Filosofia para Crianças, tenho habilitação pelo CBFC, trabalho que muito me orgulho. Iniciei a Especialização em Língua Brasileira de Sinais na UNINOVE 2010 o meu trabalho de conclusão de curso foi sobre libras tátil. Começava aí o meu interesse pelas formas de comunicação com pessoas com surdocegueira. Conheci a AHIMSA e fiz o curso de Guia-intérprete 2016, e fiquei tão apaixonada pelo curso que em 2019 como ouvinte. Desde curso, nasceu o ENAGI – Encontro Nacional de Guias Intérpretes, espaço para discussão de políticas públicas voltadas para a guia interpretação e valorização deste profissional. Organizado pela UFRJ.

COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA – ENTENDENDO O TATO

No primeiro ENAGI em 2020, conheci a Dra. Elaine Vilela, que através de uma palestra apresentou seu livro e nos apresentou a Comunicação Social Háptica, participei ativamente daquele momento e desde então, sou pesquisadora no assunto. Fiz o curso por ela promovido, Estratégias na Guia Interpretação e Utilização da Comunicação Social Háptica para Pessoas com Surdocegueira, o primeiro de muitos. Hoje desenvolvo um trabalho de CSH com SC na dança do ventre. Na sala de aula, somente SC tem surdocegueira, as demais aulas possuem deficiência visual, a professora necessita de um ambiente silencioso, assim estabelecer códigos hápticos para comunicação foi uma das soluções encontradas.

Participar dos encontros mensais do GEPICSH, tem contribuído muito da construção deste repertório.

Outros cursos como AUDIODESCRIÇÃO; APERFEIÇOAMENTO EM ALFABETIZAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E O CONCEITO DE COENSINO E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO contextualizando a escolarização do estudante com doença crônica e/ou deficiência e comorbidade (UFSCAR/2021); FORMAÇÃO PARA CUIDADORES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E VISUAL (FMUSPHC/2014) buscando a organização e planejamento, hospitalidade doméstica, pública e social, debates sobre a moda inclusiva e a saúde integral da pessoa com deficiência física e visual, contribuíram como tijolinhos na construção da minha formação. TECNOLOGIA ASSISTIVA TECNOASSIST (UFRJ/2022)

Outro curso muito importante, que sempre destaco foi ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR (UFAL/2022), onde aprendi que a perda de um aluno, de um paciente é a força que necessito para o outro que vai chegar. Fazer com que a família tenha esperança de uma vida bem próxima do normal, por que quando a professora chega, e traz material para trabalhar com aquele aluno, demonstrando que acredita no potencial dele, a família se enche de contentamento e alegria.

Minha participação nos grupos de estudo GEPICSH – Grupo de estudos e Pesquisa e Inclusão em Comunicação Social Háptica e LADTECS – Laboratório de Audiodescrição e Produção de outras Tecnologias, e e escrever sobre as produções destes Grupos, faz com que o conhecimento seja disseminado e espalhados como as sementes do saber,

Não dá para esquecer que as crianças com deficiência crescem e podem atuar no mercado de trabalho, respeitando seus limites, explorando suas habilidades. Foi pensando nisso, que procurei um curso de EMPREGO APOIADO (ANEA/2019) e divulgo as possibilidades laborais de uma pessoa com deficiência, o quanto o clima organizacional melhora e os colaboradores valorizam suas possibilidades.

Em junho de 2023, concluo o meu curso técnico em GUIA DE TURISMO (ETECSP), completando minha formação em TURISMO INCLUSIVO (FACCAT/ 2013) adormecida há 10 anos. As pessoas com deficiência tem o direito a lazer, cultura e turismo, como viajo muito e sinto que meus amigos não têm o atendimento adequado, por isso, resolvi buscar formação no bem receber o turista com deficiência e em maio de 2023, repetindo o treinamento de maio de 2022, irei para Recife falar do tema, através de vivências para o grupo GPB – Guias Pelo Brasil.

E sigo assim, semeando conhecimento.

ENCONTRANDO-ME NA ACESSIBILIDADE: MEMÓRIAS DE UM TDAH

João Paulo Navega Roque

O ENCONTRO

Rememorar é sempre um desafio para mim. Não tenho o costume de rever minhas memórias, mas sempre que faço, deparo-me com novas reflexões. A inclusão e a acessibilidade estão presentes na minha história desde sempre, porém, durante anos, ela se manteve nos bastidores da minha história.

É difícil pensar onde minha relação com a inclusão se inicia, de forma consciente, mas tenho como marco um episódio, que sempre quando falo do tema, vem a minha memória.

Era uma tarde comum, para mim, mais uma vez, eu estava saindo do conservatório de música, onde eu passava boas horas do meu dia estudando piano e canto. Estava cursando pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, e ainda conseguia manter o meu hábito de ler um livro por semana.

Entrei na biblioteca pública da minha cidade, e fui para a escolha do livro que leria na próxima semana. Entre os livros em destaque, me deparo com o livro “Mentes Inquietas”, de autoria de Ana Beatriz Barbosa. Li a sinopse breve do livro e pensei comigo: “TDAH?! Acho que minha irmã tem isso.” Resolvi me aventurar na leitura deste livro.

Este foi o momento inaugural da inclusão em minha vida. Através da leitura dessa obra, percebi diversas características em minha irmã, que apresentava dificuldades na escola devido a desatenção e as questões voltadas para a hiperatividade. Confesso que em um primeiro momento, não me identifiquei como uma pessoa com TDAH. O livro

citado foi a primeira leitura que fiz sobre o tema. Foi o primeiro de muitos livros que li sobre o tema. Trarei algumas contribuições oriundas destas leituras no decorrer do texto. Dentro deste contexto, percebi que a inclusão sempre esteve presente na minha história. Trarei mais detalhes para vocês nas próximas páginas. O TDAH foi o que puxou a minha atenção para a inclusão, após a leitura do meu primeiro livro sobre o tema, não parei mais de buscar conhecimento nesta área.

Não poderia deixar de citar, outra experiência, que me ajudou a firmar neste caminho, contudo, em um primeiro momento, fiquei encantado com a língua de sinais, Libras, posteriormente, me vi no mundo da inclusão do sujeito surdo. Minha experiência com a surdez, se deu justamente neste mesmo período. Estava em um seminário da igreja que frequente e percebi a presença de uma pessoa sinalizando ao lado do pastor. Aquilo chamou minha atenção. No mesmo local, antes de encerrar o seminário, o grupo de surdos ali presente, cantaram um louvor (música cristã) em Libras. Decidi ali que iria aprender aquela língua.

Estes dois momentos marcam a minha inserção no mundo da inclusão e as minhas escolhas profissionais a partir daquele momento. Analisando como telespectador de minhas memórias, percebo, que o que sou hoje se dá a este encontro com o mundo da inclusão.

AS ESCOLHAS

Tomar decisões é uma tarefa complicada, pois exige de nós uma análise minuciosa do todo. E, muitas vezes, este todo não está claro o suficiente para que haja a possibilidade da tomada de decisão.

Iniciei minha formação profissional em um curso de pedagogia. Para mim já era um sonho realizado. O primeiro da minha família a entrar em uma faculdade. Quando vi meu nome como um dos aprovados no vestibular, fiquei estarecido. Não conseguia acreditar. Não sabia como faria durante todo o processo, pois a faculdade era na modalidade EAD e o polo para o qual eu havia sido aprovado ficava a 40 minutos da cidade onde eu morava. Eu estava desempregado, tinha acabado de formar o ensino médio e meus pais não podiam me dar o auxílio financeiro para custear as viagens mensais até o polo. Era uma quantia, que hoje considero até irrisória, mas naquele momento, eu não possuía.

Estava ainda com 17 anos de idade, e aguardando a resposta do alistamento militar. Não conseguia arrumar emprego pois havia a possibilidade de estar apto para o serviço militar. É difícil a contratação durante este período, pelo menos para mim foi.

Um mês após o vestibular, saiu a data da aula inaugural. Comecei a dar aulas particulares para levantar o dinheiro da passagem e arrumei um lugar na cidade onde poderia utilizar o computador, pelo menos uma vez na semana para realização das atividades propostas. Sei que parece loucura, mas comecei uma faculdade EAD sem tem computador em casa e acesso a internet.

Depois de quase um ano de faculdade, consegui arrumar um emprego, onde fiquei até o momento que migrei para a sala de aula. Comprei meu computador, coloquei internet na minha casa e comecei a ter condições de custear minhas viagens até o polo, porém, o dinheiro dava apenas para a passagem, para a alimentação não. Costumo dizer que Deus sempre abre as portas para os seus, e não foi diferente comigo. Meus colegas de turma se organizavam para não que eu não ficasse sem me alimentar. Atitudes simples, que fizeram toda a diferença para mim.

Durante o processo, iniciei os estágios supervisionados nas escolas e me deparei com diversos casos de inclusão. Os mais comuns foram o TDAH e a surdez. Tive a oportunidade de acompanhar de perto alunos com este transtorno e esta deficiência. As experiências foram marcantes.

Paralelamente, dentro do ambiente religioso do qual eu fazia parte, Gustavo Vitor Rodrigues Oliveira, Rozilda Rodrigues Viana Pereira e eu, iniciávamos um trabalho de acessibilidade para pessoas surdas. Iniciamos em um curso de Libras ofertado em nossa cidade e a partir dele, começamos a fazer um trabalho de convite e evangelização dos surdos que conhecíamos. Iniciamos um trabalho de ensino de Libras dentro da nossa igreja e contamos com o apoio de irmãos de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro, locais onde este trabalho já tinha uma estrutura mais sólida.

O maior contato se firmou com o grupo de Belo Horizonte, onde conheci Heloísa Marasc, Ozana Vera Leal (que se tornaria minha esposa), Drª Maria Amin e Warley dos Santos, pessoas que se tornaram grandes amigos e companheiros nos caminhos a serem traçados para o processo de inclusão dentro da nossa igreja.

DESCOBRINDO-ME COM TDAH

Apesar do principal objetivo do presente texto ser contar como se deu o meu contato com a surdocegueira, creio que eu não teria chegado a ela, se no meu caminho não houvesse a necessidade de me conhecer melhor.

Depois de anos de faculdade e me inclinando cada vez mais para a educação inclusiva. Diversas leituras sobre os mais diversos temas relacionados a inclusão. Começo a perceber que muito do que eu via nos meus alunos, ia de encontro a minha trajetória. Percebi que as dificuldades atencionais que meus alunos com TDAH apresentavam, estavam presentes em mim. Resolvi então investigar melhor esta questão.

Mesmo com as limitações de acesso que possuía, consegui com a ajuda de meus amigos em Belo Horizonte, principalmente com a ajuda de minha atual esposa, Ozana Vera Leal e a Dr^a Maria Amin, realizar uma avaliação neuropsicológica e me entender enquanto uma pessoa com TDAH. Este momento foi sem dúvida, uma virada de chave sem precedentes na minha vida. Passei a ter ainda mais empatia por meus alunos.

É importante trazer, para melhor entendimento, uma definição do que é o TDAH. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é definido como:

...uma das patologias que se apresentam com muita frequência na atualidade. Esse adoecimento atinge crianças e pode se estender para toda a vida do sujeito, trazendo prejuízos variados, com elementos que podem comprometer gravemente a qualidade de vida e as relações de quem o porta. (FILHO; BRIDI; SALGUEIRO, 2016, p. 95)

Tendo por base a fala dos autores, percebe-se que o transtorno tem se mostrado presente na população e por este motivo tem sido foco dos mais diversos estudos. É importante salientar que se trata de um diagnóstico dimensional (MATTOS,), ou seja, os sinais tem de se mostrar presente em mais de uma área da vida da pessoa, e por mais de seis meses. Os critérios de diagnóstico são descritos pelo DSM-5-TR (2023).

O foco inicial de minha investigação era tentar ajudar minha irmã, que posteriormente recebeu o diagnóstico de um outro transtorno,

contudo, foi essa minha investigação inicial que abiu os meus olhos para o mundo da inclusão. Quando eu encontrei o mundo da inclusão eu me encontrei. Foi a partir do momento que me vi em meus alunos que pude pensar em formas de ensino mais inclusivo.

Segui os meus estudos na área da inclusão, enveredei-me em cursos de especialização e busquei formas de tornar minhas aulas de matemática mais acessíveis aos meus alunos, independente das limitações que apresentassem. Tive alunos com diversas deficiência e transtornos, mas os mais comuns foram a deficiência intelectual, a surdez e alunos com TDAH. Atualmente atendo alunos com dislexia, discalculia, perfil de altas habilidades/superdotação e de dupla excepcionalidade, temas que serão abordados em futuras publicações (se Deus assim me permitir) fazendo interface com a surdocegueira.

Dei continuidade a minha busca incessante por conhecimento e quanto mais eu estudava, mais percebia a necessidade de me reinventar quando o tema era a inclusão. Meus estudos se tornaram mais direcionados e passaram a ter mais resultados. A descoberta do meu diagnóstico me abriu um leque de possibilidades gigantesca, e por esse motivo, acredito que compartilhar esse momento com você, caro leitor, seja de suma importância.

Nas próximas linhas, descreverei como se dá o meu encontro com a surdocegueira, e como cheguei ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH).

EM UMA DAS CURVAS DA VIDA, A SURDOCEGUEIRA SURGE

O encontro com a surdocegueira se deu de uma forma bem inusitada. É comum, na comunidade religiosa a qual frequento, termos encontros com foco na acessibilidade. Estávamos em 2018, e eu estava em um destes encontros atuando como intérprete de Libras. Havia várias formas de interpretação neste evento: Libras, Libras em campo reduzido, Intérprete repetidor, Libras tátil e a Comunicação Social Háptica.

Antes de dar sequência, uma pergunta ecoa e se faz indispensável: Mas afinal, o que é a surdocegueira? É uma pergunta crucial para darmos seguimento a construção do presente texto.

A surdocegueira pode ser considerada uma múltipla deficiência sensorial única, a qual envolve uma associação entre a deficiência visual e a auditiva. Deve-se ter claro que não se trata de uma somatória de surdez e cegueira, mas uma condição singular que confere ao indivíduo características específicas resultantes de um efeito combinatório entre as duas deficiências. (CEDER-NASCIMENTO & COSTA, 2005; MCINNES & TREFFY, 1991 *apud* CAMPOS, 2021, p. 161)

Entendendo o que é a surdocegueira, faz-se necessário entender, que por se tratar de uma perda de dois sentidos sensoriais, ela pode se apresentar de formas diversas, algumas delas serão abordadas de forma sucinta à medida que se fizerem necessárias. Salienta-se que por se tratar da perda tanto da audição, quanto da visão, ela pode se apresentar nos mais diversos graus.

Dando sequência a como se deu o meu contato com a surdocegueira. Fiquei surpreso ao ver dois surdocegos sendo assistidos através da Libras tátil e da Comunicação Social Háptica. Aquilo era novo demais para mim. Pertencia a uma região que o contato com a pessoa surda era considerado um grande avanço social e de repente me deparei com a surdocegueira.

Recordo-me que a Professora Doutora Elaine Gomes Vilela pertencia ao grupo de guia-intérpretes que estavam promovendo a acessibilidade para os surdocegos presentes. Ela estava com um rascunho de sua dissertação em mãos e nos intervalos era normal vê-la efetuando algum ajuste antes da revisão pré-banca.

Aquilo me deixou totalmente impressionado. Para mim era incrível o que conseguíamos fazer com o surdo através da Libras. Descobrir esta língua abriu diversos horizontes para mim. E quando eu pensava que já tinha conhecimento razoável da área da surdez, deparei-me com a surdocegueira.

Confesso que não me enveredei na guia-interpretação naquele primeiro momento. Minha inserção neste mundo foi mais tardia e se deu depois que me casei e me mudei para Belo Horizonte, onde passei a ter contato constante com um surdocego, pois ele, frequenta a mesma instituição religiosa da qual faço parte.

Novos aprendizados se fizeram necessários. Foi preciso ainda mais estudo para conseguir promover a acessibilidade dentro desta

nova demanda. Mas os desafios nos permitem crescer e aprender muito mais e aprimorar o conhecimento já adquirido.

Minha jornada com a surdocegueira começa desta forma. A necessidade de oferecer acessibilidade aos ensinamentos transmitidos dentro da minha igreja e a busca das melhores estratégias para realizar este processo da melhor forma possível.

Em um primeiro momento, o recurso que utilizei para a comunicação foi a Libras tátil, que é apenas uma das inúmeras formas de comunicação que a pessoa com surdocegueira pode utilizar (VILELA, 2020).

Mas antes de falar sobre isso, se faz necessário chamar a sua atenção para o fato de que quando falamos da pessoa surdocega, estamos falando de um indivíduo único e com características únicas.

Precisamos ter em mente que a surdocegueira priva a pessoa de dois sentidos, a audição e a visão, e desta forma, a pessoa passa a ser no mundo através de experiências táteis. O tato se torna o meio pelo qual o sujeito surdocego significa o mundo ao seu redor.

O tocar, na comunicação, remete ao tocar-se, tanto para quem toca na transmissão da informação, quanto para o surdocego que recebe a informação por meio do toque. A pele está intimamente ligada ao sentido sensorial do tato, dentro da imersão de todos os sentidos sensoriais. “Matriz dos outros sentidos, a pele é uma vasta geografia nutritiva das sensorialidades diferentes, elas as engloba sob seu guarda-chuva, abrindo ao homem dimensões singulares do real” (LE BRETON, 2016, p.206). (VILELA, 2020, p. 96-97)

É um novo mundo. São novas possibilidades comunicacionais que eu, enquanto vidente e ouvinte não possuía a sensibilidade para percebê-las até o meu encontro com a surdocegueira. Entender a importância do tato na comunicação foi o primeiro passo.

A Libras tátil dava conta das informações gerais, mas os nuances da comunicação, como as expressões faciais, as descrições imagéticas dos espaços e cenas não eram contempladas em sua totalidade por ela. Percebi, que quando a professora Elaine interpretava, sempre havia mais um intérprete com ela, e foi aí que conheci a comunicação social háptica.

Antes de seguirmos, é importante definir cada um dos tipos de comunicação aqui apresentadas, e contarei com a publicação de Vilela (2020) para essas elucidações.

A Língua de Sinais Tátil (Libras tátil) é:

...um sistema não alfabético que corresponde a Libras utilizada pelos surdos do Brasil. Dessa forma, surdocegos adquiridos, que já utilizavam a língua de sinais, a adaptam ao tato nessa nova condição. Os sinais são realizados em uma ou ambas as mãos de acordo com a preferência do surdocego. (VILELA, 2020, p. 102)

No que tange a comunicação social háptica, Vilela (2020, p. 115) assim tece o seguinte excerto: “A Comunicação Social Háptica é apreciada por mim de maneira especial devido à subjetividade que emerge dela, permeando o surdocego em meio a totalidade de informações. Ela é utilizada na surdocegueira como complemento da comunicação.”

A autora nos apresenta a Comunicação Social Háptica como um meio complementar das informações trazidas ao surdocego através de outra forma de comunicação. No caso em que se dá minha experiência, em complemento a Libras tátil.

Percebam que à medida que minha história se desenrola, novos termos surgem e necessito trazer suas definições. Dois conceitos necessitam ser clarificados antes de seguir. Assim como as pessoas são diferentes entre si, o mesmo ocorre com a pessoa com surdocegueira. Apesar de óbvia a informação, ela se faz necessária. Há surdocegos que nascem com a surdocegueira, a eles denominamos surdocegos congênitos. E há aqueles que adquirem a surdocegueira no decorrer da vida, chama-se surdocegos adquiridos. Estes últimos podem nascer surdo e adquirir a cegueira no decorrer da vida, nascer cego e se tornarem surdos, ou nascer videntes e ouvintes e se tornarem surdocegos. É importante este entendimento, pois a origem da surdocegueira tem impacto no tipo de comunicação que aquele determinado surdocego utiliza. (VILELA, 2020)

Frente a esta nova realidade, novos aprendizados se iniciam. Por mais que a Libras tátil seja a língua de sinais sentida através do toque, algumas adaptações são necessários no processo de tradução/ interpretação para a pessoa surdocega. Além disso, as informações antes

dadas através das expressões não manuais, serão agora transmitidas através da comunicação social háptica.

Sigo firme nessa empreitada e ao meu lado conto com o apoio de minha esposa (Ozana Vera Leal). Assumimos a guia-interpretação do surdocego e começamos pouco a pouco a disseminar este conhecimento entre os nossos com a ajuda da professora Elaine Gomes Vilela. O que posso dizer é que temos tido a oportunidade de inúmeras descobertas.

NASCE O GEPICSH

Ao abrir esta sessão com este título parece que tive um papel importante no processo, mas não é para tanto. Confesso que fiquei muito surpreso quando recebi o convite da Professora e naquele momento Mestra Elaine Gomes Vilela para compor o grupo. Eu acreditava que só poderia estar em um grupo de estudos depois de ter meu título de mestre. Fique lisonjeado com o convite.

Acredito que terei que trazer para você, caro leitor, um pouco da minha história com a Professora Elaine. Tudo começou devido a uma amizade em comum, o Professor Mestre Wharley dos Santos. Wharley me apresentou a Elaine como revisor de textos em 2019, durante o período da pandemia. Elaine publicou diversos artigos neste período e eu a acompanhei durante todo este período em suas publicações. Com este contato constante, nossa amizade se estreitou e muitos aprendizados surgiram desta relação de trabalho e amizade.

Elaine (me atreverei a me referir a ela pelo seu primeiro nome), peço desculpas a ela pelo atrevimento, caso ela esteja lendo texto, participou em 2019 de um congresso internacional sobre a surdocegueira, onde ela teve a oportunidade de conhecer a Riitta Lahtinen e seu esposo Russ Palmer (surdocego). Riitta Lahtinen é a precursora da comunicação social háptica no mundo.

Deste encontro, Elaine troca contatos com Riitta e surge deste contato um workshop para um grupo pequeno, selecionado a dedo. E por algum motivo, eu fui convidado. Deste encontro, Elaine, que está com o doutorado em andamento, propôs a sua orientadora a criação do que mais tarde se tornaria o GEPICSH – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Comunicação Social Háptica). Como Elaine ainda não havia concluído seu doutorado, o grupo ficou sobre a coordenação da Professora Doutora Adriana Barroso de Azevedo.

Atualmente, estamos no segundo ano do grupo de pesquisa. Em nosso primeiro ano, a professora Riitta Lahtinen e o seu esposo, musicoterapeuta Russ Palmer, nos apresentaram o livro fruto das pesquisas voltadas para a comunicação social háptica, intitulado “Haptices e Haptemas”. Todo o livro foi estudado durante o ano de 2022. Encerramos o ano com a apresentação dos memoriais que deram origem ao presente livro, que retratam o nosso curso, percurso e decurso enquanto estudantes e pesquisadores da surdocegueira.

Há muitos planos para o futuro do nosso grupo. Compartilho do sono da professora Elaine em poder criar um dicionário dos sinais hápticos, entender a estrutura linguística (a ideia é que possamos um dia entender a comunicação social háptica como uma língua) existente no seu uso, explorar as mais diversas possibilidades comunicacionais que o tato pode nos proporcionar.

Há um caminho cheio de desafios nos aguardando, e rememorar é uma forma de perceber que muito já foi construído. Às vezes temos a impressão de que não houve nenhum avanço, e é por isso que o exercício do rememorar é indispensável, pois ele nos permite perceber e trazer à tona o que nos moveu até o lugar que estamos.

Muitas produções nos aguardam e convido você, que nos lê neste momento, a nos acompanhar neste caminho de muitas aprendizagens e descobertas.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Carolina Rosa. **Dupla excepcionalidade na surdocegueira.**

NAKANO, Tatiana de Cássia; ROAMA-ALVES, Rauni Jandé (Orgs.).

Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

FILHO, César Augusto Bridi; BRIDI, Fabiane Romano de Souza;

SALGUEIRO, Mara Cleonice Alfaro. **Elementos neuropsicológicos do**

transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). FILHO, César

Augusto Bridi; BRIDI, Fabiane Romano de Souza; ROTTA, Newra Tellechea

(Orgs.). Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto

Alegre: Artmed, 2016.

VILELA, Elaine Gomes. **Educação de surdocegos: perspectivas e memórias.**

Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão. Curitiba: Appris. 1 ed. 133 p.,

21 cm, 2020.

NARRATIVAS DE UM JOVEM OUVINTE SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS: (DES)CAMINHOS FELIZES NAS TRAMAS DA VIDA

Fernando Henrique Fogaça Carneiro

Ao me deparar com a proposta de elaborar um Memorial Descritivo, meu primeiro movimento foi investigar o que era esperado desse tipo de produção. Inicialmente, recorri ao dicionário para verificar o que deveria ser feito por mim neste documento, ao que obtive as seguintes definições:

me.mo.ri.al (lat *memoriale*) sm 1 Petição em que se faz referência a um pedido já feito. 2 Escrito em que se acham registrados certos fatos memoráveis. (MICHAELIS, 2010, p. 576, grifo do autor).

des.cri.ti.vo (lat *descriptive*) adj 1 Que descreve. 2 Que serve para descrever. 3 Relativo a descrições. (MICHAELIS, 2010, p. 275, grifo do autor).

des.cre.ver (lat *describere*) vtd 1 Fazer a descrição de; explicar por meio de palavras. [...] (MICHAELIS, 2010, p. 275, grifo do autor).

De acordo com essas acepções, é possível entender um Memorial Descritivo como um escrito que serve para descrever – ou seja, explicar por meio de palavras –, no qual se encontram registrados certos fatos memoráveis. Uma tarefa certamente difícil, talvez utópica, considerando os pressupostos teóricos assumidos por muitos dos trabalhos vinculados à linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, a qual estive inserido durante toda minha trajetória acadêmica. Uma dessas premissas, sustentada por Paraíso (2012, p. 29), é a de que “[...] o

sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos [...]”. Nesse sentido, entendo-me como um sujeito em devir; enquanto escrevo este documento, produzo sentidos e me torno também um produtor de mim mesmo. Mais do que isso, levando em consideração o caráter fluido da linguagem – assumindo-a como sendo o uso que dela fazemos (WITTGENSTEIN, 2010) –, penso ser impraticável a tarefa de contar totalmente os fatos que me constituíram.

Ainda que não me disponha a assumir um empreendimento que julgo ser ilusório, como o de me descrever “plenamente”, acredito ser possível cumprir com a proposta de descrever alguns fatos memoráveis. Dito de outra forma, busco mostrar algumas experiências que julgo serem significativas durante minha vida pessoal, profissional e acadêmica, deixando no caminho incontáveis lacunas – como fios que compõem uma complexa teia de experiências, saberes, memórias, que por fim me constitui.

MEMÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Minhas primeiras memórias da vida são na casa de meus avós, durante minha festa de aniversário de 4 anos. Lembro-me de ser uma criança muito feliz, que gostava muito de brincar e aprender. Gostava muito de conversar com as pessoas mais velhas e entender as coisas que aconteciam ao meu redor, fato que justifica a frase que eu mais utilizava na infância: “Por quê?”. O que era um suplício para os meus pais e familiares, tornou-se um propósito de vida para mim; todos os porquês que fiz na minha infância foram se multiplicando, compondo o Fernando pesquisador eternamente inquieto que sou hoje, sobre o qual irei falar um pouco neste breve texto. Reconheço que os primeiros parágrafos de meu relato podem incomodar um pouco as pessoas que os leem, mas prometo que tudo o que está dito contribuirá e fará sentido com o desfecho de minha história.

Sou o mais novo de minha geração, em uma família não muito grande que reside na minha cidade-natal, Florianópolis (SC). Todos os meus parentes mais próximos permanecem até hoje nesta cidade, exceto eu, meus pais e meus irmãos. Ainda muito jovem, viemos para o estado do Rio Grande do Sul e, eventualmente, criamos raízes na capital,

Porto Alegre, onde moro até hoje. Cresci em idas e vindas entre Porto Alegre e Florianópolis, seja para visitar minha grande família, seja para viver com minha mãe enquanto ela trabalhava por lá. Alfabetizei-me nas viagens de ônibus com minha mãe, que me ensinava as letras e as sílabas até que pegássemos no sono. Não costumo ser uma pessoa muito nostálgica, mas confesso ter saudades desse tempo...

Mesmo com minha pouca idade, recordo-me de ter ciência de todo o meu entorno, embalado pelo meu alto nível de observação e interpretação da realidade. Vendo a dificuldade dos meus pais em manter as contas e os ânimos em equilíbrio, constituí-me uma pessoa reservada e o mais autossuficiente que eu poderia ser – a conhecida criança que “não incomoda nada”. A expansividade deu espaço para uma sobriedade, o corpo deu lugar à mente. Lembro que minhas atividades favoritas na infância envolviam jogos, palavras cruzadas, leitura de enciclopédias e aprendizado de lógica de programação. Aprendi a ser uma pessoa inconformada e curiosa, traços que carrego comigo até hoje. Por esses motivos, cursei apenas um ano na Educação Infantil e pude pular as demais séries desta etapa, ingressando com um ano de antecedência no Ensino Fundamental.

No entanto, o bônus da intelectualidade deixou o ônus da corporeidade. Fui uma pessoa obesa durante a maior parte da minha vida, algo que constituiu uma autocrítica muito pouco generosa para comigo. Minha mãe sempre dizia que eu era lindo e ressaltava minhas qualidades, mas ao mesmo tempo não tinha escrúpulos em fazer comentários como “Olha que feio aquela criança ali, bem gordinha...”. Aprendi que ser gordo era feio. Se eu era gordo, portanto, eu era feio. A melhor estratégia que me parecia válida foi a de ser invisível: afinal, se as pessoas não me enxergarem, talvez nem percebam que eu sou feio. Enquanto eu vivia à margem da visualidade, alimentava meu intelecto com o máximo de coisas que eu podia e sonhava com um futuro diferente em que eu pudesse não ser um fardo para ninguém além de mim mesmo.

Em relação às amizades e à vida afetiva, penso que nunca fui uma pessoa de muitos amigos. Eu costumava gostar de conversar com pessoas mais velhas e aprender com elas, falar sobre assuntos diferentes dos que as crianças de minha idade falavam. Não tinha muito contato com meus colegas de classe e não gostava muito de brincar no recreio;

preferia fazer as lições nesse período para não ter que levar tarefas para casa. O que me manteve minimamente envolvido com outras pessoas foram os grupos de jovens que frequentei na igreja que ficava na mesma rua onde eu morava. Dos 10 aos 23 anos, minhas principais amizades se constituíram nesse meio. Aprendi na igreja católica a ser uma liderança amorosa e respeitosa, a lidar com pessoas e a colocar meus dons em ação ao invés de escondê-los.

Se por um lado a igreja foi um suporte imprescindível para a minha sobrevivência social, também se mostrou um entrave significativo no meu desenvolvimento pessoal. Digo isso porque eu nunca tive atração por mulheres, algo que, na leitura de muitos, vai de encontro aos preceitos morais cristãos. Assim como tantas outras características minhas, desde sempre aprendi a esconder minha homossexualidade, pois era algo errado. Falávamos bastante sobre isso nos grupos de jovens. Minha experiência não foi extremamente negativa, pois nunca fui repreendido por nenhum padre durante os ritos de Confissão em que eu falava sentir atração por homens, nem convidado a algum processo de “cura gay”; por outro lado, o discurso comum da época era o de que “Algumas pessoas nascem assim e realmente não têm como ser diferentes, por isso devem viver a castidade e dominar seus instintos pecaminosos.” E foi assim que fiz. Vivi a castidade por muitos anos, focando todas as minhas energias exclusivamente nas dimensões profissionais e acadêmicas.

Nessa época, lembro que meu desejo sempre foi o de me formar cedo, trabalhar e ganhar o suficiente para não dar trabalho e despesa para meus pais. Quando eu estava finalizando o Ensino Médio, considerando o meu histórico e a formação de minha mãe, estive inclinado a cursar Bacharelado em Ciência da Computação. Por mais que a área fosse altamente atraente para mim, senti que minha atuação como profissional da área acarretaria na manutenção de meus hábitos introvertidos e quase invisíveis. Eu não queria ser quem eu era. Queria um cargo em que as pessoas fossem obrigadas a prestar atenção em mim, em que eu não fosse mais invisível, em que a minha ausência fosse notada. A solução veio a mim durante a realização das inscrições nos processos seletivos: quero ser um professor.

Com 16 anos de idade, passei em dois vestibulares para o curso de Licenciatura em Matemática: na Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Decidi cursar na UFRGS, para que pudesse ficar próximo de minha família nuclear. Os primeiros anos foram muito tranquilos, pois eu apenas ia ao campus, assistia as aulas e ia para casa. Os problemas começaram a aparecer quando eu fui obrigado a lidar com pessoas, seja com meus colegas na realização de disciplinas em grupo, seja com alunos das escolas em que fazíamos oficinas de aprendizagem. Pude colocar em prática tudo o que aprendia nos grupos de jovens, mas ainda assim me sentia deslocado e incomodado quando precisava interagir socialmente. Fui perdendo o brilho no olhar e o desejo de me tornar um professor.

Decidi que deveria mudar de carreira e migrar para a Música, que tanto me acompanhou nos meus momentos de solidão. Fiz vestibular para o curso e, (in)felizmente, não fui aprovado na Prova Específica por ter escolhido uma ênfase de alta dificuldade que exigia competências que eu nunca havia desenvolvido, como regência de um coro e conhecimento profundo de piano. Diante desse cenário e acolhendo os conselhos de meus familiares, retornei para a Matemática. No segundo semestre deste ano, matriculei-me em uma disciplina que há pouco tempo havia se tornado obrigatória nos currículos das licenciaturas, chamada “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”.

Quando cheguei na disciplina, não tinha conhecimento nenhum de LIBRAS ou das pessoas surdas. Não me recordava de sequer ter visto pessoas surdas na rua. Apesar disso, fui fisgado pela língua de sinais, com sua forma de comunicação visual e corporal – elementos que estiveram bem pouco presentes na minha constituição prévia. Recordo-me de ficar treinando o alfabeto manual no ônibus, ouvindo música, vendo televisão. Ao término do semestre, decidi que queria trabalhar com LIBRAS, ensinar matemática para alunos surdos, pesquisar mais sobre esses sujeitos. Entrei em contato com minha professora, Dra. Carolina Hessel Silveira, para solicitar que orientasse meu TCC neste campo. Em função de uma iminente licença maternidade, Carolina me encaminhou o contato de duas professoras que eu desconhecia: Dra. Adriana da Silva Thoma (*in memoriam*) e Dra. Liliane Ferrari Giordani. Enviei e-mail para Adriana, baseado unicamente no critério alfabético: afinal, a letra A vem antes da letra L. Ela prontamente me respondeu e fez o convite para que eu fosse até sua sala na semana seguinte para conversamos.

Quando encontrei Adriana, fui acolhido e aceito como orientando. Mais do que isso, foi-me ofertada uma vaga como monitor da disciplina de LIBRAS, a qual aceitei imediatamente. Durante um ano e meio, até a data de minha formatura, estive envolvido com várias atividades da área da LIBRAS e tive a oportunidade de me instrumentalizar na língua, aprendida em contato com os professores surdos, as intérpretes da instituição e um minidicionário bilíngue em formato PDF produzido no Rio Grande do Sul. Na ocasião de minha formatura, em Agosto de 2013, houve o surgimento de uma vaga de professor de Matemática na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico; a então professora havia sido aprovada no curso de Mestrado em Educação e iria assumir uma bolsa que a impedia de possuir vínculo empregatício. Por indicação dela própria, pois era orientanda de Adriana e me conhecia da monitoria, fui chamado para uma entrevista no final daquele mês. Após poucas semanas, eu já estava atuando como professor de matemática para surdos; um sonho se realizava.

Minhas vivências na escola foram intensas e extremamente gratificantes. Pude me descobrir como professor e como profissional. Não havendo intérpretes contratados pela escola para a realização de reuniões, informes e eventos, passei a atuar informalmente como Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nesses espaços. Em um desses eventos, fui descoberto por uma intérprete empresária que estava precisando de profissionais para atuar em espaços educacionais no turno da noite. Mesmo sem experiência comprovada nem curso de LIBRAS formal, assumi o desafio que atuar com dois alunos surdos dos cursos de Técnico em Secretariado e Técnico em Informática no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Após alguns meses, fui indicado para trabalhar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Ciências Contábeis do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA) como intérprete, dessa vez com carteira assinada. Inscrevi-me no Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS). Estando próximo do Ensino Superior, comecei a entender que meu caminho seria voltado para a vida acadêmica, então me matriculei como aluno especial em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU).

Enquanto tudo isso acontecia, segui atuante na comunidade surda, auxiliando no que eu podia, promovendo o diálogo entre as escolas de surdos. Em 2015, fui aprovado no concurso público para a vaga de TILS na UFRGS e, após alguns percalços, assumi o cargo e mantive meu trabalho como professor na Escola Frei Pacífico apenas. Também fui aprovado no processo seletivo do Mestrado em Educação na UFRGS, orientado pela Profa. Dra. Fernanda Wanderer. Minha orientadora não tinha conhecimento sobre a área da surdez, mas tinha vasta experiência em pesquisas sobre Educação Matemática. Aceitamos juntos o desafio de escrever sobre o ensino da Matemática para alunos surdos bilíngues, uma pesquisa que modificou profundamente minha forma de olhar a surdez, a educação, a matemática e a sociedade.

Minha dissertação, intitulada *O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein*, foi concluída no ano de 2017. Ancorado em teorias e metodologias pós-críticas de pesquisa em Educação, tive por objetivo “[...] examinar enunciados produzidos por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre uma escola bilíngue para alunos surdos e o ensino de matemática,” (CARNEIRO, 2017, p. 11). Num primeiro momento, analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola bilíngue localizada na cidade de Porto Alegre, juntamente com os Registros de Chamada redigidos por professoras dos Anos Iniciais. Partindo desses materiais, realizei entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de surdos de diferentes perfis. Como resultado, identifiquei a existência de alguns enunciados recorrentes a respeito da educação matemática para surdos, como a imperatividade do uso de materiais concretos e a ideia de que o surdo é um sujeito visual. Por outro lado, também pude evidenciar a predominância dos saberes comuns presentes na Matemática Escolar, independente da modalidade com que a escola se identifica. Entendo que a minha imersão nessa pesquisa e nesse solo teórico promoveu mudanças nas formas como enxergo o mundo e a mim mesmo, colocando sob suspeita as verdades que sempre tive convicção.

Nesse momento, gostaria de retomar uma dimensão até então ignorada na minha constituição: a afetiva. Fui solteiro durante boa parte de minha vida; sequer ia a encontros ou ensaiava a possibilidade de ficar

com alguém. Depois de adulto e graduado, namorei duas mulheres, na intenção de me tornar um sujeito heterossexual desejável. Não sendo possível me sentir confortável nessas relações e tendo visto todo o sofrimento que causei por conta de questões minhas, decidi que não iria mais me relacionar com ninguém; isso porque eu não conseguiria me sentir bem namorando mulheres e não estaria sendo um bom cristão namorando homens. Decidi me voltar exclusivamente para o trabalho, os estudos e as amizades.

Profissionalmente, tendo em vista meu objetivo de ser professor universitário no futuro, dediquei-me à publicação de trabalhos em eventos, artigos, capítulos de livro. Utilizando as ferramentas/possibilidades que eu possuía enquanto técnico administrativo da UFRGS, ofereci cursos de extensão e treinamentos. Passei a me interessar muito pela Escrita da Língua de Sinais (ELS) e, com o apoio da escola Frei Pacífico e de um grupo de apoiadores, organizamos o I Congresso Interdisciplinas sobre Escrita da Língua de Sinais da Região Sul (I CIELS-Sul). Desse grupo de pessoas, derivou o atual Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre Língua de Sinais (GIPELS), o qual se encontra em funcionamento até a atualidade. Segui trabalhando na escola Frei Pacífico, na UFRGS e ainda assumi uma bolsa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como tutor do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue.

Em função desta bolsa, conheci a pessoa que veio a ser meu primeiro namorado: um surdo que era discente do curso em outro estado. Apesar de nossa relação ter sido curta, foi muito importante para meu autoconhecimento e aceitação de quem eu era. Sobre esse fato específico, acho interessante pensar que, quando mais jovem, eu rezava muito pedindo para que eu me tornasse a pessoa que eu “deveria” ser; no entanto, tornei-me a pessoa que eu sou quando encontrei a LIBRAS, ingressei no curso e conheci um amor a dois que me satisfazia. Minhas inseguranças foram, pouco a pouco, sendo tratadas, fortalecendo-me. Passei a conhecer outros homens e a ter outros relacionamentos, retomando o meu (esquecido) sonho de ter uma família e uma parceria para a vida.

Em 2017, ingressei no curso de Doutorado em Educação, orientado novamente pela professora Fernanda. Passei a procurar por concursos para Professor do Magistério Superior na área da LIBRAS. Fiz quatro concursos até ser aprovado: o primeiro na própria UFRGS,

para a Faculdade de Educação; o segundo na Universidade Federal de Pelotas; o terceiro na Universidade Federal do Pampa (Unipampa); o quarto na UFRGS para o Instituto de Letras. Esta última se tratava de uma vaga reservada para pessoas com deficiência, a qual foi ocupada por mim por eu ter sido o único aprovado. Quando vi o resultado, não acreditei, pois já estava ciente que não seria chamado em função da reserva de vaga. Mas sim, meu sonho de ser professor universitário estava se realizando finalmente.

Pouco depois de minha nomeação, no final de 2019, iniciava-se a pandemia do Covid-19, seguida do período de isolamento social. Descobri-me uma pessoa neurodivergente, sendo diagnosticado com Altas Habilidades/Superdotação, algo que há muito tempo já era suspeitado pelas pessoas próximas de mim. Em 2020, decidi sair da casa dos meus pais e morar sozinho. Neste mesmo ano, realizei minha banca de qualificação do projeto de Tese, um momento marcado por muitas críticas à escolha do tema, à escrita do documento e à condução dos debates que propus. Também tive problemas na minha vida pessoal e afetiva que culminaram no término de meu relacionamento e no meu retorno provisório à casa de meus pais. Somado a isso, estive fortemente envolvido com a coordenação do *Curso de Formação para Professores de Surdos, na modalidade a distância*, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), ofertado gratuitamente para 1000 pessoas de todo o Brasil, planejado pelo GIPELS e gerenciado por mais de 60 tutores externos. O peso de todas as responsabilidades e tribulações foi o maior que já vivi até então.

Nesse período de tantas tensões, contei com minha rede de apoio, em especial minha família, meus amigos próximos e os profissionais que me atendiam. Encontrei nos meus alunos a força que eu precisava para justificar o meu trabalho. No entanto, por conta das críticas que recebi em minha banca de qualificação, senti que não tinha mais condições de contribuir cientificamente para a área, o que me distanciou dos debates acadêmicos sobre LIBRAS e a surdez. Fixei-me nas ações majoritariamente extensionistas do GIPELS com o curso e as escolas de surdos. Distanciei-me da LIBRAS e da surdez na minha Tese, passando a investigar a racionalidade neoliberal na sociedade contemporânea e suas conexões com o uso de jogos na educação matemática.

Apesar de estar afastado dessas temáticas, sigo sendo provocado a pensar e não me afastar totalmente da língua de sinais. Um dos lugares que me proporciona essas provocações é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH), no qual tenho pensado sobre as pessoas surdocegas e as formas alternativas de comunicação. Também me fortaleço nas iniciativas do GIPELS, no contato com as escolas de surdos, no uso/ensino da ELS, no contato com meus alunos/orientandos e na realização de tarefas administrativas da UFRGS. Mesmo com tantos problemas inerentes à vida, a cada dia tenho descoberto mais motivos para ser uma pessoa feliz e completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse pequeno texto sobre as experiências vivenciadas nos últimos anos, pude revisitar a minha história e reviver momentos dolorosos e felizes; me reconhecer. Academicamente, permanece vivo o interesse em investigar o entendimento do presente e dos regimes de verdade atuais na nossa sociedade. Esse tipo de problemática, como diz Paraíso (2012), tem sido a principal ocupação dos pesquisadores que ela chama de pós-críticos, ou seja, os inspirados pelas teorizações de autores como Michel Foucault, Ludwig Wittgenstein e Jacques Derrida sobre relações de poder e linguagem no mundo contemporâneo – ou pós-moderno –, marcado por rupturas e borramentos. Ratifico meu interesse em problematizar, ou seja, analisar o “[...] conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 242); colocar sob suspeição as metanarrativas; realizar processos de desconstrução, escrutínio e análise; enfim, entender os modos de subjetivação, as formas como cada sujeito se constitui. Escrever e ler as minhas experiências neste texto também me (re)constituiu.

Apesar de todos os desencontros que tive, deixei a LIBRAS e a comunidade surda guardadas em um lugar muito especial do meu coração e da minha trajetória, sendo grato a tudo o que me foi (e é) concedido. Por conta delas, tornei-me uma pessoa extrovertida, muito diferente de como eu costumava ser; compreendi que havia outras formas de amar e de constituir família além da visão que eu acreditava

ser a única possível; pude ganhar uma voz e um lugar no mundo por meio de minhas mãos; ingressei na carreira que há muito desejei; tenho tempo e apoio para realizar projetos que talvez fossem muito mais custosos sem uma vinculação institucional; enfim, descobri-me uma pessoa feliz e orgulhosa de ser eu. E assim sigo buscando meu caminho, me tornando um sujeito diferente a cada dia e a cada situação experimentada, pensando muito e – ainda bem – sonhando muito mais.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, F. H. F. **O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues**: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos por Manuel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Aufran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 240-251. (Coleção Ditos e Escritos; V).
- MICHAELIS: dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA BARROSO DE AZEVEDO (Organizadora)

Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015), doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002), mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993). Foi Pró-Reitora de Educação a Distância da UMESP (2017) Foi Pró-Reitora de Pós Graduação e Pesquisa (2018-2022) e atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. E, desde 2021 é Coordenadora Nacional de Educação da Rede Metodista de Educação no Brasil. É docente e pesquisadora com ênfase nos seguintes temas: narrativas docentes, educação e tecnologia, educação a distância, tecnologias na educação, educação e comunicação, formação de professores, pesquisa narrativa. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH) É avaliadora do INEP/MEC e também avaliadora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de cursos de graduação. Conselheira no Conselho Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP e membro da Comissão do Conselho Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, responsável pelo monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação.

ELAINE GOMES VILELA (Organizadora)

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2022), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo

(2018), Especialização em Tradução e Interpretação Libras/Português (2014) e Especialização em Docência do Ensino Superior (2015) ambas pela Universidade Camilo Castelo Branco. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2009). Professora do curso de Pedagogia EaD da Universidade Metodista de São Paulo. Tutora do Projeto de Vida e Eletivas na Rede de Educação Metodista. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GENTE (Grupo de Estudos e Narrativas sobre Tecnologias e Educação) e coordenadora do GEPICSH (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica). Avaliadora da Revista Linhas Críticas da UnB. Guia-intérprete pela AHIMSA. Audiodescritora pela SRLM. Proprietária da Empresa Using Hands que presta assessoria de inclusão. Tem experiência na área de Educação, com atendimento inclusivo e ênfase em Tradução e Interpretação em Libras/Libras tátil e Comunicação Social Háptica.

CRISTHIANE LOPES BORREGO (Organizadora)

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo; especialista em Direito Civil pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas; graduada em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU. Sólida experiência na elaboração de conteúdos e de aulas para graduação e pós-graduação, no ensino presencial e EAD, nas áreas de Ética, Bioética, Cidadania e Inclusão e afins. Advogada inscrita na OAB/SP, atuou no segmento empresarial/corporativo na área de direito econômico, com ênfase em assuntos regulatórios, defesa do consumidor, contratos públicos e privados, compliance e governança corporativa. É docente no curso de Direito da Universidade Metodista de São Paulo nas disciplinas Teoria do Direito e Direito Constitucional.

JOÃO PAULO NAVEGA ROQUE (Organizador)

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduação em Matemática - Licenciatura pela Universidade Paulista. Especialização em Libras, em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva, Revisão de textos, Neurociências e Educação, Altas Habilidades ou Superdotação. Membro do GEPICSH - Grupo de Estudos

e Pesquisa em Inclusão e Comunicação Social Háptica da UMESP - Universidade Metodista de São Paulo, onde atua na comissão de secretaria.

MARIA APARECIDA AMIN OLIVEIRA

Graduação em Medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais (1984). Atualmente é Neuropediatra - Clínica Vias do Saber. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Pediatria e Neurologia Infantil.

LUCIMAR BÍZIO

Doutor em Linguística Aplicada-LAEL, pela PUC-SP, sob a orientação da Dr^a.Prof^a. Me. Lucia Maria Guimarães Arantes, com o Projeto de Pesquisa: “O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Leitura e Escrita”. Mestrado também em Linguística Aplicada, com projeto de análise da escrita de sujeitos surdos. Faz parte do Projeto Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, coordenado pela Dr^a.Prof^a. Maria Francisca de Vitto Lier. Licenciaturas em: Letras (Português e Inglês), Letras/Libras, Educação Especial, Pedagogia, Espanhol. Pós-graduações: Educação para a Pessoa Surda (Audiocomunicação), pela FMU-SP; Libras; Libras e Braille; Atendimento Educacional Especializado - AEE; Tecnologia Assistiva - TA para surdos; Educação Inclusiva. Especialização em Surdocegueira. Professor de LIBRAS, Linguística, Literatura e Educação Especial no Ensino Universitário, Faculdade Sumaré, Unifai e Uninove, em cursos de Licenciatura e Pós-Graduação. Professor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE/SP, no curso de Pós-Graduação. Professor de Português da Rede Pública Estadual(SP) - escola com alunos surdos incluídos com ouvintes, Ensino Fundamental e Médio. Escola Municipal (Cidade de S. Paulo) - EMEBS - escola especial para surdos, por treze anos. Atualmente, professor de Português e Libras no IFSP, Câmpus Votuporanga e Coordenador do NAPNE (Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Educacional Específica). Possui curso de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais - pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e pela DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - escola para pessoas surdas, mantida pela PUC/SP.

Colabora com projetos sobre surdez no Equador, através de palestras na Federação Nacional dos Surdos, daquele país, auxílio na montagem do primeiro Dicionário de Língua de Sinais Equatoriano. Contatos com Federação de Surdos da Colômbia, Venezuela e Nicarágua. Colabora em trabalhos e atendimentos como guia-intérprete aos surdocegos. Colabora no atendimento e projetos com alunos Autistas, TDAH, Down (T21), Baixa Visão, outras deficiências e transtornos. Coordenação de Cursos de Libras e Autismo, online, gratuito, em tempos de pandemia.

ARAÇARI SALLES TEIXEIRA

Neuropsicopedagoga (FAPSS), Qualificada em ABA, Guia-Intérprete, Audiodescritora, Técnica em Orientação e Mobilidade, Especialista em Educação Especial Inclusiva no AEE, Integrante dos Grupos de Pesquisas GEPICSH (Metodista) e Ladtecs (UFRJ).

RITTA LATHINEN

Doutora, pesquisadora, enfermeira, intérprete e criadora da Comunicação Social Háptica para pessoas com surdocegueira. Trabalha ao lado de pessoas com Síndrome de Usher há 45 anos. É esposa de Russ Palmer, surdocego, musicoterapeuta e um talentoso músico.

RUSS PALMER

Musicoterapeuta internacional e praticante de terapia vibroacústica. Nascido com surdez severa, ele tem a Síndrome de Usher, é registrado como surdocego e usa dois implantes cocleares (ICs). A filosofia de Russ é chamada de ‘Sentir a Música’; por meio da expressão musical e da terapia, ele aplica um conceito de como as pessoas que estão perdendo a audição e a visão podem sentir as vibrações musicais.

CARLOS ALBERTO SANTANA JUNIOR

Massoterapeuta e Bacharel em Teologia pela UMESP (SP).

FLÁVIA DANIELA DOS SANTOS MOREIRA

Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant PPGEDV/IBC. Pós-Doutorado em Educação pelo PROPED/UERJ. Doutora

em Educação PROPED/UERJ. Mestra em Educação Especial PPGEES/UFSCAR. Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional pela UFSCAR. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABEE. Membro da Deafblind International (DbI). Membro da ISAAC-BRASIL. Integrante dos grupos dos pesquisa: GPEEDC/UFRB. Editora de Seção da Revista Educação Especial. Revisora de periódicos nacionais e autora de artigos e dois livros. Participante do GT/PERKINS/Brasil. Principais temas de pesquisas desenvolvidos: Deficiência Visual, Deficiência Múltipla Sensorial Visual, Comunicação Alternativa Tátil: Objetos de Referência, Símbolos Tangíveis, Símbolos Táteis e Símbolos Texturizado.

THAÍS FERREIRA BIGATE

Doutoranda em Estudos de Língua (especialidade Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestre em Diversidade e Inclusão (2018) pela Universidade Federal Fluminense (UFF); especialista em Língua Portuguesa (2015) pela UERJ; graduada em Letras Português/Literaturas (2012) pela UFF. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/Surdocegueira do Instituto Benjamin Constant (IBC) desde 2014, atua como docente do Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS).

NILSA TAUMATURGO DE SÁ DE SOUZA

Doutorado em andamento no Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT; Mestre em Estudos de Linguagem, pelo programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT; Especialista em Gestão Social, Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos; Especialista em Educação Especial com ênfase em LIBRAS/SURDOCEGUEIRA - Guia-Interpretação; Bacharela em Serviço Social. Ministra cursos e palestras na área de Inclusão e Acessibilidade; Ledora e Transcritora para deficientes visuais; Musicista, desenvolve materiais e práticas pedagógicas para o

ensino musical; Pesquisadora na área de tradução/interpretação e guia-interpretação; Tradutora/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na Universidade Federal de Mato Grosso; Chefe da equipe multiprofissional do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI - UFMT. Avaliadora da Revista Falange Miúda - ISSN 2525-5169, nível B3 (novo Qualis); Integrante do Grupo de Estudos e pesquisa em Inclusão e Comunicação Social Háptica - GEPICSH na Universidade Metodista do Estado de São Paulo - UMESP; Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem - NEPEL na UFMT.

MARCIA DE MELLO NORONHA

Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2021). Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2014). Experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Especial, Surdocegueira e especialização em Saúde Mental da Infância e da Adolescência (2009). Graduada em História pela Universidade Santa Úrsula (1973). Professora do quadro permanente do Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro, Área de Surdocegueira, lotada no Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – DPPE. Atuação em cursos de capacitação e formação de professores na área da surdocegueira pela Divisão de Extensão e Aperfeiçoamento. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tecnologia Educacional e Deficiência Visual (GPTec) do Instituto Benjamin Constant. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH), da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Membro do Grupo de Trabalho Sentidos Brasil/Perkins desde 2017.

FERNANDA CRISTINA FALKOSKI

Atualmente coordenadora pedagógica da Ahimsa - Associação Educacional para Múltipla Deficiência. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2023); mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2017); especialista em Neuroeducação e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte - FAMEPLAN (2015); licenciada em Letras - Habilitação Português pela Universidade do

Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2012); e possui formação no curso Normal de nível Médio-Magistério pelo Colégio Santa Catarina (2007). Tradutora-Intérprete de Libras, Guia-Intérprete e Instrutora-Mediadora para pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Desenvolve trabalhos sobre educação de pessoas com surdocegueira, deficiência múltipla sensorial e surdez, aquisição de linguagem, alfabetização e comunicação. Tem experiência docente da educação infantil ao Ensino Superior.

SHIRLEY RODRIGUES MAIA

Graduação em Pedagogia - Faculdades Metropolitanas Unidas (1983), mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004) e doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Pós Doutorado na Universidade Federal de São Carlos 2017-2018 pesquisa A elaboração de um Guia de orientação e mobilidade para crianças com surdocegueira e crianças com deficiência múltipla sensorial usarias de cadeira de rodas Atualmente Sócia fundadora da Ahimsa Associação Educacional Para Múltipla Deficiência e diretora educacional, assessora técnica - Christopher Blind Mission, assessora técnica - Perkins School for the Blind, Foi coordenadora de área do curso do AEE da Universidade Federal do Ceará, coord. de curso educação infantil e psicopedagogia da Universidade Estácio de Sá e na Universidade Municipal de São Caetano do Sul . Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, alunos com necessidades especiais, pessoas com surdocegueira e educação especial. Educação a Distância (cursos de Psicopedagogia, Educação Infantil, dificuldades de Aprendizagem, Educação Especial com perspectiva Inclusiva, AEE), Tecnologia Assistiva na área da Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, formação de Professores e Comunicação Alternativa Tátil Texturizada.

CARLOS EDUARDO FREDERICO

Graduação em Fisioterapia pela Universidade Tuiuti do Paraná

(1991), Licenciatura na disciplina de Biologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (2001), Pedagogia pela Faculdade Machado de Assis (2018) Processos Gerenciais (2022) pela Unibagozzi. Especialização em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão - IBPEX (2.000), Especialização em Educação a Distância, pela Faculdade FACEL (2015), Especialização em Distúrbios da Aprendizagem pela Faculdade São Braz (2019) Especialização em Psicopedagogia Institucional Clínica pela Faculdade UNINA (2021) e Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006). Tem experiência na área de Fisioterapia e na área de Educação, professor nos cursos de Fisioterapia, Gestão Hospitalar, Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Pedagogia e Bacharel em Psicologia, Professor no Município de Guaratuba, Professor Tutor dos cursos da área de Educação e Gestão do Gran Centro Universitário e Professor no curso de Pedagogia e Educação Especial do UNIFAEL.

VALQUÍRIA PERASSOLO

Graduação (licenciatura e bacharelado) em Ciências Biológicas pela UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Castelo Branco (UCB) em 2008 e em Relações Étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) no ano de 2015. Professora no Estado de Mato Grosso desde o ano de 2007. Atuou como supervisora do PIBID - Biologia (UNEMAT - Campus Tangará da Serra) de março de 2014 até fevereiro de 2016. Atualmente é professora de educação básica na Escola Estadual Vereador Bento Muniz no município de Tangará da Serra - MT. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na linha de pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Tem experiência na área de Educação e Educação em Ciências.

Tem interesse em pesquisar temas relacionados a surdocegueira, Educação Especial e ensino de Ciências.

KÁTIA REGINA CONRAD LOURENÇO

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; professora convidada no GepCultura - Grupo de Estudos e Pesquisas Modos de Vidas e Culturas Amazônicas da Universidade Federal de Rondônia - UNIR e pesquisadora do GEPICSH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Comunicação Social Háptica da Universidade Metodista de São Paulo.

STEPHANIE CAROLINE ALVES VASCONCELOS

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de São Carlos. Atuou professora e tradutora-intérprete de Libras/pt temporária na Universidade do Estado de Santa Catarina e como tradutora-intérprete de Libras/pt contratada no Instituto Federal de Santa Catarina - campus Palhoça. Foi professora assistente de Língua Portuguesa na Yale University pelo programa Fulbright FLTA/Capes. Adquiriu Certificado de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (CELTA - Cambridge) pela Stafford House London. Participou por dois anos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) fomentado pela Capes ensinando inglês. Lecionou por dois anos pelo projeto de extensão: Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros. Trabalhou como estagiária em Design Instrucional no curso de Engenharia Ambiental na Educação à Distância da UFSCar. Atualmente atua como professora tradutora e intérprete de Libras na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

BEATRIZ CAVALHEIRO CRITTELLI

Doutora pela USP no programa Interunidades em Ensino de Ciências pelo Instituto de Física com o enfoque em Surdocegueira e Professora efetiva de Libras na Universidade Federal de São Paulo. Graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Universidade de São Paulo- USP, com Mestrado na área de Ensino de Ciências para Surdos

e Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras. Atuou como professora de Ensino Básico em escolas regulares e escolas bilíngues para Surdos nas matérias de Biologia, Química, Física e Ciências para o Ensino Fundamental II e Médio, em Universidade com a matéria de Libras e específicas para as Licenciaturas nos cursos de Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Educação Física. Realiza trabalhos e projetos educacionais voltados a pessoas com deficiência: interpretação de Libras em palestras e congressos; ledora para pessoas com deficiência visual; ministrante de cursos na USP de capacitação para professores na área de educação de inclusiva; projetos de formações de professores de ciências e Educação Especial, além de ministrar e participar de palestras workshops e seminários.

FERNANDO HENRIQUE FOGAÇA CARNEIRO

Professor adjunto da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor e Mestre em Educação pela mesma instituição. Coordenador do Grupo de Estudos Design, Psicologia, Educação, Matemática e Sociedade (GEDEPEMS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Inclusão e Comunicação Social Háptica (GEPICSH).