

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA LIVRES

Surdocegueira adquirida e o ensino de Libras como segunda língua: relato de experiência

Acquired deafblindness and the teaching of the Brazilian Sign Language as a second language: experience report

Thaís Ferreira Bigate¹

RESUMO

O objetivo deste estudo é relatar a experiência do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua para uma pessoa com surdocegueira (SC) adquirida no programa de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC). O texto aborda algumas características gramaticais da Libras, bem como adaptações observadas na Libras tátil. A finalidade das aulas era que o aluno aprendesse um vocabulário básico da língua de sinais na modalidade tátil. O ensino foi pautado na necessidade do educando de aprender formas de comunicação simples e rápidas para situações de emergência e de perigo, conhecer códigos usados por outros alunos do programa com quem tinha contato e, principalmente, em otimizar o tempo da comunicação e poupar esforços nos momentos em que não estivesse fazendo uso do implante coclear. Uma das principais especificidades da surdocegueira é a heterogeneidade, sendo assim, as estratégias empregadas foram sendo desenvolvidas de acordo com o perfil do aluno. A primeira delas foi realizar o atendimento juntamente com o seu principal par de comunicação, assim já poderiam praticar em sua residência e fazer uso de alguns sinais. Outra estratégia de grande valia que ajudou o estudante a se recordar do conteúdo foi a descrição oral dos sinais acionando sua memória visual e sua experiência corporal. Os sinais descritos eram posteriormente gravados em áudio para serem ouvidos em casa. De acordo com relato do aluno surdocego e de seus familiares, o propósito foi alcançado e a língua de sinais se tornou um instrumento facilitador, atendendo a demanda comunicacional quando o aluno não estava com o implante coclear.

Palavras-chave: Surdocegueira. Libras Tátil. Segunda Língua.

ABSTRACT

The aim of this study is to report the experience of teaching Brazilian Sign Language as a second language for a person with acquired deafblindness in the rehabilitation program of the Benjamin Constant Institute. The text addresses some grammatical characteristics of Libras, as well as adaptations observed in Tactile Libras. The purpose of the classes was for the student to learn a basic vocabulary of sign language in the tactile modality. The teaching was guided by the student's need to learn simple and quick ways of communicating in emergency and danger situations, of knowing codes used by other students in the program with whom he had contact and, mainly, optimizing communication time and saving effort for times when his cochlear implant was not being used. One of the main specificities of deafblindness is heterogeneity, so the strategies employed were developed according to the student's profile. The first one was to perform the service together with their main communication partner, so they could practice at home and make use of some signs. Another

¹ Instituto Benjamin Constant (IBC)
Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: thaibigate@yahoo.com.br



very valuable strategy that helped the student to remember the content was the description of the signs, activating his visual memory and his bodily experience. The described signs were later recorded in audio to be heard at home. According to the report of the deafblind and their families, the purpose was achieved, and sign language was becoming a facilitating instrument, meeting the communication demand when the student was not using his cochlear implant.

Keywords: Deafblindness. Libras Tactile. Second Language.

Introdução

O Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual, fundada em 1854. Há mais de 30 anos, além da educação básica, a instituição também oferece à comunidade um programa de reabilitação para jovens e adultos que perderam ou estão em processo de perda da visão. A Lei Brasileira de Inclusão afirma que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar a reabilitação à pessoa com deficiência. Segundo a legislação, 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)

Por meio de equipe multidisciplinar composta por profissionais da Educação e da Saúde e a participação da família, os programas de reabilitação podem fornecer subsídios para que o aluno/reabilitando com deficiência possa desenvolver ou retomar sua autonomia e independência, respeitando as especificidades de cada caso. Para tanto,

Os profissionais que realizam o trabalho de reabilitação são médico oftalmologista e clínico, com avaliação inicial, acompanhamento e indicação de recursos ópticos que melhoram a resolução de imagens nos casos de haver resíduo visual; assistente social, com levantamentos relevantes para o processo, encaminhamento e orientação aos atendimentos e orientação familiar; psicólogo, com avaliação psicológica, orientação quanto ao programa, acompanhamento e orientação psicológica ao reabilitando e à família; professores especializados em braille, soroban, informática com recursos adaptados para pessoas com deficiência visual, orientação e mobilidade, educação física e artes; e terapeutas, que inclui fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogo para deficiências associadas. (BIGATE, 2018, p. 23)

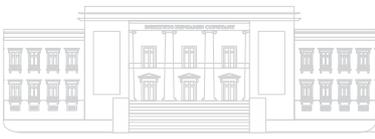


No caso do IBC, essa modalidade de atendimento é disponibilizada pelo Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), especificamente pela Divisão de Reabilitação, Preparo para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT). Percebendo que pessoas com surdocegueira também poderiam ser o público-alvo desse tipo de atendimento, em 1993, foi criado o Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS), atual Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS). Além das aulas que comumente fazem parte de um programa de reabilitação que atende pessoas com deficiência visual, citados anteriormente, os discentes com surdocegueira necessitam de atendimentos específicos pensados também em sua perda auditiva.

A surdocegueira é uma deficiência única caracterizada pela perda concomitante e significativa da visão e da audição. Apesar do comprometimento dos dois sentidos, ela não deve ser vista como deficiência múltipla, uma vez que não ocorre o somatório das características das duas deficiências, mas gera uma condição única com necessidades específicas de comunicação. Conforme Galvão (2010), essa situação singular demanda atendimento diferenciado do prestado às pessoas com deficiência visual ou deficiência auditiva.

A surdocegueira pode ser classificada em congênita ou adquirida. Entende-se que é congênita quando ocorre no nascimento ou antes da aquisição de uma língua, enquanto a adquirida se dá quando as perdas dos sentidos de audição e visão ocorrem após o desenvolvimento de uma língua, seja ela oral ou de sinais. Os tipos de perdas sensoriais também podem se apresentar de formas distintas. Ser surdocego não significa necessariamente não ver e ouvir nada. A deficiência também se manifesta como surdez parcial ou total associada à baixa visão ou cegueira. Há casos em que pode haver visão e audição residual, mas estes não são suficientes para que o indivíduo tenha mobilidade e comunicação sem adaptações ou auxílio de outras pessoas. (ANDRADE, 2016; ARAÚJO *et al.*, 2019).

O período de aquisição e o grau das perdas sensoriais são fatores que influenciam no tipo de comunicação que a pessoa surdocega será usuária. Há formas de comunicação que são mais recorrentes com surdocegos que não adquiriram uma língua como: expressões e gestos naturais; pistas por meio de odores e do tato; sinais personalizados criados em um ambiente específico; objetos de referência para indicar atividades da rotina e lugares (BIGATE, 2018).



Quanto aos surdocegos adquiridos, eles geralmente utilizam outras formas de comunicação, que se baseiam em línguas formais, como o português e a Libras. São elas: braille tátil, em que o código pode ser reproduzido nas mãos do surdocego; escrita na palma da mão, em que se usa o dedo como lápis para escrever na palma da mão ou em outra parte do corpo; fala ampliada, em que se fala próximo ao ouvido quando há resíduo auditivo; Tadoma, meio pelo qual a pessoa surdocega coloca as mãos no queixo e no pescoço de quem fala para perceber as vibrações e movimentos fonoarticulatórios; alfabeto manual tátil, em que se faz o alfabeto na mão e pranchas de comunicação. Além dessas, também há a Libras tátil, cuja diferença mais perceptível da Libras visual-espacial consiste em executar os sinais nas mãos de quem recebe a informação. Dessa forma, o surdocego colocará suas mãos sobre as do emissor que estará sinalizando (WATANABE, 2017).

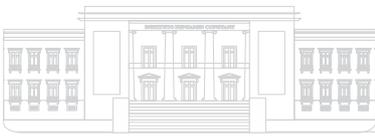
O comprometimento da visão e da audição pode trazer muitos desafios para a informação, a comunicação e a mobilidade da pessoa com surdocegueira. Ademais, as características inerentes ao período de aquisição, aos níveis de perdas sensoriais e às formas de comunicação fazem com que a população surdocega seja bem heterogênea, o que torna o atendimento a esse público mais complexo, uma vez que se faz necessário atender às especificidades comunicativas de cada indivíduo.

1 Algumas características gramaticais da Língua Brasileira de Sinais

Antes do relato de experiência, é preciso compreender algumas características da Língua Brasileira de Sinais. A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, ou seja, sua forma de expressão utiliza o corpo, as mãos, a face, os espaços, para sua produção, e a visão, para sua percepção (QUADROS, 2020).

A comunidade surda e os estudiosos da língua vêm ao longo dos anos tentando desmistificar ideias com base no senso comum de que as línguas de sinais são universais; que surdos de todos os lugares do mundo vão conseguir compreender uns aos outros com facilidade; que sinais, gestos e mímicas são a mesma coisa; e que as línguas de sinais são simplesmente uma comunicação gestual sem regras, uma simples linguagem.

A Libras foi reconhecida no Brasil pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A medida legitima a língua como meio de comunicação e expressão da comunidade de pessoas surdas



do país, sendo garantido pelo poder público o apoio ao uso e difusão. A lei também assevera que os sistemas educacionais devem incluir o ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em nível médio e superior. Por fim, a norma também elucida que a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Partindo da perspectiva que a Libras é visual-espacial, numa abordagem que considera a estrutura como foco de descrição, ela é caracterizada como uma língua porque possui todos os níveis de análise linguística. Ela é constituída por unidades mínimas, fonemas que, combinados, formam palavras; padrões prosódicos; palavras que se combinam para construir enunciados; enunciados que podem ser analisados do ponto de vista semântico e pragmático; e seus usos revelam questões de aspecto sociolinguístico. O reconhecimento desses níveis linguísticos possibilitou que línguas de sinais, inclusive a brasileira, recebessem o *status* de língua e ganhassem espaço dentro do campo da Linguística (QUADROS, 2019).

A estrutura fonética e fonológica das línguas de sinais envolve braços, mãos, dedos, tronco e face. “A fonética das línguas de sinais vai se ocupar de todas as unidades produção e percepção de articuladores manuais e não manuais manifestadas de forma gradiente na sua expressão física” (QUADROS, 2019, p. 58). O linguista Stokoe (2005) em estudos preliminares sobre Língua Americana de Sinais, apresenta três unidades mínimas que compõem a língua de sinais: a configuração de mãos (formas das mãos), a localização (local em que os sinais são produzidos) e o movimento (em relação à direção e ao local quanto à abertura e mudança da orientação).

Quadros (2019) mostra algumas especificações na descrição dos sinais quanto aos seus componentes mínimos. Tem-se: Configuração de mãos (CM): 79 formas; localização (L): espaço neutro (a frente do sinalizante); tronco (ombro, peito, barriga, abaixo da cintura); face (cabeça, testa, bochecha, nariz, queixo, orelha, boca e olho); pescoço, braço, antebraço e mãos; e movimento (M): movimentos de trajetória (retilíneo, sinuoso, angular); movimentos circulares (circular, semicircular e helicoidal); movimentos internos dos sinais (dos dedos, das mãos). Nesse mesmo traço encontra-se a orientação (palma da mão para frente, para trás, para cima, para baixo, para o lado e em diagonal).

Exemplos de descrição:

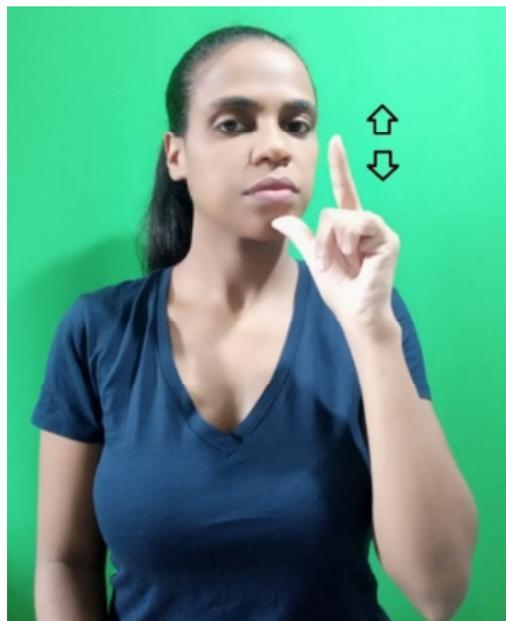
Figura 1. AMARELO – CM: 1; L: nariz; M: retilíneo de cima para baixo



Descrição da imagem: Dedo indicador esticado apontado para cima localizado na frente e no centro da testa, movimentá-lo para baixo na mesma posição até a altura do nariz.

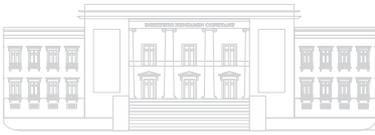
Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo.

Figura 2. ÁGUA – CM: L ou 24; L: queixo; M: articulação do dedo indicador – abrir e fechar repetidamente.



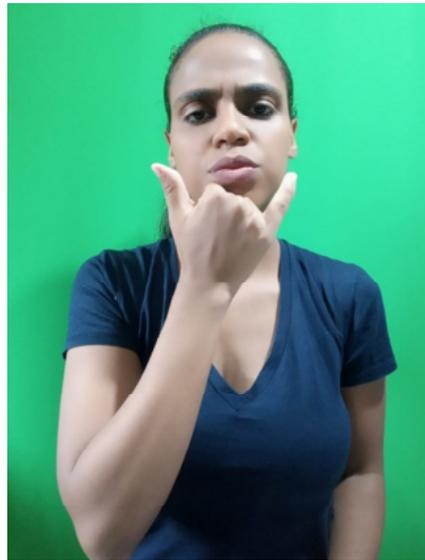
Descrição da imagem: Indicador e polegar esticados na frente do rosto, indicador apontado para cima e polegar na direção da boca, esticar e dobrar o indicador duas vezes.

Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo.



Outro aspecto fonológico encontrado na Libras é a existência de pares mínimos, cujas formas fonológicas dos sinais são idênticas, menos em uma das unidades específicas, ou seja, dois sinais que diferem em seu significado apenas por um segmento. Para exemplificar, temos, a seguir, as imagens dos sinais DESCULPA e AZAR. O sinal DESCULPA é composto de CM: Y ou 64; L: queixo; M: retilíneo em direção à localização. Em AZAR, o único traço que os distingue é a localização, uma vez que o sinal tem a mesma configuração de mão e movimento, mas se diferencia na localização, sendo executado no nariz.

Figura 3. DESCULPA – CM: Y ou 64; L: queixo; M: retilíneo em direção à localização



Descrição da imagem: Polegar e mínimo esticados na frente do queixo com a palma da mão para dentro.

Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo.

Figura 4. AZAR — CM: Y ou 64; L: nariz; M: retilíneo em direção à localização



Descrição da imagem: Polegar e mínimo esticados na frente do nariz com a palma da mão para dentro.

Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo.

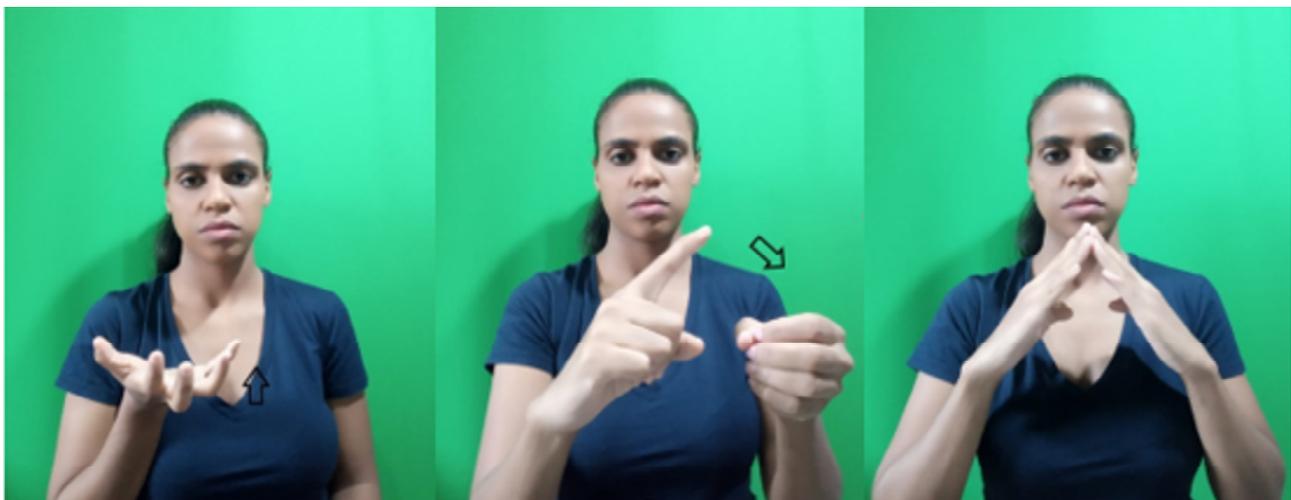
Sendo idiomas visuais-espaciais, as línguas de sinais também apresentam generalizações em relação ao campo visual. Este pode ser de centro, cuja área espacial é mais bem processada, e de periferia, cujo espaço de execução deve ser mais amplo. Dessa forma, os aspectos fonológicos centrais realizados próximos da face seriam mais bem percebidos, assim como os movimentos mais amplos realizados no corpo ou à frente do tronco (CRASBORN, 2012). Quanto maior a amplitude do movimento, maior a necessidade de espaço para executar os sinais, sendo possível percebê-los mantendo um certo conforto visual.

Quanto à estrutura morfológica da língua de sinais brasileira, ela pode ser sequencial e simultânea. Para exemplificar, observe as seguintes orações:

- a) Eu quero voltar para casa.
- b) Meu irmão passou por mim e não me viu.

A primeira oração poderá ser realizada com elementos sequenciais em que se utiliza os sinais: QUERER + VOLTAR + CASA.

Figuras 5. QUERO – CM: 15; L: espaço neutro; M: retilíneo em direção ao corpo;
VOLTAR – CM: 49 e 48; L: espaço neutro na mão de apoio; M: retilíneo em direção à mão de base;
CASA – CM: 2; L: espaço neutro; M: retilíneo uma mão contra a outra



Descrição das imagens:

QUERO: Mão aberta à frente do corpo na altura do peito, palma da mão para cima, todos os dedos semiflexionados. Nessa mesma posição, leve movimento em direção ao próprio corpo.

VOLTAR: Sinal composto com as duas mãos, executado na frente do corpo na altura do peito. Mão dominante, indicador em gancho e os outros dedos fechados. Mão auxiliar, em punho não totalmente fechado. Levar o dedo em gancho dentro do pequeno espaço da mão em punho.

CASA: Mãos à frente do corpo na altura do peito, dedos esticados e juntos. Palmas viradas uma para a outra, aproximar as pontas dos dedos das duas mãos simulando um telhado.

Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo.

No segundo exemplo, pode haver a utilização de sinais simultâneos em que empregariam: MEU + IRMÃO + CLASSIFICADOR DE PESSOA PASSANDO POR MIM + NÃO VER.

Figura 6. MEU – CM: 2; L: peito; M: retilíneo em direção ao peito;
IRMÃO – CM: 21; L: espaço neutro; M: dedos para cima e para baixo alternados;
PASSOU – CM: 49; L: espaço neutro; M: retilíneo na lateral do corpo;
NÃO VER – CM: 2; L: frente do rosto; M: retilíneo para cima e para baixo



Descrição das imagens:

MEU: Encostar a palma da mão aberta no peito.

IRMÃO: Mão à frente do corpo, indicador e médio esticados, demais dedos fechados. Friccionar os dois dedos alternando-os para cima e para baixo.

PASSOU POR MIM E EU NÃO VI: Sinais executados simultaneamente.

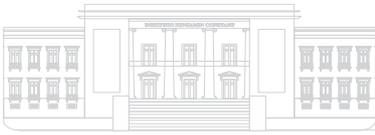
PASSOU POR MIM: Mão dominante à frente do corpo, dedo indicador esticado e apontado para cima, demais dedos fechados. Fazer movimento da lateral do corpo até o centro.

EU NÃO VI: Mão auxiliar aberta à frente do rosto. Movimentar para cima e para baixo na frente dos olhos.

Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo.

Na segunda oração, PASSAR POR MIM será realizado de forma simultânea e ainda acrescido do sinal NÃO VER. Para tanto, um recurso morfológico muito usual na língua de sinais é empregado, o classificador. De acordo com Quadros (2019, p. 30), “os classificadores são também chamados de descrições imagéticas ou descrições visuais, pois apresentam em sua forma uma representação do mundo real”. Nesse caso, o corpo do sinalizante já seria o referente do termo POR MIM, não sendo necessário um sinal específico para isso, enquanto com uma das mãos (CL: 1) faz-se o movimento de passar pelo corpo do sinalizante, com a outra mão realiza-se o sinal de NÃO VER.

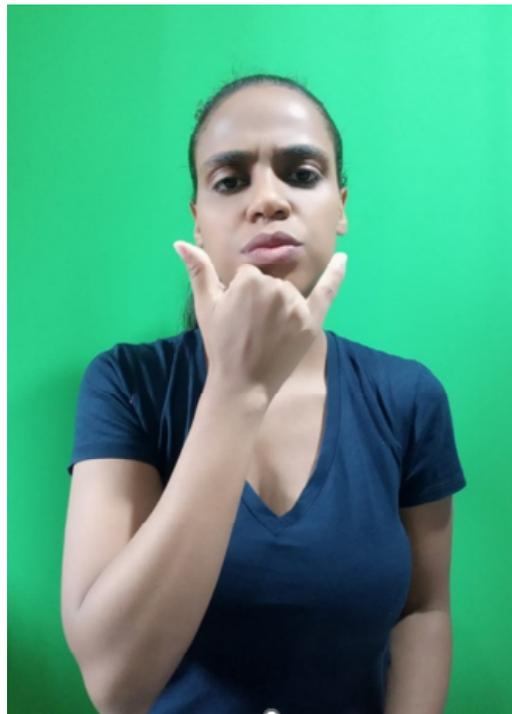
Os classificadores são elementos morfológicos imprescindíveis na língua de sinais e são constituídos por configurações de mãos associadas a movimentos e representações motivadas iconicamente, ou seja, são vinculados a elementos que “remetem às formas e modos do mundo real e são representados de forma visualmente semelhante ao que está sendo referido.



É uma representação mais direta do mundo real" (*ibidem*, p. 34). Esse fator envolve semelhança entre o significante, nesse caso, o sinal, e o significado, a coisa ou evento que está sendo representado pelo sinal.

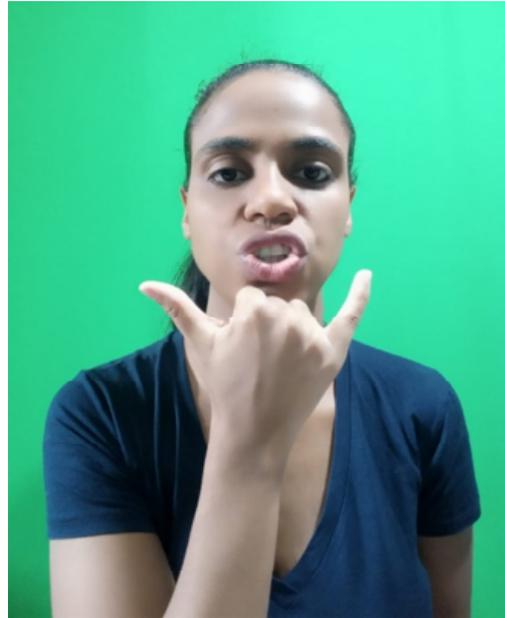
Outro fator preponderante da Libras são os marcadores não manuais, que são as expressões faciais e corporais. Esses elementos são gramaticais, pois trazem consigo informações indispensáveis para a compreensão do signo linguístico e da sentença como um todo. Observam-se, por exemplo, os sinais DESCULPA e PREVENÇÃO que, segundo Capovilla *et al.* (2012), representam um par mínimo. O principal traço distintivo entre os termos será a expressão facial, que influenciará diretamente no processo de significação da mensagem, uma vez que os sinais possuem a mesma configuração de mãos e a mesma localização.

Figura 7. DESCULPA – CM: Y ou 64; L: queixo; M: retilíneo em direção à localização



Descrição da imagem da esquerda: Polegar e mínimo esticados na frente do queixo com a palma da mão para dentro.

Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo

Figura 8. PREVENÇÃO – CM: Y ou 64; L: queijo; M: retilíneo em direção à localização

Descrição da imagem: Polegar e mínimo esticados na frente do queixo com a palma da mão para dentro.

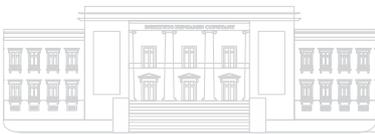
Fonte: arquivo pessoal da autora, com autorização da modelo

Além de ser um traço distintivo entre os sinais, as marcas não manuais também exercem outras funções no campo gramatical das línguas visuais-espaciais. Nas construções topicalizadas, a estrutura sintática mais comum SVO (sujeito-verbo-objeto) é alterada, havendo deslocamento de um termo sintagmático para antecipar uma informação da sentença ou dar destaque, sendo utilizadas expressões não manuais para marcar esse fenômeno.

De acordo com Quadros (2019), a elevação de sobrancelhas é uma forma de marca de tópico, independente do termo em destaque ser o sujeito ou o objeto da oração. Ao executar o sinal na posição de tópico, juntamente com o elemento manual, ergue-se a sobrancelha, ficando evidente o que deve ser destacado ou antecipado na oração.

Em algumas construções, como afirma Quadros (2004), a marcação não manual parece ser obrigatória, como é o caso das sentenças negativas, geralmente marcadas pelo movimento da cabeça para um lado e para o outro. Nesse contexto, a presença do elemento não manual é tão expressiva que, por vezes, apenas o aceno negativo de cabeça é suficiente para transmitir a informação, não sendo preciso acrescentar algum sinal manual. Além do aceno de cabeça, a marcação não manual de negação também pode ocorrer pela indicação da boca com movimento mais rígido dos lábios para baixo.

As marcações não manuais também são muito importantes nas sentenças interrogativas. Elas podem envolver pronomes interrogativos QUEM, O QUE, COMO, ONDE, POR QUE e



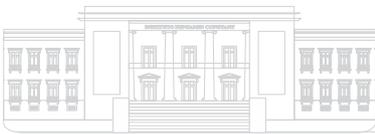
QUANDO, como também construções polares que envolvem respostas do tipo sim ou não. Nesse contexto, o emprego de marcações não manuais também parece obrigatório e geralmente é marcado por abaixamento da cabeça e movimentos para cima e para baixo das sobrelanceiras (*ibidem*).

Essas e outras características gramaticais fazem com que a comunicação visual-espacial tenha o *status* de língua e seja a forma de expressão da comunidade surda. Contudo, ela também é usada por pessoas surdocegas, sejam elas surdocegas congênitas que têm a Libras como primeira língua (L1), sejam elas adquiridas, como o caso de surdos que já eram usuários da língua e depois perderam a visão ou pessoas com SC que perderam a visão e a audição na vida adulta e tiveram o interesse em aprender a Libras como segunda língua (L2). Nesses casos, a decodificação da língua não será pela visão, na ausência desse sentido, o tato torna-se o responsável por essa função, alterando a modalidade da língua de visual-espacial para tátil.

2 Relato e avaliação da experiência: Libras como segunda língua para pessoas com surdocegueira adquirida

A experiência pedagógica que será relatada foi desenvolvida no Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS). A proposta do Núcleo, que tem seu funcionamento dentro do programa de reabilitação do IBC, é que os alunos com surdocegueira possam ter apoio e atendimentos de acordo com suas especificidades. Os discentes são acompanhados por duas professoras e uma intérprete de Libras durante as aulas/atendimentos de Educação Física, Atividades de Vida Diária, Informática Educativa, Artes, Escrita Cursiva e Orientação e Mobilidade, oferecidas pela Divisão de Reabilitação, e em qualquer outra atividade educacional, cultural ou social oferecidas pela instituição. No NAEPS, além da mediação pedagógica e educacional, o reabilitando com surdocegueira tem a possibilidade de fazer aulas individuais de Braille, Sorobã e conhecer formas de comunicação variadas. Nesta última, os alunos com surdocegueira congênita realizam atividades com o objetivo de ampliar o vocabulário da língua de sinais, ao passo que os discentes com surdocegueira adquirida aprendem outras formas de comunicação que podem ser empregadas em seu cotidiano.

Como mencionado, é característico dos programas de reabilitação oferecer meios para que os alunos/reabilitandos possam ter autonomia e independência de acordo com suas condições individuais, o que também se estende para a comunicação. O perfil dos alunos com surdocegueira adquirida é de indivíduos que já nasceram com perda visual ou auditiva e estão perdendo o segundo sentido; ou de pessoas que perderam ambos os sentidos simultaneamente.



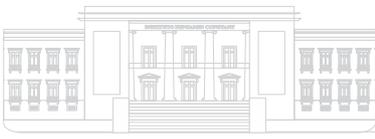
te. Sendo assim, é importante que saibam que há diversas formas de se estabelecer a comunicação usando os sentidos remanescentes.

O caso relatado é de João (nome fictício), que nasceu sem nenhum comprometimento na visão e na audição e tem a língua portuguesa como sua primeira língua. Ele teve meningite aos 38 anos de idade e como sequela perdeu totalmente esses dois sentidos. João ficou em coma 22 dias e, quando acordou, a família percebeu que ele não ouvia nem via absolutamente nada. Após o desespero inicial, um familiar pesquisou na internet como seria possível se comunicar com o homem em sua nova condição e descobriu que pessoas com surdocegueira podem interagir por meio da escrita na palma da mão. Assim que retornou ao hospital, o parente tentou interagir escrevendo na palma da mão de João e ele conseguiu compreender o que foi dito por meio da escrita em sua pele.

Quando retornou para casa, depois de alguns meses no hospital, João e seus familiares foram em busca da cirurgia de implante coclear (IC), um dispositivo que possibilita que a pessoa ouça por meio de eletrodos implantados na cóclea, substituindo a parte danificada do ouvido e estimulando o nervo auditivo. Conscientes da informação e da possibilidade de realizar a cirurgia pelo Sistema Único de Saúde (SUS), os parentes de João conseguiram que ele fosse implantado.

A partir da conquista do IC, João começou a interagir por meio da audição. Em certas situações ruidosas, o mais novo implantado tinha dificuldades em compreender as informações. Na maioria das vezes, era necessário que falassem próximo ao seu ouvido, mas mesmo nessas condições, o ganho com o IC foi muito significativo. A escrita na palma da mão tornou-se uma forma de comunicação empregada nos momentos em que João estava sem o implante, em situações em que a família não poderia falar mais alto para que outros ao redor não ouvissem ou quando ele não compreendia alguma sentença ou palavra com clareza.

Após dois anos de aquisição da surdocegueira e pouco mais de um ano de implante coclear, João chegou ao programa de reabilitação do IBC. Com o diagnóstico de perda total da visão e da audição, ele foi encaminhado diretamente para NAEPS. Na ocasião, o IC de João estava passando por algum tipo de manutenção devido a uma queda do dispositivo. Logo, o primeiro contato que teve com os profissionais do IBC foi pela mediação da família. No NAEPS, o reabilitando interagiu diretamente com as professoras e com a intérprete de Libras por meio da escrita na palma da mão. A equipe fez questão que ele mesmo respondesse às perguntas da anamnese, mesmo que levasse mais tempo, pois assim ele teria a oportunidade de estabelecer contato direto com as profissionais e de se expressar com mais autonomia.



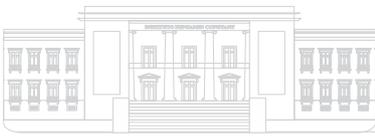
No primeiro contato com o Núcleo, João e a família puderam escolher os atendimentos que mais auxiliariam em sua rotina. Optaram pelas aulas de Braille, Orientação e Mobilidade, Atividade de Vida Diária (com terapeuta ocupacional) e Formas de Comunicação Variadas. Nesta última, João conheceria outras formas de comunicação que poderiam ser implementadas em seu dia a dia e também haveria a possibilidade de aprender um vocabulário básico de Libras na modalidade tátil, já que o aluno não enxergava.

Os objetivos específicos das aulas de Comunicação para João eram: aprender formas discretas e simples para situação de emergência e perigo, conhecer os códigos usados por outros alunos com quem poderia ter contato dentro do NAEPS e otimizar tempo e esforço quando estivesse sem implante coclear.

Em relação ao primeiro objetivo, é comum que surdocegos adquiridos desenvolvam códigos com seus pares de comunicação para situações de perigo. Por exemplo, em um assalto, seria arriscado se um acompanhante tivesse que parar e explicar ao surdocego o que está ocorrendo. Também não seria indicado que o retirasse do ambiente às pressas, mudasse o ritmo da caminhada, fizesse paradas repentinas ou mudanças de sentido sem que a pessoa com SC soubesse a razão. Por isso, ao estabelecer um código, o surdocego saberá que algo perigoso está acontecendo e que é necessário estar atento a qualquer movimento diferente que o guia possa indicar e que no momento em que estiverem seguros, tudo será explicado a ele.

O segundo objetivo possibilita que os alunos que têm formas distintas de comunicação possam interagir. Mesmo que parte do diálogo possa ser mediado por outrem, com as aulas, os alunos conseguem apresentar-se uns aos outros e até se ajudarem em situações de deslocamento dentro da instituição, como irem juntos ao refeitório, para aulas coletivas ou até outro ponto que desejem e precisam de auxílio uns dos outros.

O terceiro objetivo, no caso de João, é importante para a otimização do tempo e do esforço no cotidiano com a família. A equipe percebeu que João tinha dificuldades em compreender a escrita na palma da mão realizada por outra pessoa, pois o aluno já estava acostumado com a maneira como seus familiares usavam o recurso. Geralmente a escrita na palma da mão é feita com letra bastão, mas no caso do reabilitando, os parentes mesclavam com letras manuscritas. Assim, João levava mais tempo para entender o que as professoras falavam e também ficava mais cansado com o esforço e a concentração para entender a mensagem. A partir das observações da equipe, foi oferecida a João a possibilidade de aprender datilografia e um vocabulário básico de Libras na modalidade tátil.



A aquisição de uma língua de sinais é uma nova forma que um usuário de línguas orais tem de utilizar seu corpo, acrescentando movimentos gestuais, faciais e o olhar para se expressar e compreender seu interlocutor. Para Cuxac (2016), o olhar passa a ser o elemento que comanda a interação e que deve haver uma nova educação do sistema visual para aprender uma língua de sinais.

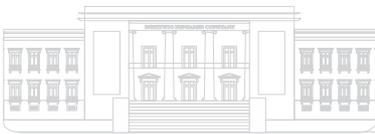
Mas como esse processo de aquisição de uma língua visual-espacial como L2 é possível para uma pessoa que não tem mais o “olhar”? Para pessoas com surdocegueira adquirida que desejam aprender Libras ou outra língua de sinais, o “olhar” acontece pelas mãos. Ao tomar a palavra, o emissor sinalizará e o receptor surdocego colocará suas mãos sobre as dele, percebendo a mensagem pelo tato. A linguagem humana tem a vantajosa característica de ser adaptativa, por isso esse processo de modificação de modalidade visual-espacial para tátil é factível.

Os locutores ouvintes têm a capacidade de criar estratégias de comunicação gestual sem empregarem a modalidade vocal. A aprendizagem de uma língua visual favorece o ouvinte a conectar-se com seu corpo e desenvolver novas competências linguísticas utilizando estrutura de forte iconicidade e beneficiando suas competências cognitivas. (GEBERT, 2016). Com pessoas com surdocegueira também pode haver esse desenvolvimento de competência linguística, contudo há algumas distinções que foram percebidas durante a prática pedagógica, que serão relatadas a seguir.

O primeiro passo no atendimento de João foi compreender como a comunicação era estabelecida nas situações em que ele não usava o IC. Além da escrita na palma da mão, o aluno usava alguns gestos simples criados por ele e pela família. Dessa forma, percebeu-se que a aquisição de um vocabulário simples de Libras poderia ser útil no cotidiano do aluno.

Em seguida, a professora ensinou datilologia a João e ao familiar que o acompanhava nas aulas. Essa prática não é comum no programa de reabilitação, mas a docente compreendeu que seria importante o reabilitando aprender os sinais juntamente com a pessoa com quem ele mais os usaria, além da possibilidade de estudar em casa com alguém que estivesse aprendendo o mesmo conteúdo. O aluno aprendeu o alfabeto manual rapidamente, o que possibilitou que a professora passasse a usá-lo no lugar da escrita na palma da mão.

A ação seguinte foi explicar ao aluno e ao familiar a necessidade de criar um sinal para indicar situação de perigo. Além disso, a professora também os instruiu a nomear as pessoas mais próximas com sinais, o que poderia facilitar no momento de informar a João quando alguém conhecido estivesse se aproximando.



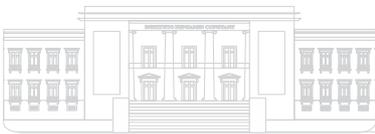
Após a exposição dessas informações, João começou a perguntar sobre vários sinais frequentes em seu dia a dia, como alguns alimentos, lugares, verbos e expressões simples. Uma das primeiras sentenças que o aluno teve interesse em aprender foi perguntar se ele e o familiar estavam sozinhos, pois, às vezes, queria falar algo em particular e, por causa da ausência da visão e da audição, não sabia se alguém estaria próximo e se poderia ouvi-los. Com isso, a professora percebeu que, ao contrário do que costumeiramente se aprende em cursos de Libras e outras línguas, o vocabulário teria que partir de situações bem específicas da realidade do aluno. É possível aproximar teoricamente a prática elaborada pela professoras às considerações de Morgado (2012):

[...] um aluno de uma língua estrangeira deve implicar-se em tarefas reais, falando de assuntos que lhe interessam. Quanto mais motivado ele se sentir, mais significativas serão as suas aprendizagens. É tanto mais autêntico um qualquer objetivo na aquisição de conhecimentos no relato de um acontecimento na sua vida, do que na realização de exercícios isolados de gramática, ou na repetição de frases ou até na invenção de histórias sobre assuntos que lhe são estranhos. (MORGADO, 2012, p. 10)

Considerando a afirmação da autora, a motivação do aluno em relação ao idioma estava na utilidade em sua vida, o que daria mais significado para seu processo de aprendizagem. Logo, a estratégia da professora foi, ao fim da aula, junto com o aluno e o parente, elaborar uma lista de sinais usuais que seriam apresentados na aula seguinte. Dessa forma, os primeiros sinais que João teve interesse em aprender foram: BANHEIRO, SONO, SIM, NÃO, CANSADO, CAFÉ, QUERO, NÃO QUERO, COMER, FOME, INTERVALO, COMEÇAR, TERMINAR, DE NOVO, ESPERAR.

Outra questão muito importante seria como esse aluno estudaria os sinais sozinho. O processo de reabilitação implica auxiliar o educando a ter mais autonomia e independência em sua vida e condicionar o aluno a estudar sempre acompanhado seria contra o objetivo de sua reabilitação. Nesse contexto, partindo da lista de sinais que eram ensinados em cada aula, professora e aluno procuravam a melhor forma de descrevê-los para que fossem gravados em áudio, assim, com auxílio do implante coclear, o discente teria autonomia para estudar o conteúdo.

De maneira mais clara, a professora apresentava o vocabulário e realizava atividades com o aluno, em seguida, ela pedia que ele pensasse em uma forma simples que o fizesse recordar dos sinais. Para exemplificar a estratégia mencionada, serão apresentados três advérbios de tempo que foram estudados em aula:



1. ONTEM: letra L ao lado do rosto, movimento para trás.

2. HOJE: palmas das mãos para cima, como se fosse cortar algo, foice no mato. As duas mãos vão para dentro e depois para fora ao mesmo tempo.

3. AMANHÃ: mão ao lado do rosto, dedo médio dá uma coçadinha na lateral do olho.

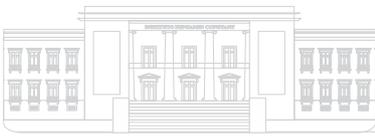
Para facilitar a compreensão, partia-se de letras do alfabeto manual e não da tabela de configuração de mãos. Por se tratar de muitas unidades mínimas e supondo que nem todas seriam usadas inicialmente, o alfabeto foi a forma mais simples de o aluno resgatar na memória o posicionamento da mão para compor o sinal.

Por mais curiosa que fosse a descrição, conforme o caso em que João descreve o sinal de HOJE como uma foice cortando o mato, a docente não intervia, pois a analogia partia de alguma imagem mental ou até mesmo alguma memória física que o levasse a estabelecer relação com o sinal. Sendo assim, a professora gravava em áudio e enviava para que o aluno estudasse sozinho. Na aula seguinte, ele retornava com o conteúdo assimilado, com uma nova demanda de sinais que gostaria de aprender e também alguns que ele pesquisava na internet com o auxílio da família.

Com o passar do tempo, a docente começou a perceber com mais clareza as diferenças no processo de aprendizagem da Libras por uma pessoa que não enxerga, considerando também que o aluno não tinha contato com outros usuários da língua. Algumas características da Libras visual-espacial eram suprimidas por causa da ausência do sentido da visão, alterando, até certo ponto, sua estrutura gramatical. Em outros casos, alguns elementos gramaticais ganhavam mais ênfase para compensar o aspecto não manual que não podia ser percebido por meio da Libras tátil.

Em relação à avaliação da prática, consideramos que o primeiro aspecto a ser levantado sobre a Libras tátil é o espaço gramatical. Segundo Quadros (2020), há quatro tipos de espaço de sinalização e visualização do corpo em que os elementos gramaticais são realizados na Libras que se aplicam também a sua modalidade tátil: o espaço amplo, cujo corpo todo está visível; o espaço intermediário, em que o tronco, os braços e a cabeça estão visíveis; o espaço restrito, cujo corpo está parcialmente visível sendo possível executar os sinais do ombro para cima; e o espaço altamente restrito, em que apenas o rosto, um dos ombros e um braço podem ser vistos no momento da sinalização.

Esses espaços são determinados pelo ambiente em que o usuário está empregando a língua. Em uma palestra, por exemplo, geralmente é possível ver o corpo todo dos palestrantes



ou intérpretes. Já em um vídeo, costuma-se realizar as imagens do tronco, braços e cabeça. Em uma reunião virtual em que se usa um computador ou notebook, é provável que o interlocutor veja o sinalizante do ombro para cima. Já em uma chamada de vídeo pelo celular, o espaço é muito restrito, ainda mais na situação de o usuário estar segurando o telefone em uma das mãos.

Os diferentes contextos determinam o quanto do espaço gramatical será usado. Contudo, não são apenas as situações que delimitarão o espaço gramatical da Libras, a condição visual do sujeito também influenciará na expansividade dos movimentos. Quando se trata de uma pessoa com campo visual reduzido, os sinais são executados em um espaço restrito em que seja viável a captação da informação. No caso de uma pessoa cega ou surdocega, os sinais também devem ser realizados em um espaço mais limitado, para que os sinais, além de serem melhor percebidos, não causem desgaste físico para o emissor e nem para o receptor da mensagem. Assim sendo, a Libras visual-espacial conta com mais possibilidade em seu espaço gramatical, enquanto a Libras tátil terá que ser realizada em um espaço reduzido.

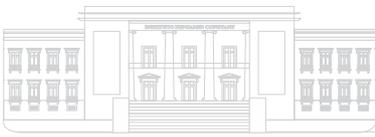
Ainda sobre o campo visual, tanto o central quanto o periférico são perceptíveis, mas, como mencionado, sem muita expansão na sinalização. Foi percebido que pares mínimos executados no campo visual central são difíceis de serem distinguidos no início da aprendizagem. Pares como DESCULPA e AZAR, por exemplo, só eram discriminados pelo contexto, pois suas localizações são tão próximas que, na Libras Tátil, é difícil diferenciá-los.

Sinais que são realizados simultaneamente na Libras também são mais complexos no momento da compreensão da pessoa cega ou surdocega. As línguas orais são lineares, por isso aprender uma língua em que se pode realizar mais de um vocábulo por vez e até mesmo uma sentença inteira torna-se um desafio ainda maior quando não há visão. Por essa razão, essas estruturas foram menos trabalhadas e de forma mais lenta.

O uso de classificadores pode ser um fator positivo, pois sua iconicidade é capaz de auxiliar na criação de um conceito mental da ação sinalizada ou elemento descrito. Deve haver o cuidado na execução tátil para fins de clareza e que não sejam usados muitos sinais simultâneos.

Outro fator muito importante é o direcionamento e/ou movimento do olhar, uma marca não manual muito usada nas línguas de sinais que é empregada principalmente como elemento coesivo de referência. Para Quadros,

O corpo por meio da direção do olhar também é usado ao longo do discurso como um mecanismo gramatical associado aos pontos referenciais e à apontação. A direção do olhar normalmente é produzida simultaneamente com outros elementos espaciais. (2020, p. 26)



Para exemplificar, imagine um sinalizante falando de um adulto e de uma criança. Na Libras visual-espacial é possível criar espaços contrastivos em que o sinalizante projetaria seu corpo para um lado, direcionando seu olhar para baixo para indicar que estaria se referindo à criança e projetaria seu corpo para o lado oposto olhando para cima, indicando que estaria referindo-se ao adulto. Associar os espaços contrastivos com o direcionamento do olhar torna mais clara a referência, por isso é um mecanismo fundamental na coesão textual. Contudo, ele não é captado na Libras tátil, cabendo ao emissor empregar outros elementos. O direcionamento do olhar pode vir acompanhado da apontação e/ou pela projeção do tronco. Na ausência da visão, essas duas formas/estratégias podem ser usadas como elementos de coesão acompanhadas da repetição dos termos referidos para que haja maior clareza na mensagem.

Como mencionado anteriormente, as marcações não manuais são muito importantes em sentenças interrogativas, fazendo parte de sua estrutura gramatical. Elas geralmente são marcadas por movimento de sobrelance e de cabeça. Como não são percebidas na Libras tátil, a estratégia utilizada é realizar o sinal de PERGUNTA antes da sentença interrogativa ou traçar/desenhar o sinal de interrogação após a sentença. Essas podem ser algumas das formas de caracterizar as sentenças e que foi bem compreendida pelo aluno, principalmente o sinal de PERGUNTAR no início da frase.

Essas foram algumas das estratégias usadas pela professora para o ensino de um vocabulário básico de Libras para seu aluno com surdocegueira adquirida recentemente. João não tinha contato frequente com pessoas usuárias de Libras em sua cidade, seja na modalidade visual-espacial ou tátil, e não demonstrava intenção em ser fluente na língua, mas torná-la um ponto de apoio e uma opção para as circunstâncias em que estivesse sem o IC, em ambientes em que tivesse alguma dificuldade em ouvir ou estabelecer uma comunicação discreta.

Segundo relato do aluno e de seus familiares, a aprendizagem do vocabulário básico da Libras estava sendo proveitosa para o cotidiano e o objetivo traçado estava sendo alcançado. Apesar de se tratar de um público heterogêneo, a prática relatada pode servir de base para o atendimento de outros estudantes com surdocegueira adquirida que desejam aprender a Libras na modalidade tátil após a perda da visão.

Considerações finais

As estratégias empregadas no ensino de Libras como L2 para o aluno com surdocegueira adquirida fazem parte da experiência profissional da professora do Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS). Talvez essas práticas possam ser



vistas em outros contextos, mas é necessário que cada caso seja analisado e as adaptações sejam feitas de acordo com o período de perda sensorial, as condições dos sentidos remanescentes e a utilidade da língua no cotidiano do aluno. Nesse caso específico, o objetivo não era que o aluno tivesse grande fluência em Libras, mas que o conhecimento básico da língua pudesse evitar a fadiga e otimizar o tempo de comunicação nos momentos em que João estivesse sem o implante coclear.

Referências

ANDRADE, Arheta Ferreira de. *O outro lado do mundo: encontros entre surdocegueira e expressões artísticas*. 2016. 285 f. Tese (doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11022>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ARAÚJO, Hélio Fonseca *et al.* *Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com Surdocegueira*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BIGATE, Thaís Ferreira. *Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira*. 2018. 101 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina. *Novo Deit-Libras - Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira: volume 2*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

CRASBORN, Onno. *Phonetics*. In: PFAU, Roland; STEINBACH, Markus; WOLL, Bencie. *Sign Language – an international handbook*. Berlim: Walter de Gruyter, 2012.

CUXAC, Christian. Aprender uma língua de sinais. *Revista Moara – Estudos Linguísticos*, [s. l.], n. 45, p. 06-11, jan./jun. 2016.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. *A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva*. 2010. 213 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10965>. Acesso em: 11 jul. 2022.



GEBERT, Alain. Le développement de la pensée visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF. *Revista Moara – Estudos Linguísticos*, [s. l.], n. 45, p. 18-31, jan. - jun. 2016.

Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3704>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MORGADO, Marta. *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. *Gramática da libras: estudos introdutórios sobre seus componentes gramaticais* [livro eletrônico]. Florianópolis: Signa, 2020.

QUADROS, Ronice Müller. de. *Libras - Linguística para o Ensino Superior*. Florianópolis: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

STOKOE, William C. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 10, n. 1, 2005, p. 3–37.

WATANABE, Dalva Rosa. *O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015*. 2017. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/pt-br.php>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Recebido em: 17.2.2022

Revisado em: 13.4.2022

Aprovado em: 26.5.2022