

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE FOZ DO
IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS – MESTRADO E DOUTORADO**

FRANCIELI GIZA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOCEGOS NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**FOZ DO IGUAÇU - PR
2023**

FRANCIELI GIZA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOCEGOS NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andreia Nakamura Bondezan.

**FOZ DO IGUAÇU - PR
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Giza, Francieli
A Inclusão Escolar de estudantes surdocegos na
perspectiva de professores do Atendimento Educacional
Especializado / Francieli Giza; orientadora Andreia Nakamura
Bondezan. -- Foz do Iguaçu, 2023.
167 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e
Fronteiras, 2023.

1. Surdocegueira. 2. Atendimento Educacional
Especializado. 3. Inclusão Escolar. 4. Paraná. I. Bondezan,
Andreia Nakamura , orient. II. Título.

FRANCIELI GIZA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOCEGOS NA PRESPECTIVA
DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestra em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

Aprovado em 05/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Andreia Nakamura Bondezan
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (UNIOESTE)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof.^a Dr.^a Roseneide Maria Batista Cirino
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Prof.^a Dr.^a Eliane Pinto de Góes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Suplente)

Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva (UNESPAR - Suplente)

FOZ DO IGUAÇU - PR
2023

Este trabalho é dedicado a vocês, familiares e amigos que contribuíram muito em minha caminhada. Sem vocês, eu nada seria.

AGRADECIMENTOS

Para que esta dissertação conseguisse chegar ao nível de concretização que tem hoje, tive o apoio de preciosas pessoas, as quais gostaria de agradecer.

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me guiou até hoje, dando-me muita energia para concluir toda esta pesquisa. Obrigada, Deus.

Aos meus pais, Sergio e Rosane, que reconheceram minha dificuldade e me apoiam muito até hoje. Agradeço por nunca me abandonarem e me incentivarem em todos os anos em que estive na escola, lutando ao meu lado e sempre compartilhando comigo o seu amor eterno.

Aos meu amado irmão, Fernando, à minha cunhada, Leticia, e aos meus sobrinhos, Leonardo e Rafael, por estarem ao meu lado e, mesmo de longe, me apoiarem, contribuindo, indiretamente, para que os meus objetivos se realizem.

À minha irmã, Fernanda, minha querida e amada caçula, que me apoiou e me incentivou muito contribuindo com a minha pesquisa. Sem você, não conseguiria; você, ao identificar a minha dificuldade com a língua portuguesa, nunca deixou de estar ao meu lado.

Aos meus colegas e intérpretes de Libras, que sempre apoiaram meu trabalho e me deram energias positivas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Andreia Bondezan, querida, companheira e excelente profissional, que me incentivou muito a não desistir da minha pesquisa e sempre me ajudou em cada passo desta dissertação. Agradeço por ter me aceitado como surda. Obrigada por ter paciência a todo tempo. Admiro-te muito.

Aos professores que participaram desta pesquisa, contribuindo para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdocegas.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva de minha vida. Gratidão!

“As mais belas coisas do mundo não podem ser vistas nem tocadas, devem ser sentidas com o coração.”

Helen Keller

GIZA, Francieli. **A Inclusão Escolar de estudantes surdocegos na perspectiva de professores do Atendimento Educacional Especializado**. 167f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Andreia Nakamura Bondezan. Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade da Educação Especial existente nas escolas inclusivas. Os estudantes surdocegos, público-alvo desta pesquisa, são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais – Surdez e Visual. Nesse contexto, o professor bilíngue identifica as demandas na área de surdocegueira, sendo que os alunos surdocegos também podem receber um acompanhamento por meio do AEE. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo central analisar as principais formas de comunicação e interação da pessoa surdocega e como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva de professores do AEE. A pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Tem como referencial teórico a abordagem Histórico-Cultural, a partir da compreensão de que a pessoa com deficiência aprende e se desenvolve a depender da qualidade de mediação que recebe, logo, a pessoa surdocega precisa de recursos diferenciados para essa aprendizagem. O trabalho de campo foi realizado por meio de entrevistas com quatro professores bilíngues que atuam com alunos surdocegos no AEE das instituições de ensino em diferentes municípios vinculados ao Núcleo Regional de Educação (NRE), sendo eles: Cascavel, Francisco Beltrão e Toledo, todos do estado do Paraná. Após as discussões e análises empreendidas, pode-se concluir que a temática da surdocegueira precisa ser mais dialogada, tornando-se o foco de mais pesquisas, haja vista que muitos estudantes surdocegos não recebem o ensino adequado por não serem reconhecidos adequadamente. Além disso, é fundamental continuar investindo na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com esses sujeitos, garantindo-lhes o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Surdocegueira; Educação.

GIZA, Francieli. **The School Inclusion of deafblind students in the perspective of teachers of Specialized Educational Care.** 167f. Dissertation (Master in Society, Culture and Frontiers) – State University of Western Paraná. Supervisor: Andreia Nakamura Bondezan. Foz do Iguaçu, 2023.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (SEA) is a modality of Special Education existing in inclusive schools. Deafblind students, the target audience of this research, are served in the Multifunctional Resource Rooms - Deafness and Visual. In this context, the bilingual teacher identifies the demands in the area of deafblindness, and deafblind students can also receive monitoring through SEA. Given this, this research has as its central objective to analyze the main forms of communication and interaction of the deafblind person and how the teaching and learning process develops in the perspective of teachers of the SEA. The research is qualitative, descriptive, and exploratory. Its theoretical framework is the Historical-Cultural approach, based on the understanding that the person with disabilities learns and develops depending on the quality of mediation they receive, therefore, the deafblind person needs differentiated resources for this learning. The fieldwork was carried out through interviews with four bilingual teachers who work with deafblind students in the SEA of educational institutions in different municipalities linked to the Regional Center of Education (NRE), namely: Cascavel, Francisco Beltrão, and Toledo, all from the state of Paraná. After the discussions and analyses were undertaken, it can be concluded that the theme of deafblindness needs to be more dialogue, becoming the focus of more research, given that many deafblind students do not receive adequate education because they are not properly recognized. In addition, it is essential to continue investing in the initial and continuing training of professionals who work with these subjects, guaranteeing them access to inclusive and quality education.

Keywords: School inclusion; Deafblindness; Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABRAPASCEM	Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e dos Múltiplos Deficiência Sensoriais
ABRASC	Associação Brasileira de Surdocegos
ADEFVAV	Associação para Deficientes da Audiovisão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGAPASM	Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes
AHIMSA	Associação Educacional para Múltipla Deficiência
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BDTD	Biblioteca Digital de Dissertações e Teses
BSL	Língua de Sinais Britânica
CAA	Comunicação Aumentativa Alternativa
CAEE-S	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Surdocegueira
CAS	Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná
CAIS	Centro de Apoio e Integração do Surdocego e Múltiplo Deficiente
CEB	Câmara de Educação Básica
CENTRAU	Centro de Treinamento e Reabilitação da Auditiva
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIVE	Centro de Integração Família e amigos de Apoio ao Surdocego “Vitor Eduardo”
CSA	Comunicação Suplementar Alternativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERDAV	Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais
EUA	Estados Unidos da América
FUMAS	Fundação Municipal Anne Sullivan
IBC	Instituto Benjamin Constant

INAV	Instituto Da Audiovisão
IPC	Instituto Paranaense de Cegos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regionais de Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar
SEADAV	Serviço de Atendimento ao Deficiente Audiovisual
SEDAV	Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TEA	Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos surdocegos da Escola Perkins para Cegos - de 1890 a 1950, Watertown, Massachusetts, EUA	24
Quadro 2 - Nomes dos alunos do Orfanato Zagorsk (1970)	37
Quadro 3 - Alunos surdocegos no Brasil.....	42
Quadro 4 - Síndromes que podem causar a surdocegueira.....	61
Quadro 5 - Sistemas, sentidos e tipo de informação recebida	64
Quadro 6 - Classificação dos sistemas de comunicação para pessoa surdocega.....	66
Quadro 7 - Informações gerais dos professores e estudantes atendidos.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Professor Samuel Howe ensinando Laura Bridgman - Watertown, Massachusetts, 1887	21
Figura 2 - Professores e alunos surdocegos - Watertown, Massachusetts, EUA, 1901	27
Figura 3 - School for the Care of the Blind	30
Figura 4 - Olga Skorokhodova e o professor Ivan Afanasyevich Sokolyansky	33
Figura 5 - Interação em Libras	68
Figura 6 - Língua de Sinais Tátil	70
Figura 7 - Língua de Sinais em campo visual reduzido	72
Figura 8 - Comunicação Háptica	74
Figura 9 - Alfabeto Datilológico Tátil	76
Figura 10 - Alfabeto Tátil com duas mãos	78
Figura 11 - Cella braille	80
Figura 12 - Braille	80
Figura 13 - Braille manual	82
Figura 14 - Falanges	83
Figura 15 - Finger Braille e Braille Tátil	84
Figura 16 - Sistema Lorm	85
Figura 17 - Sistema Malossi	86
Figura 18 - Luva com letras impressas em relevo - Sistema Malossi	87
Figura 19 - Escrita Ampliada	89
Figura 20 - Escrita na palma da mão	90
Figura 21 - Uso do dedo como lápis	92
Figura 22 - Cláudia Sofia usando o método Tadoma	93
Figura 23 - Tadoma	94
Figura 24 - Fala Ampliada	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA	19
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA	19
1.1.1 Estados Unidos da América	19
1.1.2 Rússia	28
1.1.3 Brasil	37
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA NO BRASIL	43
1.2.1 Política Pública do Estado do Paraná para a Educação Especial	50
2 SURDOCEGUEIRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	60
2.1 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA SURDOCEGUEIRA	60
2.2 TIPOS DE COMUNICAÇÃO	65
2.2.1 Língua Brasileira de Sinais.....	67
2.2.2 Língua de Sinais Tátil.....	69
2.2.3 Língua de Sinais em campo visual reduzido	71
2.2.4 Comunicação Háptica.....	73
2.2.5 Alfabeto datilológico tátil.....	75
2.2.6 Alfabeto tátil com duas mãos	77
2.2.7 Braille	79
2.2.8 Braille manual	81
2.2.9 Finger Braille e Braille Tátil	82
2.2.10 Sistema Lorm	84
2.2.11 Sistema Malossi.....	86
2.2.12 Escrita Ampliada	88
2.2.13 Escrita na palma da mão.....	89
2.2.14 Uso do dedo como lápis	91
2.2.15 Tadoma.....	92
2.2.16 Fala ampliada	95
2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA SURDOCEGA	97
2.3.1 A função do guia-intérprete e do instrutor-mediador	117
3 O ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SURDOCEGO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ	124
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO	124
3.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES	127
3.2.1 A mediação do professor	132
3.2.2 O trabalho colaborativo	141
3.2.3 Formação inicial e continuada de professores.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152

REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	165
APÊNDICE A - FORMULÁRIO ONLINE.....	165
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	167

INTRODUÇÃO

A Educação Especial foi definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – como uma modalidade de educação escolar que abrange todas as etapas e níveis de ensino. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2ª01a) –, em seus artigos 58, 59 e 60, por sua vez, regulamentou a garantia e o direito de que alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) tenham acesso ao sistema regular de ensino e nele permaneçam.

As escolas inclusivas visam a atender a pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Embora registre-se um grande avanço nas pesquisas relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência, observamos que com relação à surdocegueira ainda são poucos os estudos desenvolvidos.

Ao consultarmos o site da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), utilizando os descritores “educação”, “inclusão” e “surdocegueira”, localizamos somente 12 pesquisas, sendo nove dissertações e três teses publicadas entre os anos de 2009 e 2019. Dessas investigações, somente duas abordaram especificamente o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a interação, as metodologias, o trabalho do AEE em sala de aula, bem como a classificação, o enfoque e a compreensão das principais necessidades do aluno surdocego na perspectiva de professores que atuam no AEE. Os objetivos específicos são: (i) descrever um breve histórico da educação do(a) surdocego(a) no Estados Unidos América (EUA), na Rússia e no Brasil, apresentando-se as políticas públicas no Brasil e no Paraná no âmbito do AEE para surdocegueira; (ii) apresentar o conceito da surdocegueira, os tipos de comunicação e as especificidades da educação escolar do aluno surdocego na perspectiva histórico-cultural; (iii) discorrer sobre a necessidade de conhecimentos no âmbito de educação especial para surdocegos e os seus impactos na formação dos alunos.

Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica e de campo. Teoricamente, pautamos na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, que tem como precursor Lev Semionovich

Vigotski¹, além de escritos de autores atuais sobre o tema em questão. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada realizada com quatro professores bilíngues de estudantes surdocegos que frequentam o AEE.

O desenvolvimento do problema da pesquisa partiu da prática no atendimento com o estudante surdocego. Sou surda e bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa)², sendo professora do AEE de estudante surdocego entre os anos de 2018 até 2020. Anteriormente a esse período, em 2017, participei de um curso sobre surdocegueira em Curitiba - PR; mais tarde, quando comecei a atender o meu primeiro estudante surdocego do AEE, interessei-me em buscar uma melhor experiência de trabalho nessa modalidade de atendimento. Foi nessa fase que decidi investigar tal temática, o que contribuiu para a elaboração desta dissertação de mestrado.

Neste trabalho, analisamos fontes documentais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED - PR) que revelaram a necessidade de se compreender as necessidades dos estudantes surdocegos matriculados em escolas inclusivas, a partir da compreensão dos professores do AEE atendentes na área de surdocegueira.

Em 2018, a SEED - PR publicou o documento *Instrução n.º 21/2018 – SUE/SEED*, que normaliza o critério para o funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado – Surdocegueira (CAEE-S) nas instituições da rede pública estadual de ensino do Paraná. De acordo com a SEED, o atendimento é definido como sendo “[...]de natureza pedagógica que complementa a escolarização de estudantes que apresentam surdocegueira (congenita e adquirida) e surdocegueira plus³ (surdocegueira com outras deficiências associadas).” (PARANÁ, 2018c, p. 2).

Assim, o interesse pelo tema proposto – a inclusão escolar de estudantes surdocegos na perspectiva de professores do AEE – surgiu da minha interação e contato com profissionais da área da Educação Especial, na modalidade da Educação Básica, no Estado do Paraná, e da necessidade de contribuir para a ampliação e para o fortalecimento do campo da surdocegueira.

¹ Como há diferentes formas de grafia do nome deste autor, optamos em utilizar no decorrer da dissertação “Vigotski” e, nas citações, a grafia apresentada na obra consultada.

² Por se tratar de informações particulares da pesquisadora, recorreu-se à primeira pessoa do singular; porém, na redação desta dissertação, manteve-se a primeira pessoa do plural.

³ As pessoas com surdocegueira podem ter outras deficiências associadas e essa condição foi definida como “surdocegueira plus” por Mônaco (2004), ou seja, pessoas que nasceram ou que adquiriram surdocegueira e que apresentam associações com deficiência intelectual ou físico-motora e/ou autismo. (WATANABE, 2017, p.48)

Esta pesquisa é composta por três capítulos. No primeiro capítulo, denominado *Histórico e Políticas Públicas para a educação da pessoa surdocega*, descrevemos um breve percurso histórico da educação de pessoas surdocegas, destacando-se a escola Perkins, nos EUA, o Orfanato Sergiev Posad para surdos e cegos, na Rússia, e a Fundação Municipal Anne Sullivan, no Brasil. Neste capítulo, ainda analisamos documentos das políticas públicas no Brasil e no Paraná em escolas com a modalidade de Educação Especial para estudantes surdocegos no âmbito do AEE, além de uma breve trajetória dos serviços educacionais.

No segundo capítulo, intitulado *Surdocegueira e Educação Escolar*, definimos o que é surdocegueira, suas principais características e causas. Esclarecemos que o sujeito surdocego não apresenta a junção de duas deficiências (a surdez e a cegueira), mas apenas uma, a surdocegueira. Nesse capítulo, também identificamos os relevantes tipos de comunicação para a compreensão por parte do estudante surdocego, relacionando, detalhando e exemplificando as suas opções da comunicação, bem como as orientações para o uso adequado de sinais. A Educação Escolar para estudantes surdocegos estabelece uma relação entre linguagem e língua, a partir das reflexões de comunicação e as aprendizagens da pessoa com surdocegueira.

Neste direcionamento buscamos em Vigotski suas contribuições sobre os estudos de desenvolvimento proximal e aproximações com o processo de educação de crianças surdocegas. No mesmo contexto que o autor russo, partindo dos estudos vigostskianos, Sokolyansky e Meshcheryakov criaram a primeira clínica de surdocegueira na Rússia. Em território brasileiro, diversos pesquisadores brasileiros desenvolveram estudos sobre a surdocegueira, o que contribuiu para o desenvolvimento das atuações como mediadores ou guia-intérpretes, a fim de incluir o estudante surdocego em sala de aula.

No terceiro capítulo, intitulado *O atendimento ao estudante surdocego em Sala de Recurso Multifuncional no estado do Paraná*, explicitamos os aspectos metodológicos, tais como os caminhos da pesquisa de campo, a seleção dos participantes, os instrumentos de geração de dados e as categorias de análise. Além disso, analisamos as falas dos professores, a fim de verificar as principais formas de comunicação e interação da pessoa surdocega e como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva de professores do AEE.

1 HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA

Neste capítulo, descrevemos brevemente o histórico da educação de pessoas surdocegas, destacando a Escola Perkins, nos EUA, o Orfanato Sergiev Posad para surdos e cegos, na Rússia, e a Fundação Municipal Anne Sullivan, no Brasil. Posteriormente, apresentamos as legislações das políticas públicas no Brasil e no Paraná sobre as escolas inclusivas na modalidade da Educação Especial, traçando uma trajetória dos serviços educacionais no AEE para estudantes surdocegos.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA

Nesta seção, com suas subseções, descrevemos, em linhas gerais, os momentos importantes da educação da pessoa surdocega nos EUA, na Rússia e no Brasil, ressaltando os principais serviços educacionais oferecidos. A escolha em abordar os EUA se dá pela relevância da sua influência na educação das pessoas surdocegas; a Rússia por ser o local dos estudos de Vigostki; e o Brasil por desenvolver pesquisas na área de surdocegueira e fortalecer a implantação do atendimento do surdocego, lócus desta pesquisa.

1.1.1 Estados Unidos da América

Desde sua incorporação, a Escola Perkins⁴ recebeu vários nomes e funcionou em diferentes locais na área metropolitana de Boston. Desde a sua fundação, em 1829, a Perkins ocupou vários *campi*, incluindo South Boston, Jamaica Plain e Watertown, Massachusetts. De acordo com Mcgininity, Seymour-Ford e Andries (2004a), “[...] em cada local, a Perkins modificou ou comissionou novos edifícios periodicamente e continua a homenagear figuras importantes de sua história, nomeando locais nos campi em homenagem a eles.” (MCGINNITY; SEYMOUR-FORD; ANDRIES, 2004a, tradução nossa)⁵.

⁴ Como são poucos escritos acerca da educação das pessoas surdocegas no Brasil, utilizamos na escrita sobre os EUA os textos publicados no site da Escola, disponível em: <https://www.perkins.org/>.

⁵ “In each location, Perkins has periodically modified or commissioned new buildings and continues to honor important figures in its history by naming places on campus in their honor.” (MCGINNITY; SEYMOUR-FORD; ANDRIES, 2004a).

Algumas datas e informações importantes da Escola Perkins são destacadas a seguir:

- Fundada em 2 de março de 1829 pelo doutor John Fix Fisher, foi a primeira escola para cegos estabelecida nos EUA. Originalmente, foi nominada de *New England Asylum for the Blind* (Asilo para cegos na Nova Inglaterra), e estava localizada em Pleasant Street, Boston;
- Em agosto de 1832, abriram-se as suas portas, tendo como seu primeiro diretor Samuel Gridley Howe;
- Em 1833, a escola se mudou para uma casa na Pearl Street, em Boston, doada pelo coronel Thomas Handasyd Perkins;
- Em 1839, a escola assumiu o seu nome *Perkins Institution e Massachusetts Asylum for the Blind*, transferindo-se para South Boston;
- Em 1887, o segundo diretor, Michael Anagnos, fundou o primeiro jardim de infância para cegos, localizado em Jamaica Plain, devido à superlotação da Escola em South Boston;
- Em 1912, no mandato do terceiro diretor, Edward Ellis Allen, a escola se mudou para localização atual, em Watertown, Massachusetts;
- Em 1955, o nome da escola *Perkins Institution for the Blind* passou a ser *Perkins School for the Blind*.

Todo esse processo teve início quando o doutor John Fix Fisher decidiu criar uma escola para crianças cegas na cidade de Boston. Para isso, ele viajou e visitou o *Nacional Institution for Blind Youth*, em Paris, retornando a Boston com esse objetivo. Seus principais apoiadores foram: Willian Prescott (historiador cego), Coronel Thomas Handasyd Perkins (comerciante, educador e autor), Edward Brooks (reformador educacional), Horace Mann e membros das famílias Thorndike e Lowell. Esse grupo, em 2 de março de 1829, na cidade de Massachusetts, assinou um ato incorporando o *New England Asylum for the Blind* (Asilo para Cegos da Nova Inglaterra).

Conforme o *Manual para Pais e Alunos* da escola Perkins,

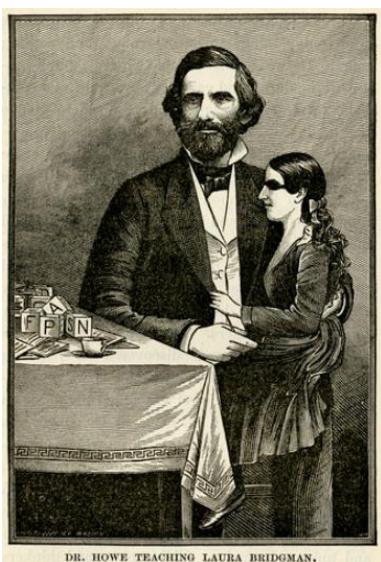
A rica história da Perkins começou com sua fundação, há mais de 180 anos, como a primeira escola para cegos nos Estados Unidos. Em poucos anos, Perkins tornou-se conhecido por suas técnicas de ensino eficazes, incluído

o ensino de Laura Bridgman, a primeira pessoa surdocega conhecida a ser educada. Mais tarde, Anne Sullivan trouxe Helen Keller para Perkins. Keller passou a vida quebrando barreiras e percepções sobre o que as pessoas cegas ou surdocegas podem realizar. (PERKINS, 2020-2021, p. 4).

Laura Dewey Bridgman, nascida em 1829, em Nova Hampshire, EUA, foi a primeira estudante surdocega a receber educação formal na Instituição Perkins para Cegos, em 1837, e teve como educador Samuel Gridley Howe. Ela tinha oito anos de idade quando iniciou seus estudos, concluindo-os em 1850. A aluna permaneceu morando e trabalhando na Instituição Perkins até a sua morte, em 1889. Samuel Gridley Howe escreveu a história sobre a educação de Laura Bridgman nos Relatórios Anuais da Perkins; ambos ficaram mundialmente famosos.

O fundador, John Fix Fisher, e o diretor, o Professor Samuel Howe, conheceram Laura Bridgman e usaram técnicas de ensino, tais como: linguagem, rótulos de letras em relevo em objetos comuns, chaves e colheres. Bridgman dominou os nomes dos objetos e aprendeu o método de soletrar (alfabeto manual) usado pela pessoa surda. A Figura 1 apresenta o Professor Samuel Howe ensinando Laura Bridgman.

Figura 1 - Professor Samuel Howe ensinando Laura Bridgman - Watertown, Massachusetts, 1887



Fonte: Perkins ([20--]).

Laura Bridgman ficou muito conhecida como a primeira estudante surdocega da Escola Perkins para Cegos, mas o legado da educação de surdocegos dessa escola ficou mais visível com a aluna Helen Adams Keller. A professora responsável pela educação de Keller foi Anne Mansfield Sullivan, nascida em 1866, em Feeding Hills, em um vilarejo no Oeste

de Massachusetts. A professora ficou cega aos cinco anos de idade por conta do tracoma. Ela vivia no orfanato *Almshouse de Tewksbury*, em Massachusetts, conhecido por ser uma instituição que abrigava pessoas pobres. Seu pai abandonou os filhos e sua mãe adoeceu e morreu. Sullivan soube de uma escola e residência para cegos e teve esperança de conseguir uma educação. Com toda coragem e vontade de ir à escola, ingressou como estudante da *Perkins Institution* em 7 de outubro de 1880. Ela não sabia ler e escrever o seu próprio nome.

Sullivan fez amizade com a Laura Bridgman, ingressando na Perkins 50 anos após Bridgman ter sido a primeira surdocega a aprender uma língua. A jovem aprendeu com Bridgman a usar o alfabeto manual e, frequentemente, conversava e lia para ela o jornal. Laura Bridgman, 37 anos mais velha, podia ser muito rigorosa, mas Sullivan parecia ter mais paciência com ela do que outros alunos. Nada foi escrito sobre a amizade delas, mas se sabe que compartilhavam uma afinidade especial porque nenhuma das duas se encaixava completamente na comunidade de Perkins.

O discurso de despedida de Anne Sullivan foi pronunciado em sua formatura na *Perkins School for the Blind* em 1 de junho de 1886. Ela se tornou uma das alunas mais conhecidas dessa instituição. Um ano depois, em 1887, os pais de Helen Keller pediram ajuda ao diretor da Perkins, Michael Anagnos (segundo diretor), para que recomendasse um professor para sua filha, com 19 meses de idade e surdocega. Ele indicou a professora Anne Sullivan, que partiu para Tusculum, no Alabama (EUA). Para ensinar Keller, Sullivan estudou os relatórios de Laura Bridgman e de Samuel Howe, assim, utilizou o método de grafia com os dedos. Posteriormente, em 1888, Sullivan trouxe Keller para a *Perkins School for the Blind*.

Os métodos utilizados por Sullivan para ensinar Keller eram muito parecidos com os que o professor Howe aplicou no ensino de Bridgman. A nova professora trabalhou com as atividades de linguagem e vocabulário, e Keller se desenvolveu muito devido à abordagem de ensino criativa de Anne Sullivan. Como relatam McGinnity, Seymour-Ford e Andries (2004b),

Keller floresceu sob a abordagem criativa de Sullivan para ensinar, e sua sede de informação parecia insaciável. Notavelmente, em seis meses ela aprendeu 575 palavras, “tabuadas de multiplicação tão altas quanto cinco e o sistema Braille”. Embora Sullivan fosse uma professora brilhante e intuitiva que havia ido muito além dos rígidos métodos de ensino prescritivos anteriores, ela continuou a buscar e receber apoio e conselhos

de Anagnos e outros da Perkins. (MCGINNITY; SEYMOUR-FORD; ANDRIES, 2004b, tradução nossa).⁶

Em 1888, Keller chegou à Escola Perkins. Ela aprendeu o alfabeto manual e a soletração nos dedos e, posteriormente, começou a ler Braille e letras em relevo, imprimindo letras maiúsculas. Mais tarde, aos nove anos, aprendeu a falar e a ler os lábios tocando as mãos no rosto da professora Sullivan.

McGinnity, Seymour-Ford e Andries (2004b) registraram o depoimento de Keller sobre como aprendeu a sua primeira palavra, “água”:

De repente, senti uma consciência nebulosa como se fosse algo esquecido — uma emoção de retorno do pensamento; E de alguma forma o mistério da linguagem me foi revelado. Eu soube então que “w-a-t-e-r” significava algo maravilhoso e legal que estava fluindo sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, libertou-a! ...Tudo tinha um nome, e cada nome dava origem a um novo pensamento. Ao voltarmos para casa, todos os objetos que toquei pareciam estremecer de vida. (MCGINNITY; SEYMOUR-FORD; ANDRIES, 2004, tradução nossa).⁷




Quando Keller entrou na escola, descobriu que os seus amigos surdocegos sabiam soletrar com os dedos, assim, começou a se comunicar com eles. Ela se tornou a primeira pessoa com surdocegueira a receber o diploma de bacharel em Artes, em 1904 no *Radcliffe College*, em Cambridge, Massachusetts, EUA.

As três pessoas mais importantes que estudaram na Escola Perkins foram: Laura Bridgman, Anne Sullivan e Helen Keller. No entanto, vários alunos surdocegos passaram por essa escola, conforme visualiza-se no Quadro 1.

⁶ “Keller flourished under Sullivan’s creative approach to teaching, and her thirst for information seemed unquenchable. Remarkably, within six months she learned 575 words, “multiplication tables as high as five and the Braille system.” Although Sullivan was a brilliant and intuitive teacher who had moved well beyond earlier rigid prescriptive teaching methods, she continued to seek and receive support and advice from Anagnos and others at Perkins”. (MCGINNITY; SEYMOUR-FORD; ANDRIES, 2004b).

⁷ “Suddenly I felt a misty consciousness as of something forgotten—a thrill of returning thought; and somehow the mystery of language was revealed to me. I knew then that “w-a-t-e-r” meant the wonderful cool something that was flowing over my hand. That living word awakened my soul, gave it light, hope, joy, set it free! ...Everything had a name, and each name gave birth to a new thought. As we returned to the house every object which I touched seemed to quiver with life.” (MCGINNITY; SEYMOUR-FORD; ANDRIES, 2004b).

Quadro 1 - Alunos surdocegos da Escola Perkins para Cegos⁸ - de 1890 a 1950, Watertown, Massachusetts, EUA

 <p>1860 - Watertown – Massachusetts</p>	<p>Julie Brace (1807-1884), nascida em 1807, em Newington, EUA. Aos 4 anos de idade, ficou surdocega. Estudou na Escola Americana para Surdos (antigo Asilo Hartford para Surdos e Mudos) quando tinha 17 anos de idade. Brace aprendeu a Língua de Sinais Tátil e, posteriormente, se tornou a estudante surdocega na Perkins. Aos 35 anos de idade, utilizou o alfabeto manual.</p>
 <p>1845 - Watertown – Massachusetts</p>	<p>Laura Dewey Bridgman (1829-1889) nasceu em 1829, em Nova Hampshire, EUA. Surdocega, acometida de escarlatina, perdeu a visão, a audição, o olfato e quase todo o paladar. Entrou na Escola Perkins para Cegos depois dos cinco anos de idade. O diretor Samuel Gridley Howe ficou ansioso para educá-la. Desenvolveu uma Língua de Sinais rudimentar; a comunicação era extremamente limitada com sua família. A estratégia para chamar ou entender Laura era uma tapinha na cabeça para “aprovação” ou outra tapinha nas costas para “desaprovação”.</p>
 <p>1888 - Watertown – Massachusetts</p>	<p>Edith Thomas (1878 – s/a) nasceu em 1878, em Chelsea, Massachusetts, EUA. Surdocega, adoeceu com escarlatina e difteria, perdendo a visão aos quatro anos de idade. Aos seis anos, começou a perder a audição e, aos oito anos, a fala. Matriculou-se no novo jardim de infância para cegos em Jamaica Plain. Em nove meses, dominou quatrocentas palavras em Língua de Sinais Tátil e foi transferida para Escola Perkins para Cegos.</p>

⁸ Esta é uma coleção de fotografias de alunos, bem como de seus professores, na Escola Perkins para Cegos de 1890 a 1950.



1946 - Watertown – Massachusetts

Helen Keller (1880-1968) nasceu em 1880, em Tuscumbia. Surdocega, adoeceu gravemente com febre alta aos seus 19 meses. Anne Mansfield Sullivan chegou à casa de Helen Keller em 1887. No ano seguinte, Sullivan a trouxe para a Escola Perkins para Cegos. Keller desenvolveu seu próprio sistema de gestos com as mãos para poder comunicar-se com sua família. Sullivan ensinou o uso da Língua de Sinais Tátil, Braille, letras em relevo, escrita em letras maiúsculas, fala e leitura de lábios com as mãos no rosto.



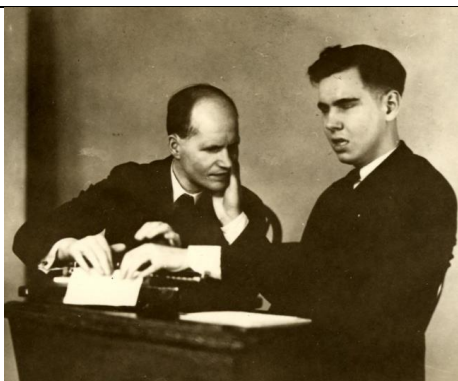
1890 - Watertown – Massachusetts

Willie Elizabeth Robin (1884 – s/a) nasceu em 1884, em Throckmorton, Texas, EUA. Surdocega, foi acometida por uma doença aos seus 18 meses de vida. Ingressou na Escola Perkins para Cegos quanto tinha seis anos. A sua metodologia começou com três objetos: um chapéu, um leque e um anel. As letras eram soletradas em Língua de Sinais em sua mão e eram repetidas com chapéus, anéis e leques de todos os tipos diferentes, incluindo um chapéu para sua boneca. Ela dominou essas palavras em uma semana, posteriormente, o seu vocabulário atingiu 400 palavras em um ano e meio. Mais tarde, aprendeu a falar e a escrever.



1905 - Watertown – Massachusetts

Tommy Stringer (1886-1945) nasceu em 1886, em Washington, EUA. Surdocego, contraiu meningite espinhal na infância. Viveu no hospital e asilo até seus cinco anos. Seu pai era pobre e não tinha condições para pagar seus estudos; sua mãe havia morrido. Aos 10 anos de idade, Helen Keller, sabendo da situação de Tommy, resolveu ajudar a pagar sua educação na Perkins. Tommy usou a Língua de Sinais Tátil.



1933 - Watertown – Massachusetts

Tad Chapman (1915-1996) nasceu em 1915. Surdocego, aos quatro anos de idade perdeu a visão e a audição com meningite espinhal. Foi um aluno surdocego na Instituição Perkins para Cegos. O método da comunicação Tadoma recebeu o nome de Tad Chapman e Oma Simpson. Nesse método, usava-se a mão na mandíbula e nos lábios dos falantes ao mesmo tempo em que se sentia a vibração das cordas vocais. Chapman formou-se na Perkins em 1938.



1936 - Watertown – Massachusetts

Carmela Otero, surdocega (1924 – s/a), nasceu em 1924, em New Jersey, EUA. Em 1930, quando tinha seis anos de idade, foi aluna na Escola Perkins para Cegos. Otero aprendeu e desenvolveu um vocabulário de 402 palavras em dois anos, incluindo a leitura e escrita em Braille, a comunicação Tadoma e a Língua de Sinais Tátil.




1966 - Watertown – Massachusetts

Robert Smithdas (1925-2014) nasceu em 1925, em Brentwood, Pensilvânia, EUA. Perdeu a visão e a audição ao contrair meningite cérebro-espinhal aos seus quatro anos de idade. Em 1942, aos 16 anos de idade, frequentou a Escola Perkins para Cegos. Em 1945, foi o quinto aluno surdocego a receber um diploma da Perkins. Usou o método Tadoma e Língua de Sinais Tátil. Smithdas tornou-se o primeiro surdocego a obter um título de mestre, em 1966.



Leonard Dowdy (1927 – s/a) nasceu em 1927, no Missouri, EUA. Aos 19 meses de vida, perdeu a visão e a audição em decorrência de meningite espinhal. Em 1932, com cinco anos, foi à Escola Perkins para Cegos. Dowdy usou o método de comunicação Tadoma, além de ser capaz de expressar a fala e a língua de sinais.

1933 - Watertown - Massachusetts	
 <p data-bbox="343 752 719 779">1937 - Watertown - Massachusetts</p>	<p data-bbox="847 293 1394 533">James e Margaret Allen eram gêmeos com surdocegueira (1930 – s/a), nascidos em 1930, em Ohio, EUA. Nasceram com catarata dupla que obscureceu a visão e ocasionou a surdez. Aos seis anos, começaram a frequentar a Escola Perkins para Cegos. A filosofia educacional influenciou o oralismo e usaram o método Tadoma no qual utiliza-se a mão no rosto do falante para.</p>

Fonte: Organizado pela autora com base em Perkins ([20--]).

Os alunos surdocegos mencionados no Quadro 1 estudaram na Escola Perkins para Cegos. Em 1931, abriu-se um departamento especial para alunos com surdocegueira. Na época, contratava-se um professor para cada aluno surdocego. Nesse novo departamento, os docentes treinavam o desenvolvimento da fala para instrução na sala de aula. Além disso, na escola, realizava-se o trabalho da fala por meio da instrução oral, pois a Língua de Sinais não era incentivada. Para tanto, recorria-se ao método Tadoma, que consistia em se colocar a mão no rosto do falante, tocando seus lábios, bochecha, mandíbula e pescoço.

Na Figura 2, é possível ver os professores e os alunos com surdocegueira na escola Perkins.

Figura 2 - Professores e alunos surdocegos - Watertown, Massachusetts, EUA, 1901



Fonte: Perkins ([20--]).

Em 1940, os professores fizeram o treinamento para docência na área de surdocegueira. Posteriormente, em 1949, Maurine Gittzus firmou o Programa Michigan, com o intuito de treinar alunos surdocegos. Em seguida, em 1953, a Fundação Americana para Cegos patrocinou a primeira conferência na Perkins sobre a educação de surdocegos. Os professores começaram a acrescentar a Língua de Sinais, o alfabeto manual, o Tadoma e um sistema de comunicação adequado para criança surdocegas.

Atualmente, a escola Perkins utiliza várias metodologias para o ensino da pessoa surdocega: Língua de Sinais Tátil, Tadoma, linguagem escrita, Braille, fotos, objetos parciais, objetos, gestos e outros sistemas de comunicação aumentativos de alta e baixa tecnologia.

Na subseção a seguir, destacamos alguns acontecimentos importantes para a educação dos surdocegos na Rússia⁹.

1.1.2 Rússia

Um dos nomes russos mais proeminentes relacionados ao ensino de surdocegos foi o de Ivan Afanasyevich Sokolyansky¹⁰, considerado um excelente defectologista¹¹, doméstico e fundador da pedagogia soviética para surdocegos. Em seu trabalho (artigos, cartas e declaração sobre a área de surdocegueira), Sokolyansky expressou muitas ideias sobre a educação e o desenvolvimento do sujeito surdocego dentre seus alunos, Alexander Ivanovich Meshcheryakov, aluno favorito e, também, desenvolveu com sucesso e cientificamente fundamentados estudos e trabalhos sobre a educação da pessoa surdocega.

Sokolyansky soube da existência de uma escola especial para surdos na América do Norte e começou a dedicar-se a esse assunto. Entre 1908 e 1913, estudou no Instituto Psiconeurológico para o Departamento Pedagógico da Faculdade de História Natural, na

⁹ Para apresentarmos uma breve história da Educação de Surdocegos na Rússia, utilizamos os textos do site http://sovietpsychology.narod.ru/mescheryakov_oglav.htm.

¹⁰ A biografia de Ivan Afanasyevich Sokolyansky está disponível em: <https://ik-ptz.ru/pt/social-studies/i-a-sokolyanskii-biografiya.html>.

¹¹ De acordo com Vigostki, “Faz pouco tempo que toda esta esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico prático que denominamos convencionalmente com o nome geral de *defectologia* era considerada uma espécie menor de pedagogia, algo assim como se separa, na medicina, a cirurgia menor. Nessa esfera, todos os problemas estabelecem-se e solucionaram-se como problemas quantitativos.” (VIGOSTKI, 2022, p. 49). Para o autor, a defectologia é uma área de conhecimento que trata da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, com base nas tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem para a defectologia e para a escola especial.

Rússia. Enquanto estudava no instituto, frequentou o curso de Psicologia Experimental com o professor Lazursky, além de participar do seminário privado do professor Nechaev. Esses eram cursos especiais ofertados em São Petersburgo Mariinsky com docentes do Instituto Psiconeurológico para professores de escolas para surdos. Ao finalizar seus estudos, Sokolyansky recebeu o direito de abrir e gerenciar uma instituição educacional para surdos e mudos¹² no Império Russo. Ele ficou interessado em exercícios práticos e começou frequentar a Escola Imperial para Surdos e Mudos e a Escola Murzin.

Posteriormente, o Instituto Psiconeurológico destinou uma sala para uma clínica própria chamada *O Abrigo da Irmandade em Nome da Rainha do Céu*, onde se atendia a crianças com diversas deficiências, sob a responsabilidade do professor E. K. Grachev. Sokolyansky, como aluno do Instituto, supervisionou alguns grupos de crianças com deficiência e, nessa mesma clínica, atendeu pela primeira vez a crianças surdocegas.

A primeira instituição especial para surdocegos na Rússia foi aberta em 1909 com fundos privados. Basilova (2006) relata:

Aqui Ivan Afanasyevich ouviu o relatório de A.V. Vladimirsky "Sem luz, sem som, sem fala", dedicado às conquistas estrangeiras modernas no campo do ensino de crianças surdocegas. Este relatório teve uma grande influência na futura atividade científica de I. A. Sokolyansky, dando origem à ideia de uma correta interpretação científica da natureza da surdocegueira e dos fundamentos científicos de sua criação e educação. A.V. Vladimirsky mostrou em seu trabalho que a educação de surdocegos é possível com base nos ensinamentos de I. P. Pavlov, e isso realmente determinou a direção de I. A. Sokolyansky. (BASILOVA, s/p, 2006, tradução nossa).¹³

Antes de se formar no Instituto Psiconeurológico em 1910, Alexander Melville, da *School for the Deaf and Dumb* (Escola para surdos e mudos, em tradução livre), convidou Sokolyansky para lecionar e trabalhar nessa instituição. A escola estava sob a direção do professor surdo N. M. Lagovsky. Ali, Sokolyansky aprendeu muito. Ivan Afanasyevich foi professor nesse instituto até 1919 (BASILOVA, 2006).

¹² Termo utilizado na época.

¹³“Здесь Иван Афанасьевич заслушал доклад А.В. Владимирского «Ни света, ни звука, ни речи», посвященный современным зарубежным достижениям в области обучения слепоглухих детей. Этот доклад оказал большое влияние на дальнейшую научную деятельность И. А. Соколянского, породив мысль о правильном научном истолковании природы слепоглухоты и научных основ ее воспитания и образования. А. В. Владимирский показал в своих работах, что обучение слепоглухих возможно на основе учения И. П. Павлова, и это действительно определило направление И. А. Соколянского.” (BASILOVA, s/p 2006).

Em 1923, Sokolyansky foi transferido de Kiev para o Instituto Kharkov de Educação Pública como professor de defectologia (BASILOVA, 2006). Ele estava dedicado ao estudo de grandes psicólogos soviéticos, como Vigotski, Zaporozhets e Galperin.

Nesse contexto, o escritório médico e pedagógico do Glavsotsvos foi organizado, em 1922, por iniciativa de Sokolyansky. Os principais trabalhos desse escritório foram na assistência prática em defectologia (médica e pedagógica) com crianças que viviam em Kharkov, seus pais e professores, bem como ações de pesquisas e preventivas. Desde 1923, as atividades do Gabinete Médico-Pedagógico estavam rigorosamente associadas aos trabalhos da Comissão de Menores. Os seus funcionários realizavam as pesquisas e prestavam assistência prática aos alunos de colônias de trabalho nas proximidades de Kharkov e o trabalho pedagógico com delinquentes juvenis e na prisão da cidade (BASILOVA, 2006). O departamento experimental do Gabinete foi aberto com base na Escola Kharkov para cegos (cego e surdocego), uma escola para surdos e um orfanato para pessoas com deficiência mental, como se vê na Figura 3.

Figura 3 - School for the Care of the Blind¹⁴



Fonte: Google Imagens (2023).

¹⁴ A primeira escola para crianças cegas, como era chamado anteriormente esse ginásio, ficava na rua Nemetskaya, hoje Pushkinskaya, no imóvel alugado de Sofia Venediktova nº 41. Mariinsky Trust, *School for the Care of the Blind*, criada em 1887, foi fundada por iniciativa do então Conselheiro Estadual Konstantin Grot em 1881. A principal administradora do Mariinsky Trust era a imperatriz Maria Feodorovna, conhecida por suas atividades de caridade. Informações disponíveis em: <https://kharkovgo.com/places/arhitektura/uchilishhe-slepyh-na-sumskoj-ulitse-v-harkove/>.

Outro nome importante é o de Olga Skorokhodova, que nasceu em 1914 na aldeia de Belozerkki, perto de Kherson, na Ucrânia. Ficou surdocega aos cinco anos em consequência de uma meningite. Mais tarde, tornou-se investigadora, educadora e escritora soviética. Olga conta a sua história:

No outono de 1922, a Autoridade de Educação do Povo em Kherson me enviou para uma escola para crianças cegas em Odessa, onde fiquei até 1924. Logo percebi que todos os alunos da escola eram cegos. Ficaram esbarrando em mim, me apalpando com as mãos e me perguntando alguma coisa. Eu evitava a multidão, chorava muito e ansiava por estar com pessoas que enxergavam. Os alunos mais velhos e os professores eram gentis comigo, eles me levavam para passear, me davam bijuterias, colares e fitas, me davam tapinhas e tentavam me ensinar coisas. Ninguém tinha tempo para me instruir individualmente e não adiantava eu assistir às aulas porque não conseguia ouvir as explicações do professor. Ao se dirigirem a mim, eles tiveram que gritar bem alto no meu ouvido direito: meu ouvido esquerdo ficou surdo imediatamente após minha doença. (OLGA..., s/p, 2011, tradução nossa).¹⁵

A partir de 1923, Sokolyansky organizou a educação de surdocegos em Kharkov para iniciar o seu trabalho de pesquisa na área de surdocegueira. Ele iniciou no escritório médico e pedagógico entre 1924 a 1925, e dois laboratórios de pesquisa foram organizados: o pedagógico e o reflexológico. A esse respeito, Basilova (2006) pontua:

Começando a trabalhar com um grupo de crianças surdocegas, I. A. Sokolyansky queria criar um sistema novo para o ensino da fala para surdocegos. Ele colocou a tarefa de seu desenvolvimento mental em primeiro plano no ensino, para o qual era necessário antes de tudo criar meios de comunicação acessíveis a uma criança surdocega - gestos, e não fala oral, como muitos então acreditavam. A clínica de surdocegos em Kharkov existiu até 1938, apenas 15 anos. (BASILOVA, s/p, 2006, tradução nossa).¹⁶

¹⁵ “In the autumn of 1922 the People’s Education Authority in Kherson sent me to a school for blind children in Odessa where I stayed until 1924. I soon realised that all the pupils at the school were blind. They kept bumping into me, feeling me with their hands and asking me something. I shunned the crowd, cried a lot, and longed to be with sighted people. The older pupils and the teachers were nice to me—they took me for walks, gave me trinkets, necklaces and ribbons, patted me and tried to teach me things. Nobody had time to instruct me individually, and there was no point in my attending classes because I couldn’t hear the teacher’s explanations. When addressing me, they had to shout loudly into my right ear: my left ear went deaf immediately after my illness. (OLGA..., 2011).

¹⁶ “Начиная работать с группой слепоглухих детей, И.А. Соколянский хотел создать новую систему обучения речи слепоглухих людей. Во главу угла обучения он ставил задачу его умственного развития, для чего необходимо было прежде всего создать доступные слепоглухому ребенку средства общения - жесты, а не устную речь, как многие тогда считали. Клиника слепоглухих в Харькове просуществовала до 1938 года, всего 15 лет.” (BASILOVA, s/p, 2006).

Na continuidade, Olga Skorokhodova também contou que:

Um professor em Odessa, sabendo que havia uma garota surda, muda e cega, escreveu ao professor Sokolyansky sobre mim, pois ele estava então em processo de criação de uma instituição para crianças surdas, mudas e cegas. Entrei na clínica de Kharkov para surdos, mudos e cegos em 1925. Minha internação na clínica para surdos, mudos e cegos marcou o início de uma época nova e incomum. Já havia cinco pacientes na clínica na época. Fomos bem atendidos, e o local era limpo e agradável, a equipe foi maravilhosamente gentil conosco. E acho que seria verdade dizer que nossos professores e o próprio Sokolyansky nos amavam como se fôssemos seus próprios filhos. Foi só quando me acostumei com a nova situação e estabeleci uma rotina que eles começaram a me instruir. O professor Sokolyansky começou a reabilitar minha fala, que havia sido prejudicada depois que fiquei surdo. Os esforços do professor foram bem-sucedidos e minha fala oral foi quase completamente restaurada. Claro que eu não podia ouvir o que eu dizia e não podia julgar como eu estava falando. Mas todos que falavam comigo me corrigiam o tempo todo e eu nunca tive permissão (e ainda não tenho permissão) para forçar minha voz ou falar alto. (OLGA..., s/p, 2011, tradução nossa).¹⁷

Na Figura 4, observamos o trabalho do Professor Ivan Sokolyansky com Olga Skorokhodova.

¹⁷ “A professor in Odessa, learning that there was a deaf, dumb, and blind girl, wrote to Professor Sokolyansky about me for he was then in the process of setting up an institution for deaf, dumb, and blind children. I entered the Kharkov clinic for the deaf, dumb, and blind in 1925. My admission to the clinic for the deaf, dumb, and blind marked the beginning of a new and unusual time. There were already five patients at the clinic at the time. We were well cared for, and the place was clean and pleasant, the staff was wonderfully kind to us. And I think it would be true to say that our teachers and Sokolyansky himself loved us as if we were their own children. It was not until I had got used to the new situation and settled down to a routine that they began to instruct me. Professor Sokolyansky began to rehabilitate my speech which had been impaired after I went deaf. The Professor’s efforts were successful, and my oral speech was almost completely restored. Of course I couldn’t hear what I said and couldn’t judge how I was talking. But everyone who talked to me corrected me all the time and I was never allowed (and am still not allowed) to strain my voice or talk loudly.” (OLGA..., s/p, 2011).

Figura 4 - Olga Skorokhodova e o professor Ivan Afanasyevich Sokolyansky



Fonte: Olga... (2011).

Em 1933, Sokolyansky foi trabalhar no Instituto Ucrainiano de Medicina Experimental, uma instituição para crianças surdocegas, ficando responsável pelo Departamento de Psicofisiologia Experimental e por uma clínica para surdocegos. Basилоva (2006) explica a atuação do professor no Instituto Ucrainiano de Medicina Experimental:

Continuando a ser um funcionário do Instituto Ucrainiano de Medicina Experimental, I. A. Sokolyansky trabalhou na criação de uma máquina de leitura para cegos e surdocegos, superando as enormes dificuldades associadas à organização de sua fabricação, verificação experimental e obtenção do reconhecimento público necessário para continuar o trabalho. O Instituto Ucrainiano de Medicina Experimental recebeu um certificado de inventor para a invenção nº 51271 datada de 26 de março de 1936 "Uma máquina para leitura de texto por cegos e surdos-cegos". Com a ajuda de uma máquina baseada no uso de uma fotocélula e na conversão de vibrações elétricas em sinais táteis, os cegos foram capazes de reconhecer o tipo comum. Foram necessárias aproximadamente 900 horas de prática para desenvolver habilidades de leitura. A tecnologia da época ainda não permitia a alta qualidade do padrão de relevo da letra, como foi alcançado posteriormente nas máquinas Optacon. (BASILOVA, s/p, 2006, tradução nossa).¹⁸

¹⁸ “Оставаясь сотрудником Украинского института экспериментальной медицины, И.А. Соколянский работал над созданием читающей машины для слепых и слепоглухих, преодолевая огромные трудности, связанные с организацией ее изготовления, экспериментальной проверкой и получением необходимого для продолжения работы общественного признания. Украинский институт

Em 1926, Sokolyansky foi aprovado como professor do Departamento de Defectologia da Faculdade de Educação Social do Instituto de Educação Pública. Ao mesmo tempo, foi responsável pela estação experimental e pedagógica do Comissariado do Povo para a Educação da Ucrânia. Em 1938, a Clínica para surdocegos foi fechada como relata Basilova (2006):

Em 1938, a clínica para surdos-cegos-mudos foi fechada por um decreto do Comissariado do Povo para a Educação da Ucrânia, segundo o qual essas crianças foram realmente combinadas em uma categoria de crianças sem instrução e com retardo mental grave. As instalações da clínica foram retiradas, as crianças foram transferidas para lares de inválidos. Quatro crianças da clínica I.A. Sokolyansky conseguiram ser transferidas em 1940 para o grupo de surdos-cegos-mudos de Leningrado, três deles morreram posteriormente durante o bloqueio, compartilhando esse destino com todos os alunos do grupo. Dos alunos surdos-cegos que estudaram em Kharkov, apenas Olga Skorokhodova, que sobreviveu ao período de ocupação na escola para cegos de Kharkov, e Maria Sokol, que deixou Kharkov antes da guerra para morar com parentes na aldeia, sobreviveram. (BASILOVA, 2006, tradução nossa).¹⁹

Sokolyansky precisou retornar a Moscou, em 1939, em virtude do convite para trabalhar no Instituto de Pesquisa de Escolas Especiais. Nessa instituição, foi nomeado diretor da escola para surdos e, posteriormente, chefe do departamento de educação de surdos. Mais tarde, Olga Skorokhodova, surdocega, preparou-se para retornar a Moscou, sendo contratada para trabalhar no Instituto juntamente com Sokolyansky.

Em março de 1940, realizou-se a conferência científica do Instituto Pedagógico Estadual de Defectologia. Na ocasião, Sokolyansky fez um relato sobre a experiência de trabalhar na área de surdocegueira, revelando seu trabalho com surdocegos.

экспериментальной медицины получил авторское свидетельство на изобретение № 51271 от 26 марта 1936 г. «Машина для чтения текста слепыми и слепоглухими». С помощью машины, основанной на использовании фотоэлемента и преобразовании электрических колебаний в тактильные сигналы, слепые смогли распознать общий тип. На развитие навыков чтения ушло около 900 часов практики.» (BASILOVA, s/p, 2006).

¹⁹ “В 1938 году клиника для слепоглухонемых была закрыта постановлением Наркомата просвещения Украины, согласно которому эти дети фактически объединялись в категорию с необразованными и глубоко умственно отсталыми детьми. Помещения поликлиники снесли, детей перевели в дома инвалидов. Четверых детей из клиники И. А. Соколянского удалось перевести в 1940 г. в Ленинградскую группу слепоглухонемых, трое из них впоследствии погибли во время блокады, разделив эту участь со всеми учащимися группы. Из слепоглухих школьников, обучавшихся в Харькове, в живых остались только Ольга Скороходова, пережившая период оккупации в Харьковской школе для слепых, и Мария Сокол, уехавшая из Харькова перед войной к родственникам в деревню.” (BASILOVA, s/p, 2006).

Ivan Afanasyevich Sokolyansky, em 1950, ao defender sua tese de doutorado, apresentou os problemas do ensino de crianças surdocegas no currículo da Faculdade Defectológica. Com isso, o Instituto de Defectologia, em Moscou, organizou um laboratório de pesquisa sobre os problemas da surdocegueira. Em maio desse mesmo ano, o diretor do Instituto assinou uma ordem para organizar um laboratório para o estudo e para a educação de crianças surdocegas, composto por dois pesquisadores: o defectologista Ivan Afanasyevich Sokolyansky e a escritora e pesquisadora Olga Ivanovna Skorokhodova.

Em 1955, Sokolyansky levou uma adolescente surdocega, chamada Yulia Vinogradova, para treinamento experimental, assim como orientou outro surdocego, Sergei Sirotkin.

O trabalho científico conduzido por Sokolyansky foi organizado por meio das observações e das ações realizadas com crianças surdocegas. Algumas descobertas feitas pelo defectologista foram mencionadas por Basilova (2006):

O postulado teórico da I A. Sokolyansky era que uma criança surda-cega-muda tem um cérebro normal e tem potencial para um desenvolvimento mental completo. Com seus próprios esforços, como I.A. Sokolyansky, uma criança surda-cega-muda, não alcança nem um leve desenvolvimento mental e, sem treinamento especial, permanece inválido por toda a vida. I A. Sokolyansky propõe a tarefa de criar na criança meios de comunicação específicos e com esses meios especialmente organizados “formar todo o conteúdo da vida humana sem exceção”. (BASILOVA, s/p, 2006, tradução nossa).²⁰

Sokolyansky solicitou o direito de organizar a instituição educacional no sistema de Educação Especial do Instituto de Defectologia, mas isso lhe foi negado. Assim, foi preciso organizar uma instituição especial para surdocegos pelo responsável no sistema do Ministério da Previdência Social. O defectologista decidiu abrir um orfanato para receber 50 crianças surdocegas em Zagorsk. Sokolyansky faleceu em 27 de novembro de 1960, três anos antes da abertura do orfanato, em 1963. Mesmo sem vivenciar a concretização de seu sonho. Alexander Ivanovich Meshcheryakov continuou seu trabalho. Meshcheryakov

²⁰ “Теоретический постулат И. А. Соколянского заключался в том, что слепоглухонемой ребенок имеет нормальный мозг и обладает потенциалом для полноценного психического развития. Собственными усилиями, подобно И. А. Соколянскому, слепоглухонемой ребенок не достигает даже незначительного умственного развития и без специальной подготовки остается инвалидом на всю жизнь. И А. Соколянский ставит задачу создать у ребенка специфические средства общения и с помощью этих специально организованных средств «формировать все без исключения содержание человеческой жизни».” (BASILOVA, s/p, 2006).

organizou a instituição educacional especial para crianças com deficiências complexas e para a educação individual de alunos surdocegos.

A Instituição Orçamentária Federal do Estado para o Orfanato Zagorsk para crianças surdas-cegas-mudas (atualmente Orfanato Sergiev Posad para surdocegos, perto de Moscou), do Ministério da Previdência Social da Rússia (Departamento Regionais de Segurança Social na Rússia e Ministério do Trabalho e Proteção Social da Federação Russa), foi assinada em dezembro de 1962. Em 1963, graças aos esforços de Meshcheryakov e de Skorokhodova, o orfanato de Zagorsk para crianças surdocegas foi aberto com um convênio com o Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, sendo fornecidas as condições organizacionais estáveis para o trabalho no grupo experimental de crianças surdocegas do Instituto de Pesquisa de Defectologia. Em 1º de setembro de 1963, a instituição recebeu as primeiras crianças surdocegas. Em 2022, passou a se chamar Centro Familiar²¹.

Segundo Meshcheryakov (1974), primeiro, foram identificadas quantas crianças surdocegas foram ao laboratório e quantas apresentaram graves distúrbios de desenvolvimento. Constatou-se que nenhuma estudava em escola. Posteriormente, organizou-se uma instituição de ensino para surdocegos, em que materiais sobre a área de surdocegueira foram recebidos pela instituição especial.

Os professores de Zagorsk haviam se formado na Faculdade Defectológica do Instituto Pedagógico do Estado de Moscou. Desse modo, passaram pela prática pedagógica com as surdocegas Yulia Vinogradova e Natalia Korneeva no laboratório, necessitando desenvolver os materiais de aprendizagem para a educação de surdocego, tais como programas e manuais que auxiliassem no início do processo de aprendizagem.

Depois, foi criado o currículo de ensino para pessoas surdocegas usando materiais para programas de trabalho nas principais disciplinas da educação, com o ensino de: matemática, desenvolvimento da fala, aulas de disciplinas, treinamento laboral e educação física.

Zagorsk tinha como objetivo demonstrar a experiência realizada com estudantes surdocegos, destacando a sua capacidade de aprendizado com a oportunidade de concluir o Ensino Superior. No Quadro 2, são apresentados os quatro alunos do orfanato de Zagorsk que fizeram parte dessa experiência.

²¹ Disponível em: <https://deaf-blind.nubex.ru/4974/>.

Quadro 2 - Nomes dos alunos do Orfanato Zagorsk (1970)

Alunos do orfanato	Descrição
Yuri Mikhailovich Lerner (1946-2003)	Perdeu a visão aos quatros anos e a audição aos sete; ingressou no internato aos 17 anos.
Sergei Alekseevich Sirotkin (n. 1949)	É surdo desde que nasceu, ficou cego aos cinco anos de idade e ingressou no internato aos 14 anos.
Natalya Nikolaevna Korneeva (n. 1949)	É deficiente visual e audição desde os 2 anos, perdeu completamente a audição aos nove e ingressou no internato aos 13 anos.
Alexander Vasilyevich Suvorov (n. 1953)	Ficou cego aos quatro anos, perdeu a audição aos nove e ingressou no internato aos 11 anos.

Fonte: Meshcheryakov (1947).

Meshcheryakov²² foi o chefe responsável por organizar o laboratório, e fez isso por 13 anos até a sua morte. Em 1971, esse grupo experimental de quatro surdocegos recebeu a educação superior em Moscou, na Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou. As experiências no laboratório foram bem-sucedidas, houve um bom relacionamento com Meshcheryakov e desenvolveu-se o processo de aprendizagem para pessoas surdocegas.

As informações foram registradas na pesquisa realizada por Alexander Ivanovich Meshcheryakov, intitulada *Слепозлухонемые Дети: Развитие Психики В Процессе Формирования Поведения* (Crianças surdas e mudas: desenvolvimento da psique no processo de formação do comportamento, em tradução livre), em Moscou, em 1974.

Em 1981, Sokolyansky e Meshcheryakov receberam postumamente o Prêmio de Estado da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pela criação de um sistema científico para o ensino de crianças surdocegas.

Após destacarmos o início da história da educação da pessoa surdocega na Rússia, passamos, a seguir, para a realidade brasileira.

1.1.3 Brasil

O breve histórico da educação escolar da pessoa surdocega no Brasil está pautado nas ações de Nice Tonhozi Saraiva, Dorina Nowill, Thereza Adelina Barros Tavares, Neusa

²² A biografia de Alexander Ivanovich Meshcheryakov está disponível em: <https://web.archive.org/web/20160304074003/http://museum.ikprao.ru/peoples/mescherjakov-aleksandr-ivanovich/>

Basseto, Ana Maria Barros e Shirley Rodrigues Maia (SARAIVA, 1964; IKONOMIDIS, 2019).

Nice Tonhozi Saraiva é conhecida no país por iniciar oficialmente a educação de surdocegos, em 1962. Ela relata a sua trajetória:

Obtive meu certificado de especialização no campo, através de bolsa de estudos da Escola Perkins com autorização do governo do Estado de São Paulo para afastar-me de meu cargo sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens e ajuda de 50 "dollars" do Itamarati. Assim, com minha volta em junho de 1961, iniciou-se oficialmente a educação do surdocego no Brasil. Em 28 de junho de 1962, o Instituto de Cegos "Padre Chico", firmou convênio com a Campanha Nacional de Educação dos Cegos CNEC — passando a receber uma verba destinada ao Setor de Educação de Deficientes Áudio-Visuais — SEDAV — na Fundação para o Livro do Cego no Brasil — FLCB — e uma classe especial naquele Instituto. Através de um segundo convênio entre as duas entidades, comprometeu-se o Instituto "Padre Chico" a pagar a professora responsável pelo Setor e seguir a orientação do mesmo. O SEDAV tinha como finalidade, pesquisas, atendimento e encaminhamento de crianças e adultos, além do treinamento de professores e orientação geral no campo. A classe especial para crianças cegas-surdas do Instituto Padre Chico, funcionou durante algum tempo com duas alunas. As crianças tiveram toda assistência médica e matéria através da verba da Campanha, de recursos do Padre Chico da Fundação e comunitários. (SARAIVA, 1964, p. 158).

Em 1953, a história da educação de surdocegos brasileira ficou marcada com a visita da Helen Adams Keller (surdocega conhecida mundialmente). No contato com Keller, a professora Nice Tonhozi Saraiva, que lecionava no Instituto de Cegos Padre Chico, criado em 1927, em São Paulo, decidiu dedicar-se ao reconhecimento da educação de surdocegos no país, como destaca Fiorotti (2012):

Nice Saraiva Tonhozi - Foi professora na Escola Paroquial de São Caetano, na década de 1950. Nice começa a interessar-se pela educação especial através da admiração que nutria por Anne Sullivan. Na década de 1960 especializou-se na educação para deficientes visuais, começando ali sua trajetória de professora para surdos-cegos. Estagiou, durante um ano, na Escola Perkins para Cegos, no Departamento de Surdos, nos Estados Unidos. Iniciou seu trabalho com uma classe especial no Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo, e em um Programa de Educação para Atendimento de Adultos na Fundação Dorina Norwill. Em 1968, Nice procurou o prefeito Hermógenes Walter Braido para expor seu projeto de uma escola especial em São Caetano do Sul. O prefeito liberou uma área no antigo Bosque do Povo, no Bairro Santa Maria, para a construção do Centro de Recuperação Infantil. (FIOROTTI, 2012, p. 42).

Em 1960, Saraiva foi à Escola Perkins para Cegos nos EUA e participou do Programa de Formação de Professores, com uma bolsa de estudos para o curso de Especialização na Educação de pessoas com surdocegueira. De acordo Ikonomidis (2019), ao voltar para o Brasil, “Saraiva [...] obteve uma verba da Campanha Nacional de Educação de Cegos e com o apoio total da presidente da Fundação para o Livro do Cego, Dorina Nowill, cria o Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais.” (IKONOMIDIS, 2019, p. 57).

No seu retorno, em 1962, Nice criou uma sala de aula, denominada Classe Especial para Surdocegueira, a fim de atender a crianças com deficiência auditiva ou visual. Nesse mesmo ano, ela fundou o Serviço de Atendimento ao Deficiente Audiovisual (SEADAV) de São Caetano do Sul - SP. Posteriormente, em 9 de agosto de 1968, em São Caetano do Sul - SP em São Paulo, estabeleceu a primeira escola especial para Deficientes Audiovisuais da América Latina. Ela assim narra a respeito desse período:

De 1º de março a 27 de novembro de 1963, duas professoras foram treinadas no ensino de deficientes áudio-visuais, concomitantemente ao curso de especialização em ensino de surdos, já possuindo anteriormente o certificado de especialização em ensino de cegos. Essas professoras pertenciam ao quadro de professores especializados da Fundação. A serviço dessa entidade, graças a compreensão de sua presidente, ambas frequentaram o referido curso. Em 14 de dezembro de 1963, foi extinta a Primeira Classe Especial para Crianças Cegas-Surdas do Instituto de Cegos "Padre Chico". A aluna da classe foi transferida para uma escola de surdos no interior do Estado de São Paulo. Em 27 de novembro de 1963, deixei o Setor de Educação de Deficientes Áudio-Visuais, assumindo a responsabilidade do mesmo, à duas professoras preparadas. (SARAIVA, 1964, p. 159).

O SEADAV foi o projeto de lei para criação desse serviço no município. Em 1968, foi aprovado pela Lei Municipal, alterando-se seu nome para Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais (ERDAV).

A ERDAV nunca funcionou como residência devido a problemas administrativos do município e políticas públicas. Nesse contexto, foi necessário alterar o nome novamente para Fundação Municipal Anne Sullivan (FUMAS), o que foi feito por meio da Lei Municipal nº 2.445, de 15 de setembro de 1977. Atualmente, ela está localizada na Alameda Conde de Porto Alegre, nº 820, Bairro Santa Maria, em São Caetano do Sul – SP, tendo como mantenedora a Escola de Educação Especial Anne Sullivan. Essa mudança garantiu a autonomia da escola, que continua em funcionamento até a atualidade.

Ikonomidis (2019) explica que, “[...] em 1970, outra professora foi selecionada e recebeu apoio para especialização nos Estados Unidos, a professora Neusa Basseto. Ao seu regresso, Saraiva se retirou deixando a administração do local para as professoras Neusa e Thereza.” (IKONOMIDIS, 2019, p. 65). Saraiva complementa:

Em 1971, retirei-me da ERDAV. Retirei-me tranquila, pois deixava em meu lugar Neusa Basseto e Thereza Adelina, dois elementos altamente qualificados para continuar o trabalho que iniciei. Mas, não abandonei o campo. Como já disse antes, a Educação não se resume apenas nas lições que damos. Voluntariamente, continuei dando minha contribuição, interessando-me, acompanhando de perto o desenrolar dos acontecimentos no campo da educação dos surdocegos. (SARAIVA, 1977, p. 140 *apud* IKONOMIDIS, 2019, p. 65).

Ikonomidis (2019) descreve a trajetória da professora Neusa Basseto:

Neusa Basseto formou-se professora na Escola Normal em 1966. Fez dois cursos de especialização em deficiência auditiva: um em 1968 pelo Instituto de Educação Caetano de Campos e o outro pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1969. Em seguida partiu para os Estados Unidos e especializou-se em surdocegueira na Escola Perkins para Cegos, e terminou cursando Psicologia na Universidade Metodista de São Bernardo do Campo. Na sua formação incansável também fez curso de secretariado, de recreação infantil e uma atualização na Holanda na educação da pessoa com surdocegueira, em 1973. Participou em vários congressos nacionais e internacionais. Trabalhou como professora na ERDAV desde 1971 até seu fechamento em 1976. Em 1977 a escola foi reaberta, agora como Fundação Municipal Anne Sullivan, onde Basseto atuou na direção. (IKONOMIDIS, 2019, p. 65).

Desde 1977, a FUMAS atua em diversas áreas, tais como: surdez, surdocegueira, autismo, paralisia cerebral e síndromes e transtorno global do desenvolvimento. Essa fundação solicita o encaminhamento médico para avaliação diagnóstica com a finalidade de saber quais são as especificidades do estudante, de modo a conduzi-lo para área de atendimento adequada na rede do AEE. O trabalho com os estudantes na FUMAS envolve atividades cotidianas, desenvolvimento da comunicação, orientação e mobilidade.

Outra professora que se destacou no ensino de surdocegos foi Ana Maria Barros,

[...] foi fundadora da Adefav em 1983, autora de livro Hedy, foi a segunda professora a ser treinada pela professora Neusa Basseto. Barros (2017) relata como iniciou na área, trabalhando por um período na antiga ERDAV, Fundação Anne Sullivan: Trabalhei na Escola de Educação Especial "Anne Sullivan" de São Caetano do Sul, de 1971 a 1976 como professora de

Surdos e entrei na área da Surdocegueira para ajudar uma professora/colega que se encontrava acamada 68 e acabei desenvolvendo uma grande empatia com os surdocegos. De 1977 a 1982 trabalhei com surdocegos na mesma instituição. (IKONOMIDIS, 2019, p. 67-68).

Em seguida, foram criados outros programas educacionais para atender à pessoa com surdocegueira e múltipla deficiência sensorial, mas todos tinham o mesmo objetivo educacional que a Escola Anne Sullivan. Dentre os programas, citamos: a Associação para Deficientes da Audiovisão (ADEFVAV), fundada em São Paulo, em 1983; a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA), fundada em São Paulo, em 1991; o Centro de Treinamento e Reabilitação Auditiva (CENTRAU), fundado em Curitiba - PR, em 1991; a Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e dos Múltiplos Deficiência Sensoriais (ABRAPASCEM), fundada em São Paulo, em 1999; o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiência Sensorial, fundado em São Paulo, em 1997; o Centro de Apoio e Integração do Surdocego e Múltiplo Deficiente (CAIS), fundado em Campinas – SP, em 1999; o Centro de Integração Família e amigos de Apoio ao Surdocego “Vitor Eduardo” (CIVE), fundado em São Caetano do Sul – SP, em 1999; a Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC), fundada em São Paulo, em 1998; o Instituto Bruno - Centro de Apoio a pessoas com paralisia cerebral e surdocegos do lado bom da vida, fundado em Juiz de Fora – MG, em 2000; a Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes (AGAPASM), fundada em São Luiz Gonzaga – RS, em 2004; e o Instituto Audiovisual (INAV), fundado em Caxias do Sul – RS, em 2009.

Cader-Nascimento e Costa (2010) esclarecem que, com relação às parcerias entre instituições públicas, privadas e Organizações Não Governamentais (ONGs) de educação para surdocegos,

[...] a partir da década de 90 os atendimentos passaram a ser realizados em instituições públicas, privadas e em ONGs, como a Associação para Deficientes da Áudio Visão (ADEFVAV/SP), AHIMSA/SP e CENTRAU/PR. As Organizações não-governamentais mantêm parcerias com organizações internacionais, como: Programa Hilton Perkins para a América Latina – USA; Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE); União Latino Americana de Cegos (ULAC) – Uruguai; SENSE – Internacional; The Nacional Deafblind and Rubella Association – Inglaterra. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 16).

Ikonomidis (2019, p.74) acrescenta que “Dalvanise Faria, Dalva Watanabe, Shirley Maia e outros profissionais dedicaram-se por um tempo à Fundação Anne Sullivan, para depois também fundarem outra instituição: a AHIMSA.” (IKONOMIDIS, 2019, p. 74).

No Brasil, a década de 1991 foi marcada pelo início do avanço profissional na área de surdocegueira, no âmbito do AEE. Maia (2004) pontua que “[...] somente a partir dos anos 90 conseguiu um avanço profissional significativo, que se caracterizou pelo intercâmbio com instituições internacionais” (MAIA, 2004, p. 23).

O Instituto Benjamin Constant (IBC)²³, no Rio de Janeiro, desde 1993, oferece atendimento para alunos surdocegos pós-linguísticos, tanto jovens quanto adultos. O IBC também disponibiliza a metodologia usada para as atividades cotidianas, a estimulação auditiva e visual, o treinamento de fala, orientação e mobilidade, a recreação, a comunicação alternativa e a ocupação profissional. Em 1997, a Fundação Educacional do Distrito Federal (criada em 1960) passou a ofertar o atendimento pedagógico para alunos surdocegos pré-linguísticos.

Os programas e os serviços criados na área foram desenvolvidos com diversas pessoas surdocegas; algumas delas constam no Quadro 3:

Quadro 3 - Alunos surdocegos no Brasil

Maria Francisca da Silva	Nascida em 1943, primeira surdocega alfabetizada no Brasil.
Carlos Roberto Lopes Nunes	Nascido em 1949, surdo aos três anos e cego aos cinquenta e um anos.
Carlos Jorge W. Rodrigues	Nascido em 1960, Portador da Síndrome de Usher. Nasceu surdo, passando a apresentar baixa visão em decorrência de uma retinose pigmentar. Usou a língua de sinais tátil.
Cláudia Sofia Indalécio Pereira	Nascida em 1969, ficou surda aos sete anos, teve retinose pigmentar, que acarretou a perda visual do olho direito, aos 19 anos, e do esquerdo, aos 20 anos. Única usuária do sistema Tadoma no Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Maia (2004) e Cader-Nascimento e Costa (2010).

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, criado em 1997, em São Paulo, é uma fundação cuja responsável é Shirley Rodrigues Maia. Essa autora comenta que, em maio de 1997, esse grupo foi

²³ Fundado em 1854 com o nome de Imperial Instituto do Meninos Cegos.

[...] criado pelas instituições que atendem os surdocegos, Associação de Pais e Associação de Surdocegos, que tem por missão: “A conscientização, informação, ampliação de serviços e políticas públicas de atendimento nas áreas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer em todo território nacional”. (MAIA, 2004, p. 24).

O Grupo Brasil é uma ONG formada por uma rede de instituições que atendem a pessoas com surdocegueira e com múltipla deficiência sensorial (MAIA, 2004). A missão do Grupo é “[...] promover a qualidade de vida e ampliação de serviços para pessoas surdocegas e com múltipla deficiência sensorial.” (NOSSA MISSÃO..., [20--]).

Ikonomidis (2019, p. 87) comenta que,

Como mencionado por Maia (2017), em 1997 profissionais da área, famílias e pessoas com surdocegueira, com trabalhos reconhecidos e solidificados uniram-se à coletividade e também com profissionais de outros estados, fundando um trabalho em rede: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial. Após a reunião do grupo de profissionais, associação de famílias (ABRAPASCEM) e associação de pessoas com surdocegueira (ABRASC), a causa ganhou maior visibilidade, conquistando espaço em políticas públicas. Acompanhando a legislação de cada momento político, perceber-se-á mais adiante na sequência temporal, que há um início da inclusão dessa parcela da população apenas a partir do ano 2000. (IKONOMIDIS, 2019, p. 87).

Durante a trajetória histórica da educação dos surdocegos no Brasil, desde o início até a atualidade, a surdocegueira recebeu o título do termo, podendo registrar a ausência de uma definição sensorial/linguística da área. Para a educação de um sujeito surdocego, realiza-se a identificação da área da deficiência e do atendimento, que pode ser: “[...] dupla deficiência sensorial (DDS), múltipla privação sensorial (MPS), deficientes da áudio-visão (DA-V), deficiência audiovisual (DAV), deficiência auditiva e deficiência visual (DA/DV), surdez-cegueira e surdocegueira.” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 16).

Na segunda seção deste capítulo, a seguir, apresentamos os principais documentos oficiais e as políticas públicas do Brasil e do estado do Paraná para o atendimento do aluno surdocego.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA NO BRASIL

No Brasil, há documentos normativos que garantem à pessoa com deficiência o seu direito à educação inclusiva. Nesses documentos, ressalta-se a importância da normatização na área de surdocegueira e do cumprimento à legislação que regulamenta o AEE na área de surdocegueira.

As políticas públicas no ensino educacional para os estudantes surdocegos, no país, garantem que o aluno permaneça o mesmo tempo de sala de aula e na SRM (no contraturno), além de existir uma estrutura de ensino mediada por um professor proativo que assume a função de mediador²⁴ ou guia-intérprete²⁵.

Cader-Nascimento (2021) esclarece que:

A tendência da política social, em todo mundo, é lutar na defesa da inclusão. Nossa Constituição (1988) garante a educação para todos, elege como um dos princípios para o ensino a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I). Aliado à Constituição, o movimento em prol da inclusão fortaleceu-se a partir de 1994, quando foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha. Os representantes de governos e organizações internacionais elaboraram a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação, com o objetivo de promover educação para todos, dentre eles os surdocegos. (CAEDER-NASCIMENTO, 2021, p. 26).

Na Declaração de Salamanca, faz-se a seguinte afirmação:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 7).

Observa-se na Declaração a relevância do processo de ensino e aprendizagem da língua, especificamente, a língua de sinais para surdos e surdocegos. O importante a saber é

²⁴ Mediador é “[...] aquele proposto a realizar a tarefa de guiar e estabelecer uma comunicação possível entre o surdocego e o meio que o circunda. O chamado “instrutor mediador”, ou somente “mediador”, pode ter ou não formação específica na área de surdocegueira.” (VILELA, 2020, p. 70).

²⁵ Guia-Intérprete é “[...] o profissional que faz a mediação entre o surdocego, o ambiente e as informações que o rodeiam. Utiliza diversas formas de comunicação, de acordo com as necessidades do surdocego que está atendendo.” (VILELA, 2020, p. 66).

que existe a sugestão de escola especial ou escola inclusiva, conforme argumenta Cader-Nascimento (2021):

[...] há a sugestão de escolas especiais que promovam o ingresso e acesso às informações, sendo necessária a adequação da modalidade linguística majoritária (oral-auditiva) para a específica, no caso dos surdos visual-espacial e dos surdocegos háptica (pele e cinestesia), ou para a adaptada ao campo visual. (CADER-NASCIMENTO, 2021, p. 26).

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou *Educação infantil; saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial* (NASCIMENTO, 2006). Para o AEE de estudantes com deficiências múltiplas, especificamente surdocegos, é necessário reconhecer que “Os efeitos da dupla deficiência não são simplesmente auditivos, mas tendem a ser multiplicativos. [...] resulta em problemas muito mais graves do que a soma dos problemas isolados [...]” (BRASIL, 1995, p. 17). O ser surdocego é diferente de ser surdo e de ser cego. A consequência da ausência parcial ou total dos dois sentidos sensoriais caracteriza os padrões de aprendizagem e de desenvolvimento diferenciados.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos “[...] currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996). Nos artigos 58, 59 e 60 da LDB, considera-se a oferta do AEE como uma condição para a remoção de barreiras, permitindo que os estudantes com deficiência ingressem e permanecem na escola, assim como continuem e concluam seus estudos. No Capítulo V da referida Lei, art. 58 assim define a Educação Especial “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996). Neste sentido, é essencial assegurar e garantir esse atendimento por meio de professores especializados com formação na área. A esse respeito, Araújo (2019) pondera:

O MEC prevê, ainda, atuação de profissionais com conhecimento de comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superior, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (ARAÚJO, 2019, p. 59).

Ainda no que diz respeito às garantias, foi promulgada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual, no Cap. VII, afirma que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação [...]. (BRASIL, 2000).

Notamos que não há uma referência específica à pessoa com surdocegueira, mas sim uma generalização, cuja demanda deverá ser suprida com a garantia de acesso à informação. O capítulo VII, art. 18, por sua vez, prevê que “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.” (BRASIL, 2000). Esse excerto da lei indica que haverá necessidade de profissionais para atuar na área de surdocegueira, sendo que a formação desses profissionais precisa ser um dever e compromisso do poder público. Além disso, existe a recomendação da lei de que é fundamental o atendimento de surdocegos por um profissional que realize a comunicação da língua-fonte para a língua-alvo.

Tais dispositivos legais, de acordo com Araújo (2019), demonstram

[...] uma preocupação com o atendimento educacional especializado ao surdo e ao cego, distintivamente, assegurando a esses alunos a disponibilização de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa, acesso ao sistema Braille, ao Soroban, à orientação e mobilidade, e às atividades de vida autônoma. (ARAÚJO, 2019, p. 59).

Nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), especificamente nas orientações gerais para o atendimento dos surdocegos, destaca-se:

2.1 – Em fase das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdocegos, o ensino em língua de sinais digital, Tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas

famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada. (BRASIL, 2001b).

Esse documento permite ampliação do espaço político específico na área de surdocegueira. Entretanto, é fundamental ressaltar que a definição de deficiência múltipla significa duas ou mais alterações orgânicas presentes no mesmo sujeito; no caso de surdocegueira, a ausência parcial ou total dos sentidos sensoriais que gera uma condição única.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e de expressão dos surdos, mas não como substituta da modalidade escrita da Língua Portuguesa. A Libras pode ser utilizada como língua oficial alternativa do país para a população em geral, de forma individual. Conforme o Decreto nº 5.296/2004, Capítulo II, art. 6, prevê -se que, no caso das pessoas surdocega, os atendimentos devem ser prestados “por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento” (BRASIL, 2004). No caso da surdocegueira congênita²⁶ ou da surdocegueira adquirida²⁷, é necessária uma adaptação, em que a Libras esteja adaptada ao campo visual ou ao sistema háptico. CADER-Nascimento (2021) pontua que

A especificidade educacional na surdocegueira está presente no artigo 6º, parágrafo 1º, item III, do Decreto 5.296/2004, o qual prevê que o atendimento às “[...] pessoas **surdocegas**, prestado por **guias-intérpretes** ou **pessoas capacitadas** neste tipo de atendimento” (grifo nosso). O mesmo Decreto não entra na delimitação das características sensoriais dos estudantes surdocegos, apenas prevê que o profissional deve ser capacitado. Essa informação é preciosa, porque sustenta a importância da formação e capacitação dos profissionais que atuam diretamente com essa população, a qual não se restringe única e exclusivamente ao domínio da Libras. (CADER-NASCIMENTO, 2021, p. 30-31, grifo da autora).

Os profissionais especialistas, professores do AEE, devem ser capacitados, adquirindo o conhecimento na área de surdocegueira, e seguir a legislação nacional para garantir uma educação de qualidade ao estudante surdocego. Ropoli *et al.* (2010), no livro *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: A Escola Comum Inclusiva*,

²⁶ Surdocegueira congênita é “[...] aquela que nasce ou que desenvolve a deficiência antes de ter linguagem ou língua. Na interação com elas, algumas vezes se torna difícil compreender e identificar as aprendizagens e as informações sobre suas necessidades.” (FALKOSKI; MAIA, 2020, p. 44).

²⁷ Surdocegueira adquirida é “[...] aquela que fica nessa condição ao longo da sua vida, quando já apresenta uma linguagem ou utiliza uma língua, que pode ser oral ou sinalizada.” (FALKOSKI; MAIA, 2020, p. 45).

explicam que, no trabalho com o estudante surdocego, o professor deve desenvolver o plano de atendimento com conteúdos e recursos que atendam às demandas dos planos individualizados do estudante surdocego:

No decorrer da elaboração e desenvolvimento dos planos de atendimento para cada aluno, o professor de AEE se apropria de novos conteúdos e recursos que ampliam seu conhecimento para a atuação na Sala de Recursos Multifuncional. São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 27).

Os professores do AEE devem realizar a elaboração do plano de atendimento levando em consideração os conteúdos e os recursos do AEE para o seu estudante surdocego. Esses conhecimentos são relevantes para orientar aos professores com relação à organização do material permanente, à adaptação do espaço, à adequação auditiva, à atuação do guia-intérprete, ao uso de tecnologia assistiva e à adequação tátil. Dependendo da especificidade do educando, poderá ser ofertado atendimento ao estudante surdocego com uso da Libras e do Braille.

Outro dispositivo legal a ser mencionado é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Nesse plano, com relação ao AEE, destacamos a meta 4.13:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014).

As metas propostas no PNE, que devem ser cumpridas até 2024, englobam o atendimento ao estudante surdocego e aos respectivos profissionais responsáveis por seu atendimento. Essas proposições têm relação/aderência ao disposto respaldado na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Em seu art. 28, inc. III, prevê-se a elaboração de

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

A LBI (BRASIL, 2015), desse modo, traz a garantia da comunicação ao estudante com deficiência, incluindo-se especificamente surdos, surdocegos, deficientes visuais e deficientes auditivos, de modo que suas singularidades sejam reconhecidas e atendidas, como exposto no trecho a seguir:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

A referida legislação tem como objetivo “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015). No Capítulo IV, intitulado *Do Direito à Educação*, anuncia, no artigo 28 que cabe “[...] ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.” (BRASIL, 2015). No inciso 11 desse artigo, ressalta-se a importância da “[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015). Portanto, há, nessa lei federal, a garantia de formação e a oferta de profissionais especializados, evidenciando movimentos para o atendimento a pessoas com surdocegueira.

Na sequência, destacamos as políticas públicas formuladas no Estado do Paraná para garantir os direitos aos estudantes surdocegos em escolas públicas, bem como os

profissionais do AEE, que atendem o estudante surdocego e têm formação, qualificação, comunicação e atendimento na sala de aula.

1.2.1 Política Pública do Estado do Paraná para a Educação Especial

O processo de desenvolvimento da Educação Especial no Paraná precisa ser compreendido na sua relação com os fatos históricos que marcaram esse segmento educacional no contexto brasileiro. No Paraná, em 1º de fevereiro de 1939, fundou-se, em Curitiba, o Instituto Paranaense de Cegos (IPC). Essa foi a primeira instituição criada no estado para atender a pessoas com deficiência visual. O IPC, à época, era uma espécie de propriedade do Estado e oferecia educação na sua Escola Especial. Essa instituição “[...] acolhia e garantia assistência social, saúde, alimentação, moradia, entre outros tantos benefícios às pessoas cegas necessitadas.” (IPC, [20--])²⁸.

Com o passar dos anos, no Paraná, “Até 1953, haviam sido registradas oficialmente, na Secretaria de Estado da Educação, apenas sete escolas especiais, cinco das quais localizadas na capital e duas em Londrina.” (PARANÁ, 1994, p. 10). A preocupação com a Educação Especial aumentou e proporcionalmente foi elevado também o número de estudantes com deficiência em escolas públicas paranaenses.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná é representada em diversas cidades do Estado pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs) sendo eles: Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória, Wenceslau Braz. Ao todo são 32 NREs que têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas modalidades.

Os Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná, mais especificamente no Departamento de Educação Inclusiva - DEIN, se estabelecem como órgãos oficiais representativos e executores das políticas da SEED, no interior e na capital. Para tanto, contam com uma Equipe de Ensino em Educação Especial, cuja responsabilidade consiste

²⁸ Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/institucional/historia>.

em interiorizar e implementar os diversos serviços do AEE no âmbito da escola pública ou particular.

Conforme o documento *Fundamentos Teórico-metodológicos para a Educação Especial*, “No decorrer de 1971, a Secretaria de Estado da Educação foi reestruturada, em consequência da Lei 5.692/71, quando então o Serviço de Educação de Excepcionais passa a ser denominado Departamento de Educação Especial.” (PARANÁ, 1994, p. 10). O Departamento de Educação Inclusiva - DEIN, fez uma estrutura de forma setORIZADA, com direção, setores administrativos e específicos que, atualmente, se organizam para os serviços de Educação de Deficiência Auditiva, de Deficiência Visual, de Surdocegueira, de Deficiência Física, de Deficiência Intelectual e Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Departamento de Educação Inclusiva assume “[...] a função de coordenar, normatizar, promover e difundir o ensino especializado, priorizando as questões administrativas e pedagógicas voltadas às atividades específicas, como a prevenção, identificação, triagem, avaliação e atendimento educacional.” (PARANÁ, 1994, p. 11).

De acordo com o mesmo documento,

No Estado do Paraná, a Educação Especial, além de prevista na Constituição Estadual, obedece a uma legislação específica, da qual pode-se destacar:

- Deliberação 030/80 – determina as normas para a verificação, criação, autorização de funcionamento, reconhecimento, de inspeção e de cessação de atividades escolares em estabelecimentos pertencentes ao sistema estadual de ensino.
- Deliberação 025/84 – dispõe sobre atualização e consolidação das normas relativas à implantação estruturação e funcionamento dos estudos adicionais, a que se refere o parágrafo 1º do artigo 30 da Lei 5.692/71, alterado pelo artigo 1º da Lei 7.044/82, na qual se fundamentam os cursos de formação de professores para Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais.
- Deliberação 020/86 – do Conselho Estadual de Educação, estabelece normas da Educação Especial no sistema de ensino.
- Deliberação 013/90 – estabelece normas à estrutura curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais.
- Resolução 963/93 – institui os Programas de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado, a nível de 1º Grau.
- Resolução 964/93 – institui o Programa de Educação Especial Supletiva, a nível de 1º Grau Supletivo. (PARANÁ, 1994, p. 11).

Conforme o histórico dessas políticas, pode-se afirmar que o Paraná também se organiza para atender à Educação Especial. É fundamental e importante o desenvolvimento

de estudos no sentido de ajustar o currículo nas especificidades do ensino especial, justamente o que garante a legislação na Educação Especial no Paraná para os demais profissionais do AEE que atuam com estudantes com deficiência.

A partir de 2003, a SEED - PR restabeleceu políticas públicas em Educação Especial e desenvolveu ações estruturais para a mudança sobre a compreensão da oferta do atendimento especializado, tais como: Classes Especiais e Escola Especial para os alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, CAEDVs e CAEDAs.

Dalago, Shimazaki e Maio (2015) relatam o processo de legalização da Educação Especial:

No Estado do Paraná, seu processo de implantação ocorreu mais tardiamente com a aprovação, em junho de 2003, da Deliberação nº 02/03, a qual institui normas para a Educação Especial, na modalidade da Educação Básica para os alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino Público (PARANÁ, 2003). Posteriormente, em maio de 2004, o Departamento de Educação Especial do Estado, considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial, citados até o momento, expediu a Instrução nº 05/04, estabelecendo critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série atualmente denominados 6º ao 9º ano [...] (PARANÁ, 2004). (DALAGO; SHIMAZAKI; MAIO, 2015, p. 6-7).

A aprovação da legislação da Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003) estabeleceu normas para a Educação Especial na modalidade da Educação Básica, com o objetivo de atender a estudantes com deficiência no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e os matriculando na SRM, no contraturno.

No texto da Deliberação nº 02/03, especificamente no Capítulo 1, que discorre sobre a Educação Especial, os arts. 1, 2 e 3 determinam:

Art. 1º A presente deliberação fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais, aqui denominada Educação Especial.

Parágrafo único - Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania.

Art.2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Parágrafo único - A oferta obrigatória da educação especial tem início na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos.

Art. 3º O atendimento educacional especializado ser á feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular. (PARANÁ, 2003, p. 1-2).

A Lei de Educação Especial garante que, desde criança, a pessoa com deficiência tenha o direito de atendimento na sala do AEE, com a matrícula em escola pública e a assistência de profissionais especializados. A escola pública deve cumprir a legislação; assim, quando algum aluno com deficiência se insere na escola, essa instituição passa a ofertar a ele a Educação Especial.

A Deliberação nº 02/03 também explica a finalidade da Educação Especial:

Educação Especial é uma modalidade da educação escolar definida em uma proposta pedagógica, que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (PARANÁ, 2003, p. 19).

A escola devidamente regular na modalidade da Educação Especial, com SRM ou Centro de Atendimento Especializado, configura-se como local no qual o aluno com deficiência é atendido. A legislação em pauta esclarece define o que é a SRM e o Centro de Atendimento Especializado ofertados na modalidade de Educação Especial:

g) Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

h) Centro de Atendimento Especializado: Serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial ofertado a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica. A finalidade desse serviço será a de oferecer apoio à escolarização formal do aluno e/ou possibilitar o acesso a línguas, linguagens e códigos aplicáveis, bem como a utilização

de recursos técnicos, tecnológicos e materiais, equipamentos específicos, com vistas a sua maior inserção social. O atendimento nesse serviço tem início na faixa etária de zero a seis anos e realiza-se em escolas, em salas adequadas, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em turno contrário, caso frequentem a classe comum. (PARANÁ, 2003, p. 22, grifo no original).

A SRM e o Centro de Atendimento Especializado, ofertados na Educação Especial, são locais em que o aluno com deficiência pode ser matriculado no contraturno do ensino regular. Para trabalhar nesses ambientes, os professores precisam ser capacitados para atender ao aluno com deficiência, devido às suas especificidades, como ressaltando no art. 33 da Deliberação nº 02/03:

Art. 33 A formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á: I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II. em curso de pós-graduação específico para educação especial; III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente. (PARANÁ, 2003, p. 10).

Os alunos com deficiência, por exemplo, com TEA, Altas Habilidades/Superdotação e Deficiência Intelectual, devem ser, preferencialmente, matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da Educação Básica, sendo o (AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular (BRASIL, 1996). Os discentes com deficiência - Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, Surdocegueira - devem ser, preferencialmente, matriculados no ensino comum e ensino especial no contraturno, oferecido nos estabelecimentos do ensino regular para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo voltados à SRM.

A Educação Especial serve como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando a escola regular e deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Conforme as *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos*,

Várias ações passaram a ser então implementadas, sob o fundamento de que o processo de inclusão escolar se dá gradativamente, conforme se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família. Assim, a SEED trabalhou arduamente para atender às

necessidades educacionais especiais dos alunos, preferencialmente no contexto regular, como prevê em as principais referências legais da educação. Tal período teve como perspectiva a retomada do diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, a fim de resgatar-se o princípio do trabalho conjunto e articulado entre o poder público e a sociedade civil. (PARANÁ, 2006, p. 33).

No Paraná, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), várias instruções e serviços foram deliberados e foram se constituindo como políticas públicas para uma educação de qualidade para todos os alunos. Com o passar dos anos, criaram-se várias legislações estaduais, tais como as que destacamos a seguir:

- INSTRUÇÃO N° 010/2011 SUED/SEED: estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação;
- INSTRUÇÃO N° 002/2012 SUED/SEED: estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA;
- INSTRUÇÃO N° 003/2012 SEED/SUED: estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa - TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual;
- INSTRUÇÕES N° 06/2016 SEED/SUED: estabelece critérios para o AEE em SRMs no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio – Deficiência Visual;
- INSTRUÇÃO N° 08/2016 SEED/SUED: estabelece critérios para o AEE em SRMs – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino;
- INSTRUÇÃO NORMATIVA N° 001/2016 SEED/SUED: estabelece critérios para a solicitação de Professor de AEE aos estudantes com TEA;
- RESOLUÇÃO N° 6.464/2017 GS/SEED: estabelece critérios para a solicitação de Professor Guia-Intérprete para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA nas Instituições da Rede Pública Estadual de Ensino;
- INSTRUÇÃO NORMATIVA N° 09/2018 SUED/SEED: estabelece critérios para o AEE por meio da SRM, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física

neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino;

- INSTRUÇÃO Nº 02/ 2019 SUED/SEED: estabelece procedimentos para a implantação e funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar (SAREH);
- PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14: proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da EJA – Fase I e da Educação Profissional;
- PARECER CEE/CEIF/CEMEP Nº 128/18: apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07 de 7 de maio de 2014.

Além dos dispositivos supracitados, não podemos deixar de enfatizar a relevância da Deliberação nº 02/2016, promulgada em 15 de setembro de 2016, a qual dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. De acordo com o art. 8 dessa medida, o Sistema Estadual ofertará a Educação Especial, que estará “I – preferencialmente na rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais da mesma instituição ou de outra, quando necessário.” (PARANÁ, 2016a).

Para o AEE, determina-se:

Art. 13. Para o Atendimento Educacional Especializado a mantenedora deverá providenciar, de acordo com a demanda:

I – Acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação, nos transportes e nos demais serviços, conforme normas técnicas vigentes;

II – Professores e equipe técnico-pedagógica habilitados e especializados;

III – intérprete ou tradutor, conforme as necessidades especiais de seus estudantes;

IV – Profissionais de apoio escolar para as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante;

V – Adequação de número de educandos por turma, com critérios definidos pela mantenedora e expresso em seu Projeto Político-Pedagógico;

- VI – Flexibilização e adaptação curricular, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino;
- VII – Oferta de educação bilíngue, aos estudantes surdos em Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua;
- VIII – Acessibilidade em Braille, Sorobã e demais tecnologias assistivas aos educandos cegos, quando houver necessidade;
- IX – Atendimento pedagógico domiciliar;
- X – Atendimento pedagógico hospitalar;
- XI – Professores Itinerantes.

Parágrafo único. Entende-se por flexibilização curricular a que considera o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de ensino, respeitada a frequência obrigatória. (PARANÁ, 2016a, p. 9, grifo no original).

As instituições da rede regular de ensino na modalidade de Educação Especial deverão oferecer Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), conforme a necessidade de seus estudantes, para surdez – “II – sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua” (PARANÁ, 2016a, p. 11) – e para cegueira – “III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade” (PARANÁ, 2016, p. 11).

A Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED, por sua vez, “Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino” (PARANÁ, 2016b, p. 1). A Instrução nº 07/2018 – SUED/SEED apresenta os critérios para o funcionamento dos Centros de AEE: “[...] Surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, fissurado labiopalatal e mal formação craniofacial, mantidos por organizações da sociedade civil organizada.” (PARANÁ, 2018a, p. 1).

A SEED - PR também publicou a Instrução nº 21/2018 – SUED/SEED, que normatiza o critério para o funcionamento do CAEE-S nas instituições da rede pública estadual de ensino. De acordo com a normativa, a definição do atendimento “é um atendimento de natureza pedagógica que complementa a escolarização de estudantes que apresentam surdocegueira (congenita e adquirida) e surdocegueira plus (surdocegueira com outras deficiências associadas).” (PARANÁ, 2018, p. 2).

Esse documento ainda determina que:

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Centro de Atendimento Especializado – Surdocegueira deverá ser desenvolvido a partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada estudante, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do estudante. O relatório da avaliação qualitativa da aprendizagem constitui-se em documento escolar oficial do estudante e deverá ser atualizado semestralmente pelo professor, conforme indicado no Projeto Político Pedagógico da instituição. (PARANÁ, 2018, p. 7).

Quando o estudante surdocego necessitar de AEE,

Caberá ao professor especialista realizar, no momento do ingresso do estudante no atendimento educacional especializado, a avaliação para identificar conhecimentos apropriados em relação à Língua Brasileira de Sinais - Libras, Orientação e Mobilidade (OM), Sistema Braille, metodologia do Sorobã, necessidade de ampliação de textos, estimulação visual, dentre outros, de modo a desenvolver a proposta pedagógica curricular que contemple a especificidade do estudante, bem como deverá propor orientações para o acesso ao currículo para o professor do ensino comum para encaminhamentos complementares, e, quando necessário:

- a) a avaliação pedagógica com vistas a atualização do Plano de Atendimento Educacional Especializado;
- b) investigação do desempenho auditivo e visual;
- c) exame oftalmológico que comprove a baixa visão, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 é maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica, em caso de cegueira total não é necessário à comprovação do laudo oftalmológico, exame audiológico que comprove a surdez bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, atualizado que comprove a deficiência visual. (PARANÁ, 2018, p. 7).

Notamos que os estudantes surdocegos, no Estado do Paraná, podem ser atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado - Surdocegueira ou na SRM da escola, na modalidade Educação Especial. A Instrução nº 21/2018 criou o CAEE-S. Quando o estudante surdocego é matriculado na SRM – Surdez ou Deficiência Visual, ele tem a opção de ser remanejado para o CAEE-S ou pode permanecer na sala de recursos. Nesses casos, é importante verificar o município mais próximo que oferece o atendimento para surdocegueira.

Neste capítulo, descrevemos brevemente o histórico da educação de pessoas surdocega nos EUA, na Rússia e no Brasil. Em território nacional, destacamos as políticas

públicas federais e as do estado do Paraná disponíveis para a Educação Especial. No próximo capítulo, com o intuito de conhecer melhor a surdocegueira, discutimos os conceitos, as características, a classificação, as formas de comunicação e a educação da pessoa com surdocegueira.

2 SURDOCEGUEIRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos as definições de surdocegueira (que não se refere à junção de duas deficiências, a surdez e a cegueira), assim como suas características e as principais causas. Identificamos, ainda, os relevantes tipos de comunicação que o estudante surdocego pode utilizar para a compreensão, aprendizagem e participação social, relacionando, detalhando e exemplificando as opções de comunicação do estudante surdocego, bem como as orientações para o uso adequado de sinais. Destacamos também a necessidade de os professores conhecerem sobre a surdocegueira para atuar como mediadores ou guia-intérprete, a fim de incluir o estudante surdocego. As discussões empreendidas são balizadas pela abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Destaca-se o conhecimento.

2.1 Conceitos e características da Surdocegueira

Apesar de ser pouco conhecida, a surdocegueira é uma deficiência única e o assunto ainda é pouco explorado por pesquisadores da área da Educação. Vilela (2020) menciona que, nas últimas décadas,

[...] iniciou-se a ampliação dos olhares e reflexões acerca dessa deficiência. Houve uma fase de discussões sobre conceitos, fundamentos teóricos e individualidades do surdocego; além de, esclarecimentos sobre quais são suas necessidades com vistas a promover seu pleno desenvolvimento social e cognitivo. (VILELA, 2020, p. 48).

A surdocegueira é uma combinação da perda de audição e da visão que afeta a capacidade de uma pessoa de se comunicar, acessar informações e se locomover. Contudo, pode ser chamada como perda sensorial dupla ou deficiência multissensorial (A SURDOCEGUEIRA..., [20--]).

A deficiência multissensorial se refere ao comprometimento ou à perda total dos dois sentidos: a audição e a visão. É, desse modo, diferente da multideficiência, que é a combinação de diferentes deficiências (física, intelectual e neurológica) associadas a um mesmo indivíduo. Vilela (2020) expõe algumas possíveis causas da surdocegueira:

Pré-natal (período que vai da concepção até início do trabalho de parto) algumas razões são: rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose, sífilis congênita, Aids, herpes, incompatibilidade sanguínea, além de algumas anomalias congênitas múltiplas, abuso de drogas da mãe, síndrome do alcoolismo fetal, síndrome de Charge, Usher, Wolfram, Diamond.

Perinatal (vai do início do trabalho de parto até 30 dias do nascimento) causados por prematuridade, hipóxia neonatal (falta de oxigênio ao nascer), medicação otológica, icterícia grave.

Pós-natal (de 30 dias do nascimento até final da adolescência) originados por: meningite, medicação otológica, otite média crônica, sarampo, caxumba, diabetes mellitus, asfixia, além de outras causas, como: acidentes, encefalite, AVC e consanguinidade. (VILELA, 2020, p. 50).

Como são muitas as possíveis causas da surdocegueira, é fundamental investir em campanhas de saúde pública para a sua prevenção. Cambruzzi e Costa (2016) ponderam que há síndromes cuja consequência é a surdocegueira, como podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4 - Síndromes que podem causar a surdocegueira

Síndromes	Caracterização/sintomas
Down ou Trissomia 31	Perda auditiva e alta miopia.
Kears-Sayre	Perda auditiva, retinose pigmentar, defeito cardíaco, entre outros.
Refsum	Retinose pigmentar, perda auditiva e outros sintomas.
Berdet-Biedel, Cokayne, Diadmoad ou Wolfran, Flynn-Aird Glodenhar, Halgreen, Pierre Robin, West	Perda auditiva e visual, entre outras.
Usher	Perda auditiva e retinose pigmentar.
Osteogênese imperfeita	Perda auditiva e perda visual gradativa.

Fonte: Cambruzzi e Costa (2016, p. 17).

Há dois tipos de surdocegueira: a congênita e a adquirida. A surdocegueira congênita é um termo usado para se referir a uma pessoa nasce com deficiência visual e auditiva. Isso pode ocorrer devido a infecções durante a gravidez, ao parto prematuro, ao trauma de nascimento e a condições genéticas. A surdocegueira adquirida, por sua vez, descreve a condição de uma pessoa que perde sua visão e audição mais tarde na vida. Qualquer indivíduo pode se tornar surdocego em algum momento por causa alguma doença, de acidentes ou como resultado do envelhecimento (CAMBRUZZI; COSTA, 2016).

Ao pedir as capacidades visual e auditiva, a pessoa enfrenta prejuízos em sua aprendizagem e desenvolvimento, como explicam as autoras supracitadas:

Com a ausência de dois canais sensoriais importantes, a audição e a visão, o processo de apreensão progressiva fica prejudicada, pois a criança não dispõe de meios para desenvolver a sua capacidade de apreender muitas das informações de seu meio. Em decorrência da insuficiência para integrar as informações sensoriais e a possibilidade da aprendizagem, a pessoa com surdocegueira fica privada em sua capacidade de explorar o ambiente. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 16).

É importante destacar que a pessoa surdocega não apresenta uma soma de deficiências, mas há uma “única” deficiência, distinta de ser surdo ou de ser cego. Batista (2021) argumenta que,

[...] para compreender o que é surdocegueira, faz-se necessário, primeiramente, entender sobre grafia. A palavra “surdocego”, sem o hífen, surgiu em 1991, a partir das discussões de Salvatore Lagati, para quem a surdocegueira é uma deficiência que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. A palavra sem hífen indica uma condição única e diferente, sendo o impacto da perda dupla, multiplicativo e não aditivo, enquanto o termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. (BATISTA, 2021, p. 39).

Ao utilizar os termos “surdo” e “cego” separadamente, entende-se que o surdo utiliza o campo visuoespacial, com acesso à informação e à interação com o ambiente por meio da Libras. O cego, por outro lado, usa o campo auditivo-temporal para interagir com o ambiente ou receber informações, utilizando-se do Braille e da audiodescrição. No entanto, o surdocego “[...] vê e ouve com as mãos e utiliza os sentidos sensoriais remanescentes e resíduos auditivos e visuais.” (VILELA, 2020, p. 46).

A surdocegueira tem características próprias e singulares. Como assevera Falcão (2017), “Trata-se de uma pessoa singular e com deficiência única porque não envolve outros comprometimentos além da perda sensorial dos canais de informação e comunicação.” (FALCÃO, 2017, p. 125). Outra definição de surdocegueira é apresentada pelo Grupo Brasil:

É uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social de qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho. (GRUPO BRASIL, 2003, p. 1).

A pessoa surdocega pode apresentar perdas totais ou parciais da visão e da audição, sendo que, para assim ser caracterizada, os sentidos devem estar reduzidos o suficiente para

causar dificuldades significativas na vida cotidiana. Dependendo do período em que se verifica a perda da visão e da audição, o poderá ser considerada como: surdocegueira congênita, Deficiência Auditiva Congênita com perda visual adquirida, Deficiência Visual Congênita com perda auditiva adquirida ou Deficiência Visual e auditiva adquirida. O estudo de Cader-Nascimento (2012) faz menção aos tipos de surdocegueira relacionados aos graus de comprometimento e ao momento de sua manifestação:

- a. Surdez moderada associada à cegueira (congênita e adquirida);
- b. Surdez moderada associada à baixa visão (congênita e adquirida);
- c. Surdez severa associada à cegueira (congênita ou adquirida);
- d. Surdez severa associada à baixa visão (congênita e adquirida);
- e. Surdez profunda associada à cegueira (congênita ou adquirida);
- f. Surdez profunda, cegueira e deficiência física (congênita ou adquirida). (CADER-NASCIMENTO, 2012, p. 148-149).

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial (2003) alista as seguintes classificações:

- a) Surdocego Total;
- b) Surdez profunda associada com baixa visão;
- c) Surdez severa associada com baixa visão;
- d) Surdez moderada associada com baixa visão;
- e) Surdez moderada associada com baixa visão;
- f) Pessoas com vários comprometimentos parciais. (GRUPO BRASIL, 2003, p. 8).

É importante compreender a definição e a classificação da surdocegueira, levando-se em consideração vários fatores, como o período de surgimento da deficiência, se foi em um momento pré-linguístico ou pós-linguístico e se há algum resíduo auditivo ou visual. Para identificar um estudante surdocego, é preciso verificar seu laudo médico com os graus de comprometimento de sua audição e visão, comprovando a surdocegueira. Com relação ao período de surgimento da deficiência, que pode ter sido pré-linguístico ou pós-linguístico, o *Glossário da Educação: Censo Escolar* explica:

Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. No pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma

língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira. (BRASIL, 2020, p. 8).

As etiologias da surdocegueira podem se referir a causas pré-natais, perinatais e pós-natais, além das anomalias de desenvolvimento ou erros inatos ao metabolismo. Podem surgir como consequência de síndromes raras e infecções como a rubéola durante a gestação ou de fatores como a consanguinidade em casos de casamento entre parentes. Não é incomum que as mesmas condições que causam a surdocegueira gerem deficiências cognitivas, físicas ou outras, requerendo cuidados de saúde especial. Para Cader-Nascimento e Costa (2010),

Os exemplos de classificação citados levam a inferir sobre a necessidades de pesquisas que delimitem critérios mais objetivos, tais como: grau de surdez, período de surgimento, especificidade da perda visual, presença ou ausência de comprometimentos associados, eficiência visual e desempenho em atividades físicas, cognitivas, sociais, comunicativas e de autocuidado. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 30).

A pessoa com surdocegueira precisa ser estimulada a utilizar o tato e outros sentidos, os quais são fundamentais para se assimilar e receber informações, como ressaltamos no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Sistemas, sentidos e tipo de informação recebida

Sistemas	Sentidos	Parte do corpo onde se localizam os receptores sensoriais	Tipo de informação recebida
Perceptivo	Visual	Olhos	Raios luminosos
	Auditivo	Cóclea (orelha interna)	Ondas sonoras
	Gustativo (paladar)	Língua: papilas palatinas	Temperatura, textura e sabores
	Olfativo	Narinas	Aromas, cheiros e odores.
	Tátil	Pele	Dor, temperatura e textura.
Proprioceptivo	Cinestésico	Tendões, músculos e articulações	Deslocamento, posicionamento no espaço e movimento
	Vestibular	Canais semicirculares (orelha interna)	Velocidade, equilíbrio e movimento
Háptico	Tátil	Costas, braço, mão, joelho ou pé	Sistema de descrição usado para suplementar a língua falada ou de sinais, numa situação paralela

Fonte: Cormedi (2011).

Cormedi (2011) explica que o surdocego recebe a informação por meio do sistema no qual ele consegue estimular de forma mais fácil seus sentidos. Por exemplo, no sentido tátil, podem ser usados a Libras Tátil, o Braille Tátil, o Tadoma e a Comunicação Háptica, tendo como receptores do corpo a mão, a mandíbula e o ombro. Vale ressaltar que o surdocego pode depender de sua condição auditiva e visual para qualquer um dos tipos de comunicação, definindo a sua facilidade a partir de seus receptores sensoriais.

A pessoa surdocega poderá conhecer e aprender com o uso do tato. Cormedi (2011) pondera que, “[...] pelas mãos, a criança com surdocegueira poderá receber informações do mundo, construir relações e expressar vontades, desejos, sentimentos e pensamentos.” (CORMEDI, 2011, p. 36). Com isso, os estímulos oferecidos são importantes para a pessoa surdocega, assim, de acordo com Falkoski (2020), “[...] além da pele, outras partes do corpo têm função essencial no recebimento de informações – tais como articulações, músculos e tendões –, uma vez que guardam relação com o sistema proprioceptivo/cenestésico.” (FALKOSKI, 2020, p. 47).

A partir da especificidade da pessoa surdocega, vários tipos de comunicação foram sendo criados, inclusive, partindo do seu protagonismo. Na próxima seção destacamos alguns deles.

2.2 TIPOS DE COMUNICAÇÃO

Existe uma variedade de técnicas e de métodos de comunicação, o que significa que não há uma forma padrão de comunicação para surdocegueira. As abordagens comunicativas variam com base nas especificidades de cada pessoa surdocega. Fatores como a surdocegueira pré-linguística ou pós-linguística e qual deficiência se desenvolveu primeiro além do grau de audição ou visão residual são fundamentais para definir qual(ais) método(s) de comunicação será(ão) utilizado(s). Por exemplo, pessoas com deficiência auditiva profunda que se comunicavam com a Língua de Sinais e, em seguida, desenvolvem a deficiência visual podem continuar se comunicando por meio dessa língua, porém, com algumas adaptações. Da mesma maneira, pessoas com deficiência visual profundas que utilizavam o Braille e, posteriormente, desenvolvem deficiência auditiva, podem continuar usando o Braille. Desse modo, pessoas com surdocegueira pré-linguística usarão diferentes abordagens para adquirir a linguagem.

No Quadro 6 destacamos os principais métodos de comunicação para a pessoa surdocega.

Quadro 6 - Classificação dos sistemas de comunicação para pessoa surdocega

Sistemas alfabéticos	Sistemas datilológico: - Visual ou no ar - Visual-Tátil - Tátil ou na palma da mão; Escrita em letras maiúsculas; O dedo como lápis; Alfabeto Lorn; Braille manual; Malossi; Morse;
Sistemas não alfabéticos ou sinalizados	Língua de sinais naturais; Língua de Sinais; - Língua de Sinais em campo visual; - Língua de Sinais a curta distância; - Língua de Sinais apoiada no pulso; - Língua de Sinais Tátil ou apoiada.
Sistemas baseados na língua oral	Língua Oral adaptada; Leitura Labial; Tadoma.
Sistemas baseados em códigos de escrita	Escrita em caracteres ordinários: - Em papel - Mediante meios técnicos; Escritura em Braille: - Em papel - Mediante meios técnicos.
Recursos de apoio à comunicação	Placas de comunicação; Cartões de comunicação; Mensagens breves em caracteres ordinários; Mensagens breves em Braille; Desenhos.
Outros	Dactyls; Bimodal.

Fonte: Cambruzzi e Costa (2016, p. 78).

Dentre os sistemas de comunicação específico para pessoas surdocegas é preciso que se escolha aqueles mais adequados às necessidades de cada uma. A seleção precisa levar em conta as características sensoriais e as capacidades individuais de modo a permitir que o estudante surdocego se conecte com o mundo e supra as suas necessidades em todos os momentos.

A peculiaridade dos diversos sistemas de comunicação requer do profissional intérprete de Língua de Sinais ou professor de apoio que trabalha com o estudante surdocego, a seleção do sistema de comunicação mais indicado às circunstâncias específicas de seu estudante, respeitando as suas peculiaridades sensoriais e suas particularidades.

Nas próximas subseções, apresentamos algumas das formas de comunicação, tais como: Libras, Libras tátil, Comunicação Háptica, Libras em campo visual reduzido, alfabeto datilológico tátil, alfabeto tátil com duas mãos, Braille Manual, Finger Braille, Braille, Braille Tátil, Sistema Lorm, Sistema Malossi, Escrita Ampliada, alfabeto de escrita na palma da mão, uso do dedo como lápis, Tadoma e Fala Ampliada.

2.2.1 Língua Brasileira de Sinais

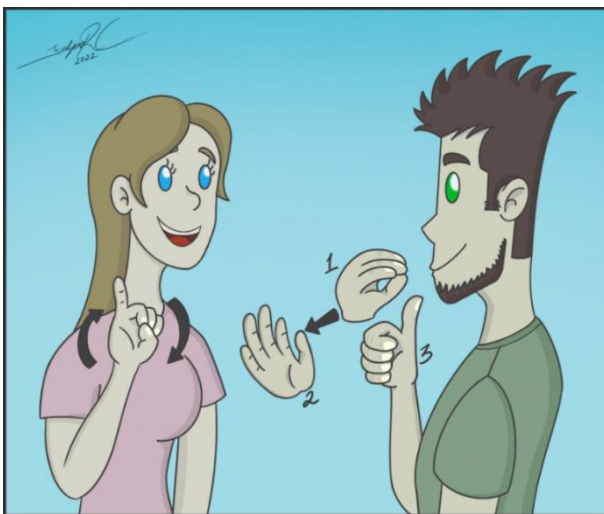
A Libras é estruturada em níveis: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Essa língua se apresenta como uma modalidade visuoespacial que torna possível a comunicação por meio de sinais e de expressões faciais e corporais. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Quadros (2019) pontua que

A Libras é uma língua visual-espacial. Exibe-se em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser produzida e percebida. As palavras, as sentenças e os sentidos da Libras são produzidos por meio das mãos, do corpo e da face dentro do espaço à frente do sinalizante, numa composição de unidades menores combinadas para formar os sentidos, percebidos pela visão. (QUADROS, 2019, p. 25).

A Libras, nome dado à Língua de Sinais usada no território brasileiro, é utilizada nacionalmente como meio de comunicação das comunidades surdas, status conferido pela lei supracitada. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000 acerca da Libras.

Na Figura 5, a seguir, visualizamos a interação entre dois sujeitos: a pessoa da esquerda fazendo a sinalização em Libras do cumprimento “oi” e a pessoa da direita sinalizando a pergunta “tudo bem?”, também em Libras.

Figura 5 - Interação em Libras



Fonte: Cavalheiro (2022)²⁹.

Cambruzzi e Costa (2016) explicam que, “[...] em relação às pessoas com surdocegueira é efetuada na língua de sinais de cada país empregada pela comunidade surda, e que será adaptada, considerando o grau de visão que a pessoa com surdocegueira possui, ou seja, as características sensoriais da pessoa com surdocegueira.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 108). A respeito da utilização da Libras na comunicação entre/com pessoas surdocega, são necessárias adaptações específicas. A esse respeito, Cader-Nascimento e Costa (2010) ponderam:

O espaço de sinalização será determinado pela eficiência do funcionamento visual do indivíduo. Geralmente, usa-se um espaço bastante reduzido em função de muitos surdocegos não possuem resíduo nenhum de visão periférica. O quadrante espacial utilizado pelos surdos é alterado em decorrência da visão residual da pessoa surdocega. Dessa forma, o espaço de sinalização poderá ser periférico (lado esquerdo ou direito do surdocego), centralizado (caso haja visão tubular) ou corporal. Há casos em que os sinais precisam ser digitados no próprio corpo da pessoa surdocega, em área determinada pelo surdocego (geralmente na palma da mão). Outra forma de se ter acesso aos sinais consiste em manter as mãos do surdocego em cima das mãos do interlocutor, assim ele poderá perceber a articulação, o movimento, o local e a orientação da mão no espaço de sinalização. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 60)

Contudo, como o sentido da visão em qualquer um dos casos está prejudicado em maior ou menor grau, será preciso uma série de adaptações realizadas pelos profissionais

²⁹ As ilustrações foram criadas por Felipe Rocha Cavalheiro, exclusivas para esta dissertação.

que trabalham com a pessoa, e “[...] a língua de sinais é usada por aqueles que nasceram surdos, que se comunicam por meio de sua língua materna e posteriormente apresentam uma perda visual total ou parcial.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 108).

2.2.2 Língua de Sinais Tátil

No método da Língua de Sinais Tátil, a pessoa surda utiliza-se da Língua de Sinais e a pessoa cega da mão para tocar e ter uma compreensão clara de tamanhos, formas e sentimentos. No entanto, a pessoa surdocega usa a Língua de Sinais Tátil para se comunicar por meio do tato, por exemplo, por meio do toque conhecido como mão a mão, que o a pessoa com surdocegueira sente a forma, a localização, o sentimento e o movimento das mãos do outro sinalizante.

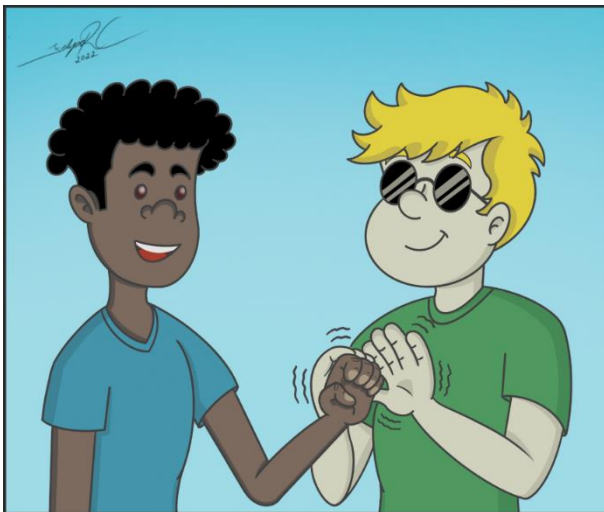
Esse método pode ser realizado com uma ou duas mãos. Segundo Cambruzzi e Costa (2016),

Além deste aspecto, pode apoiar somente uma mão ou as duas sobre as da pessoa que está sinalizando, e depende da visão residual. Se esta for pequena, mas lhe permitir perceber suas mãos, poderá usar somente uma delas, e caso tenha fluência no sistema, poderá usar as duas mãos para receber a informação mais completa. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 113).

Quando esse método é utilizado as mãos da pessoa surdocega são colocadas nas mãos do guia-intérprete a fim de acompanhar o que está sendo comunicado por meio do sinal, do toque e do movimento. Geralmente, há uma evolução individual do uso do toque, mas isso não poderá ser forçado, para que esse sistema seja confortável ao surdocego.

Na Figura 6, é possível identificar a interação do interlocutor (ouvinte), localizado à esquerda, que sinaliza a letra “e” enquanto o receptor (surdocego), à direita, a compreende por meio do tato.

Figura 6 - Língua de Sinais Tátil



Fonte: Cavalheiro (2022).

Cambruzzi e Costa (2016) esclarecem que “[...] a pessoa com surdocegueira segura ou apoia a sua mão de recepção no pulso do interlocutor para que sinta a mão ativa deslocando-a para o seu campo de visão, já que conserva uma acuidade visual aceitável.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 111). Dessa maneira, a pessoa surdocega sente e lê os sinais com o toque, comunicando-se por meio das mãos do guia-intérprete. Nesse caso, é importante “[...] que a mão que está emitindo os sinais não saia do seu campo de visão e, ao mesmo tempo, acompanhar as mãos da pessoa que está sinalizando.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 111).

Quando o que resta da visão da pessoa surdocega é muito limitado ou não existe mais, o guia-intérprete terá que realizar uma adaptação tátil do seu sistema de comunicação. Assim,

Por ser um sistema que recebe as informações por meio do canal tátil, para a sua execução e compreensão deve ser adaptado levando-se em consideração: a colocação dos dois (pessoa com surdocegueira e intérprete) em uma distância adequada, ou seja, um à frente do outro para evitar cansaço; e ambos sentados adequadamente, para não enrijecer o corpo, deixando relaxados os braços a uma altura cômoda para os dois. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 114).

A Libras Tátil, para Vilela (2020),

[...] 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 preferência do surdocego. (VILELA, 2020, p. 102).

Essa comunicação é comum aos surdocegos com Síndrome de Usher, os quais apresentam perda visual progressiva devido à Retinose Pigmentar. A mesma autora explica que a “[...] Libras Tátil possui a mesma estrutura gramatical, sintática e morfológica da Libras. Porém, com adaptações no espaço de sinalização.” (VILELA, 2020, p. 102).

Se as dificuldades visuais da pessoa surdocega forem maiores, ela pode colocar a mão no pulso de seu guia-intérprete para apoiar tatilmente a recepção da mensagem. Quando a pessoa é totalmente surdocega ou sua visão restante é mínima, é necessário colocar suas mãos sobre as mãos do guia-intérprete, que sinalizará para que o surdocego possa perceber a mensagem. Nesse caso, a pessoa surdocega posiciona suas mãos de modo a sentir os movimentos do pulso do guia-intérprete com o ângulo dos dedos indicador e polegar de sua mão, realizando a comunicação.

Em suma, o sistema visual tátil configura-se, para o surdocego, uma mudança definitivamente fundamental na forma de perceber a comunicação e as estratégias que deve aplicar para dar coerência aos movimentos dos sinais que recebe. Isso significa um grande esforço de sua parte, um período de adaptação mais ou menos longo e, em geral, maior cansaço durante a comunicação ou interpretação.

2.2.3 Língua de Sinais em campo visual reduzido

No método de Língua de Sinais em campo visual reduzido, o guia-intérprete que se comunica com a pessoa surdocega utiliza a Língua de Sinais em um campo visual limitado, afastando-se dela para que se compreenda a mensagem transmitida. Para tanto,

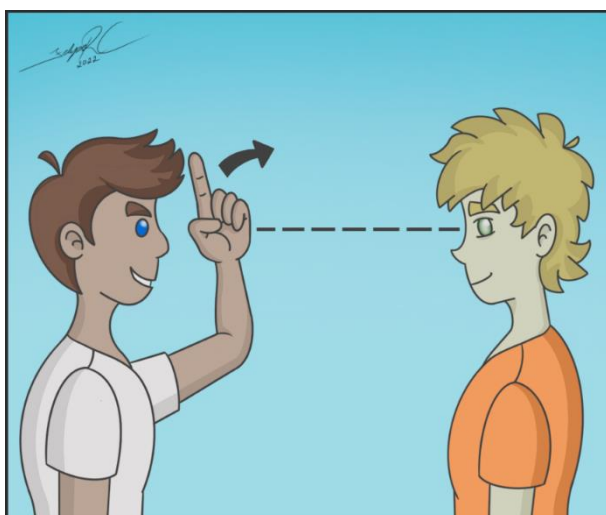
É necessário adequar o espaço de sinalização de acordo com o campo de visão do surdocego. Deve-se restringir o campo visual para que a informação seja compreensível. Essa comunicação é muito comum aos surdos que têm síndrome de Usher e que estão perdendo a visão gradativamente. (VILELA, 2020, p. 103).

Com a sinalização limitada a um quadro visual, aquele que se comunica com a pessoa surdocega usa a Libras, fazendo os sinais em uma área menor, no campo de visão reduzido do surdocego. Agregando à explicação, Cambruzzi e Costa (2016) complementam:

Em relação à distância, pessoas com surdocegueira por Síndrome de Usher que perderam a visão periférica e conservaram a central não percebem os sinais a uma curta distância. O interlocutor e a pessoa com surdocegueira devem procurar uma distância que possibilite a visualização dos sinais pelo surdocego, assim como a datilologia e as expressões faciais, caso se apoiem na leitura labial. Portanto, o interlocutor deve sinalizar em espaço reduzido para que seus movimentos de mãos e braços não saiam do seu campo de visão. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 109).

Na Figura 7, vemos um interlocutor ouvinte (à esquerda) sinalizando a palavra “dia” para o receptor surdocego (à direita). Notamos o afastamento necessário entre os sujeitos, de forma a assegurar a compreensão plena do receptor.

Figura 7 - Língua de Sinais em campo visual reduzido



Fonte: Cavalleiro (2022).

Portanto, nesse sistema, provoca-se, no surdocego, uma maior alocação de atenção para a visão central, havendo muito menos trabalho, sendo o uso da Língua de Sinais algo essencial para isso.

Cambruzzi e Costa (2016) explanam que

[...] a língua de sinais utilizada é a mesma, mas há necessidade de adaptações: distância menor, por conta da visão que possuem; velocidade, para que possam se adaptar e compreender; clareza, para a execução dos parâmetros corretos no que se refere à compreensão da mensagem; iluminação de espaço adequado, para evitar dificuldades como deslumbramento; cor da roupa, que é importante para que haja contraste no

rosto e nas mãos; e adaptação no sistema datilológico como sistema de apoio, porque a visão é variável. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 111).

O guia-intérprete deve manter a posição e a sinalização no foco visual do surdocego, não movendo de forma brusca as mãos para o campo visual inferior e superior. Dessa forma, enquanto a pessoa surdocega consegue enxergar de longe, o guia-intérprete precisa manter certa distância.

2.2.4 Comunicação Háptica

A Comunicação Háptica é um sistema padronizado e documentado para fornecer e/ou receber informações visuais e ambientais, bem como *feedback* social por meio de sinais de toque no corpo. Araújo *et al.* (2019) comentam que esses sinais são transmitidos de forma discreta e em tempo real.

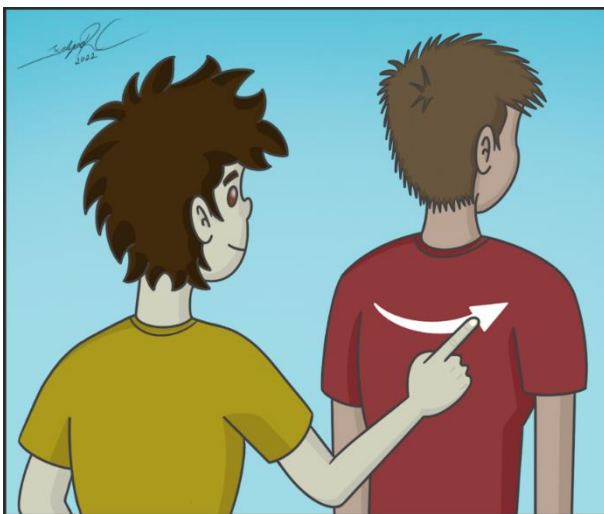
Segundo Vilela (2020),

A Comunicação Sócio-Tátil, Comunicação Social Háptica utilizada pelos surdocegos, surgiu pela primeira vez no ano de 1991, na 10ª Conferência Mundial DBI, em Orebo, Suécia. Segundo Lahtinen, a abordagem da Comunicação Sócio-Tátil torna a interação mais completa para o surdocego nos espaços que ele frequenta. (VILELA, 2020, p. 117).

Esse método é usado para pessoas surdocegas que não têm capacidade visual do ambiente e das expressões de outras pessoas. Nesses casos, para que compreenda os acontecimentos, o surdocego recebe sinais por meio do toque e de desenhos realizados pelo guia-intérprete em suas costas. Alguns desses sinais são próprios do método de comunicação, realizado como forma de um “*feedback*” como quando alguém sorri ou acena com a cabeça, bem como para indicar a localização de objetos e demais pessoas em determinado lugar.

Na Figura 8, verificamos a presença de um receptor surdocego virado de costas para um interlocutor ouvinte, situação na qual o primeiro recebe um *feedback* que significa “feliz”, cujo sinal é realizado pelo segundo por meio de um desenho feito com o dedo em suas costas.

Figura 8 - Comunicação Háptica



Fonte: Cavalheiro (2022).

A Comunicação Social Háptica, na visão de Vilela (2020), “[...] 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 e braços.” (VILELA, 2020, p. 116-117).

De acordo com Araújo *et al.* (2019), a Comunicação Háptica pode ser feita por um familiar, pelo guia-intérprete de Língua de Sinais ou pela pessoa surda que tenha conhecimento e domínio desse método, produzindo-se, ao usuário, mensagens de toque em tempo real sobre o seu ambiente. Essa comunicação permite que a pessoa surdocega tenha uma experiência mais completa e mais qualidade de vida no cotidiano.

Além disso, os sinais hápticos, como ressalta Vilela (2020),

[...] são ampliados e criados à medida das necessidades comunicacionais do surdocego e dos profissionais que o acompanham. Nas pessoas surdas que perderam a visão existe um resgate da memória visual por meio do mapeamento no corpo. O mapeamento no corpo é utilizado para várias finalidades, dentre elas: descrição de ambientes desconhecidos; disposição de objetos; orientação de destino e segurança pessoal. (VILELA, 2020, p. 118-119).

O Háptico (mensagens de toque) e os haptemas (gramática) são a forma que representamos as mensagens de toque. Por exemplo, mensagens simples como “sim” e “não”, no sinal háptico, envolvem uma única mensagem via toque. Os haptemas modificam os sinais hápticos para comunicar detalhes adicionais e promover a qualidade da informação. O sinal háptico “sim” pode ser modificado para representar o sinal “sim” mais animado,

alterando a pressão e a velocidade do toque no corpo. Haptemas referentes à gramática do toque indicam a direção do movimento, a frequência, o ritmo e a duração no corpo (ARAÚJO *et al.*, 2019)

A Comunicação Háptica, portanto, pode ser usada em todos os tipos de experiências, tais como reuniões profissionais, ambientes sociais ou festas, visitas a museus, peças de teatro, atividades ao ar livre, jogos de futebol, shows e outras situações.

2.2.5 Alfabeto datilológico tátil

O alfabeto datilológico é considerado o alfabeto manual da Língua de Sinais, em que cada letra corresponde a uma configuração da mão e dos dedos do guia-intérprete. Há, desse modo, diferentes posições e formas da mão, cada uma representando uma letra. O surdocego, nesse caso, sente as palavras que estão sendo soletradas em suas mãos (CAMBRUZZI; COSTA, 2016)

Dorado (2004) ressalta que “[...] esta modalidade do sistema datilológico consiste em soletrar a mensagem apoiando cada uma das letras sobre a palma da mão da pessoa com surdocegueira, para que esta possa captá-las tatilmente.” (DORADO, 2004, p. 207 *apud* CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 86).

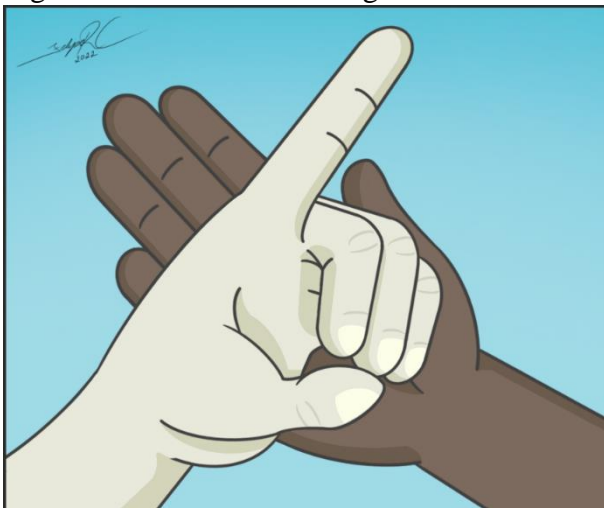
No Alfabeto Datilológico Tátil tem realiza a soletração por meio de mudanças na posição dos dedos, acompanhadas por leves movimentos da mão. Cada letra tem uma forma que é aplicada na palma da mão da pessoa surdocega. Esse sistema de comunicação foi usado por Anne Sullivan para ensinar Helen Keller (KELLER, 1939).

De acordo com Vilela (2020) “[...] as letras do alfabeto datilológico são colocadas na palma de mão do surdocego para que ele perceba sua configuração estabelecendo a analogia do significado correspondente.” (VILELA, 2020, p. 104). O alfabeto manual apresenta algumas variações conforme a língua de cada país. Ele foi introduzido pelo espanhol Juan Pablo Bonet,³⁰ em 1620, para utilizá-lo na Educação dos Surdos.

³⁰ Juan Pablo Bonet (1573–1633) foi um padre espanhol, educador e pioneiro na educação de surdos. Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação dos surdos em 1620, em Madrid, com o título *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos*. Foi educador de Luís Velasco, um surdo, filho de Juan Fernandez Velasco, Condestável de Castela, para quem Bonet era secretário particular. Informações disponíveis em: https://www.wikiwand.com/pt/Juan_Pablo_Bonet.

Na Figura 9, podemos identificar duas mãos: a primeira, de um interlocutor ouvinte, realiza a sinalização da letra “d”; a segunda, do receptor surdocego, que se utiliza da percepção tátil da palma de sua mão para a saber qual é o sinal.

Figura 9 - Alfabeto Datilológico Tátil



Fonte: Cavalheiro (2022).

A posição do guia-intérprete deverá ser na frente e próxima à pessoa surdocega, pois se utilizará da modalidade do sistema datilológico tátil ou a Língua de Sinais apoiada no punho. Há ainda opção da Língua de Sinais Tátil como suporte para palavras que não têm sinal. Cader-Nascimento (2021) esclarece que

[...] essa soletração ocorre no espaço e é captada por meio do sistema háptico, com o posicionamento da mão do surdocego em cima da mão do parceiro de comunicação. Ressaltamos que a datilologia na surdocegueira não se restringe à soletração de algumas palavras; em alguns casos, constitui-se como sistema utilizado pelo surdocego para receber informações e manter interações. (CADER-NASCIMENTO, 2021, p. 76).

A execução das letras deve ser feita lentamente, dando tempo para a pessoa surdocega reconheça cada uma delas, passando para a seguinte somente quando tiver compreendido a anterior. Geralmente, o surdocego costuma fazer um sinal, como um pequeno movimento da cabeça ou um breve aperto de mão, para que o guia-intérprete saiba que houve a compreensão e continue a soletração.

Ao falar de sua experiência, Keller (1939) assim se expressou:

Quem lê para mim ou conversa comigo, vai compondo as palavras fazendo as letras com as mãos, segundo este alfabeto. Eu ponho a mão na sua, muito de leve, para não impedir os movimentos. Com o tato percebem-se as diferentes posições da mão, do mesmo modo que com a vista. Não sinto as letras em separado, mas agrupamento em palavras, tal como toda a gente que lê com os olhos. A prática traz notável agilidade aos dedos. (KELLER, 1939, p. 78).

Araújo *et al.* (2019) pontuam que, em cada país, há sistemas datilológicos táteis diferentes. No geral, são os usados pelos surdos daquele país juntamente com a Língua de Sinais, para soletrar algumas palavras que não têm sinal próprio. Assim, esse método é utilizado pelos surdocegos e pode requerer algumas adaptações, a depender de suas necessidades sensoriais.

As letras utilizadas na versão tátil são muito parecidas com a visual, mas com algumas modificações em sua configuração da mão ou execução, o que favorece uma melhor discriminação tátil, evitando a confusão de certas letras, quando capturadas pelo toque, e buscando o conforto tanto do guia-intérprete quanto dos sujeitos surdocegos.

2.2.6 Alfabeto tátil com duas mãos

O alfabeto tátil com duas mãos é usado por várias comunidades surdas em todo o mundo. Cambruzzi e Costa (2016) comentam que o Alfabeto Tátil

[...] Bimanual – é utilizado na Europa (Reino Unido), na América do Norte (Canadá) e países como Nova Zelândia e Austrália. No referido alfabeto, as duas mãos são empregadas para a formação das letras, para que os surdocegos se comuniquem entre eles, com os surdos e com os ouvintes. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 80).

A Língua de Sinais usada pela comunidade surda no Reino Unido é chamada de *British Sign Language* (BSL) e apresenta o uso de duas mãos originalmente. No entanto, os alfabetos de duas mãos são menos difundidos do que os alfabetos manuais de uma mão.

Cambruzzi e Costa (2016) esclarecem que o alfabeto manual com duas mãos tem algumas especificidades, de modo que:

Para a configuração das vogais, as pontas dos dedos são tocadas, e os toques recebidos pelo surdocego, em determinado dedo, indicam as vogais, a saber: i) o toque na ponta do polegar corresponde à letra A; ii) o toque no dedo indicador (ou índice) representa o E; iii) o toque no dedo médio

corresponde à letra I; iv) o toque na ponta do dedo anelar corresponde à letra O; e v) o dedo mínimo recebe o toque na ponta do dedo para assinalar a letra “U”. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 80).

As autoras acrescentam que, no alfabeto manual com duas mãos,

As consoantes podem ser realizadas na palma da mão, como as letras L, M, R, V e Z; outras apresentam movimentos, como as letras H e J, por exemplo. Vale salientar que a exceção é a letra C, em que a configuração da mão é a mesma da comunidade surda, utilizando-se a mão direita. As demais são representadas com as duas mãos. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 81).

Na versão tátil, cada uma das letras é configurada com as duas mãos do guia-intérprete. A execução tátil sofre algumas variações, de modo que o guia-intérprete a realiza com uma das mãos, apoiando-a em diferentes pontos da mão do sujeito surdocego.

Na Figura 10, podemos notar a presença de um interlocutor ouvinte (à esquerda) e de um receptor surdocego (à direita), em que se realiza a sinalização da letra “b” com suas duas mãos e se utiliza do tato das palmas para a identificação do sinal apresentado, respectivamente.

Figura 10 - Alfabeto Tátil com duas mãos



Fonte: Cavalheiro (2022).

Cambruzzi e Costa (2016) relatam que, “No Brasil, foi estabelecido um grupo de comunicação de pessoas com surdocegueira, em São Paulo e no Rio de Janeiro, com a

coordenação de guia-intérprete, que resultou no alfabeto manual de duas mãos.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 81-82).

As letras são formadas por uma mão dominante, que está em cima ou ao lado da outra mão no ponto de contato, e uma mão subordinada, que usa a mesma ou uma forma de mão mais simples para a mão dominante. A mão esquerda ou a direita podem ser dominantes. Em uma forma tátil modificada usada por surdocegos, a mão do sinalizante atua como a mão dominante e a mão do receptor torna-se a mão subordinada.

A BSL padrão é muitas vezes rápida, fazendo com que as letras individuais se tornem difíceis de distinguir, sendo a palavra compreendida a partir do movimento geral da mão. A maioria das letras do alfabeto BSL é produzida com duas mãos, mas, quando uma mão está ocupada, a mão dominante pode soletrar com os dedos uma mão subordinada "imaginária", e a palavra pode ser reconhecida pelo movimento.

2.2.7 Braille

O Braille, surgido em 1825, é um método de alfabetização, baseado no toque, utilizado por pessoas cegas com o fim de facilitar o acesso à leitura, à escrita, à informação e à cultura. Cambruzzi e Costa (2016) esclarecem que “O Braille é um sistema de escrita em relevo padronizado que é baseado em um sistema de combinações de pontos. É projetado para a leitura e escrita, sendo composto de seis pontos em relevo que combinados entre si formam as letras, os números, as pontuações, entre outros.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 81-82).

Para as pessoas surdocegas que o conhecem e o utilizam, o Braille não se limita a isso, podendo se tornar um sistema alternativo de comunicação direta e imediata, se utilizado para a transmissão de mensagens entre duas pessoas.

O Braille é uma maneira de ler um idioma usando o toque. As letras e os números são formados por uma Cella Braille na forma de retângulo na vertical, composta por duas colunas, cada uma, com três pontos, totalizando seis com os quais se procedem todas as possíveis combinações para a formação de letras, números e símbolos diversos.

Na Figura 11, observamos o esquema de uma Cella Braille e a disposição dos seus seis pontos em duas colunas utilizados para a formação de letras, símbolos e números.

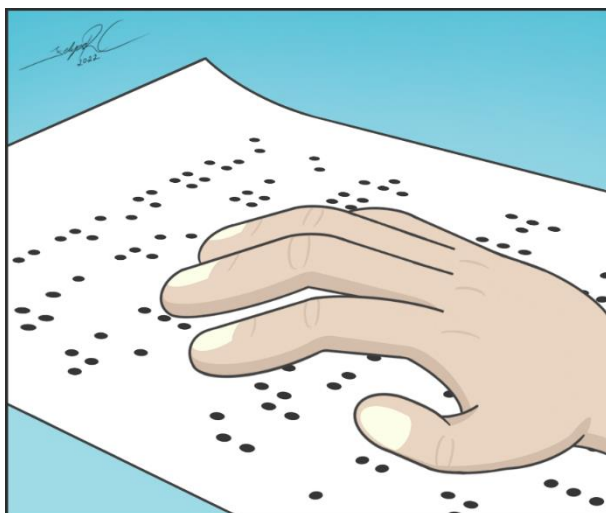
Figura 11 - Cella Braille



Fonte: Oficina em... ([20--]).

Cada letra e número usam uma combinação diferente de pontos em relevo. Na Figura 12, identificamos uma pessoa (receptora, surdocega ou não), que se utiliza do tato presente em seus dedos para a leitura de pontos de relevo que, unidos por padrões, formam letras em Braille, facilitando a leitura por parte do sujeito receptor.

Figura 12 - Braille



Fonte: Cavalheiro (2022).

Vilela (2020) explica que

Esse sistema de comunicação é alfabético e se baseia no sistema Braille, por sua vez baseado na escrita tátil utilizada por cegos em atividades de escrita e leitura, e segue a mesma estrutura do Braille tradicional. O Braille é o sistema utilizado para escrita e leitura dos surdocegos participantes desta obra. Eles externam a importância desse sistema para o acesso à informação e à expressão gráfica do pensamento. (VILELA, 2020, p. 104)

Nesse método, surdocegos aprendem a escrever usando, primeiramente uma máquina de escrever em Braille³¹ e, posteriormente, dispositivos eletrônicos.

2.2.8 Braille manual

O Braille manual usa do conhecimento do surdocego para aplicá-lo à transmissão de mensagens e interpretações. O guia-intérprete soletra o conteúdo que precisa comunicar letra por letra, utilizando as correspondências de cada letra do alfabeto com o sistema Braille.

Esse sistema

[...] deve ser aplicado para pessoas com surdocegueira que já possuam conhecimento do Braille, a fim de aplicá-la na transmissão de mensagens e interpretação. Pode ser um sistema alternativo de comunicação entre pessoas com surdocegueira e intérprete ou entre pessoa com surdocegueira, que pode ser reproduzido em superfícies. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 95).

Nesse método, usam-se os dedos, que tocam em uma máquina de escrever em Braille manual. A reprodução pode ocorrer em superfícies como uma mesa, na qual seja possível o posicionamento dos dedos.

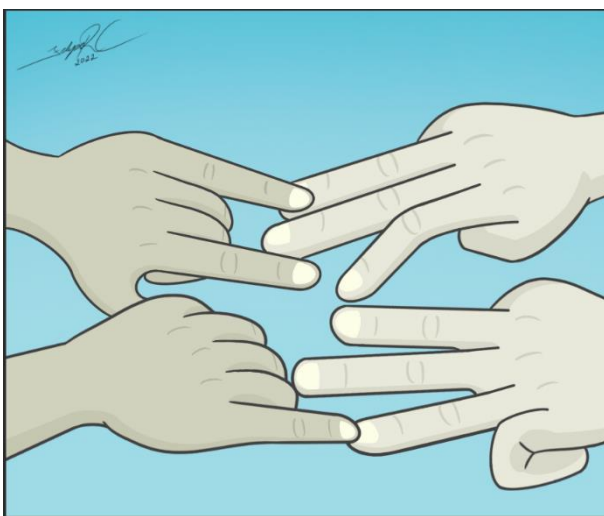
No caso dos surdocegos, seus dedos tocam a mão da outra pessoa que vai representar as posições e os pontos da Cella Braille (constantes na máquina de escrever em Braille). Por exemplo, o sujeito surdocego coloca as mãos com as palmas para baixo e o guia-intérprete usa os três dedos médios de cada uma das mãos do surdocego como se fossem os seis pontos da Cella Braille padrão, correspondendo aos seis pontos do gerador de sinais Braille.

Na Figura 13, o sujeito surdocego é receptor de transmissões realizadas por um guia-intérprete, que soletra o conteúdo da mensagem letra por letra pelo toque na forma de uma máquina de escrever Braille. A mão no lado superior, em tom mais claro, representa a coluna

³¹ Máquina de escrever Braille tem sete teclas, sendo seis destinadas aos pontos da Cella Braille e uma tecla de espaço. A tocar uma ou mais teclas produzir a combinação dos pontos em relevo, formar os códigos em Braille.

esquerda da Cella Braille e, respectivamente, os pontos 1, 2, 3, e a mão no lado inferior, em tom mais claro, representa a coluna da direita da Cella Braille e respectivamente os pontos 4, 5, 6. Como observamos na imagem, a mão do guia intérprete toca nos dedos da mão do lado superior em tom claro (representando os pontos 1 e 3) e na mão do lado inferior (ponto 6). Assim, a combinação entre os pontos 1, 3 e 6 simboliza a letra “u” na simbologia Braille.

Figura 13 - Braille manual



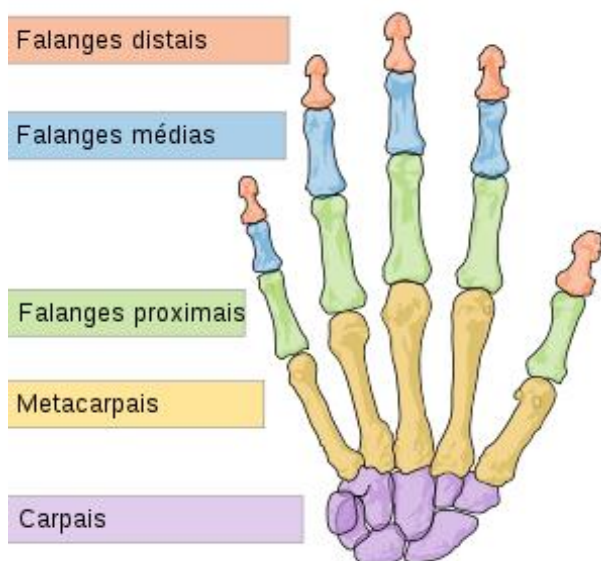
Fonte: Cavalheiro (2022).

2.2.9 Finger Braille e Braille Tátil

O Braille Tátil é um método alfabético baseado no Braille, por meio do qual o guia-intérprete “digita” os pontos Braille nas falanges dos dedos e o surdocego, a partir do tato, decifra e interpreta a mensagem. Vilela (2020) comenta que, “Em alguns casos, é utilizado o Braille digital, em outros casos é realizado na mão da pessoa surdocega (os dedos indicador e médio) do seu interlocutor.” (VILELA, 2020, p. 105).

Conforme a Figura 14, os pontos são representados nos dedos, respectivamente nas falanges: falange proximal, falange média (ou "falanginha") e falange distal (ou "falangeta"). Assim, de cima para baixo, têm-se os pontos 1, 2 e 3 no dedo indicador, e 4, 5 e 6 no dedo médio.

Figura 14 - Falanges



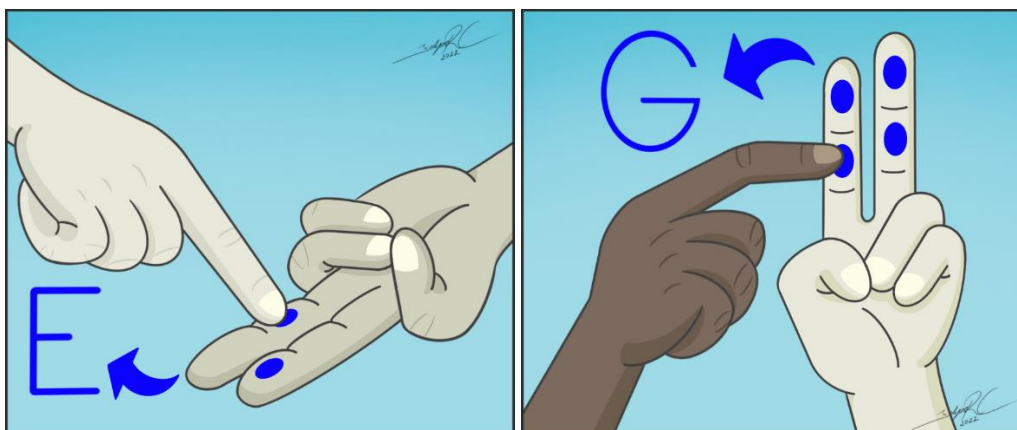
Fonte: Ministério do Trabalho (2018).

Vilela (2020) ressalta que “Os dedos indicador e médio são comparados às Celas Braille e cada falange dos dedos representa a marcação dos pontos em relevo. Assim o sujeito surdocego pode conversar com outras pessoas que possuem o domínio desse código.” (VILELA, 2020, p. 106).

O Finger Braille é um dos meios de comunicação tátil disponível às pessoas surdocegas. No Braille Tátil, o dedo indicador e o dedo médio e ambas as mãos são comparadas às celas ou às teclas de uma máquina de escrever em Braille. O guia-intérprete pontilha o código Braille nos dedos de um sujeito surdocego, o qual reconhece os pontos “Braille” e percebe os códigos, as letras e as palavras que vão se formando. A comunicação, desse modo, ocorre por meio do contato com a pele (mão), sendo essa a única comunicação não verbal possível para surdocegos.

Na Figura 15, verificamos a representação de uma forma de comunicação semelhante à máquina de escrever. O interlocutor ouvinte pontilha os códigos Braille nos dedos do receptor surdocego, que podem se encontrar na posição horizontal ou vertical das mãos. Na imagem, notamos a transmissão das letras “e” e “g”.

Figura 15 - Finger Braille e Braille Tátil



Fonte: Cavalheiro (2022).

Cader-Nascimento e Costa (2010) explicam a dinâmica dessa forma de comunicação:

Para realização do Braille digital a pessoa utiliza a mão direita fechada, na posição horizontal, com os dedos indicador e médio distendidos e paralelos. A posição é equivalente à letra “U” do alfabeto dactilológico brasileiro. Nessa posição, a pessoa surdocega receberá a informação transmitida pelo interlocutor por meio da marcação do signo gerador do Braille (seis pontos). Para tanto, o interlocutor utilizará o dedo indicador para escrever a palavra mediante o toque. A marcação do sistema Braille ocorre a partir da primeira falange do dedo indicador (parte de cima), que será o ponto 1, correspondente à letra “A”; os demais seguem a sequência. Assim, como em cada dedo há três falanges, os dois dedos representarão a cela Braille, e cada falange representará o espaço destinado a cada ponto. A comunicação ocorre por meio da soletração de cada palavra. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 62-63).

Como indica a Figura 15, o guia-intérprete pontilha os pontos da Cela Braille diretamente nos dedos do surdocego. Por regra, o guia-intérprete deve tocar firmemente os dedos do surdocego, mesmo quando não está pontilhando, pois os surdocegos se sentem desconfortáveis na ausência de toques ou pistas táteis (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010; VILELA, 2020).

2.2.10 Sistema Lorm

O sistema Lorm é usado principalmente na Espanha, mas também é muito difundido em países como Alemanha, República Tcheca, Bélgica e outros. Cada letra do alfabeto corresponde a pontos específicos na palma ou no dorso da mão do surdocego, e algumas

letras são acompanhadas pelo movimento da mão. Assim, o guia-intérprete soletra a mensagem, letra por letra, apontando ou pressionando determinados pontos na mão do surdocego.

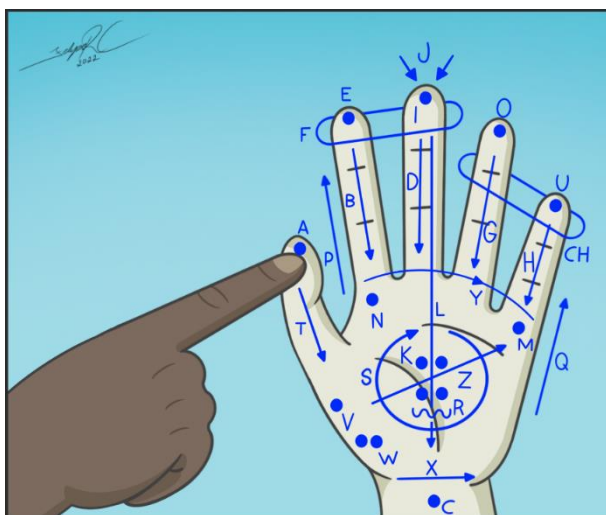
Trata-se de um alfabeto de toque manual desenvolvido no século 19 pelo inventor e escritor surdocego Hieronymus Lorm, sendo usado em vários países europeus. Soares *et al.* (2018) relatam que

O Método Lorm de Comunicação para surdocegos foi criado por volta de 1881, pelo escritor austríaco, Hieronymus Lorm (1821/1902) que perdeu a audição devido a uma grave doença aos 15 anos de idade e posteriormente, já por volta dos 40 anos, perdeu a visão. Para poder se comunicar, Lorm estabeleceu pontos de pressão na palma da mão e nos dedos, correspondentes às letras do alfabeto. Entretanto, o método que até hoje é muito utilizado nos países da Europa, sobretudo nos de língua alemã, só foi publicado por sua filha após sua morte. (SOARES *et al.*, 2018, p. 18).

Esse método utiliza a mão como tábua de digitação. Para o recebimento da informação pelo surdocego, o guia-intérprete vai apertando ou deslizando os dedos referente aos pontos prestabelecidos originalmente pelo sistema, formando as palavras da conversa. Enquanto o guia-intérprete recebe informações de outros sujeitos, o surdocego permanece com a palma da mão voltada para cima.

Como identificado na Figura 16, no sistema Lorm, o interlocutor ouvinte se comunica com o receptor surdocego com base em toques e deslizes do primeiro sobre as mãos do segundo, de acordo com um padrão que estabelece, a cada movimento sobre a palma da mão, uma letra.

Figura 16 - Sistema Lorm



Fonte: Cavalheiro (2022).

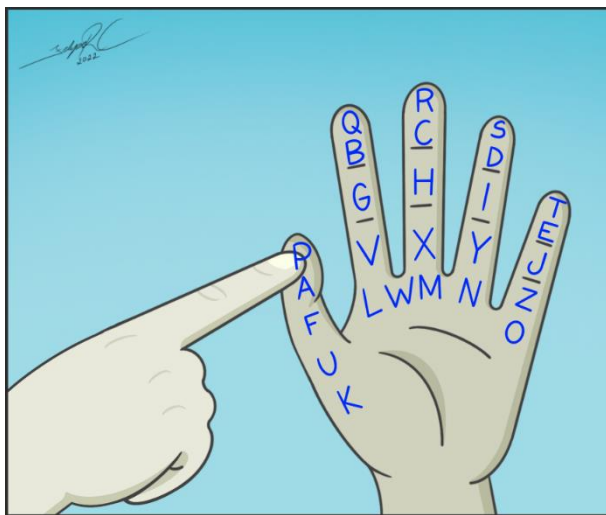
O método Lorm, desse modo, depende de um mediador/guia-intérprete para realizar uma comunicação clara e íntegra, já que o nível de dificuldade desse sistema exige um pouco mais de dominância do método.

2.2.11 Sistema Malossi

No alfabeto Malossi, o interlocutor tocará em diferentes áreas da palma da mão, cada uma correspondendo a uma letra. Esse alfabeto é muito claro e se baseia em dicas básicas de toque. As letras estão localizadas no sentido horário sobre as falanges. As letras de A a O são pressionadas e as letras de P a Z são comprimidas.

Na Figura 17, verificamos a identificação das partes da palma da mão e de suas respectivas letras inseridas no sistema Malossi. Nessa forma, o interlocutor ouvinte se comunica com o receptor surdocego por meio de toques nessas áreas específicas da palma da sua mão.

Figura 17 - Sistema Malossi



Fonte: Cavalheiro (2022).

O sistema Malossi é utilizado na Itália, onde foi estabelecido por aqueles que conhecem a datilologia. Cambuzzi e Costa (2016) comentam que

[...] A datilologia implica uma capacidade muito refinada, ou seja, exige um aceitável nível de funcionamento intelectual e uma excelente capacidade de discriminação dos sinais que a outra pessoa emite. O aprendizado de um método que utiliza a datilologia é facilitado para aquela pessoa que guarda a linguagem receptiva, isto é, a compreensão da linguagem do outro, bem como a presença do resíduo visual. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 102).

Nesse sistema, cada uma das letras do alfabeto corresponde a um ponto nos dedos da mão do surdocego. Por exemplo: “P” está localizado na ponta do polegar e “Q” na ponta do dedo indicador. O surdocego coloca a mão, virada para baixo, virada para cima ou na vertical com as pontas dos dedos para cima; o guia-intérprete soletra a mensagem tocando ou beliscando os diferentes pontos da mão, dependendo da letra a ser reproduzida. Assim, a palma da mão funciona

[...] como um teclado de computador. Cada falange dos dedos corresponde a uma letra do alfabeto ou a um número. O surdocego toca nas falanges e seleciona as letras, formando as palavras que compõem a informação. O surdocego poderá usar uma luva com as letras impressas em relevo, indicando assim os pontos a serem tocados. (VILELA, 2020, p. 111-112).

Na Figura 16, visualizamos uma luva com as letras impressas em relevo, utilizada pelo surdocego na comunicação a partir do sistema Malossi.

Figura 18 - Luva com letras impressas em relevo - Sistema Malossi



Fonte: Sierra (2010, p. 30).

Quando o sujeito surdocego está começando a aprender esse sistema ou quando quer se comunicar com um guia-intérprete que não o conhece, costuma usar uma luva com as

letras escritas ou costuradas no ponto correspondente (CAMBRUZZI; COSTA, 2016). A pessoa surdocega que vai receber a mensagem coloca a luva (como a da Figura 18 acima) e pode acompanhar e compreender mentalmente as informações compartilhadas.

2.2.12 Escrita Ampliada

A escrita ampliada criada para surdocegos com baixa visão engloba letras em tamanho e contraste maiores, mostrando melhor as palavras escritas. Na compreensão de Cambruzzi e Costa (2016),

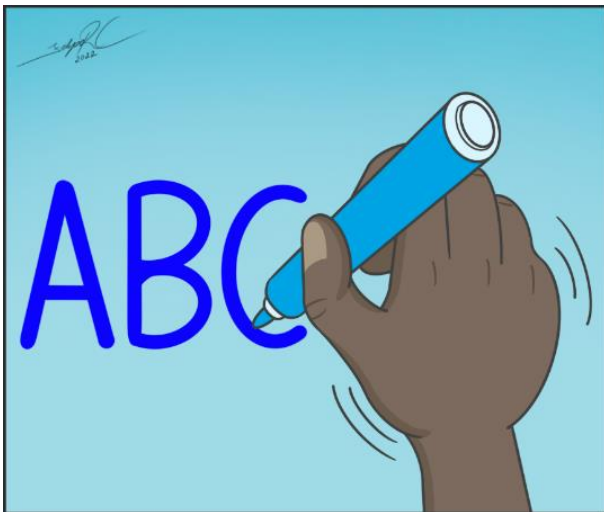
Apesar de ser um sistema fácil de executar, o interlocutor deve considerar a visão residual que a pessoa com surdocegueira possui e condições como tamanho de letras, maiúsculas ou minúsculas, cor da tinta, cor de papel, caneta de ponta fina ou grossa, para que o surdocego perceba o conteúdo da mensagem por meio do canal visual. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 120).

A escrita ampliada auxilia na transmissão das mensagens desejadas ao surdocego, escrevendo-as com o alfabeto comum em um pedaço de papel de modo que as receba pelo canal visual e as leia a uma distância necessária. Esse tipo de escrita demanda “[...] o uso de textos ampliados, se possível na fonte Arial no tamanho que varia de 14 a 18 ou super ampliação no tamanho de 20 a 24, conforme resultado de avaliação da funcionalidade visual.” (CADER-NASCIMENTO, 2021, p. 88).

Mesmo que o sistema seja de simples realização, uma série de aspectos deve ser contemplado, em função do resíduo visual presente e do tipo de perda visual do surdocego. Para que funcione como um canal de comunicação claro, a pessoa surdocega é quem define suas preferências: que a mensagem seja escrita com caneta ou marcador; a espessura do traço; a cor da tinta que percebe mais facilmente; a cor do papel (aspecto fundamental, já que consegue realizar o contraste adequado entre o fundo e a letra); o tamanho da letra (que dependerá do resto visual); escrita em maiúsculas ou minúsculas e a separação entre as linhas (CADER-NASCIMENTO, 2021).

Na Figura 19, podemos detectar a escrita ampliada, que pode ser realizada tanto pelo interlocutor ouvinte quanto pelo receptor surdocego, facilitando a sua comunicação, principalmente por parte do sujeito com surdocegueira. Isso permite uma leitura mais clara das mensagens transmitidas.

Figura 19 - Escrita Ampliada



Fonte: Cavalheiro (2022).

Além da ampliação, muitos surdocego, segundo Cader-Nascimento (2021), necessitam “da presença de contraste. No caso da ampliação artesanal, utiliza-se letras caixa alta sendo o tamanho variado de 1 a 15 cm [...]”; porém, “[...] antes de utilizar esse recurso é importante conhecer a eficiência visual, o prognóstico e a capacidade de discriminação visual do surdocego.” (CADER-NASCIMENTO, 2021, p.88-89).

É provável que o surdocego não consiga ler a mensagem na mesma velocidade que o guia-intérprete escreve, pois a mão do escritor o atrapalha, o papel não está na distância certa ou há reflexo, por exemplo. Nesses casos, o guia-intérprete deve fazer uma pausa e aproximar o papel do surdocego para que ele leia o que foi escrito e depois volte à sua tarefa.

2.2.13 Escrita na palma da mão

No sistema de escrita na palma da mão, as palavras são escritas em letras maiúsculas na palma da mão do sujeito surdocego. Esse método pode ser chamado também de “alfabeto em bloco”, sendo considerado uma maneira simples de se comunicar usando o toque. Vilela (2020) o explica:

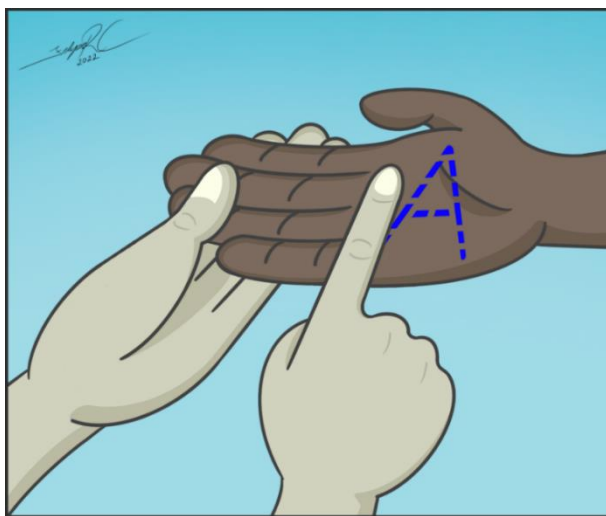
Trata-se de um sistema alfabético que consiste na escrita de palavras letra a letra na mão ou braço do surdocego. A mensagem deve ser escrita em letra bastão maiúscula. O registro deve ser feito com o dedo indicador na palma da mão ou em outra parte do corpo em que ele perceba cada letra registrada. Essa comunicação é também chamada de Grafestesia. (VILELA, 2020, p. 107).

Nesse método, é necessário considerar as seguintes orientações: usar toda a palma da mão para cada letra; desenhar as letras grandes e claras; começar cada letra da esquerda para a direita e de cima para baixo; desenhar cada letra em cima da última; pausar ligeiramente no final de cada palavra; com M, N e W, manter o dedo na palma da pessoa surdocega e desenhar a letra de uma só vez, não aplicando traços separados; para números, soletrá-los ou apenas desenhá-los como figuras; usar a figura 7 simples, não a versão continental com a barra atravessada (7), que é facilmente confundida (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010; CAMBRUZZI; COSTA, 2016; VILELA, 2020; CADER-NASCIMENTO, 2021).

Outra possibilidade de realização nessa modalidade, de acordo com Vilela (2020, p. 107), “[...] é a utilização do próprio dedo do surdocego como ferramenta na escrita das letras. O interlocutor orienta o movimento do dedo na realização do traçado letra a letra na mão ou outra superfície.” (VILELA, 2020, p. 107). O guia-intérprete escreve a mensagem com o dedo indicador no centro da palma da mão do surdocego. As letras maiúsculas são as mais usadas por serem neutras e padronizadas, evitando diferentes estilos. Escreve-se letra por letra, traçando-as uma em cima da outra; porém, deve-se fazer o mínimo de traços possível, ou seja, levantando o dedo da palma o mínimo possível. A estrutura da linguagem oral é usada, como se estivesse sendo escrita com o alfabeto comum.

Na Figura 20, visualizamos a realização da escrita (contorno) da letra “A” por parte do interlocutor ouvinte na palma da mão do receptor surdocego.

Figura 20 - Escrita na palma da mão



Fonte: Cavalheiro (2022).

A colocação das mãos do surdocego e do guia-intérprete dependerá da mão utilizada para escrever, de acordo com as preferências do surdocego: se for a mão direita, os dois podem se sentar de frente um para o outro, de modo que o guia-intérprete que emite fique de frente para a mão da pessoa surdocega, como se fosse um caderno, ou um ao lado do outro, olhando os dois de frente, seja a mão esquerda ou à direita. Assim como no datilológico tátil, é aconselhável garantir que a posição de ambos seja confortável e que se adote uma postura corporal mais relaxada possível, evitando-se desconfortos.

Nesse sistema,

Durante todas as situações, o interlocutor segura a mão recepção da pessoa com surdocegueira com sua mão livre, permanecendo com a mão aberta e palma para cima, para que consiga escrever sobre ela. É importante registrar que apoiar a mão da pessoa com surdocegueira para evitar a oscilação ao escrever, assim como a pressão no centro da palma da mão, não deve ser demasiadamente forte, pois cansaria as mãos, e nem fraca, a ponto de não ser percebida. Estes fatores podem provocar a perda da velocidade, ou seja, não recebimento da informação completa e correta de modo a processá-la. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 88).

Embora muitas pessoas surdocegas aprendam mais tarde outras formas de comunicação, elas ainda podem usar esse sistema para iniciar uma conversa com os que não as conhecem.

2.2.14 Uso do dedo como lápis

Outra possibilidade de comunicação é quando o guia-intérprete usa o dedo indicador do surdocego para escrever uma mensagem como se fosse um lápis. As letras utilizadas podem ser maiúsculas ou minúsculas, dependendo da prática da pessoa surdocega ou do conhecimento que ela tem do seu guia-intérprete. Pode-se escrever na palma da pessoa surdocega ou do guia-intérprete.

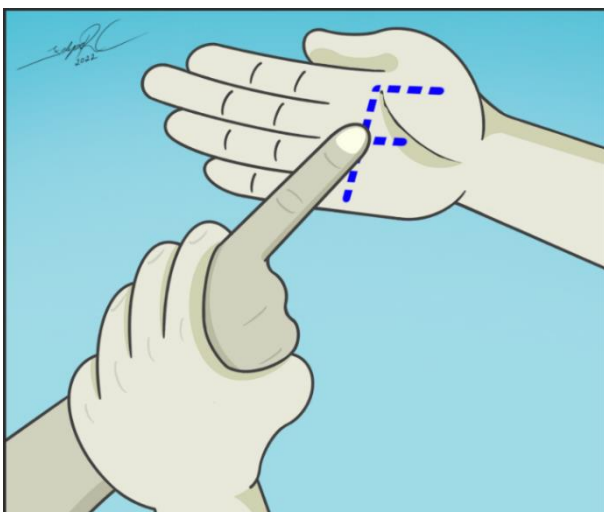
Usar o dedo como lápis, na ótica de Cambruzzi e Costa (2016),

[...] é uma forma de comunicação que as pessoas com surdocegueira têm para o acesso à comunicação, logo após a perda dos canais sensoriais, visto que devem conhecer a língua oral e a escrita do alfabeto do país, possibilitando mais informações. Estas, além de perceberem as configurações das letras, percebem também os movimentos da mão, sentido proprioceptivo, à medida que o interlocutor vai escrevendo. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 91).

A posição da pessoa surdocega deve ser a que mais favorece a aplicação desse sistema: o guia-intérprete deve se sentar em um local que facilite utilizar a mão do surdocego para escrever com ela, sempre no lado da mão a ser usada. As autoras complementam que “[...] o sistema do dedo como lápis pode ser realizado tanto na mão direita como na esquerda, de acordo com a preferência da pessoa com surdocegueira, bem como sobre uma superfície.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 91).

Na Figura 21, notamos a presença de um interlocutor ouvinte que realiza o contorno das letras em sua própria mão, com o auxílio de uma das mãos do receptor surdocego. Na imagem em questão, desenha-se a letra “F”.

Figura 21 - Uso do dedo como lápis



Fonte: Cavalheiro (2022).

É importante saber que, em relação à escrita em maiúsculas, sendo bem semelhante, o sistema do dedo como lápis fornece mais informações. Com ele, o surdocego percebe a forma das letras sendo formadas pelo movimento de seus dedos. Pode-se considerar que esse método é frequentemente mais utilizado no início do ensino do surdocego. Posteriormente, caso tenha aprendido outros sistemas alternativos, o surdocego pode continuar a utilizá-lo por meio de contato com pessoas que não conhecem os sistemas de comunicação específicos dos surdocegos.

2.2.15 Tadoma

O método Tadoma usa da percepção da linguagem oral por meio do toque e se apresenta como uma maneira de entender o que alguém está dizendo pela percepção tátil. Tal sistema também é chamado de “leitura labial tátil”.

Cader-Nascimento e Costa (2010) explicam:

Esse sistema de comunicação também é conhecido como “método de vibração” e ocorre mediante a percepção tátil das vibrações produzidas durante o ato de falar. A origem da palavra Tadoma remete ao trabalho desenvolvido por Sophie Alcorn com duas crianças surdocegas, Tad Chapman e Oma Simpson. A junção do nome das duas crianças deu origem á palavra “Tadoma”. O procedimento desse sistema de comunicação consiste no treino de identificação tátil da vibração e da posição fonoarticulatória dos sons vocálicos e consonantais. Para isso, a pessoa precisa ser treinada para posicionar sua mão no rosto do mediador. Tendo a mão em “L”, deverá posicionar o polegar próximo aos lábios e o dedo indicador na face, tendo os demais dedos contato com o queixo/pescoço. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 65).

A pessoa surdocega coloca os dedos de uma ou ambas as mãos na boca, face e garganta do guia-intérprete, para que consiga perceber o movimento dos lábios, das mandíbulas e as vibrações produzidas pela saída do ar na face e no pescoço, quando estão falando.

Figura 22 - Cláudia Sofia usando o método Tadoma



Fonte: Google Imagem (2023).

Cláudia Sofia Indalécio Pereira é uma brasileira surdocega que, aos seis anos, perdeu a audição e, aos 20 anos, a visão. Ela é bem conhecida no país, pois é presidenta na Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) e vice-presidente do Grupo Brasil de

Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial. Na Figura 22, Cláudia utiliza o método Tadoma. Ela assim relata sua experiência:

Eu comecei usar dois aparelhos auditivos para ajudar um pouco, mas mesmo assim não compreendia que as pessoas falavam e aí com desespero, comecei a tocar na boca da minha mãe, ela se assustou! Como eu tenho uma boa memória de leitura labial, isto me ajudou a decifrar o que falavam... confesso que até eu me assustei... rs. Eu tinha que descobrir alguma forma para solucionar meu problema de comunicação, então comecei tocar na boca das pessoas e conseguia entender o que falavam. Aprendi sozinha a decifrar o que falavam... e mais tarde, soube que eu estava usando um método chamado Tadoma, que é uma forma de comunicação do surdocego. (ENTREVISTAS..., s/p, 2019).

O Tadoma é realizado “[...] pelo posicionamento suave do dedo polegar sobre os lábios do interlocutor. Os demais dedos ficam posicionados sobre a bochecha, maxilares e garganta do interlocutor, permitindo a percepção da fala do interlocutor.” (VILELA, 2020, p. 110). Os polegares do surdocego repousam sobre os lábios do falante, os dedinhos ao longo dos maxilares e o restante dos dedos e da mão do surdocego nas bochechas e na lateral do pescoço do guia-intérprete, permitindo que se colem as informações dos órgãos da voz. De acordo com Cambruzzi e Costa (2016), “[...] o surdocego faz o reconhecimento dos sons emitidos por meio dos órgãos fonadores.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 118).

Na Figura 23, observamos a percepção da linguagem oral por meio do toque de uma ou duas das mãos do receptor surdocego (à direita) na face do interlocutor ouvinte (à esquerda), permitindo ao sujeito com surdocegueira a notar os movimentos e as vibrações durante a fala do guia-intérprete.

Figura 23 - Tadoma



Fonte: Cavalheiro (2022).

O método Tadoma pode apresentar uma série de problemas ao aluno surdocego: o aprendizado é lento e trabalhoso; requer muito treinamento; exige-se um longo período para adquirir a maestria, não restando muito tempo para trabalhar outros conteúdos e assuntos. Cambruzzi e Costa (2016) ressaltam que “[...] este sistema faz com que a pessoa com surdocegueira aprenda a falar por meio das vibrações dos sons e como sistema de comunicação receptiva, para captação da língua oral.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 118).

Além disso, esse método não facilita a discriminação de determinados fonemas cuja articulação é semelhante. Durante a sua aprendizagem, a pessoa surdocega não tem outro sistema para estar em contato com seu ambiente. Do mesmo modo, o estudante surdocego precisa ter uma compreensão estruturada da linguagem oral para compreender o significado do que é captado pelo toque, necessitando de muita habilidade e sensibilidade tátil de discriminação. Por outro lado, também se deve considerar a dificuldade que existe para os guia-intérpretes em se deixarem tocar pelo surdocego.

2.2.16 Fala ampliada

O sistema de comunicação de fala ampliada consiste na emissão de mensagens em linguagem oral para que o surdocego com restos sensoriais mais ou menos funcionais, por meio do seu canal auditivo, consiga se comunicar. Esse método consiste na “É a recepção das informações com a fala do interlocutor próximo ao ouvido do surdocego que possui resíduo auditivo ou uso de AASI. Este recurso de Tecnologia Assistiva denominado AASI³², amplia a voz do interlocutor favorecendo a recepção da mensagem pelo surdocego.” (VILELA, 2020, p. 113). A fala ampliada é feita para pessoas surdocegas que usam dispositivos de amplificação de som. A comunicação acontece por meio da língua oral, em maior volume, próximo ao ouvido do surdocego.

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2021), “[...] o mediador deverá falar devagar e de forma clara, de preferência em um local tranquilo, sem muito barulho ou ruído,

³² Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) é um exame voltado para pesquisar os limiares auditivos do paciente com ou sem AASI.

pois o AASI amplia todos os sons do ambiente, podendo incomodar e irritar o aprendiz.” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2021, p. 87).

Para que a função auditiva não seja prejudicada, são necessárias adaptações na aplicação do sistema. Para Vilela (2020),

Todas essas formas de comunicação são possibilidades comunicativas dentro do processo de atendimento ao surdocego e conseqüentemente à guia-interpretação. Cada surdocego possui singularidades na comunicação que devem ser respeitadas para posteriormente ser proposto um complemento ou novo tipo de comunicação. É importante ressaltar que o surdocego faz escolhas da comunicação que remetem a ele clareza e conforto, dentro das suas possibilidades sensoriais. É essencial possibilitar a ampliação de horizontes por meio dos tipos de comunicação, promovendo autonomia e interação ao maior número possível de pessoas e espaços. (VILELA, 2020, p. 115).

Na Figura 24, a representação de fala ampliada ocorre pelo aumento do volume vocal e pela aproximação do interlocutor ouvinte (localizado à direita), aumentando a possibilidade de compreensão pelo receptor surdocego (localizado à esquerda), com audição pouco acometida.

Figura 24 - Fala Ampliada



Fonte: Cavaleiro (2022).

O guia-intérprete deve estar muito atento para se adaptar às necessidades de cada pessoa surdocega, consultando-lhe para encontrar as melhores condições de comunicação. Além disso, é importante que o guia-intérprete fale no ouvido do surdocego com melhor

audição e se posicione a uma distância que permita que se perceba o som. Em geral, será necessário falar em um volume um pouco mais alto que o normal, mas sempre se certificando para encontrar o ponto certo, pois o problema pode ser de discriminação sonora e não de volume. Normalmente, será preciso falar um pouco mais devagar que o normal para que o surdocego capture a mensagem e a processe. A articulação deve ser a mais clara possível, sem tender ao exagero. Também é recomendável encontrar o local menos barulhento possível (CAMBRUZZI; COSTA, 2016).

Após apresentarmos os vários sistemas comunicativos disponíveis para o trabalho com os surdocegos, na seção seguinte, discutimos sobre o processo de educação escolar desses sujeitos a partir da Teoria Histórico-Cultural.

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA SURDOCEGA

Nesta seção, abordamos os escritos de Vigotski, precursor da Teoria Histórico-Cultural³³, que trata da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ressaltamos também os estudos de Sokoliansky (1962) e de Meshcheryakov³⁴ (1979), os quais apresentaram ações para a educação escolar da pessoa surdocega na Rússia nos anos de 1990 com base na abordagem Histórico-Cultural, além de pesquisas atuais que tematizam o ensino da pessoa surdocega no Brasil.

Vigotski contribuiu de modo expressivo para se compreender como ocorre a educação escolar da pessoa com deficiência (GÓES, 2002, 2008; ANACHE, 2008; FIGUEIREDO, 2019). Seus estudos sobre o desenvolvimento humano, a zona de desenvolvimento proximal e o processo de supercompensação auxiliam o professor a compreender a sua função no ensino de crianças com e sem deficiência. Com a Psicologia Histórico-Cultural, como defende Sierra (2010),

[...] reconhece-se a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humanos, pois ela transpõe as barreiras do determinismo biológico e isso abre oportunidades de intervenção e

³³ A abordagem Histórico-Cultural também é conhecida como Psicologia Sócio-histórica, sociointeracionista ou teoria sociocultural.

³⁴ Conforme explicitado no primeiro capítulo, Sokoliansky foi o fundador da escola Kharkov para os surdocegos e um dos primeiros a aplicar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vigotski. Meshcheryakov, aluno de Sokoliansky, o substituiu no Lar Zagorsk e realizou estudos na mesma perspectiva (BARROCO, 2007).

possibilidades efetivas educacionais até mesmo junto a pessoas com desenvolvimento *complicado* por uma deficiência. (SIERRA, 2010, p. 80)

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento psíquico - ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a percepção, a atenção, o raciocínio, dentre outras - ocorre nas relações socioculturais. Nesse sentido, a linguagem é função essencial para o desenvolvimento humano.

Bondezan (2004), baseada nos escritos de Vigotski, explica que,

[...] no âmbito das relações sociais, a linguagem, em seus diferentes tipos – gestual, fisionômica, oral e escrita – é o principal fator por intermédio do qual o conteúdo e as formas de pensamento socialmente dadas podem ser apropriados pelo sujeito, estabelecendo-se no plano individual. (BONDEZAN, 2004, p. 19-20)

A aquisição da linguagem acontece por meio da interação no ambiente social. Desde o seu nascimento, o bebê tem contato com as pessoas com as quais convive e, aos poucos, vai conhecendo os códigos linguísticos, seus significados, internalizando, desse modo, a linguagem e desenvolvendo o seu pensamento. Nas palavras de Vigotski (1998),

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 1998, p. 33)

Destaca-se, neste contexto, a função do adulto e das pessoas que convivem com a criança pequena para que a linguagem seja por ela internalizada. Com isso, há também a aquisição de conceitos, de regras, de formas de pensar e sentir de cada cultura. Com a convivência social, por meio da linguagem, ensina-se a criança como utilizar os instrumentos físicos e simbólicos. Desse modo,

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade; falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que ela poderia formar através da experiência individual. (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11)

Pela palavra, além da comunicação e transmissão de conhecimentos, a linguagem regula as ações da criança. Nessa relação entre a criança e as pessoas com as quais convive, estabelece-se um sistema de instruções verbais utilizadas pela criança para regular a própria conduta. Nessa perspectiva, a linguagem carrega funções essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, por isso, é preciso mediações específicas para pessoas com deficiência, em especial, a pessoa surdocega. Nesse caso particular, Meshcheryakov (1974) assevera:

A primeira característica, a mais óbvia, é que uma criança surdocega forma todas as suas ideias sobre o mundo exterior por meio do tato. A segunda característica menos óbvia, mas mais importante, do desenvolvimento de uma criança surdocega é que essa criança é privada das formas usuais de se comunicar com as pessoas ao seu redor e, se essa comunicação não for especialmente organizada, ela está condenada à solidão absoluta. Nesse caso, sua psique não se desenvolve. Portanto, a principal dificuldade e originalidade no ensino de uma criança surdocega reside na necessidade de levar em conta toda a riqueza e complexidade do comportamento humano e do psiquismo, na capacidade de formar e desenvolver o comportamento e o psiquismo da criança. Com a ajuda de técnicas metodológicas especialmente criadas. I. A. Sokolyansky, caracterizando crianças surdocegas, escreve: “Uma criança surdocega tem um cérebro normal e tem potencial para um desenvolvimento mental completo. No entanto, sua peculiaridade é que, tendo essa oportunidade, ele próprio nunca alcança nem mesmo o mais insignificante desenvolvimento mental por seus próprios esforços. Sem treinamento especial, tal criança permanece totalmente inválida por toda a vida”. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 7-8, tradução nossa)³⁵

A comunicação com a criança surdocega, dessa maneira, precisa ser realizada de forma planejada, a partir de sua especificidade e com a participação de profissionais de

³⁵ “Первой особенностью, наиболее очевидной, является то, что слепоглухонемой ребенок все свои представления о внешнем мире формирует посредством осязания. Второй, менее очевидной, но наиболее важной особенностью развития слепоглухонемого ребенка является то, что такой ребенок лишен обычных способов общения с окружающими его людьми, и если это общение специально не организовать, то он обречен на абсолютное одиночество. Психика его в таком случае не развивается. Поэтому основная трудность и своеобразие в обучении слепоглухонемого ребенка заключаются в необходимости учесть все богатство и всю сложность человеческого поведения и психики, в умении сформировать и развить поведение и психику ребенка при помощи специально созданных методических приемов. И.А. Соколянский, характеризуя слепоглухонемых детей, пишет: «Слепоглухонемой ребенок обладает нормальным мозгом и имеет потенциальную возможность полноценного умственного развития. Однако его особенностью является то, что, обладая этой возможностью, сам он своими собственными усилиями никогда не достигает даже самого незначительного умственного развития. Без специального обучения такой ребенок на всю жизнь остается полным инвалидом.» (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 7-8).

diferentes áreas, sobretudo da educação. Assim, a educação escolar tem destaque principal para a criança surdocega.

Para aprender e se desenvolver, é preciso a interação entre pessoas e objetos. Na escola, o professor tem a função primordial de ensinar e contribuir com a aprendizagem, embora nas trocas entre os alunos isso também se efetiva. De acordo Figueiredo (2019), “A teoria sociocultural se propõe a explicar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está relacionado ao contexto cultural, institucional e histórico em que ele se situa.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 18).

Embora a formação do psiquismo humano dependa de fatores internos, só se efetivará na convivência social, como assinala Beatón (2001):

[...] o desenvolvimento psicológico como uma nova qualidade que emerge da complexa relação entre as condições biológicas (genéticas e fisiológicas) e as condições socioculturais, está duplamente mediado pelo cultural e o social dado que já estas condições desde a filogênese, mediarão o desenvolvimento das estruturas biológicas. (BEATÓN, 2001, p. 23, tradução nossa)³⁶

Como observado nas palavras em destaque, a criança se desenvolverá na convivência social. Mesmo que os fatores biológicos sejam importantes, não são determinantes para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski (1977) aponta que há a deficiência primária e a secundária. A deficiência primária é aquela de ordem orgânica, ao passo que a secundária se refere às consequências dessa deficiência no meio social. “As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não existe aspecto algum onde o biológico pode ser separado do social.” (VIGOTSKI, 1977, p. 93, tradução nossa)³⁷. Em outras palavras, a deficiência orgânica pode ser superada pelas mediações que se estabelecem no meio social, pela aprendizagem e desenvolvimento humano.

A deficiência, portanto, não é impedimento para o desenvolvimento psíquico, pois “[...] o mais importante é que junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as

³⁶ “[...] el desarrollo psicológico como una nueva cualidad que emerge de la compleja relación entre las condiciones biológicas (genéticas y fisiológicas) y las condiciones socioculturales, está doblemente mediado por lo cultural y lo social, dado que ya estas condiciones desde la filogénesis, mediaron el desarrollo de las estructuras biológicas.” (BEATÓN, 2001, p. 23).

³⁷ “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social.” (VIGOTSKI, 1977, p. 93).

tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo.” (VIGOTSKI, 1977, p. 15-16)³⁸. Esse processo é denominado de compensação e está condicionado socialmente, ou seja, se orienta a partir das dificuldades impostas pela deficiência, que impulsionam a superação delas.

Vigotski (1998) pontua que há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pelas tarefas que o sujeito pode fazer sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial³⁹, que é tudo o que se consegue fazer com a ajuda de alguém. Para o teórico,

O que hoje a criança faz com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. [...] O estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2001, p. 480)

As ações do professor, então, devem incidir na zona de desenvolvimento proximal, onde estão os conhecimentos em processo. Para tanto, é preciso que se conheça o aluno, as suas especificidades e as suas potencialidades. Nessa perspectiva, Góes (2002) assevera:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. (GÓES, 2002, p. 105-106)

Ao se trabalhar com estudantes com deficiência, é importante que o professor tenha consciência de que toda pessoa pode aprender e se desenvolver, mas isso dependerá da qualidade de mediação recebida. É fundamental que se tenha as mesmas metas educacionais para todos os alunos, no entanto, os que têm alguma deficiência, precisam de recursos diferenciados, como adaptações e planejamento didático-pedagógico específico.

Para que as adaptações sejam realizadas, deve-se ouvir o aluno. O professor, nesse caso, assumirá o papel de mediação na aprendizagem do estudante por meio perguntas cujas

³⁸ “[...] lo más importante es que, junto con el defecto orgánico, están dadas las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superarlo o nivelarlo.” (VIGOTSKI, 1977, p. 15-16).

³⁹ Também traduzida como zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento proximal imediato.

respostas revelarão os desejos e as necessidades do aluno. Nesse processo, a linguagem é essencial, por isso, é preciso um trabalho para que a pessoa surdocega tenha acesso a ela.

Em seus escritos, Vigotski pontua que a educação da criança surdocega “[...] implica dificuldades consideravelmente maiores e tropeça em obstáculos mais difíceis que a educação do cego ou do surdo.” (VIGOTSKI, 2022, p. 287). No entanto, a criança surdocega tem possibilidades ilimitadas de aprendizagem e de desenvolvimento. Mesmo sem a visão e a audição, por meio da aprendizagem, esse sujeito poderá superar as dificuldades impostas pela deficiência. Desse modo, “[...] a educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos entenderão se dissermos que a criança cega é uma criança com defeito, e dirão que o cego é cego e que o surdo é surdo e nada mais.” (VIGOTSKI, 2022, p. 141). O teórico complementa:

A cegueira ou a surdez é um estado normal e não patogênico para criança cega ou surda, e esse defeito é sentido por ela somente de modo mediatizado, secundário, como resultado de sua experiência social refletida nela mesma. O que significa, por si só, o defeito da audição? É necessário assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não significam outra coisa senão a falta de uma das vias para a formação das ligações condicionadas com o meio. Esses órgãos, o olho e o ouvido, denominados, na fisiologia, receptores ou analisadores, e na psicologia, órgãos da percepção ou dos sentidos externos, percebem e analisam os elementos externos do meio e decompõem o mundo em suas diferentes partes, nas diferentes estimulações com as quais se vinculam nossas reações oportunas. Tudo isso serve para a adaptação mais exata e apurada do organismo ao meio. (VIGOTSKI, 2022, p. 182)

Nesse excerto, o autor detalha a relação da surdocegueira, ressaltando que a educação de surdocegos precisa de caminhos alternativos e recursos específicos. A particularidade dessa educação limita-se apenas à substituição de algumas vias por outras para a formação das ligações condicionadas. Assim,

Com tais adequações, a escrita visual dos cegos é substituída pela escrita tátil, com letras formadas por pontos em relevo, segundo o sistema Braille, que possibilita formar todo o abecedário com diferentes combinações de pontos convexas, de modo a permitir à pessoa cega ler apalpando os pontos em uma folha em relevo, e mesmo escrever perfurando a folha e marcando nela pontos com uma ordem lógica, conforme a organização do sistema Braille. Do mesmo modo, a datilologia dos surdos (o abecedário manual) permite substituir, por diferentes posições das mãos, os signos acústicos de nosso abecedário por signos ópticos e confeccionar uma escrita especial no ar, a qual a criança surda lê com os olhos. (VIGOTSKI, 2022, p. 269)

O surdocego, dessa forma, pode utilizar a Língua de Sinais Tátil, o alfabeto manual tátil e sinais que lhe permitam o uso da Comunicação Háptica, assim como o Braille para a leitura tátil. Há, então, diferentes metodologias que podem ser combinadas e mediadas “[...] por outro sistema de signos, da mesma forma que a escrita pode ser transferida da via direta visual para a via indireta tátil.” (VIGOTSKI, 2022, p. 270).

A base da educação da criança surdocega, para o psicólogo russo,

[...] é ensinar-lhe a falar. Apenas ao dominar a linguagem ela pode chegar a ser um ser social, quer dizer, um homem no verdadeiro sentido da palavra. O contato com as pessoas que a rodeiam estabelece-se, para essa criança, por meio do tato: com o tato, ela percebe os sons da linguagem datilológica dos surdos (a datilologia) e as letras convexas do sistema Braille para os cegos; assim, aprende a compreender a linguagem e a ler. Essa criança pode falar com ajuda da linguagem datilológica ou utilizando a linguagem oral que aprende graças à imitação. Certamente, esse ensino é muito difícil em comparação com o ensino da criança surda, já que o surdocego não vê os movimentos articulatórios do interlocutor e guia-se, ao imitar, exclusivamente pelo tato. (VIGOTSKI, 2022, p. 288)

Vigotski (1977) buscou ampliar as reflexões sobre a importância das interações assertivas no contexto escolar para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos surdocegos, pois, em sua época, a maioria das pessoas acreditava que não era possível educar uma pessoa surdocega, haja vista que havia “[...] a polarização entre um atendimento pioneiro norte-americano e o russo e soviético, encabeçado por Sokoliansky e com teorizações de Vigostki.” (BARROCO, 2007, p. 348).

Para nos aprofundar um pouco mais no que consistia, no passado, o atendimento educacional da pessoa surdocega, abordamos as proposições de Sokoliansky (1962), com base no artigo *Ensinando crianças cegas e surdas e mudas*, publicado em russo após sua morte, e de Meshcheryakov (1979), no livro *Despertando para a vida: formando comportamento e a mente nas crianças surdocegas*. Para entender a posição de Meshcheryakov, é preciso resgatar o trabalho de Sokoliansky. Barroco (2007) comenta que Sokoliansky, “[...] fundador da escola Kharkov para os cegos-surdos-mudos⁴⁰, foi um dos primeiros a aplicar na prática o que Vigostki esboçou teoricamente, trabalhando com a zona de desenvolvimento proximal em sua quase mais pura forma.” (BARROCO, 2007, p. 351).

Meshcheryakov (1979) argumentou que as discussões vigostkianas fundamentaram

⁴⁰ Termo utilizado para nominar as pessoas surdocegas.

[...] o caminho para novas aproximações do estudo da mente sob o ângulo histórico. Entende que a principal proposição teórica advogada pela Psicologia Histórico-Cultural é confirmada no trabalho de criação e instrução do surdocego: o todo da mente humana é fruto da interação prática, ativa, do indivíduo com outros indivíduos, em um ambiente criado por meio do trabalho humano. (MESHCHERVAKOV, 1979, p. 31-32 *apud* BARROCO, 2007, p. 182)

Era necessária a organização de um trabalho efetivo com os estudantes surdocegos, para que fosse permitida interação social e, por consequência, a aquisição a linguagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁴¹.

De acordo com Meshcheryakov (1974), “Para compreender as características das crianças surdocegas em um ou outro período de seu desenvolvimento, é necessário traçar o desenvolvimento da mesma criança durante um longo período de tempo.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 4, tradução nossa)⁴². O caminho individual de desenvolvimento de cada estudante surdocego pode ser muito mais complicado, dependendo das condições de sua vida antes do início do processo educativo. O motivo da especial complexidade da tarefa pedagógica da educação inicial de um estudante surdocego é, muitas vezes, a negligência pedagógica. Os estudantes surdocegos não ficam sob supervisão especial imediatamente após o início da surdocegueira, mas, frequentemente, somente após alguns anos. E com o passar do tempo, como resultado da condução inepta de um estudante surdocego, as necessidades naturais mais simples podem ser distorcidas, assim como a atividade e a necessidade de locomoção em um estudante surdocego podem ser amplamente inibidas.

Para o teórico supracitado,

Antes de tudo, essas são as primeiras necessidades humanas que se desenvolvem junto com a assimilação das habilidades do comportamento cotidiano prático-objeto, que motivam o comportamento, e as primeiras imagens que regulam as ações objetivas e se transformam em um sistema de pensamento figurativo-efetivo, entendido como um reflexo interno das

⁴¹ Um exemplo dessa prática é o filme *As Borboletas de Zagorsk - The Butterflies of Zagorsk*, produzido pela *British Broadcasting Corporation* (BBC) de Londres, em 1990, que trata do trabalho desenvolvido em uma escola russa com crianças surdocegas, inspirado nos estudos de Vigotski. A obra tem 58 minutos e foi gravada na cidade de Zagorsk (BBC TV, 1990). O objetivo do filme foi mostrar o trabalho de desenvolvimento da linguagem de crianças surdocegas com base no trabalho de Vigotski.

⁴² “Для понимания особенностей слепоглухонемых детей в тот или другой период их развития необходимо проследить развитие одного и того же ребенка на протяжении длительного времени.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 4).

ações práticas da criança. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 5, tradução nossa)⁴³

O pensamento sistêmico, por meio de sinais e palavras, se forma quando o estudante surdocego domina os meios de comunicação. Nessa direção, a tarefa pedagógica, a formação e o desenvolvimento da atividade comunicativa incluem o estudante surdocego na sociedade humana, permitindo-lhe dominar a experiência social com base nos sistemas de signos.

Para um estudante surdocego, nos primeiros estágios de desenvolvimento, a apropriação da experiência social que o humaniza está necessariamente associada a atividades práticas específicas para realizar suas necessidades reais. Ao atender às suas necessidades naturais, comer, por exemplo, uma pessoa usa ferramentas (colher, garfo, prato ou outro instrumento). Isso é usado para o conhecimento inicial de um estudante surdocego com objetos. Um adulto responsável, ao alimentar um surdocego, com as mãos nas mãos, ensina-o a usar colher, o prato e o guardanapo. Meshcheryakov (1974) explica:

No processo dessa atividade de "negócio" (para o corpo), a criança é forçada a se familiarizar com objetos. Forçado porque a familiaridade com os objetos usados para comer é uma condição para obter reforço direto (comida). Em outros momentos, fora da situação de comer, esses objetos não provocam na criança uma reação orientadora (colocados em sua mão, imediatamente caem ou são repelidos pela criança), mas durante a alimentação a percepção desses objetos é reforçada, eles mesmos se tornam significativos para a criança e ela começa a senti-los. Assim, gradualmente, no processo de reforço incondicional (neste caso, comida), a atividade de pesquisa-orientação é formada e desenvolvida. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 38, tradução nossa)⁴⁴

O autor faz referência à sua experiência de observação do comportamento da criança surdocega, citando que a reação orientadora foi entendida como uma reação motora do

⁴³ “В первую очередь это развивающиеся вместе с усвоением навыков предметно-практического бытового поведения первые человеческие потребности, которые мотивируют поведение, и первые образы, которые регулируют предметные действия и формируются в систему образно-действенного мышления, понимаемого как внутреннее отражение практического действия ребенка.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 5).

⁴⁴ “В процессе этой «деловой» (для организма) деятельности ребенок вынужденно знакомится с предметами. Вынужденно потому, что знакомство с предметами, употребляемыми при еде, является условием получения непосредственного (пищевого) подкрепления. В другое время, вне ситуации еды, эти предметы не вызвали у ребенка ориентировочной реакции (вкладышаемые в его руку, они тут же падали или отталкивались ребенком), но во время еды восприятие этих предметов подкрепляется, сами они становятся значимыми для ребенка, и он начинает их ощупывать. Так постепенно, в процессе безусловного подкрепления (в данном случае – пищевого) формируется и в дальнейшем развивается ориентировочно-исследовательская деятельность.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 38).

estudante surdocego que visou a melhorar a percepção tátil de um objeto, no caso, a palpação de algo. Com seu trabalho, o teórico alcançou os primeiros estágios de desenvolvimento de um estudante surdocego, auxiliando-o a formar um reflexo orientador de um estímulo, sendo necessário seu reforço preliminar.

A prática educativa deve levar em conta a ausência de uma reação orientadora a novos estímulos em um estudante surdocego e a necessidade de formá-la nos primeiros estágios de seu desenvolvimento. Um objeto completamente desconhecido (uma caneta, uma caixa de fósforos, um lápis etc.), entregue nas mãos de um estudante surdocego não treinado, não é sentido por ele. No entanto, a comida ou a água, inseridas com a colher, pode, por exemplo, causar uma reação de orientação viva, por meio da palpação.

Assim sendo, a principal tarefa pedagógica desse período de desenvolvimento dos estudantes surdocegos deve ser ensinar habilidades de autoatendimento. Isso não exclui, de forma alguma, as aulas de educação sensorial e de desenvolvimento da motricidade. As tarefas de desenvolvimento sensorial e motor são resolvidas tanto na formação de atividades de autoatendimento quanto na formação de aulas especiais, desde que seja formada a relativa independência da atividade cognitiva.

No primeiro estágio, em que se adapta o estudante surdocego à sua independência, o grau de sua resistência apenas diminui. É muito importante não interromper os esforços, superando dia a dia a resistência desse aluno e de todas as formas incentivar a sua atividade. Em seguida, realiza-se o regime e o ensino da orientação no tempo do sujeito surdocego. A princípio, eles aprendem a perceber a posição das mãos na hora do café da manhã, do almoço, do chá da tarde, do jantar e da ida à cama. A seguir, dominam uma medida abstrata de tempo (uma hora, por exemplo) e descobrem que o sono noturno é indicado, colocando-se a palma da mão na bochecha. Mais tarde, entendem que o número de dias é indicado pelo número correspondente de tais gestos com a ajuda de um calendário especial, no qual cada dia cumprido é marcado com o lançamento do folheto correspondente. Posteriormente, os alunos surdocegos descobrem como designar dias, semanas, meses e ano (MESHCHERYAKOV, 1974). Essa sequência fixa e repetitiva de ações empreendidas pela criança

[...] torna todo o dia imaginável para ela: ela sabe não apenas o que foi, mas também imagina o que será. Para o surdocego, é possível designar o tempo mostrando eventos que devem ocorrer dentro de um determinado período de tempo. A participação direta nos eventos do dia, semana, mês, ano cria, educa a orientação da criança nesses períodos de tempo e

possibilita designá-los - primeiro pelos próprios eventos e depois pelas unidades convencionais de medição de tempo. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 74, tradução nossa)⁴⁵

A influência da experiência passada é acumulada em inúmeras imagens de objetos circundantes, e a percepção real é expressa, em particular, na chamada sinalização da percepção. De acordo com Meshcheryakov (1974),

A imagem de um novo objeto é sempre em alguma medida determinada pela influência da experiência anterior, atuando na forma de atitudes psicológicas, ao mesmo tempo, a imagem de um novo objeto (ou elementos de um novo objeto na imagem de um objeto percebido anteriormente) reabastecer, enriquecer e corrigir as imagens existentes na experiência anterior, novidade e reconstruir essa experiência anterior, ressystematizando seus elementos de acordo com novos dados. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 76, tradução nossa)⁴⁶

A percepção de um estudante surdocego é importante não somente para determinar a metodologia para a formação da percepção do objeto em caso de perda de visão e audição, mas também porque os seus processos de são lentos, divididos em etapas e podem ser traçados com maior consistência (MESHCHERYAKOV, 1974).

Ao passo que o estudante surdocego domina as habilidades mais simples de autoatendimento, o comportamento cotidiano o humaniza. Em um desenvolvimento posterior, juntamente com a formação dos meios de comunicação, primeiro na forma de sinais e depois verbal (palavra), ele realiza a tarefa de aperfeiçoar as habilidades primárias de autoatendimento, ocorrendo a expansão significativa e a formação de seus sistemas que compõem o comportamento holístico. Meshcheryakov (1974) pondera:

⁴⁵ “Фиксированная, повторяющаяся последовательность действий, совершаемых ребенком в течение дня, делает для него представимым весь день: он знает не только то, что было, но и представляет то, что будет. Для слепоглухонемого создается возможность обозначать время, показывая события, которые должны произойти за определенный промежуток времени. Непосредственное участие в событиях дня, недели, месяца, года создает, воспитывает ориентировку у ребенка в этих промежутках времени и дает возможность обозначать их – сначала самими событиями, а потом и условными единицами измерения времени.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 74).

⁴⁶ “Образ нового предмета всегда в какой-то степени определяется влиянием прежнего опыта, действующего в виде психологических установок, вместе с тем образ нового предмета (или элементы нового в образе ранее воспринятого предмета) пополняют, обогащают и исправляют существующие в прежнем опыте образы, а при достаточной новизне и перестраивают этот прежний опыт, пересystemатизируя его элементы в соответствии с новыми данными.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 76).

Dominando as habilidades de autoatendimento e comportamento humano no processo de execução de momentos de regime, aprendendo a orientação, uma criança surdocega forma imagens dos objetos ao seu redor. As imagens desses objetos são combinadas em certos sistemas conectados por atividades práticas integrais. Depois de acostumar o aluno ao regime e desenvolver suas habilidades de autoatendimento e técnicas de orientação, é possível organizar suas atividades introdutórias também por tema. Neste caso, a atividade cognitiva da criança é construída como uma forma de atividade independente. Objetos cognoscíveis e suas imagens nessa atividade são combinados em estruturas um pouco diferentes. Os temas “Sala de Jantar”, “Culinária”, “Comida”, “Roupas”, “Calçados”, “Inverno”, etc. E nesses casos, verificou-se que é aconselhável construir atividades educativas e de familiarização especialmente organizadas de forma que os objetos sejam aprendidos em suas funções e finalidades, nas ações práticas dos alunos com eles. As ações práticas foram construídas de tal forma que se constituíram em uma atividade holística. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 82, tradução nossa)⁴⁷

Assim, os objetos cognoscíveis foram unidos em um único sistema integral por meio atividade comum, e as imagens correspondentes a eles no pensamento do surdocego não foram formadas separadamente, lado a lado umas com as outras, mas unidas em sistemas integrais.

Para fins educacionais, é importante alterar periodicamente os tipos de trabalho dos estudantes surdocegos. Ao ensiná-los cada vez mais tipos de trabalho "adultos", surge e cresce uma contradição entre a natureza da atividade e sua relação com as necessidades. A esse respeito, Meshcheryajiv (1974) explica:

Na prática da educação pré-escolar de crianças cegas e surdas, a modelagem e as atividades com diversos tipos de cubos, pirâmides e outros objetos semelhantes de madeira e plástico ocupam um lugar significativo. Crianças surdas, de acordo com um desenho, crianças cegas, de acordo com um modelo, ou livremente à sua escolha, montam várias estruturas a

⁴⁷ “Овладение навыками самообслуживания и человеческого поведения в процессе выполнения режимных моментов, обучаясь ориентировке, слепоглухонемой ребенок формирует образы окружающих его предметов. Образы этих предметов объединяются в определенные системы, связанные целостной практической деятельностью. После приучения воспитанника к режиму и выработки у него навыков самообслуживания и приемов ориентировки достигается возможность организовать его ознакомительную деятельность и тематически. В этом случае познавательная активность ребенка строится как самостоятельная форма деятельности. Познавательные предметы и их образы в этой деятельности объединяются уже в несколько другие структуры. Прорабатываются темы «Столовая», «Посуда», «Пища», «Одежда», «Обувь», «Зима» и т. д. Например, осматриваются все части одежды: не только то, что надо сейчас надевать ребенку, но и то, что прикреплено на специальном учебном стенде. И в этих случаях оказалось, что специально организованную учебно-ознакомительную деятельность целесообразно строить так, чтобы предметы познавались в их функциях и назначениях, в практических действиях с ними учеников. Практические действия строились таким образом, чтобы они составляли целостную деятельность.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 82).

partir dessas partes. Acredita-se com razão que nessas aulas a criança recebe desenvolvimento sensório-motor. No entanto, o problema do desenvolvimento sensório-motor não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 90, tradução nossa)⁴⁸

Com isso, inicia-se o ensino da modelagem (escultura) do surdocego a partir do momento em que ele aceita essa tarefa. A prática de modelagem, desde o início, realiza cópia dos objetos que o cercam e são bem conhecidos por sua própria experiência. Nas etapas seguintes do aprendizado da escultura, o aluno surdocego recebe a tarefa de esculpir um objeto.

Meshcheryakov (1974) faz referência ao desenvolvimento dos movimentos dos estudantes surdocegos, ressaltando que

Os distúrbios motores podem ser consequência de danos no sistema nervoso (podem ser qualificados como distúrbios primários). Estes são vários tipos de paralisia parcial, paresia, hipercinesia. A mobilidade motora excessiva ou, ao contrário, a rigidez como manifestação direta da predominância da excitação e aumento da labilidade ou predominância da inibição e inércia dos processos nervosos também podem ser atribuídas a esse grupo. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 93, tradução nossa)⁴⁹

Para o desenvolvimento dos movimentos, as atividades dos estudantes surdocegos são organizadas com auxílios especiais, tais como: aprender a montar e a desmontar torres compostas por discos individuais de madeira; bonecos de alinhamento; rolar bolas, carrinhos de brinquedo e carrinhos com bonecas; aprender a andar de triciclo.

Para Meshcheryakov (1974),

A criação e educação do surdocego é realizada de acordo com currículos especiais, programas desenvolvidos pelo laboratório de educação e educação de crianças surdocegas do Instituto de Defectologia da Academia

⁴⁸ “В практике дошкольного воспитания слепых и глухих детей значительное место занимает лепка и деятельность с разного рода кубиками, пирамидками и другими подобными предметами, изготовленными из дерева и пластмассы. Глухие дети по рисунку, слепые, по образцу или свободно по своему выбору собирают разные конструкции из этих деталей. Справедливо считается, что на этих занятиях ребенок получает сенсомоторное развитие. Однако проблема сенсомоторного развития не так проста, как может показаться с первого взгляда.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 90).

⁴⁹ “Моторные нарушения могут быть следствием поражения нервной системы (их можно квалифицировать как первичные нарушения). Это различного рода частичные параличи, парезы, гиперкинезы. К этой группе можно отнести и излишнюю моторную подвижность или, наоборот, скованность как непосредственное проявление преобладания возбуждения и повышенной лабильности или преобладания торможения и инертности нервных процессов.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 94).

de Ciências Pedagógicas da URSS e divide-se em etapas preparatória e escolar. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 96, tradução nossa)⁵⁰

O estágio preparatório visa a desenvolver habilidades sanitárias, higiênicas e de autoatendimento, domínio da fala (Língua de Sinais para surdocego) e elementos da linguagem verbal na forma de palavras dácilas (dedo) separadas em estudantes surdocegos. O autor complementa:

As crianças que receberam o treinamento necessário em condições familiares (houve também aquelas que receberam treinamento em casa de acordo com as instruções e sob a orientação de funcionários do Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS) tiveram a oportunidade de iniciar formação desde a fase escolar ou passar pela fase preparatória em um ou dois anos; as crianças que não receberam essa formação em condições familiares, que são negligenciadas pedagogicamente e sofrem de defeitos adicionais (distúrbios motores, fraqueza física, etc.), podem passar pela fase preparatória em quatro ou até cinco anos. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 96, tradução nossa)⁵¹

O ensino do surdocego deve começar o mais cedo possível, pois isso gera melhores resultados em seu desenvolvimento. Com relação ao programa de educação dos surdocegos, eles são encaminhados não por idade, mas pelo nível de desenvolvimento: com um estudante surdocego de sete e até 10 anos, desde que não seja suficientemente desenvolvida intelectualmente, as aulas devem ser iniciadas de acordo com o mesmo programa e os mesmos métodos do estudante surdocego de três ou quatro anos. Ao final da fase preparatória do treinamento,

[...] a criança deverá estar acostumada ao regime, dominar as habilidades de autoatendimento, aprender a navegar no espaço, aprender a língua de sinais e os elementos da fala verbal na forma dácila (dedo), ser capaz de brincar, esculpir em plasticina e “desenhar coisas simples a partir dos detalhes do “construtor”. A forma dos objetos ao redor, se possível,

⁵⁰ “Воспитание и обучение слепоглухонемых ведется по специальным учебным планам, программам, разработанным лабораторией обучения и воспитания слепоглухонемых детей Института дефектологии АПН СССР, и разделяется на подготовительный и школьный этапы.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 96).

⁵¹ “Дети, получавшие необходимую подготовку в-условиях семьи (были и такие, которые получали подготовку дома в соответствии с указаниями и под руководством сотрудников Института дефектологии АПН СССР), имели возможность начать обучение со школьного этапа или пройти подготовительный этап за один-два года; дети же, не получавшие такой подготовки в условиях семьи, педагогически запущенные и страдающие дополнительными дефектами (двигательные нарушения, физическая ослабленность и др.), могут проходить подготовительный этап за четыре и даже за пять лет.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 96).

dominar as habilidades de autoatendimento coletivo (lavar a louça, limpar a área de recreação, cuidar do interior plantas, etc.), aprenda a fazer exercícios matinais e exercícios físicos especiais (passar por cima de uma bengala, pular, subir em uma cadeira, rastejar sob a corda, etc.). (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 96, tradução nossa)⁵²

No processo de aprendizagem da fase preparatória, o estudante com surdocegueira forma imagens dos objetos e o conhecimento das suas funções, condição necessária a posterior assimilação da linguagem verbal e à transição para a fase escolar.

A educação dos estudantes com surdocegueira, na fase escolar, é baseada em materiais e programas de treinamento sobre desenvolvimento da fala (Língua de Sinais para surdos), além de aulas de disciplinas como Matemática, Trabalho e Educação Física. Dominam-se, nesse momento, a linguagem verbal, os conhecimentos pedagógicos gerais e as habilidades para o trabalho em uma das oficinas. Para o referido autor,

O ensino da linguagem verbal não começa com letras, mas com palavras, e não apenas com palavras, mas com palavras em um sistema de texto semântico coerente. O contexto semântico das primeiras palavras são os gestos. As primeiras palavras dactílicas são inseridas no conto, realizadas por meio de expressões faciais. Aqui as palavras agem como gestos. Somente depois de dominar algumas dezenas de palavras que denotam objetos específicos, a criança recebe um alfabeto dactílico, que ela praticamente já conhece. Após o alfabeto dactílico, a criança pode receber qualquer palavra, correlacionando-a com o gesto e objeto correspondente. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 102, tradução nossa)⁵³

No ensino da linguagem verbal, aprender as letras do alfabeto dactílico é importante, porque, no processo de memorização, o estudante surdocego aprende a perceber as letras dactílicas da mão do professor ou do instrutor-mediador. Após memorizar adequadamente o

⁵² “К концу подготовительного этапа обучения ребенок должен быть приучен к режиму, овладеть навыками самообслуживания, научиться ориентироваться в пространстве, обучиться жестовой речи и элементам словесной речи в дактильной (пальцевой) форме, уметь играть, лепить из пластилина и «конструировать из деталей «конструктора» простые по форме окружающие предметы, по возможности овладеть навыками коллективного самообслуживания (мытьё посуды, уборка игрового уголка, уход за комнатными растениями и т. д.), научиться делать утреннюю зарядку и специальные физкультурные упражнения (перешагивать через палочку, подпрыгивать, влезать на стул, подлезать под веревочку и т. д.).” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 96, tradução nossa).

⁵³ “Обучение словесному языку начинается не с букв, а со слов, и не просто со слов, а со слов в системе связного смыслового текста. Смысловым контекстом первых слов являются жесты. Первые дактильные слова включены в рассказ, осуществляемый средствами мимики. Тут слова выступают на правах жестов. Лишь после усвоения нескольких десятков слов, обозначающих конкретные предметы, ребенку дается дактильный алфавит, которым практически он уже владеет. После дактильного алфавита ребенку можно дать любое слово, соотнеся его с соответствующим жестом и предметом.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 102).

alfabeto d ctilo, o aluno surdocego recebe uma designa o de letras pontilhadas (Braille). Cada letra em Braille está associada   designa o do dedo na letra.

Desse modo, a instru o em educa o comum consiste em se estudar as disciplinas necessárias. Por exemplo, o conhecimento prático da linguagem verbal   ensinado aos estudantes surdocegos, tanto nas aulas de Língua de Sinais quanto em outras disciplinas, e o saber prático da matemática   compartilhado para que dominem as habilidades de contagem necessárias   vida cotidiana e ao trabalho.

Para Meshcheryakov (1974),

[...] esse processo de desenvolvimento de necessidades e surgimento de novas formas de atividade, tanto no aspecto histórico quanto no desenvolvimento individual, não tem fim. No desenvolvimento de crianças surdocegas, esse processo se concretiza quando elas são ensinadas a satisfazer as necessidades orgânicas de formas socialmente desenvolvidas, fazendo com que as necessidades do corpo se transformem em necessidades humanas, que determinam a aceita o da tarefa pela criança. de formar nele novos tipos de atividade, e novos tipos de atividade desenvolvem novas necessidades. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 5, tradu o nossa)⁵⁴

As possibilidades de assimila o da quantidade de conhecimento e do ritmo de aprendizagem são, em certa medida, determinadas pelas características individuais dos estudantes surdocegos, dependendo da condi o biológica da doença que levou ao comprometimento das fun es visuais e auditivas, dos resíduos da visão e audi o, de suas condi es de vida e do seu desenvolvimento antes do início do processo educativo. O teórico ressalta que, além das disciplinas gerais, o trabalho pedagógico em sala de aula deve ser realizado com cada turma em número de horas igual ao da institui o escolar de ensino (MESHCHERYAKOV, 1974).

Meshcheryakov (1974) explica os desafios que enfrentaram na Rússia:

Porém, antes mesmo do início de estudos extensivos sobre o desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem, era necessário resolver muitos problemas práticos: primeiro, identificar e levar em

⁵⁴ “И этот процесс развития потребностей и возникновения новых форм деятельности как в историческом аспекте, так и в индивидуальном развитии бесконечен. В развитии слепоглухонемых детей этот процесс реализуется при обучении их удовлетворять органические нужды общественно выработанными способами, в результате которого нужды организма становятся человеческими потребностями, обуславливающими принятие ребенком задачи формирования у него новых видов деятельности, а новые виды деятельности развивают новые потребности.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 5).

consideração surdocegos capazes de aprender; em segundo lugar, organizar uma instituição educacional especial que pudesse assumir a tarefa de educar e educar os surdocegos. A terceira tarefa organizacional foi a formação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos - programas e manuais que permitem iniciar o processo de ensino de crianças surdocegas. (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 5, tradução nossa)⁵⁵

Tais percalços em compreender que a pessoa surdocega tem a capacidade de aprender, em organizar formas de atendimento educacional e formar professores também estão postos em nossa sociedade atual, mesmo que a inclusão escolar já este prevista na legislação. De acordo com o parecer nº 17/2001 - CNE/CEB:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. (BRASIL, 2001, p. 33)

Vários recursos são necessários para que ocorra a aprendizagem do estudante surdocego, tais como os citados por Vilela (2020):

- Comunicação Aumentativa (Suplementar) e Alternativa (CAA ou CSA) – são recursos de comunicação que permitem aos usuários realizarem a comunicação expressiva e receptiva, seja ela por aparelhos eletrônicos ou não. São, geralmente, utilizados por pessoas que possuem dificuldades na linguagem oral. Na surdocegueira são utilizadas letras ampliadas e em relevo.
- Projetos Arquitetônicos Para Acessibilidade – são modificações na estrutura física com a finalidade de amenizar as barreiras de acessibilidade e utilização dos espaços, são eles: rampas, elevadores, pisos, banheiros, corrimãos, entre outros.
- Adequação Postural – são adaptações em cadeiras, uso de almofadas, posicionadores e/ou contentores, sempre com a finalidade de manter o corpo em uma postura confortável, fazendo a distribuição da pressão na pele. Na surdocegueira muitas vezes utiliza-se almofada para o surdocego (posicionada nas costas) durante o período de interpretação. O guia-intérprete realiza revezamento, mas o surdocego permanece muito tempo na mesma posição.

⁵⁵ “Однако еще до начала широких исследований развития детей в процессе обучения необходимо было решить многие практические задачи: во-первых, выявить и учесть слепоглухонемых, способных к обучению; во-вторых, организовать специальное учебное заведение, которое могло бы взять на себя задачу воспитания и обучения слепоглухонемых. Третьей организационной задачей была подготовка учителей и разработка учебных материалов – программ и пособий, позволяющих начать процесс обучения слепоглухонемых детей.” (MESHCHERYAKOV, 1974, p. 5).

- Auxílio para cegos ou com visão subnormal – são recursos específicos para essa necessidade, incluindo lentes, lupas, equipamentos com síntese de voz, *display* em Braille, regletes, máquinas de escrever em Braille, telas com imagens ampliadas entre outros.
- Auxílios para surdos ou *déficit* auditivo – são aparelhos auditivos de uso externo e interno (implante coclear), telefones com teclado, equipamentos (infravermelho, FM), sistemas de alerta táteis e visuais entre outros. Alguns surdocegos com resíduos auditivos utilizam aparelhos auditivos para captar sons mais potentes e alguns fazem uso de aparelhos de amplificação sonora. (VILELA, 2020, p. 76-77)

Ressaltamos, ainda, com base nessa autora, a importância da tecnologia assistiva:

Das categorias existentes na tecnologia assistiva, destaco duas modalidades próprias para inclusão educacional, sendo essas de uso especial para a inclusão de surdocegos nos espaços escolares e que são necessárias para o acesso à socialização e à comunicação de conteúdo. São recursos pedagógicos adaptados e adaptações de jogos e brincadeiras/recreação. (VILELA, 2020, p. 76-77)

A educação inclusiva favorece a convivência, no contexto escolar, entre as pessoas com algum tipo de deficiência e as demais pessoas. O Brasil é um país que com uma ampla política inclusiva, regulamentada por leis, diretrizes e decretos (BRASIL, 2001a, 2001b, 2002, 2005, 2010, 2015).

Para que os estudantes com surdocegueira sejam incluídos, os professores da classe comum⁵⁶ e os docentes especializados do AEE precisam estar preparados para oferecer um ensino de qualidade. Uma das funções do professor de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, por exemplo, é estabelecer uma parceria com o professor da classe comum. A esse respeito, as “*Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*” (BRASIL, 2001b), ao se referir à organização das classes comuns, reforça que é necessário prever:

- a) Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- b) Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e

⁵⁶ “Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicológicos escolares, por exemplo.” (BRASIL, 2001b, p. 50).

- ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- c) Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
 - d) Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes da linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicológicos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.
 - e) Avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais adequados;
 - f) Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiência múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforma estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;
 - g) Condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
 - h) Uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social e Trabalho, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas;
 - i) Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
 - j) Atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento da aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da LDBEN. (BRASIL, 2001b, p. 36)

No que concerne à prática pedagógica do professor, ao aprendizado dos alunos com surdocegueira nos espaços escolares e à sua relação formação cabe o estabelecido na LDB,

no artigo 59 da LDB, sob o capítulo V que trata da Educação Especial, determina-se que os professores devem ter “[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996).

Nas escolas da rede estadual do Paraná, de modo específico, recomenda-se que os docentes da classe comum devem ser orientados “[...] quanto à flexibilização curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos.” (PARANÁ, 2014, p. 8).

Para que o trabalho colaborativo aconteça entre os professores do AEE e os da classe comum, é necessário entender que

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial é um grande desafio, pois muitos professores da classe comum alegam desconhecimento para o atendimento pedagógico a esse grupo de alunos, apoiados em um discurso de que não foram preparados para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Diante desta realidade, é fundamental que o professor da classe comum seja orientado à busca de novas práticas educativas. Por sua vez, os professores da Educação Especial, por serem especializados e por acumularem conhecimentos no trabalho pedagógico, devem atuar como apoio aos professores das diferentes disciplinas na escolarização desses alunos no contexto comum de ensino. (PARANÁ, 2014, p. 6)

As atribuições do profissional do AEE, de acordo com as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009), são:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 4)

Também, ressaltamos que os docentes do AEE são responsáveis pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado:

- a) O Plano de Atendimento Educacional Especializado é o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas na SRM. A elaboração deste plano deve envolver o professor da SRM, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares. É um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo aluno.
- b) Este documento deve ser inicialmente elaborado, a partir das informações contidas no relatório da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e revisto continuamente em função do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e ainda sendo atualizado após cada Conselho de Classe.
- c) Este Plano consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e proposta de atendimento: objetivos, plano de ação/atividades, período de duração, resultados esperados, resultados obtidos e observações complementares. (PARANÁ, 2014, p. 10)

Entendemos que o professor do AEE é um profissional essencial no atendimento ao estudante surdocego, e sua função além do atendimento específico ao estudante com surdocegueira, estendendo-se ao trabalho colaborativo com o professor da sala comum. No caso dos estudantes com surdocegueira, além do professor do ensino comum e do docente do AEE, eles contam com o guia-intérprete e com o instrutor-mediador, funções explicitadas na subseção a seguir.

2.3.1 A função do guia-intérprete e do instrutor-mediador

O guia-intérprete tem a incumbência de possibilitar à pessoa com surdocegueira o acesso à educação, ao lazer, ao trabalho e à vida social. Batista (2021) explica que “[...] faz-se necessário o trabalho de um guia-intérprete, que é profissional com formação específica e, principalmente, conhecedor das especificidades da surdocegueira.” (BATISTA, 2021, p. 48). Seu papel vai além de uma simples comunicação, haja vista que ele deve dominar os diferentes sistemas de comunicação para que sejam interpretados corretamente pelo surdocego. Vilela (2020) complementa que “O guia-intérprete é o profissional que faz a mediação entre o surdocego, o ambiente e as informações que o rodeiam. Utiliza diversas formas de comunicação, de acordo com as necessidades do surdocego que está atendendo.” (VILELA, 2020, p. 66).

A atuação do guia-intérprete para o surdocego, de acordo Carillo (2008), ocorre da seguinte forma:

No momento de sua atuação, o guia-intérprete deverá posicionar-se bem próximo do surdocego, quer em pé, quer sentado, e os movimentos realizados com as mãos (além de estarem umas sobre as outras) também serão próximos do corpo. Portanto, o profissional deverá ser desprendido o suficiente para não se incomodar com essa inevitável proximidade física durante o exercício do trabalho. Devido a esses fatores, a conduta do guia-intérprete deve ser extremo profissionalismo. (CARILLO, 2008, p. 41)

Em adição, Vilela (2020, p. 68) afirma que “Há uma grande quantidade de guias-intérpretes que atuavam como intérprete de Língua de Sinais e passaram a realizar o atendimento aos surdocegos, pela aproximação da comunicação e as facilidades de adaptação.”.

“O guia-intérprete não apenas traduz literalmente [...] uma língua fonte para uma língua alvo. Reproduz além da interlocução, utilizando a imaginação e transportando o surdocego para aquela situação.” (VILELA, 2020, p. 67). Como o guia-intérprete conhece as especificidades da surdocegueira, os tipos de sistemas de comunicação e as adaptações que devem ser realizadas para a aprendizagem do estudante surdocego, esse profissional se torna capacitado para desenvolver um trabalho diferenciado e específico à singularidade do surdocego.

Nesse contexto, o guia-intérprete, para inserir um canal de comunicação para o surdocego, tem o papel essencial de compreender a mensagem, o conteúdo linguístico e o sentido na língua utilizada pelo surdocego, transmitindo-a posteriormente ao surdocego. Por exemplo, a mensagem pode ser recebida na Língua Portuguesa e transmitida por meio de

outros métodos para o surdocego, tais como a Libras Tátil, a Língua de Sinais em campo visual reduzido, o Tadoma ou a Fala Ampliada. Devido às especificidades de sua atividade,

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

A atuação de guia-intérprete está inserida nos processos de mediação e de interação do surdocego, facilitando seu acesso à informação, à locomoção e aos sistemas de comunicação. Nessa perspectiva, processo de interação deve se utilizar do sistema linguístico, e a forma da comunicação deve ser definida de acordo com a especificidade da pessoa. Batista (2021) pontua que “[...] é o guia-intérprete que realiza o intercâmbio do surdocego com seu ambiente, estimula e viabiliza sua participação nas situações do dia a dia e o ajuda a superar as barreiras de comunicação, orientação, mobilidade e no acesso às informações.” (BATISTA, 2021, p. 48).

Dada a relevância da atuação do guia-intérprete, é necessário que essa profissão seja reconhecida e regulamentada. Vilela (2020) argumenta que esse processo foi iniciado no Brasil em 2010:

A profissão de intérprete de Libras foi reconhecida por meio da Lei Federal nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Contudo, a lei não menciona a atuação do guia-intérprete. Para retificar essa ausência, foi criado pela Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 7.076 de 2014, que registra o seguinte texto: Art. 18. Os órgãos e entidades integrantes do Poder Público implementarão e participarão da formação continuada de profissionais intérpretes de escrita em Braille, de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, aludidos no art. 1º da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, e de guias-intérpretes, para viabilizar a comunicação dirigida a pessoas com deficiência visual ou auditiva. (VILELA, 2020, p. 68)

Almeida (2015), por sua vez, comenta que

O guia-intérprete, por enquanto, não possui uma formação acadêmica. Sua classificação está incluída no cadastro de ocupações na classe dos intérpretes, sua formação é realizada por uma Organização não governamental, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, em parceria com Órgãos internacionais, e com respaldo governamental como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (ALEMIDA, 2015, p. 60)

Nesse contexto, compreendemos que ainda é preciso legalizar os requisitos para a formação específica na área de surdocegueira. Atualmente, a atitude profissional segue a questão ética. O guia-intérprete deve ter como características pessoais: capacidade de observação, flexibilidade, versatilidade, autocontrole, responsabilidade, criatividade, alto nível de tolerância ao tato, sensibilidade, espírito de colaboração, habilidade linguísticas e de comunicação e seleção de informação (DORADO, 2004). Além disso, é preciso:

[...] conhecer a surdocegueira como uma matéria científica e técnicas de interpretação e guia. É aconselhável também que o guia-intérprete tenha fluência em pelo menos duas línguas para que a interpretação flua de maneira natural para o surdocego. É necessário também o entendimento do que é e como funciona cada modalidade. Lembrando que nesse momento, o mediador parte para um campo muito mais complexo e que exige uma maior dedicação, que é o da guia-interpretação. (ALMEIDA, 2015, p. 58)

Para entender melhor a atuação do guia-intérprete educacional, Batista (2021) pondera que “[...] o desenvolvimento do estudante com surdocegueira dependerá do envolvimento do guia-intérprete educacional, mediador, e das tecnologias assistivas, artefatos culturais, envolvidos no processo pedagógico.” (BATISTA, 2021, p. 51-52). Complementando esse ponto de vista, Almeida (2015) cita que “A figura do guia-intérprete educacional passa a ser vista como um processo de intermediação cultural entre surdocegos e o ambiente escolar.” (ALMEIDA, 2015, p. 57).

O profissional guia-intérprete educacional precisa dominar os sistemas alternativos de comunicação e se adaptar à situação de cada aluno surdocego, além de ter habilidades na leitura e na escrita do sistema Braille, conhecer as técnicas de adaptação de materiais de leitura (ampliação e alto-relevo), os sistemas de comunicação e as técnicas de comunicação do surdocego, tais como a Língua de Sinais Tátil, a Língua de Sinais em campo reduzido e outras.

Já o instrutor-mediador é aquele que reflete acerca do desenvolvimento da pessoa surdocega e define quais são as formas de interação para seu atendimento, qualificando a formação de profissionais para atender a esse aluno. Dessa forma, o atendimento do surdocego deverá seguir a relação das especificidades da deficiência, apresentando a funcionalidade, a aquisição ou não de uma língua e as formas de sistemas de comunicação adequadas ao estudante. Segundo Vilela (2020, p. 65) “[...] Helen Keller descobriu uma pessoa que não conhecia, um mediador, que passou a fazer parte da sua vida: sua professora”.

O domínio das formas de comunicação que podem ser desenvolvidas pelos estudantes surdocegos é fundamental para a atuação de profissionais na área de surdocegueira, haja vista que esses responsáveis pela mediação da comunicação no contexto escolar. Almeida observa que,

Ao pensar os contextos escolares, a presença deste profissional mediador da comunicação, permitirá ao surdocego as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, e é através das variadas formas de comunicação, que os profissionais podem estabelecer suas metodologias, permitindo desta forma, a acessibilidade do surdocego nos espaços escolares, considerando as especificidades da deficiência, e principalmente as especificidades de cada pessoa surdocega. (ALMEIDA, 2015, p. 40)

No processo de mediação estabelecido entre os sujeitos surdocegos, ocorre o desenvolvimento da linguagem, da língua e da aprendizagem, algo que comumente não se estabelece no ambiente familiar, tendo em vista que ali não se encontram formas de comunicação de surdocegos. Em vista disso, são conduzidos à escola para interagirem com outros semelhantes e com o professor mediador.

O instrutor-mediador é aquele que efetiva a tarefa de guiar e definir uma comunicação realizável entre o surdocego, logo, é chamado de “instrutor-mediador”, ou “mediador”, havendo possibilidade de apresentar ou não uma formação específica na área da surdocegueira.

O Grupo Brasil (2003) explica que o instrutor-mediador é aquele que “[...] faz a mediação entre a pessoa que é surdocega e o seu meio ambiente para capacitá-la a se comunicar com o mesmo e efetivamente receber informações não distorcidas do mundo a seu redor.” (GRUPO BRASIL, 2003, p. 42). Embora tais profissionais tenham muitas funções, “[...] eles antecedem a própria função de um professor, visto que as relações interpessoais acontecem diariamente em todos os ambientes em que o surdocego estiver inserido, que por sua vez, antecedem até o seu ingresso à escola.” (ALMEIDA, 2015, p. 42). O instrutor-mediador se dispõe a atender ao surdocego. Em sua função, ao lidar com alunos surdocego, “[...] exigir-se-á a qualificação em Libras Tátil e Braille Tátil.” (BRASIL, 2016, p. 1). Vilela (2020) observa que “Essa resolução preconiza a importância do profissional na efetiva inclusão na sala de aula e nos demais espaços escolares que o surdocego frequenta.” (VILELA, 2020, p. 69).

Alsop e Mamer (2002) explicitam quais são as atribuições de um instrutor-mediador no atendimento ao surdocego:

- a) Facilitar o acesso à informação do ambiente pelo fato de as informações auditivas e visuais estarem indisponíveis ou restringidas;
- b) Aumentar e tornar compreensível o acesso à informação;
- c) Facilitar a comunicação receptiva e expressiva por todas as formas antecipando eventos futuros;
- d) Compreender o significado da comunicação expressiva, dos sinais e símbolos utilizados pela pessoa surdocega;
- e) Promover o bem-estar social e emocional da pessoa surdocega;
- f) Desenvolver e manter uma relação interativa baseada na confiança, estabelecendo um vínculo afetivo-emocional;
- g) Entender o impacto da perda auditiva e visual na aprendizagem;
- h) Facilitar o desenvolvimento de conceitos;
- i) Promover a motivação para a participação nas atividades. (ALSOP; MAMER, 2002)

Considerando o papel de um instrutor-mediador no atendimento de um aluno surdocego, Almeida (2015) ressalta a importância desse profissional para o estudante com surdocegueira:

Por isso, o conhecimento do mediador deve ir além do simples processo de comunicação e passar por um estudo aprofundado dos aspectos linguísticos (signos, símbolos e significados). A criança que apresentar uma surdocegueira congênita precisará receber uma mediação essencial para que desenvolva linguagem, comunicação e fluidez em uma língua, já que a deficiência veio antes da aquisição desta. Já o grupo de surdocegos pós-linguísticos, ou de surdocegueira adquirida em alguma fase da vida (depois da aquisição de uma língua), precisam do apoio da mediação para adaptar-se a sua nova condição de surdocego e para aprender um novo modelo de comunicação. Está, portanto, nas mãos do mediador, a ponte para que o surdocego seja capaz de sair de um mundo escuro e silencioso e desenvolver sua capacidade de autonomia e inclusão social. (ALMEIDA, 2015, p. 43)

Conforme argumenta o autor, tanto na surdocegueira congênita quanto na adquirida, a pessoa necessita de acesso à informação. Esse processo é complexo porque afeta tanto o seu aspecto receptivo quanto o expressivo. Posteriormente, a acessibilidade pode se tornar uma grande dificuldade devido à singularidade do estudante surdocego nos espaços escolares.

Segundo Farias e Maia (2007),

[...] instrutor mediador (quem faz a interpretação e a intermediação das informações com o meio e a pessoa surdocega) para pessoas que são surdocegas pré-linguísticas (quem adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua), na qual a intermediação será a chave para o sucesso da aprendizagem e inclusão. (FARIAS; MAIA, 2007, p. 27)

A escola precisa ser mais atenta, pois o instrutor-mediador

Não é substituto do professor e, na sua ausência, não há outro profissional que possa fazer o que seja tarefa dele, porque, além de ter “[...] conhecimento de um sistema alternativo de comunicação e formas individuais de comunicação do aluno que abrangem a recepção e a expressão” (MAIA et al., 2008a, p. 42), ele precisa instruir o aluno sobre aquilo que está acontecendo ao seu redor. Em outras palavras, a sua função não se restringe à tradução da língua oral ou escrita para a língua que o aluno optou para expressar-se (enviar e receber mensagens), envolve também ajudar na construção de conceitos sobre o mundo, informar sobre o ambiente afetivo, atitudinal, em que se encontra (mais formal, menos formal, por exemplo). Caso seja necessário, esse mediador pode inclusive se encarregar de elaborar material que facilite o entendimento e o acesso do aluno ao ambiente escolar. (GALVÃO, 2010, p. 87)

O instrutor-mediador deve cumprir o suporte do sistema de comunicação do estudante surdocego, atendimento que necessita ser facilitado, assim como deve haver a garantia de permanência desse aluno no espaço escolar inclusivo, de modo a estimulá-lo a realizar relações interpessoais pelos surdocegos.

Neste capítulo, definimos o que é a surdocegueira, quais são as suas características e principais causas da deficiência. Identificamos, também, os relevantes tipos de comunicação que o estudante surdocego pode utilizar para a compreensão, a aprendizagem e a participação social. Por fim, enfatizamos como se dá o processo e aprendizagem de estudantes surdocego, a partir da Teoria Histórico-Cultural.

No próximo capítulo, analisamos como ocorre o atendimento ao estudante surdocego em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez no estado do Paraná.

3 O ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SURDOCEGO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ

As salas de recursos multifuncionais são de extrema relevância para a educação escolar de alunos com surdocegueira. Entendemos que os professores que atuam na SRM podem trazer grandes contribuições para a inclusão desse alunado. Assim, primeiramente apresentamos o caminho metodológico utilizado na pesquisa e, em seguida, apresentamos as falas dos professores participantes buscando destacar a interação, as metodologias, e a compreensão das principais especificidades do estudante surdocego.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para este estudo, optamos por uma abordagem qualitativa e descritiva de pesquisa, permite uma maior aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo, e uma perspectiva teórica e prática, visando a interpretar e analisar os resultados obtidos por meio da coleta de dados, seja do levantamento do referencial teórico, do questionário aplicado e da entrevista semiestruturada realizada com professores bilíngues (Língua Portuguesa/Libras).

A pesquisa de campo foi aprovada pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer nº 5.262.884, sendo dividida em cinco etapas: (i) Seleção dos NREs; (ii) contato formal com a instituição; (iii) seleção dos professores participantes da pesquisa; (iv) coleta de dados; (v) análise de dados.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro professores(as) bilíngues (Língua Portuguesa/Libras, que atuam com estudantes surdocegos na SRM e no AEE, em três NREs paranaenses: Cascavel, Francisco Beltrão e Toledo.

Primeiramente, encaminhamos, por e-mail, um questionário virtual (Apêndice A) aos professores bilíngues que realizam o atendimento de estudantes surdocegos. O prazo para respondê-lo foi de um mês.

Em um segundo momento, enviamos por e-mail o mesmo questionário virtual aos Departamentos de Educação Inclusiva – DEIN, cabe destacar que há em 32 NREs no Paraná, portanto, 32 Núcleos/Equipes/Coordenação de Educação Especial), pois esses têm contato com os professores do AEE. Dos docentes que compõem esses núcleos, quatro responderam ao questionário e aceitaram realizar uma entrevista, que foi feita virtualmente, por meio da *plataforma* Google Meet, em data e horário previamente agendados com os professores

bilíngues que atendem a estudantes surdocegos, de modo a não atrapalhar o seu trabalho. Caso o professor tenha realizado a solicitação de um horário em outro momento, realizou-se o agendamento de uma nova data e horário para a coleta dos dados.

Por meio das entrevistas, os professores bilíngues puderam apresentar a sua formação acadêmica, informar o número de alunos surdocegos que atendem, classificar o que é a surdocegueira, o tipo de comunicação desses estudantes, a metodologia e a adaptação utilizados, o seu trabalho colaborativo com professores da sala comum, a formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação, os principais desafios no ensino do estudante surdocego, além da exposição de como acontece a interação/mediação entre professor bilíngue e estudante surdocego em sala de aula.

Foi utilizada a análise de conteúdo. A análise de conteúdo, explica Bardin (2011, p. 38) “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdos abrange três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2011).

Na análise de conteúdo, “[...] os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos.” (SEVERINO, 2016, p. 129). Com já mencionado, para essa pesquisa recorreremos à entrevista.

Os critérios para participação da pesquisa foram: ser professor da sala de recursos multifuncionais de estudante surdocego em escola estadual no Paraná e aceitar a participar da pesquisa após responder ao questionário de forma virtual. Os critérios de exclusão foram, não ter respondido ao questionário ou não aceitar participar da entrevista.

Assim, o local de trabalho dos professores participantes foi a Sala de Recursos Multifuncionais. A SRM no contexto paranaense é um serviço recomendado para os estudantes surdocegos da Educação Especial, na rede pública de ensino. Nesse espaço, são ofertadas metodologias de ensino e instrumentos diferenciados, contribuindo para uma escolarização efetiva na Educação Inclusiva.

O papel do professor do AEE na SRM, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial*, é:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 5).

Vale destacar que o AEE não deve substituir o ensino regular. Segundo as Diretrizes supracitadas,

Art. 5 O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

A Deliberação nº 02, de 15 de setembro de 2016, dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conforme o art. 8, o Sistema Estadual ofertará a Educação Especial “I – preferencialmente na rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais da mesma instituição ou de outra, quando necessário.” (PARANÁ, 2016a, p. 5).

De acordo com a Instrução nº 09/2018, da SEED - PR, a “Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Deliberação nº 02/2016 – CEE/PR).” (PARANÁ, 2018b, p. 2).

Na mesma normativa, define-se que o atendimento para estudantes surdocegos é “[...] de natureza pedagógica que complementa a escolarização de estudantes que apresentam surdocegueira (congenita e adquirida) e surdocegueira plus (surdocegueira com outras deficiências associadas).” (PARANÁ, 2018b, p. 2).

Como já ressaltado, participaram de nosso estudo quatro professores bilíngues que atendem a estudantes surdocegos matriculados no AEE de instituições escolares vinculadas aos NREs de Cascavel, Francisco Beltrão e Toledo.

Dessa maneira, cada setor responsável pela Educação Especial dos 32 NREs paranaenses receberam por e-mail um documento explicando a intenção da pesquisa e solicitando informações a respeito da matrícula de estudantes surdocegos nas escolas estaduais de seus municípios. [Mesmo após estabelecermos contato direto com as redes de ensino pelo envio de e-mails com os formulários da pesquisa, infelizmente, não obtivemos muitas respostas. Posteriormente, realizamos as entrevistas com os docentes que se dispuseram a participar. Na seção seguinte, analisamos os dados gerados pela entrevista semiestruturada com quatro professores do AEE e que atuaram com estudantes com surdocegueira nas escolas públicas paranaenses.

Cabe agora analisar a fala dos professores participantes.

3.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

O trabalho de campo foi realizado por meio de uma entrevista semiestruturada com quatro professores que atuaram com estudantes surdocegos no AEE no ano de 2022. Dois professores eram de escolas estaduais do município de Toledo, um professor de uma escola estadual de Francisco Beltrão e um professor do AEE/ Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS) do município de Cascavel.

Para garantir o sigilo desses participantes, eles foram nominados como Professor A, B, C e D. O Quadro 7 contém o perfil dos docentes participantes da pesquisa e dos alunos por eles atendidos.

Quadro 7 - Informações gerais dos professores e estudantes atendidos

PROFESSOR	SURDO/OUVINTE	FORMAÇÃO	PERFIL DOS ESTUDANTES ATENDIDOS

A	Surdo	Letras – Libras Proficiente em Libras	Surdez profunda, com visão baixa no olho esquerdo e cegueira no olho direito
B	Ouvinte	Pedagogia Especialista em Educação Especial Proficiente em Libras	Surdez profunda e baixa visão
C	Surdo	Pedagogia e Letras – Libras Proficiente em Libras	Surdez profunda e baixa visão
D	Surdo	Sistema de Informática Pedagogia Letras Libras Proficiente em Libras	Deficiência Auditiva profunda e baixa visão

Fonte: A autora (2023).

Observamos que três professores são surdos e um é ouvinte. Entendemos que ser professor surdo ou ouvinte não interfere nas capacidades necessárias para o atendimento ao estudante surdocego, conforme as legislações já elencadas; a exigência é ser um professor bilíngue. Entretanto, optamos em destacar essa condição para indicar como as pessoas surdas estão conquistando os diferentes espaços.

Com relação à compreensão da surdocegueira, todos os professores ressaltaram que cada estudante apresenta as características da surdocegueira de acordo com o período de surgimento.

Cambruzzi (2010) estabelece a seguinte classificação: 1) crianças que tiveram visão e audição por vários anos e que têm memória verbal e visual; 2) surdos congênitos que perderam a visão posteriormente; 3) cegos congênitos que perderam a audição posteriormente; 4) prejuízos auditivos e visuais congênitos; 5) pessoas com várias combinações parciais.

Para destacar as especificidades dos seus alunos surdocegos, cada professor apresentou as classificações de surdocegueira:

Professor A: Estudante com surdez profunda, com visão baixa no olho esquerdo e cegueira no olho direito.

Professor B e Professor C: Estudante com surdez profunda e baixa visão devido a uma retinose pigmentar (Síndrome de Usher).

Professor D: Estudante com Deficiência Auditiva profunda e baixa visão.

O Professor A explicou que o estudante surdocego nasceu com surdez profunda e perdeu a visão subsequentemente, sendo que, no momento da entrevista, estava frequentando a SRM - Surdez.

Os Professores B e C trabalham juntos na mesma sala de recursos⁵⁷. Eles relataram que o estudante surdocego nasceu com surdez profunda e, posteriormente, houve alteração visual com perda progressiva devido à retinose pigmentar, depois dos 20 anos. Em 2020, frequentou a SRM - Surdez.

O Professor D explicou que o estudante surdocego nasceu com visão e audição normais e que, posteriormente, teve perda auditiva e visual, frequentando, desse modo, o atendimento ofertado pelo CAS.

Todos os professores participantes mencionaram que ficaram em dúvida quanto à classificação de surdocegueira de seus estudantes. Por isso, foi necessário observar os históricos, o laudo médico e a avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado do atendimento.

É fundamental saber a especificidade/classificação/histórico do estudante para analisar a melhor forma de mediar. Assim, o professor especialista deve estar ciente disso. Segundo Instrução nº 21/2018, deve-se reunir os seguintes documentos exigidos dos estudantes surdocegos para realizar a avaliação pedagógica:

b) na pasta individual do estudante, além dos documentos exigidos para a classe comum, deverá conter avaliação pedagógica de ingresso, realizada pelo professor especialista do Centro de Atendimento Especializado – Surdocegueira, com as informações sobre os conhecimentos de leitura, escrita, investigação do desempenho visual e auditivo, laudo oftalmológico e laudo audiológico atualizado que comprove a surdocegueira do estudante. (PARANÁ, 2018c, p. 6)

Além disso, a avaliação pedagógica feita pelo professor especialista avalia o estudante com surdocegueira que apresenta o conhecimento apropriado para a relação de Libras, sistema Braille, metodologia do Sorobã, ampliação de textos, estimulação visual e

⁵⁷ Conforme a já citada Instrução nº 08/2016 – SEED/S UED, “Na Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez poderão atuar dois professores, o professor ouvinte bilíngue e o professor surdo bilíngue.” (PARANÁ, 2016, p. 3).

orientação e mobilidade. Essa avaliação pedagógica deverá estar atualizada de acordo Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante surdocego.

A Instrução nº 21/2018 ainda esclarece que é necessário:

c) exame oftalmológico que comprove a baixa visão, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 é maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica, em caso de cegueira total não é necessário à comprovação do laudo oftalmológico, exame audiológico que comprove a surdez bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, atualizado que comprove a deficiência visual. (PARANÁ, 2018c, p. 7)

Dessa forma, o estudante surdocego deve apresentar laudo médico (oftalmológico e audiológico) ao professor especialista, e este, por sua vez, deve desenvolver uma proposta pedagógica que contemple a especificidade do estudante surdocego, elaborando o Plano de Atendimento Educacional Especializado com metodologias e recursos pedagógicos disponíveis.

Falkoski e Maia (2020) explicam como ocorre a surdocegueira:

É importante destacar que hoje não há um CID para surdocegueira o que por vezes dificulta a compreensão da deficiência. Muitas pessoas que possuem síndromes ou doenças raras não se identificam como sendo pessoas com a surdocegueira, mas sim com a síndrome. Por exemplo, no caso da Síndrome de CHARGE, poucas famílias e pessoas reconhecem que essa síndrome é uma das que compõe a surdocegueira, em razão das perdas que a pessoa tem e que envolvem em alguma medida visão e audição. Ou no caso da Síndrome de Usher, em seguida será explicada, que também nem sempre é reconhecida como sendo de pessoas com surdocegueira, a pessoa possui dificuldade de visão e audição, mas não assumiu a identidade da surdocegueira, muitas vezes por não compreender a deficiência. (FALKOSKI; MAIA, 2020, p. 43)

No caso da Síndrome de Usher, o estudante surdocego tem retinose pigmentar, que

[...] faz parte de um grupo de doenças degenerativas que afetam a retina e provocam desordens visuais. Os sintomas da retinose pigmentar que se manifestam são: i) cegueira noturna, que é a dificuldade para adaptar-se à luz brilhante e às mudanças rápidas de luz; ii) a perda da visão periférica – visão tubular -, na qual as pessoas conseguem ver somente objetos que estejam à sua frente; e iii) a perda da visão central – decorrente da degeneração da retina, impedindo o indivíduo de ver detalhes, ainda que estejam à sua frente. Apresentam enormes dificuldades para ler impressos. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 20)

Para a organização do atendimento ao estudante, a família deverá apresentar o Laudo Médico com a Classificação Internacional de Doenças (CID), identificando-o como surdo, com baixa visão ou cegueira; posteriormente, será matriculado na SRM - Surdez ou SRM – Deficiência Visual. No caso de estudantes surdocegos que se apresentam como surdo e, posteriormente, perdem a visão, serão remanejados para o – CAEE-S.

De acordo com o estudo de Cambuzzi e Costa (2016),

Quando a segunda perda visual é detectada na adolescência, provoca muita dificuldade em se identificar a síndrome. Consequentemente, o indivíduo pode manifestar problemas, como isolamento, comprometendo o seu desenvolvimento, haja vista que o relacionamento grupal configura-se como um fator preponderante na definição de sua identidade. Isso acontece uma vez que o jovem está vivenciando uma surdez ou cegueira e se relaciona com seu grupo; ao adquirir sua segunda perda, não consegue estabelecer este relacionamento. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 42).

Os professores de estudantes surdocegos conseguem perceber as dificuldades de seus estudantes surdocegos, por exemplo, quando não conseguem ver os sinais realizados fora do campo visual e perdem as informações. Também notam os comportamentos dos estudantes com relação à sala de aula, como a sensibilidade a iluminações fortes, dificuldades na identificação dos objetos do local e na escrita do quadro ou do caderno. Em situações como essas, é necessário realizar uma adaptação do ambiente para que o estudante surdocego tenha um melhor desenvolvimento da aprendizagem, além de que "[...] o fato de uma pessoa com surdocegueira não se reconhecer como tal pode dificultar ou até impedir o seu desenvolvimento no tocante a sua autonomia e independência." (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 47).

Todas essas explicações quanto à surdocegueira - o processo de cada pessoa, o momento em que ficou surdocega, se primeiramente era surda ou cega, a idade, as aprendizagens anteriores - e todo o seu histórico auxiliarão na definição do trabalho a ser realizado na escola para proporcionar meios de aprendizagem adequados e satisfatórios.

A fim de nortear as discussões desta seção, elencamos as seguintes categorias de análise: mediação do professor (metodologias e adaptações); o trabalho colaborativo (relação entre professor da sala comum, da sala de recursos e professor de apoio); e a formação inicial e continuada.

3.2.1 A mediação do professor

A mediação do professor é a nossa primeira categoria de análise. Para isso, o trabalho dos professores bilíngues é atender os estudantes surdocegos no processo de mediação, evoluindo o desenvolvimento da linguagem, da língua e da aprendizagem. Esse acompanhamento é fundamental para facilitar a comunicação e o acesso ao conhecimento, considerando as necessidades específicas dos estudantes surdocegos.

A mediação é um processo de aprendizagem do estudante, sendo essencial o papel do professor. Lima e Guerreiro (2019) ponderam que, “[...] no processo de mediação aquilo que inato no indivíduo, interage dialeticamente na relação social com o mediador e o meio em um processo intencional de transmissão cultural, de construções de aprendizagens.” (LIMA; GUERREIRO, 2019, p. 5). Em suma, a função do professor é mediar o processo de aprendizagem, as competências, uso de signos e instrumentos e o saber. O significado de mediação é otimizar esse processo de aprendizagem, com destaque à competência do mediador em ensinar. Nesse processo, o mediador deve cumprir o seu trabalho educativo, demandando seu domínio da prática didática e experiências mediadas no cotidiano do estudante.

A mediação dos professores de estudantes surdocegos envolve a adequação das metodologias e as adaptações para as aulas. Vigotski (2007) fala sobre a mediação com instrumentos e signos que façam sentido ao estudante e que estejam dentro contexto do estudante surdocego. O autor complementa:

Instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejamento a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem [...] um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas de linguagem tornam-se, a base de uma forma superior de atividade nas crianças [...]. (VIGOTSKI, 1984, p. 31)

A linguagem, para o surdocego, é um processo de desenvolvimento comunicativo fundamental. Segundo Nunes (2001), “[...] o processo comunicativo envolve a recepção da informação e a respectiva compreensão da mensagem.” (NUNES, 2001, p. 86). Com isso, o estudante com surdocegueira começa a tocar os rostos para entender as expressões faciais; logo, todos os toques têm significados. Cader-Nascimento e Costa (2010) explicam que “[...] o processo de aprendizagem da via de comunicação exige atendimento especializado,

estimulação específica e individualizada, oferecendo condições educacionais de qualidade.” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 33).

Para Cambruzzi e Costa (2016), “[...] o professor, na escola, é a ponte – o mediador – entre o conhecimento acumulado e o aluno na ação educativa, permitindo ao aluno apresentar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento à medida que é desafiado a algo novo.” (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 40). Nesse sentido, o processo pedagógico para o estudante surdocego deve ter como suporte essa concepção de aprendizagem, que não permite a incapacidade de aprender, mas ressalta essa capacidade, acentuando a relevância da escola e do professor, os quais têm responsabilidade ética com a aprendizagem de todos.

As pesquisadoras supracitadas acrescentam:

O papel da escola é primordial “como instrumento do saber”, pois é um espaço de transformação, contribuindo para eliminar a seletividade social e instrumentalizado o aluno com surdocegueira, a fim de competir em iguais condições com os demais alunos. [...] Esse fato decorre, sobretudo, das inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo desse aluno, principalmente no que se refere à utilização da língua portuguesa escrita, da Libras, sua interpretação e recursos pedagógicos acessíveis, específicos e necessários para o acesso ao saber e, conseqüentemente, para o progresso e sucesso na educação acadêmica do aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher. (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p. 41)

Para Meshcheryakov (1974), a mediação específica para estudantes com surdocegueira é essencial para a comunicação, pois é um processo crucial para o desenvolvimento da aprendizagem. É fundamental que o professor bilíngüe realize essa mediação de forma adequada ao trabalho com o estudante com surdocegueira durante o atendimento. Segundo esse autor, o primeiro passo é a estimulação tátil, seguida pela comunicação, que é uma técnica metodológica especialmente criada para atender às necessidades do estudante surdocego. Com base nisso, os professores bilíngües podem desenvolver estratégias para adaptar as atividades e recursos de forma diferenciada, atendendo às necessidades dos estudantes surdocegos. É crucial incorporar adaptações e planejamento didático-pedagógico específicos para esses estudantes na sala de aula.

Podemos observar, na fala de professor A entrevistado, utilizou uma metodologia com uma atividade específica em sua abordagem:

Professor A: Eu me acostumo, principalmente ao uso de metodologia com atividades, como: uso escrita ampliada tentando esclarecer e acompanhar a aprendizagem; às vezes, uso do contraste, por exemplo, preto e amarelo,

para que o aluno se sinta mais confortável na visualização; raramente uso os slides com Datashow.

No entanto, o professor B destacou uma metodologia diferenciada com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):

Professor B: Uso uma metodologia diferenciada, levo o aluno até a informática e mostro figuras ampliadas para ele enxergar melhor e apresento os objetos de referência para o contato do tato dele. E eu não sei se no futuro ele vá precisar do Braille, por motivos de que ele está perdendo a visão e pode ficar cego. Isso é muito difícil, mas vou fazer a experiência.

O professor C aplicou uma metodologia de estimulação tátil para seu estudante surdocego:

Professor C: Comecei a mostrar imagens e escritas ampliadas, faço o incentivo do uso dos tatos de sentidos com objetos de referência, porque já possui uma baixa visão, e no futuro só tende a perder o campo visual. Comecei a ensinar usando alfabeto tátil.

Interessante, o professor D observou que o estudante surdocego precisava priorizar a comunicação e, portanto, iniciou uma metodologia voltada para essa finalidade:

Professor D: Iniciamos uma metodologia para comunicação, o aluno precisa ter a prática, porque se comunica com sua esposa, é desempenhada uma comunicação típica do cotidiano (comer, vestir, entre outros), também treinando frases em Libras Tátil, ampliando mais o seu vocabulário. Para a adaptação, por exemplo, ensinamos como usar o alfabeto tátil, e quando ele não consegue acompanhar o que está sendo soletrado, é orientado a chamar o professor ouvinte para realizar a fala ampliada, desta forma conseguindo a compreensão, não deixando de lado a necessidade de treinar mais.

Em suas falas, verificamos os tipos de comunicação que utilizam: Libras em campo visual reduzido, Libras Tátil, fala ampliada, alfabeto manual tátil, Braille, escrita e imagem ampliada, uso de contraste (fundo preto e letra amarelo) e objetos de referências.

Conforme Meshcheryakov (1974) relatado, trata-se do caminho individual de desenvolvimento de cada estudante surdocego na sala de aula ao longo do tempo e durante as atividades. Para isso, é essencial organizar atividades com metodologias específicas para estudantes surdocegos na sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho eficaz.

Esses docentes também perceberam que é necessário desenvolver um plano de aula adequado às especificidades de seus estudantes, na perspectiva do que defende Vigotski (2006): “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao

desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.” (VIGOTSKI, 2006, p. 115).

Para o planejamento e uso de metodologias específicas, é essencial conhecer o estudante surdocego, como ele aprende o conteúdo e quais recursos devem ser utilizados. O professor precisa realizar uma avaliação para melhor aplicar as metodologias específicas e adaptadas ao seu estudante surdocego; não existe uma norma ou receita.

Assim, como enfatiza Cader-Nascimento (2021),

[...] O primeiro desafio consiste em estabelecer uma interação com o surdocego e propiciar condições para que ele tenha consciência do papel da comunicação no ambiente. As formas de expressão linguística na surdocegueira podem ser classificadas em três modalidades: **1/ tátil/sistema háptico** - pele e cinestesia, envolvendo os sistemas linguísticos relacionados à Libras Háptica, datilologia tátil, Tadoma, Braille para leitura e escrita, Braille Tátil, escrita caixa alta em espaços definidos pelo surdocego, **2/ visuo-espacial** - língua de sinais realizada em campo visual delimitado pelo surdocego; e **3/ oral-auditiva** - fala e amplificação do som por meio de aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI. (CADER-NASCIMENTO, 2021, p. 73, grifo da autora)

Podemos observar nas falas dos professores que tipos de comunicação utilizam em sala de aula:

Professor A: Libras em campo visual reduzido.

Professor B: Libras, Libras Tátil (quando for necessário) e escrita ampliada.

Professor C: Libras em campo visual reduzido, Libras tátil, alfabeto manual tátil e escrita ampliada.

Professor D: Libras Tátil e fala ampliada.

A partir desses recursos, o estudante surdocego começa aprender primeiro um sistema abstrato de comunicação, direcionado ao processo de aprendizagem. De acordo com o estudo de Vigostki (1998),

Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo é limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. (VIGOSTKI, 1998, p. 7)

Esse teórico esclarece que o estudante surdocego, caracterizado pela ausência dos sentidos da audição e da visão, percebe que é importante ter os sentidos sociais respeitados, tais como a presença de mediadores entre ele e a sociedade. Assim, é de suma importância a forma de comunicação para se ter uma interação com o mediador e o surdocego.

Conforme explicado por Meshcheryakov (1974), é fundamental adquirir, um pensamento sistêmico por meio de sinais e palavras, uma habilidade de comunicação, destacando a relevância de que o estudante surdocego domina a comunicação. Os professores bilíngues precisam desempenhar um papel fundamental na criação de atividades comunicativas para os estudantes com surdocegueira, uma vez que isso constitui o trabalho essencial para a aquisição da língua.

Cader-Nascimento (2021) observa que, “Se não houver uma educação voltada para o ensino desse processo de aprendizagem, o surdocego não consegue sozinho criar estratégias para entrar em interação com o objeto do conhecimento” (CADER-NASCIMENTO, 2021, p. 91). Para o trabalho pedagógico com o estudante surdocego, é indispensável adequar as estratégias e materiais, tornando-os acessíveis e eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem. Muitas vezes, os professores deverão confeccionar materiais e recursos de referências, devido à dificuldade da falta de audição e da visão.

Os professores entrevistados falaram dos desafios que vivenciam para o ensino do estudante surdocego. Podemos observar que a experiência do professor A teve início quando o estudante surdocego se matriculou na escola. Isso desafiou o professor a buscar conhecimento na área de ensino e aprimorar sua prática de ensino:

Professor A: No começo, percebi algo errado que não enxergava, achei que era preguiça. Mas, antes, conversei com família dele para consultar no médico sobre a visual, então, descobriu que estava cego do olho direito ficou cego. Fiquei desesperado, porque não tenho experiência sobre área de surdocegueira, mas sou especialista em Educação Especial, porém apenas surdocegueira, não tenho, só em Libras que sou especialista em Libras. Os meus desafios é tentar entender o que é surdocegueira desse aluno surdocego, como adapta a estratégia para não fazer inferior, tem que ser igual a metodologia adaptada. Na verdade, no começo foi difícil, e depois descobrir a palavra “surdocegueira”, na época, precisa pesquisar, estudar e entender sobre o conceito de surdocegueira, por isso é difícil, por exemplo, letra com cor não deu certo, troca, letra com tamanho também não deu certo, ver para adaptar até o resultado, por isso, respeitado as regras do surdocego consegue adaptar as atividades visuais com resultados positivos. É difícil, porque, na sala de recurso não temos completos os materiais para surdocego, cada dia, nós precisamos adaptar

atividades para ele, principalmente os níveis de linguísticas dele. É o desafio bem maior.

O professor B e C contando os desafios que a escola fazia nas atividades:

Professor B e C: Em sala de aula o acompanhamento das atividades e conteúdos, devido a dificuldades da falta de audição e da visão. Comunicação com o professor das disciplinas e o aluno e colegas. Mobilidade dentro da escola por ser prédio.

Para o professor D, sua primeira experiência é solicitada com o estudante surdocego envolvido no ensino da comunicação:

Professor D: Na verdade, esse ano é primeira vez atender com o aluno surdocego. Três pessoas vieram aqui para aprender, uma professora quer aprender a comunicar, esposa dele também quer aprender por conta do marido dela, e o surdocego está aprendendo. As três pessoas e três especializado ensinando a Libras Tátil e praticar muito. O surdocego precisa entender como aproximar o professor e pegar a mão (Libras Tátil). Não sou muito domino, estou aprendendo e ensinando a usar Libras Tátil, isso é objetivo é comunicação devido a visão e auditiva, para isso, o futuro já consegue garantir a comunicação.

Observando as falas, destacamos que o professor precisa estar atento aos seus estudantes, os quais podem estar com algum indício de deficiência, por isso, é essencial encaminhá-los para avaliações. Em muitos casos, é o professor que percebe que estudante não está enxergando ou ouvindo bem e que não consegue entender o que está sendo explicado. Essa percepção auxilia na busca por diagnósticos e conhecimento de suas especificidades.

Outro fator de destaque nas palavras dos entrevistados é a busca por uma abordagem de ensino que contribua com a qualidade de vida do estudante surdocego. Sabe-se que há uma orientação curricular que deve ser seguida, porém, essa deve favorecer a aprendizagem e o trabalho com os conteúdos. Segundo Giza, Bondezan e Moraes (2022),

Ao conceber que todas as pessoas aprendem, independentemente das deficiências que possuem, mas, para que a aprendizagem ocorra, os caminhos alternativos e recursos especiais são imprescindíveis, será preciso conhecer o aluno. Ao conhecer o aluno, suas especificidades e singularidades, será possível que o professor organize suas mediações com a utilização de materiais adaptados, o destino de tempo diferenciado para as atividades ou avaliações, as formas de comunicação necessárias. (GIZA; BONDEZAN; MORAES, 2022, p. 6)

Nesse contexto, os profissionais do AEE auxiliam no processo de entendimento das especificidades do aluno. Eles precisam ter conhecimentos na área de surdocegueira para conseguir encontrar a metodologia específica e o trabalho colaborativo com o estudante surdocego. Além disso, deve aliar a essas necessidades a luta pela aquisição de materiais didáticos e pela acessibilidade na escola.

Assim, esses profissionais precisam conhecer bem os seus estudantes com surdocegueira, quais são seus desafios, suas necessidades específicas e quais as habilidades devem ser trabalhadas para que eles tenham independência e autonomia.

Podemos observar a diferença entre o material didático, o material específico e o material adaptado da seguinte forma: Material didático é um tipo de recurso utilizado no processo de ensino e aprendizagem para facilitar a compreensão, como por exemplo, livros didáticos, vídeos, aplicativos educacionais, entre outros (FREITAS, 2009). Material específico consulte os recursos educacionais destinados a atender necessidades específicas de determinados estudantes, como é o caso do material didático adaptado para estudantes surdocegos, que inclui recursos de comunicação e ensino personalizados para atender suas necessidades individuais (CAMBRUZZI, 2013). Material adaptado são materiais de ensino que foram modificados ou ajustados para atender às necessidades individuais do estudante surdocego (ARAÚJO; SOUSA, 2015). Isso pode incluir adaptação do formato de texto, uso de linguagem simplificada, material tátil e abordagens comunicativas que se adequem à realidade do estudante surdocego. A adaptação é essencial para garantir uma melhor aprendizagem e compreensão para o estudante com surdocegueira.

Cambruzzi (2013) ressalta que “[...] a finalidade de utilizar os materiais de apoio foi a de tornar acessíveis os conteúdos a serem apresentados para o aluno, pela professora, de acordo com o seu planejamento e as respectivas unidades.” (CAMBRUZZI, 2013, p. 86). Os materiais adaptados são importantes para garantir e facilitar o ensino e a aprendizagem do estudante surdocego. Em geral, notamos que os materiais didáticos escolhidos pelos estudantes surdocegos exploram mais o sentido da visão, pois, nos casos de sujeitos que têm Síndrome de Usher, com Retinose Pigmentar, conseguem uma melhor visualização. De acordo com Giza, Bondezan e Moraes (2022),

Há algumas estratégias e materiais adaptados que podem ser utilizados para o ensino de alunos surdocegos e de alunos surdos, tais como: letras ampliadas, imagem com qualidade (contraste), papel com cor preto e letra branca, Braille com ilustrações táteis e ilustrações sensoriais. Para

comunicação, na sala de aula, pode utilizar-se: Libras tátil e Libras em campo reduzido. (GIZA; BONDEZAN; MORAES, 2022, p. 8)

Para tanto, é importante que os materiais sejam acessíveis aos estudantes com surdocegueira, como acenam Cambruzzi e Costa (2016) enfatizam que

Na escola inclusiva há que se considerar, conforme as possibilidades organizativas e funcionais nas instituições educativas, as necessidades reais dos estudantes e a capacitação dos professores, além dos currículos adaptados. Vale salientar que a qualificação do professor (capacitação) na busca de conhecimento, na mediação e exploração de alternativas pedagógicas é de vital importância para atender as especificidades dos alunos, para estes obterem êxitos. (CAMBRUZZI; COSTA 2016, p. 51).

Conforme com o estudo de Meshcheryakov (1974) explica que o ensino para pessoas surdocegas deve ser realizado de acordo com um currículo específico para esse grupo de estudantes surdocegos e deve ser iniciado o mais cedo possível, a fim de promover um desenvolvimento mais eficaz.

A seguir, destacamos as falas dos professores sobre os materiais didáticos usados pelos estudantes surdocegos:

Professor A: Materiais didáticos maioria trabalha atividade como adaptação para surdocego, por exemplo, cor, estratégia para usar cor e letras, imagem ampliada e letras ampliadas.

Professor B: Apostilas ampliadas, vídeos ampliados e uso de canetas pretas.

Professor C: Impressos e letras ampliadas e objetos concretos de referência.

Professor D: não uso os materiais didáticos, principalmente a comunicação.

Como geralmente não há materiais específicos para o estudante surdocego, é possível confeccioná-los. O professor D não está usando o material didático, pois, precisou dar prioridade à comunicação com o seu estudante surdocego; isso significa que ele está perdendo a visão e a audição rapidamente, assim, a urgência é aprender a se comunicar.

Segundo Meshcheryakov (1974), novas formas de atividade que podem surgir precisam ser treinadas por estudantes surdocegos, e a necessidade de ensiná-las é fundamentada na adequação dos materiais às necessidades específicas desses estudantes.

É possível ensinar o estudante surdocego a utilizar a audição e a visão residuais, mediante atividades que incentivem a sua curiosidade, com a utilização de materiais adaptados. Esses alunos têm dificuldades para acompanhar as atividades na SRM por causa da carência de adaptações de materiais que combinem a condição visual e auditiva de cada aluno.

É importante que o professor elabore um planejamento específico com uma metodologia adequada. Heredero (2010) observa que “[...] é preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas [...] significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos [...]” (HEREDERO, 2010, p. 198).

Para atender aos estudantes com surdocegueira, a Matriz Curricular da Educação Especial para o Currículo Funcional determina que seja desenvolvido um Plano de Atendimento Individualizado de acordo com as possibilidades e as necessidades específicas de estudante surdocego. Cambuzzi (2013) pontua as adaptações didáticas e avaliativas que podem garantir e facilitar o ensino dos estudantes surdocegos:

1. as adaptações organizativas enfatizaram a didática da aula, no que se refere, aos materiais didáticos e de espaços disponíveis para trabalhos diversos;
2. aos objetivos e conteúdos, priorizou-se as áreas ou unidades de conteúdos, garantindo dessa maneira a funcionalidade e a aplicabilidade de aspectos essenciais para aprendizagens posteriores, a ponto de estimular as capacidades e habilidades de atenção. Além desses aspectos, desenvolver a persistência no desenvolvimento das tarefas e as atividades serem um processo gradativo em suas complexidades e consolidar as aprendizagens por meio da retomada de conteúdos;
3. as adaptações avaliativas, introduziu-se atividades complementares objetivando a fixação e consolidação das aprendizagens; introdução de atividades anteriores para a preparação dos alunos para novas aprendizagens assim como, na explicação da professora, para a orientação do aluno com surdocegueira, por Síndrome de Usher e os demais colegas na execução e solução das tarefas propostas. (CAMBRUZZI, 2013, p. 172)

Os professores especializados devem acompanhar o estudante surdocego na sala de aula. Considerando que cada um é muito diferente, é fundamental conhecê-los bem. O professor do AEE também deve acompanhar o Plano de Atendimento Individualizado desse estudante, atentando-se para os objetivos, para a metodologia adequada, assim como o uso de materiais didáticos e avaliação adaptados.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) explica como o AEE pode auxiliar o processo de ensino de alunos com deficiência, haja vista que o professor especializado “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 16). Esse profissional deverá realizar uma avaliação para melhor aplicar os recursos pedagógicos acessíveis e realizar o trabalho em conjunto com o professor da sala regular.

Glat e Nogueira (2002) asseveram que “[...] o professor, no contexto de uma Educação Inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com o modelo de pensamento comum a todas elas.” (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 137). Em muitos casos, o professor do ensino regular pode ter expectativas desfavoráveis com relação à capacidade de aprendizagem do estudante surdocego na sala de aula, assim como falta de conhecimento teórico-metodológico para incluir o estudante surdocego.

Uma das possibilidades para amenizar os desafios para o ensino desse estudante é o trabalho colaborativo entre o professor comum e o da SRM, nossa segunda categoria de análise.

3.2.2. O trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo deve ter caráter formativo, prático e reflexivo, com isso, as atividades podem ser planejadas, estruturadas e avaliadas a partir das especificidades do estudante com deficiência.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) pontuam que

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. (ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85)

Para além do trabalho com o estudante surdocego na SRM, o professor do AEE deve planejar juntamente com o professor comum e com o guia-intérprete e o instrutor-mediador.

Fazer isso permite que se alinhe da melhor forma a mediação, os recursos e as adaptações necessárias nos materiais.

O trabalho colaborativo sobre os professores de ensino regular, professor do AEE, instrutor-mediador e guia-interprete, é a nossa segunda categoria de análise. O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um profissional fundamental no atendimento ao estudante surdocego. Além disso, o trabalho colaborativo ocorre em conjunto com o professor da sala comum. Nesse cenário, o guia-intérprete que acompanha o estudante surdocego na sala de aula comum desempenha um papel crucial na mediação da comunicação e informação. Por outro lado, o instrutor-mediador atua na sala de recursos especializados, oferecendo atendimento específico. O trabalho colaborativo envolve a interação entre os professores de ensino regular, o professor do AEE, instrutor-mediador e o guia-intérprete, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdocego e garantir a qualidade da educação.

Na Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento de estudantes surdocegos, é comum observar sua importância no aprimoramento da comunicação por meio da Língua de Sinais (para surdocegos), desenvolvimento de habilidades motoras (locomoção), percepção tátil (palpação das mãos), memória, imaginação e raciocínio.

O trabalho colaborativo é uma prática coletiva na qual profissionais da Educação Especial e professores de ensino regular trabalham de maneira cooperativa, compartilhando conhecimentos, habilidades, experiências e recursos para alcançar objetivos comuns (GARGIULO, 2014; O'SHEA; O'SHEA, 1997; WOOD, 1998;). Essa abordagem valoriza a contribuição de cada professor, visando auxiliar nos resultados e no progresso do estudante surdocego. Podemos observar nas falas dos professores A, B e C o seu engajamento no trabalho colaborativo na escola.

No entanto, o Professor A, destaca que nem sempre esse trabalho é fácil:

Professor A: A sala de recurso está satisfeita com meu trabalho colaborativo. Porém, na sala comum, é bem mais difícil, porque os professores têm muitos alunos e, por vezes, esquecem do aluno surdocego, nós os cobramos para que façam adaptações para os alunos surdocegos, por exemplo, utilizem a escrita, imagem e atividades ampliadas, melhorem a adaptação e façam uso das cores diferentes para uma melhor visualização, fiz orientações a eles, mesmo assim, eles esquecem e no momento da avaliação é perceptível a dificuldade. Por isso, nós na sala de recurso fazemos um trabalho colaborativo. A inclusão sempre foi complicada para os alunos surdocegos. O aluno surdocego precisa procurar o professor para tirar as dúvidas, mas não o faz. Nós sempre

orientamos o aluno surdocego para lembrar os professores da sala comum. Alguns professores conseguem adaptar as atividades, o resto não se adapta.

Para os Professores B e C, o trabalho colaborativo tem sido realizado com sucesso:

Professor B: A sala comum está indo bem, porque o professor na sala comum consegue entender o aluno surdocego e realiza adaptações na disciplina para ele aprender melhor, eles também realizam as provas com escrita e imagem ampliada. Aqui no CEEBJA já temos o trabalho colaborativo, troca de experiências, sempre dando o apoio necessário.

Professor C: Sempre foi normal, tanto aqui na sala de recurso quanto lá na sala comum, sempre existiu trabalho colaborativo. Existe uma dificuldade da necessidade dos materiais adaptados para que o aluno não seja prejudicado.

É possível, com base nas falas dos professores, considerar que o trabalho colaborativo, embora não seja uma realidade fácil em todas as instituições, é muito importante para definir as estratégias e os recursos adequados à aprendizagem do estudante surdocego, por exemplo: interpretar as aulas ministradas pelo professor comum, em que o guia-intérprete faz o uso de Libras Tátil ou Libras em campo visual reduzido; levar o estudante surdocego a entender os conteúdos adaptando os materiais por meio do tato; ensinar a usar o Braille, se for aceito pelo surdocego; dominar a Libras Tátil; tornar possível a interação entre o professor comum e o do AEE.

Nascimento (2006) argumenta que

O processo educativo de crianças surdocegas exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional. A atuação dos especialistas se torna significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular. Incluir crianças surdocegas, com necessidades educacionais específicas, nas escolas de ensino regular exige atenção às suas respostas e ao seu progresso na escola. Assim, a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado constituirá uma alternativa de qualidade, sobretudo se forem levadas em conta determinadas características dessa população e as especificidades do seu atendimento educacional. (NASCIMENTO, 2006, p. 50).

O currículo comum na escola comum deve ser adotado como a referência básica. A partir disso, é possível elaborar estratégias e metodologias para se atender às especificidades de cada estudante surdocego. É fundamental acreditar na capacidade de o estudante

surdocego desenvolver as atividades diferenciadas, assim como na eficácia de materiais adaptados alinhados ao currículo, com vistas à aprendizagem efetiva.

Para que isso aconteça, são essenciais as pautas de ensino colaborativo, refletindo-se nos contextos escolares e no tempo de planejamento disponível ao professor do AEE, ao professor da sala comum, ao guia-intérprete e ao instrutor-mediador. De acordo com Gonçalves (2022),

O planejamento pautado no ensino colaborativo possibilita reflexões acerca dos conteúdos a serem trabalhados, das flexibilizações, dos ajustes e das adaptações necessárias, além de direcionar a distribuição de tarefas e de responsabilidades, das formas de avaliação, dos procedimentos para organização da sala de aula, das formas de instrução em sala, da comunicação com a gestão, com os pais; por fim, a elaboração concreta e efetiva do planejamento colaborativo voltado aos alunos do PAEE com necessidades iminentes, mas com perspectivas distantes. (GONÇALVES, 2022, p. 98).

Assim, professores de ensino regular e do AEE, guia-intérprete, instrutor-mediador e a família precisam se instituir como parceiros, em um trabalho colaborativo que favorece as práticas inclusivas.

Em resumo, cabe ao professor do ensino regular

Apresentar ao professor especialista o currículo do ensino geral para a turma. Planejar atividades e aulas gerais. Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações. [...] Avaliar o progresso acadêmico e individual da turma, incluindo o dos estudantes PAEE. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 68-69).

A partir dessa iniciativa haverá a organização das práticas inclusivas pelos profissionais envolvidos no trabalho colaborativo para, por exemplo, adaptar as atividades, a avaliação e o currículo ao estudante surdocego.

Os professores do AEE, os da sala comum e outros profissionais que atendem ao estudante precisam incluir os estudantes com surdocegueira na rede regular de ensino. Para tanto, são necessárias mudanças estruturais, contratação de profissionais, aquisição de materiais adaptados e a oferta de curso de formação continuada voltado para a área de surdocegueira.

Vilela (2020) enfatiza que a “[...] inclusão educacional do surdocego envolve desafios por conter características singulares e específicas que devem ser consideradas pelos

educadores.” (VILELA, 2020, p. 54). Para o atendimento efetivo nas escolas é necessário o desenvolvimento de um currículo com objetivos funcionais que consideram as especificidades para estudantes com surdocegueira. A esse respeito,

No processo de inclusão educacional do aluno surdocego todos os ambientes devem estar estruturados. Não deve haver barreiras arquitetônicas para que haja autonomia. Os espaços de atendimento devem ser adaptados em termos visuais e sinalizados com referências indicativas de cada local: cores contrastantes, texturas diferenciadas, objetos de referência e outros necessários à mobilidade e identificação pelo próprio aluno. (VILELA, 2020, p. 56).

Para que a inclusão educacional de estudantes surdocegos ocorra na escola, é necessário considerar que essa é uma abordagem recente para a instituição, que anteriormente não havia recebido estudantes surdocegos. Com a chegada desses estudantes surdocegos, assim como de outros com deficiências, como cegueira, autismo, surdos, entre outros, é fundamental que a escola aja prontamente.

Ao receber um estudante surdocego matriculado, a escola deve imediatamente comunicar o Núcleo Regional de Educação para Educação Especial. Esse passo é crucial para que o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com experiência e domínio na educação de estudantes surdocegos, seja chamado para trabalhar com o estudante. Esse profissional contribuirá com conhecimento e informações, auxiliando na estruturação da escola e na adequação de materiais específicos para atender às necessidades do estudante surdocego.

Podemos observar as falas dos professores de estudante com surdocegueira sobre o processo de inclusão escolar:

Professor A: Se fala a inclusão surdo já é difícil e imagina o surdocego. Porque, como é o processo da burocracia da escola dentro da política, não foi bem realidade que não acontece isso. Porque, a escola falta muita para oferecer, sempre tem deficiência, a escola que tem uma deficiência e outra chega novo, então, a escola não se preparada para receber as deficiências. Me sinto para mais investir na escola para ter melhorada, eu penso, principalmente, o primeiro currículo adaptação para o aluno surdocego e a escola não tem, e o segundo falta de materiais para o suporte do surdocego e não tem, por isso não é inclusão, e o terceiro sobre a relação o professor e aluno fica mais difícil acompanhar com o surdocego e ainda falta para melhorar a relação. Por isso, não temos para oferecer para surdocego na escola. Na verdade, é recente da escola que chegou o aluno surdocego. Entenda isso, algumas escolas não estão preparadas para receber, por exemplo, a escola recebe o aluno cego, tudo

bem, mas o surdocego, Libras tátil e não temos isso. É muito pouco, isso é falta estrutura para melhorar.

Professor B: Regular, falta mais conhecimento por parte dos professores e funcionários da escola. Escola mais adaptadas.

Professor C: A mesma fala de professor B, a escola precisa ser mais adaptada, devido a visão e auditiva, também, orientar mobilidade. Precisa dar mais apoio o aluno surdocego para sentir segurança no ambiente e sala de aula. Não consegue ficar sozinho, necessita uma pessoa para guiar. Tem muita dificuldade das atividades da escola, muitas vezes, sempre traz aqui na sala de recurso para acompanhar as atividades.

Essas falas denotam a urgência em se ter ambientes acessíveis, haja vista que a estrutura física das escolas ainda é, muitas vezes, precária, sobretudo quando há estudantes com deficiência.

Com isso, a escola enfrenta desafios no atendimento ao estudante surdocego, incluindo questões relacionadas à estrutura, ao currículo, às adaptações e à acessibilidade, bem como à orientação de mobilidade. Os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) auxiliam a escola a entender as necessidades do estudante surdocego, colaborando para que a instituição esteja devidamente estruturada e possa oferecer uma educação de qualidade a esse estudante.

Outro fator é a necessidade do diálogo, seja da escola, seja do professor do AEE, que podem utilizar recursos para que o estudante com surdocegueira tenha uma interação com as pessoas que o cercam.

Na visão de Cader-Nascimento (2021),

*A barreira sensorial auditiva e visual altera o padrão do *input*. Nesses casos, os surdocegos não conseguem aprender naturalmente a língua utilizada pelo primeiro grupo social, a família. A surdez e a surdocegueira (nos casos em que não há presença de alterações neurológicas) não interferem no potencial de desenvolver uma cognição plena, mas a barreira fisiológica de acesso às informações do ambiente, sim. Nesse contexto, o ensino da língua precisa ser direcionado segundo um processo dinâmico, tendo em vista que a língua é um meio para realização, criação e manutenção das relações interpessoais. (CADER-NASCIMENTO, 2021, p. 65).*

O estudante com surdocegueira precisa ter uma relação com outros estudantes para poder se comunicar, haja vista que “[...] é com base na tatilidade que o surdocego recebe as informações do seu entorno. É por meio do tato que perpassa a comunicação e a educação.” (VILELA, 2020, p. 96). Entretanto, é importante conhecer as singularidades do surdocego:

“Tocando a pele, toca-se o sujeito no sentido no sentido próprio e figurado. A pele é duplamente órgão de contato: se ela condiciona a tatilidade, ela igualmente mede a qualidade de relação com os outros.” (LE BRETON, 2016, p. 238). A pele é o ponto de contato com o mundo e com os outros; por meio dela o surdocego recebe as informações, o cheiro, o arrepio, o toque, o gosto e a memória. Essa é uma maneira de encontrar aquele sujeito surdocego que permite o toque de contato. Por meio do toque, pode-se estimular a memória e ter acesso à informação.

Segundo Meshcheryakov (1974), o ensino da linguagem verbal é fundamental para o sujeito surdocego, pois ele aprende as letras do alfabeto datilológico por meio do toque na mão. Esse processo envolve a memorização, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. O autor também destaca que a linguagem verbal é ensinada ao estudante surdocego por meio da Língua de Sinais para surdocegos, letras pontilhadas (Braille) e outras formas de comunicação escolhidas pelo surdocego. Essas práticas são essenciais para o desenvolvimento da fala, que é específico para o surdocego, permitindo sua aquisição de maneira eficaz. Para que o sujeito surdocego esteja pronto para adquirir a língua e se comunicar com outra pessoa que domina o tipo de comunicação para surdocegos.

A respeito da relação entre os estudantes com e sem deficiência, as experiências são bem diferentes para cada professor participante:

Professor A: O aluno surdocego, depende o momento dele, que sente confortável. Na verdade, ele sabe o que é surdocego, aqui no ambiente na escola com os surdos conhecem ele, não aceita interação e relação com ele, porque ele percebe que é diferente idade e maturidade, para ele não sente bem. Ele sente bem com o amigo ouvinte e prefere relação com mundo é ouvintes, porque ele vive na sala comum com maioria ouvinte do que surdo. Não tenho como relação 100%, o problema fica afastado com surdo, não é porque o surdo ignorado, apenas o surdocego não quis. Só que os ouvintes acompanham com ele para fazer atividades (brincar, correr, conversar), por isso, o surdocego sente melhor.

Professor B: Relação de respeito, dificilmente se comunicam.

Professor C: o surdocego sempre conversa com o seu amigo surdo, porque já acostumado comunicar com o surdocego. O surdocego é muito bom, pois, gosta muito de conversar com amigo surdo. O amigo surdo ajuda com atividade e dá apoio com ele, e sempre ajuda para entender e compreender o que está falando. Mas, tem dificuldade por conta da comunicação.

Cada estudante com surdocegueira tem uma facilidade para se comunicar com algum grupo: uns se comunicam mais com surdos, outros com os ouvintes. O importante é que consigam interagir com as pessoas que fazem parte de sua vivência, realizando trocas e aprendizagens. Para que essa interação entre os estudantes aconteça, é preciso que haja, também, a atuação do professor, no sentido de promover momentos de socialização e de aceitação das diferenças. Para a condução de todas essas ações inclusivas, que partem da acessibilidade, das adaptações, da relação professor e estudante e da relação entre os estudantes, é preciso conhecimento, ou seja, o ensino do estudante com surdocegueira envolve a formação de professores, nossa terceira categoria de análise.

3.2.3 Formação inicial e continuada de professores

A formação inicial e continuada em Educação Especial é uma temática recorrente e que requer ainda muita discussão. Segundo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011),

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84).

As aprendizagens e as discussões sobre a educação inclusiva devem envolver os professores especializados e toda equipe da escola. As autoras supracitadas complementam afirmando que “[...] a formação continuada em serviço desenvolvida na própria escola proporciona ao professor uma reflexão e uma ação pedagógica a partir de uma proposta filosófica e dos princípios pedagógicos estabelecidos pela instituição por meio do projeto educativo.” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 94).

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* prevê que, “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (BRASIL, 2008, p. 16). O PNE (BRASIL, 2014) incentiva a formação continuada de professores para o AEE.

A chegada do estudante com surdocegueira às escolas e à SRM inaugurou um novo desafio para a formação do professor, haja vista que se requer, conforme o art. 59 e inciso III da LDB, a contratação de “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996). Assim, tanto a formação inicial quanto a continuada (em nível de pós-graduação) devem capacitar o professor do AEE.

Nesse sentido, a escola regular busca cumprir com sua função de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, porém, os professores precisam estar preparados para atender apropriadamente a cada aluno, com os conteúdos, os métodos e as práticas que contemplem as suas demandas. Consideramos que a compreensão do estudante surdocego será realizada mediante conhecimentos sobre a inclusão, a pessoa com deficiência e a surdocegueira nos currículos dos cursos de formação inicial (licenciaturas), aliados à formação continuada de professores, que tem sido vista como uma condição fundamental para a implementação de uma Educação Inclusiva no Brasil.

O PNE tem uma concepção de formação continuada voltada ao desenvolvimento de práticas formativas que visam à atualização de conteúdos, de métodos ou técnicas, promovendo-se a modernização da escola e do ensino (BRASIL, 2014).

O Professor A explica a sua preocupação da formação continuada na área de surdocegueira:

Professora A: Eu trabalho na sala de recurso, no momento (em horário de trabalho, não tem como. Mas se for fora de horário, tem sim), nós professores de SRM-Surdez sempre procuramos a formação continuada para adquirir informações sobre a área da surdocegueira, para que entendamos o que é surdocegueira, possivelmente realizando metodologias para um melhor desenvolvimento na sala de recursos. A busca de conhecimento e estudo ajuda muito no ato de dar o próximo passo para a adaptação do surdocego. Mas, os professores da sala comum não participam. Nós, professores da SRM orientamos os professores mostrando o processo da aprendizagem, adaptação e os materiais, por isso, eles necessitam participar para ter uma interação sobre surdocegueira, o problema é que a maioria não conhece esta área. Mas, a formação continuada ajudaria muito, muitas vezes, não entendia como era a surdocegueira, e a formação trouxe muito aprendizado.

É preocupante ver que a formação continuada, por vezes, é ofertada somente aos professores especialistas, que atuam na SRM. Diante das discussões que envolvem a

inclusão escolar e o trabalho colaborativo, é preciso que o professor da sala comum participe dessa formação.

Os Professores B e C relatam sobre um curso de formação continuada ofertado na área de surdocegueira:

Professor B: Fiz a formação continuada no passado, foi no ano de 2004, aprendi sobre a área de surdocegueira, como Braille, Comunicação Háptica, contato com os tatos e também o alfabeto tátil, agora, tenho aluno surdocego que está aqui na sala de recursos.

Professor C: Faz tempo que eu fiz a formação continuada, não me lembro o ano, mas me mostrou as várias formas de comunicação para pessoas com surdocegueira. Agora, como os alunos surdocegos são uma novidade para mim, comecei a aprender sobre, porque o aluno surdocego que frequenta a sala de recurso perde gradativamente a visão.

Nesses relatos revelam que cursos com o tema da surdocegueira são esparsos, o que revela a necessidade de ampliação da temática por meio de ações formativas, pois esses conteúdos são essenciais aos professores que trabalham com o estudante com surdocegueira.

O Professor D também narra a respeito de um curso sobre a surdocegueira ofertado pela SEED - PR:

Professor D: Na verdade, a SEED já realizou uma organização para ofertar a formação continuada, antes era toda sexta feira e terça feira, agora, no momento, toda terça feira é falado sobre a área de surdocegueira, com a parceira CAP e CAS. A preocupação é que alguns professores estão ocupados, e por causa das suas aulas, não existe forma de substituição ou liberação de suas aulas, percebi que poucos professores no Paraná frequentam as aulas pelo Google Meet.

Outra realidade das escolas é o tempo de liberação dos professores para a participação em cursos de formação. Essa iniciativa é muito válida, por meio da parceira com o CAP⁵⁸ e o CAS, no entanto, é necessário dar condições para a participação efetiva de professores da SRM, da sala regular e profissionais que atendem diretamente ao estudante com surdocegueira.

Os docentes entrevistados consideram relevante a realização das atividades referentes à formação continuada por meio de ciclos de estudo que contribuem para reflexão das práticas relacionadas ao atendimento do estudante com surdocegueira, aos materiais

⁵⁸ Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).

adaptados para uso em sala de aula e à troca de experiência. Os participantes também destacaram que alguns professores têm dificuldades em participar na formação continuada devido à falta de tempo ou à liberação da instituição de ensino. Esse fato precisa ser revisto, uma vez que a formação continuada pode trazer grandes contribuições para o ensino do estudante com surdocegueira.

Os professores especializados precisam participar na formação continuada ofertada pela SEED/PR, especificamente na área de surdocegueira. Por ser um campo ainda pouco estudado, sem contar com o número reduzido de pessoas com surdocegueira na escola, há uma carência de profissionais para trabalhar com esse alunado, o que requer que envolvam uma formação que dê subsídios para o ensino na escola comum.

A SEED/PR e a escola precisam oferecer formação continuada voltada para a área de surdocegueira, garantindo que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum estejam preparados para adquirir as informações necessárias e atender aos estudantes surdocegos. Trabalhar com esses estudantes não é uma tarefa fácil; é fundamental seguir o caminho correto para atender suas necessidades de maneira adequada.

É importante compreender que a surdocegueira é uma condição singular e que cada estudante surdocego pode ter particularidades e tipos de comunicação escolhidos de forma individualizada. Além disso, as adaptações e atividades adequadas para os surdocegos variam significativamente, dada a diversidade desse grupo de estudantes surdocegos.

Para concluir, percebemos que é muito importante adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre o ensino do estudante com surdocegueira. É essencial compreender que a mediação planejada é a parte de mais importante para o trabalho em sala de aula. A comunicação, os conteúdos e as atividades são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante surdocego, mas, para que isso se efetive, é preciso um ensino que leve em consideração as suas especificidades, que envolva adaptações e um trabalho colaborativo com o objetivo de alcançar a verdadeira inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar as principais formas de comunicação e interação da pessoa surdocega e como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva de professores do AEE no Estado do Paraná. Partindo dessa problemática, buscamos contemplar os nossos objetivos investigativos abordando a interação/mediação, as metodologias e o trabalho do AEE em sala de aula, tendo em vista a classificação, o enfoque e a compreensão das principais necessidades do aluno surdocego na ótica dos profissionais supracitados.

Inicialmente, apresentamos a classificação de surdocegueira, destacando que essa é uma deficiência única e não a soma de duas deficiências. No que diz respeito aos históricos da educação de surdocegos, destacamos o trabalho realizado na escola Perkins e as ações do seu primeiro professor, Samuel Howe, com a sua primeira aluna surdocega, Laura Bridgman. Na Rússia, ressaltamos o caso do Orfanato de Zagorsk para crianças surdocegas, enfatizando o notável trabalho e relatório de Ivan Afanasyevich Sokolyansky e de Alexander Ivanovich Meshcheryakov apresentamos seu notável sobre o desenvolvimento da psique no processo de formação do comportamento e no ensino de crianças surdocegas. As observações desses autores contribuíram com os saberes relacionados à educação de crianças surdocegas em seu tempo, permitindo que professores conhecessem seus estudos na clínica. No Brasil, Nice Tonhozi Saraiva, Dorina Nowill, Thereza Adelina Barros Tavares, Neusa Basseto, Ana Maria Barros e Shirley Rodrigues Maia são nomes importantes e responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa na área de surdocegueira, contribuindo inclusive com a oferta de formação para o atendimento do surdocego.

A partir das teorizações Vigostki, refletimos sobre o processo de iniciação na linguagem, a organização da aula, a interação das diferentes vias sensoriais, enfatizando-se a zona de desenvolvimento proximal e a necessidade de que o mediador estimule a expressão do surdocego.

A classificação de surdocegueira é algo complexa; muitas vezes, precisamos conhecer profundamente o perfil do surdocego, haja vista que cada sujeito é repleto de singularidades e particularidades. Os professores do AEE acolhem o estudante surdocego e, nesse contexto, o ensino e a aprendizagem são mútuos, além do fato de que o professor adquire a língua escolhida pelo seu estudante surdocego.

Consideramos também as variadas formas de comunicação disponíveis ao estudante surdocego, tais como a Libras para a Língua de Sinais em campo visual reduzido ou a Libras Tátil, que podem ser utilizadas por aqueles com perda visual progressiva devido à Retinose Pigmentar ou com baixa visão. Há ainda a possibilidade de se ampliar as atividades para que os estudantes com visão reduzida possam visualizar, tomando-se cuidado com o uso do contraste (preto e amarelo, proporcionando mais conforto visual para o surdocego).

Entendemos que a escolha adequada de materiais didáticos, específicos e adaptações é essencial para trabalhar com estudantes surdocegos. É responsabilidade do professor do AEE selecionar cuidadosamente esses recursos, visando facilitar o processo de aprendizagem desse estudante e empregar estratégias que adequem o conteúdo de forma eficaz para atender suas necessidades.

Os professores do AEE podem utilizar materiais específicos e adaptados para facilitar os processos de aprendizagem do estudante surdocego. Entretanto, há dificuldades na confecção ou na produção desses materiais, pois algumas redes públicas contam com materiais prontos e outras não. Entendemos também que existem lugares onde o surdocego frequenta a sala de aula por muito tempo, mas, no caso dos quatro professores do AEE foram entrevistados nesta pesquisa, a matrícula desses alunos é recente, por isso, os docentes fazem o possível no uso de estratégias e de materiais para auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

Os professores do AEE recorrem a materiais específicos e adaptados para utilizar na sala de aula, tais: escrita ampliada, uso de computador (com fonte ampliada), foto e imagem ampliadas, imagem com qualidade (contraste), letra ampliada, papel com cor de contraste (o surdocego escolhe a cor para o seu conforto visual), texturas e Braille com ilustrações táteis e ilustrações sensoriais. Com relação à comunicação em sala de aula, há a Libras Tátil e a Língua de Sinais em campo reduzido. Os professores do AEE conhecem o estudante surdocego e utilizam os recursos a fim de atender às suas especificidades, permitindo o seu acesso ao conhecimento e à informação.

Percebemos que o trabalho colaborativo precisa ser organizado e priorizado no ambiente escolar, pois os professores do AEE necessitam de tempo para dialogar com os estudantes surdocegos e com os demais profissionais do ensino comum e especializado. É fundamental que esses profissionais – o professor do AEE, o guia-intérprete, o instrutor-mediador e o professor de ensino comum – tenham espaço trocar experiências.

Buscamos, neste estudo, compreender a relação entre a mediação do professor (metodologias e adaptações), o trabalho colaborativo (relação entre professor da sala

comum, da sala de recursos, guia-intérprete e instrutor-mediador) e a formação inicial e continuada. Constatamos que, para os docentes do AEE, é muito importante garantir sua formação e qualificação, pois isso o ajuda a atender ao estudante surdocego na escola inclusiva. Assim, é essencial participar das formações continuadas ofertadas pela SEED - PR, contribuindo também com os demais profissionais da Educação Especial.

Por outro lado, todas as redes públicas de ensino do Estado do Paraná poderiam dar apoio aos profissionais da Educação Especial, principalmente na oferta de cursos que envolvam especificamente essas áreas. Nas escolas, é preciso que conste no PPP metas que envolvam a inclusão de pessoas com deficiência e estudantes com surdocegueira, de modo que pudesse tais temas sejam contemplados na formação inicial e continuada, auxiliando os docentes no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdocego.

O levantamento bibliográfico, o trabalho de campo e a análise dos dados permitiram compor algumas considerações importantes. Embora não sejam conclusivas, podem contribuir para a reflexão de professores do AEE sobretudo aqueles que trabalham com estudantes com surdocegueira.

Uma busca na literatura brasileira e internacional, por meio de autores como Meshcheryakov (1974), Saraiva (1966), Keller (1994), Cader-Nascimento e Costa (2010), Cambruzzi e Costa (2016), Figueiredo (2019), Falkoski e Maia (2020), Vilela (2020), Batista (2021), Cader-Nascimento (2021), Vigotsky (2022) e outros, permitiram um aprofundamento sobre nosso objeto e um olhar mais amplo sobre a educação dos surdocegos.

Foi possível identificar, nessa revisão, que o atendimento ao estudante surdocego deve levar em consideração as suas condições individuais, tanto a perda auditiva quanto visual. Com a relação às maiores dificuldades encontradas pelo estudante com surdocegueira, a comunicação foi a mais marcante. Está claro que, somente por meio de uma comunicação efetiva e adaptada à singularidade, o estudante com surdocegueira poderá vencer as dificuldades encontradas ao longo de sua etapa escolar.

Finalmente, é importante destacar as pesquisas que tematizam aspectos variados, tais como: os tipos de surdocegueira, os tipos de comunicação pelo estudante surdocego, a adaptação e a metodologia utilizadas na educação do sujeito surdocego, o trabalho colaborativo e a formação continuada de profissionais do AEE.

Por meio das entrevistas com os professores do AEE, foi possível compreender as suas experiências no atendimento do estudante com surdocegueira. Essa é uma realidade na SEED/PR, contudo, ainda é preciso lutar para se ter plena acessibilidade nas escolas,

materiais adequados, condições para a realização de trabalho colaborativo, investimentos em formação continuada e uma organização coletiva que inclua os professores.

É possível concluir, a partir desta investigação, que a surdocegueira é um campo que necessita de mais diálogo e pesquisas acadêmico-científicas, haja vista que muitos estudantes com surdocegueira não recebem o ensino adequado por não serem reconhecidos adequadamente.

A pesquisa foi concluída e os resultados foram muito desafiadores. Durante as entrevistas com os professores do AEE que possuem vasta experiência na sala de aula com atendimento a surdocegos, ficou evidente o grande desafio enfrentado. Compreendemos que essa base de conhecimento é fundamental para preparar os profissionais para atuarem de forma eficaz na área de surdocegueira.

Além disso, ao revisar trabalhos de vários autores internacionais, ficou claro o desafio enfrentado na educação de pessoas surdocegas. Foi notável a evolução significativa ao longo do tempo, resultado do esforço contínuo desses profissionais, o que contribuiu para a formação de outros na área.

A experiência adquirida durante a pesquisa permitirá contribuir com outros profissionais que se deparam com a inclusão de novos estudantes surdocegos em suas salas de aula. Dessa forma, será possível aprofundar a compreensão e o conhecimento na área de surdocegueira, visando proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. **O guia-intérprete e a Inclusão da Pessoa com surdocegueira**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ALSOP, L.; MAMER, R. **Understing Deafblindness**. [S.L.]: DbA HOPE, 2002.
- ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 47-58.
- ARAÚJO, G. F. de *et al.* **Práticas de interpretação tátil e comunicação Háptica para pessoas com surdocegueira**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2019.
- ARAÚJO, N. M. P de; SOUSA, W. P. de A. **A inclusão escolar do estudante surdocego em uma escola da rede pública estadual do Recife**. 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/ARAUJO%3B+SOUSA+-+2015.2.pdf/b8751545-095e-48f5-b8d0-26690b1b42b3>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- A SURDOCEGUEIRA. **Síndrome de Usher Brasil**, [20--]. Disponível em: <https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/surdocegueira>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual e São Paulo, Araraquara, 2007.
- BASILOVA, T. A. E uma biografia de Sokolyansky. **IK-PTZ**, 2006. Disponível em: <https://ik-ptz.ru/pt/social-studies/i-a-sokolyanskii-biografiya.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BATISTA, A. K. H. S. **Currículo funcional no contexto da surdocegueira**. Curitiba: Appris, 2021.
- BBC TV. **As borboletas de Zagorski**. [Documentário]. Série: Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Narração: Michael Dean. Roteiro: Michael Dean. Londres, 1992.
- BEATÓN, G. A. **Evaluación diagnóstico en educación y desarrollo desde enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.
- BONDEZAN, A. N. **Desenvolvimento da percepção e da atenção: a relevância das relações sócio-educacionais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial** – área de Deficiência Múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001, de 15 de agosto de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira/deficiência múltipla sensorial**. 2. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 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. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução SE 8, de 29-1-2016.** Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/03/resoluo-se-8-2016-libras.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação: Censo Escolar 2020.** Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 21 de novembro de 2022.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. Surdocegueira e os desafios da educação inclusiva. In: ORRU, S. E. (org). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva.** Rio de Janeiro: 2012. p. 147-176.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. **Surdocegueira e os desafios da escrita.** Curitiba: CRV, 2021.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. R. P. da. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CAMBRUZZI, R. C. S. **Recursos Pedagógicos Acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CAMBRUZZI, R. C. S. **Surdocegueira: níveis e formas de comunicação.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

CAMBRUZZI, R. C. S.; COSTA, M. P. R. da. **Surdocegueira por Síndrome de Usher: recursos pedagógicos acessíveis.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo.** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARILLO, E. F. P. **Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade.** 2008. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

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

CORMEDI, M. A. Facilitando a comunicação da criança com surdocegueira congênita: a importância do mediador. *In:* SILVA, A. M. B. (org.). **Heldy, meu nome: Rompendo as barreiras da surdocegueira.** São Paulo: editora Hagnos, 2012. p. 171-182.

DALAGO, L. C.; SHIMAZAKI, E. M.; MAIO, E. R. **Sala de Recursos Multifuncionais: um espaço à diversidade e à inclusão.** Maringá: EDUEM, 2015.

DORADO, G. M. **Sistemas de comunicación de personas sordociegas.** Madrid: ONCE, 2004.

ENTREVISTAS: Cláudia Sofia Indalecio Pereira. **Síndrome de Usher Brasil**, janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/entrevista-com-claudia-sofia>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FALCÃO, L. A. **Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos.** Recife: Ed. do Autor, 2017.

FALKOSKI, F. C.; MAIA, S. R. **Surdocegueira congênita: comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa.** Curitiba: CRV, 2020.

FARIAS, S. S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Bahia, Salvador, 2015.

FARIAS, S. S. P.; MAIA, S. R. **O surdocego e o paradigma da inclusão.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FINK, M. **O ensino colaborativo: contribuições para as práticas docentes inclusivas.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2022.

FIOROTTI, M. T. D. Editorial. **Raízes**, São Caetano do Sul, ano XXIV, n. 46, p. 3, 2012. Disponível em: <http://www.fpm.org.br/Publicacoes/PDF/63>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GALVÃO, N. de C. S. S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GARGIULO, R. M. **Special Education in Contemporary Society** – an introduction to exceptionality. Belmont (CA): Wadsworth/Thomson Learning, 2014.

GIZA, F.; BONDEZAN, A. N.; MORAES, D. R. da S. Inclusão escolar de aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher: o trabalho em sala de recursos multifuncionais. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e43591, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.43591>

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. *In*: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

GONÇALVES, A. I. **Ensino Colaborativa e formação continuada em serviço: contribuições para prática inclusivas.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

GRUPO BRASIL. **Surdocegueira.** Folheto Informativo. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente, 2003.

IKONOMIDIS, V. M. **Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhando do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira.** 2019. Tese (Doutorado Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

IPC. Instituto Paranaense de Cegos. História. **IPC**, [20--]. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/institucional/historia>. Acesso em: 14 jul. 2023.

KELLER, H. **Dedicação de uma vida**. Tradução de Maria Joaquina Romero. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1939.

KELLER, H. **A história de minha vida**. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1939.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. São Paulo: Vozes, 2016.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Perfil do professor mediador: proposta de identificação**. Santa Maria: Educação, 2019.

LURIA, A. N.; YUDOVICK, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAIA, S. R. **A educação da pessoa com surdocegueira: diretrizes básicas para as pessoas não especializadas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MCGINNITY, B. L.; SEYMOUR-FORD, J.; ANDRIES, K. J. **Locais do campus**. Watertown: Perkins History Museum, Perkins School for the Blind, 2004a.

MCGINNITY, B. L.; SEYMOUR-FORD, J.; ANDRIES, K. J. **Anne Sullivan**. Watertown: Perkins History Museum, Perkins School for the Blind, 2004b.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MESHCHERYAKOV, A. I. **СЛЕПОГЛУХОНЕМЫЕ ДЕТИ: РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ**. МОСКВА, 1974. Disponível em: http://sovietpsychology.narod.ru/mescheryakov_oglav.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Caracterização das Deficiências: Orientações para fins de cumprimento do art. 93 da Lei nº 8.213/91**. Brasília: MT, 2018.

NASCIMENTO, F. A. A. A. C. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

NOSSA MISSÃO. **Apoio ao surdocego**, [20--]. Disponível em: <https://apoioaosurdocego.com.br/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

NUNES, M. C. A. **Aprendizagem ativa na criança multideficiente com deficiência visual - um guia para educadores**. 2001. Monografia (Programa de Liderança Educacional). Massachusetts: Perkins School for the Blind, 2001.

OFICINA EM braille: leitura e escrita. **Instituto Federal do Tocantins**, [20--]. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/paraiso/campus-paraiso/ensino/napne/oficinas/oficina-curso-em-braille-leitura-e-escrita>. Acesso em: 21 nov. 2022.

OLIVEIRA, A. M. G. de. **A comunicação de uma pessoa com surdocegueira: mediações e formas de se comunicar**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

OLGA Skorokhodova, 1914-1982. **Sobre a Deficiência Visual**, 2011. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/r-Olga_Skorokhodova.htm. Acesso em: 8 jun. 2023.

O'SHEA, D.J. & O'SHEA, L.J. **What have we learned and where are we headed?** Issues in collaboration and school reform. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 376-377, 1997.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos Teórico-metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba: SEED/DEE, 1994.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n° 02/03**. Curitiba: CED, 2003.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 05/04**. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 020/10**. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 014/11**. Curitiba: SEED, 2011a.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 016/11**. Curitiba: SEED, 2011b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Departamento de Educação Básica. **Anexo VII: Escolas da Rede Estadual, Semana Pedagógica**. Curitiba: SEED/DEB, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n° 02/2016**. Curitiba: CED, 2016a.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 08/2016**. Curitiba: SEED, 2016b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 07/2018**. Curitiba: SEED, 2018a.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 09/2018**. Curitiba: SEED, 2018b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução n° 21/2018**. Curitiba: SEED, 2018c.

PERKINS. School For The Blind. Escol de Perkins para cegos: Manual de Pais e Alunos 2020-2021. **Perkins**, 2020-2021. Disponível em: https://www.perkins.org/wp-content/uploads/1970/01/2020-2021_parent_student_handbook_-_portuguese.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

PERKINS. School for the Blind. Archives. **Perkins**, [20--]. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/perkinsarchive/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEEF/Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÃO CAETANO DO SUL. Câmara Municipal. **Lei Municipal nº 2.445, de 15 de setembro de 1977**. Dispõe sobre a criação da Fundação Municipal "Anne Sullivan" e dá outras providências. São Caetano do Sul: Câmara Municipal, 1977. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-caetano-do-sul/lei-ordinaria/1977/244/2445/lei-ordinaria-n-2445-1977-dispoe-sobre-a-criacao-da-fundacao-municipal-anne-sullivan-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SARAIVA, N. T. Considerações sobre educação de deficientes áudio-visuais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS. EDUCAR É: ELEVAR – PROMOVER – LIBERTAR, 1., 1964, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Ministério da Educação e Cultura e Campanha Nacional de Educação dos Cegos, 1964.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SIERRA, M. A. B. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SOARES, M. D. O. L. L. *et al.* Alphabet Lorm: A construção de um objeto de aprendizagem para o aperfeiçoamento de professores na comunicação com surdocegos. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 16-21, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ea6a/faa67ae88e7928d6493c65350741ac5e5f6a.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología: tomo v**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VILELA, E. G. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

VILELA, E. G. **Educação de surdocegos: perspectivas e memórias**. Curitiba: Appris, 2020.

WATANABA, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

WOOD, M. **Whose job is it anyway?** Educational roles in inclusion. *Exceptional children*, v.64, n.2, p. 181-195,1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FORMULÁRIO ONLINE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRA –
PPGSCF – NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRA

Formulário online (Google Forms)

1. PROFESSOR(A) DE AEE

Professor é:
Ouvinte
Surdo
Quais destas formas de comunicação você tem conhecimento:
Língua Brasileira de Sinais – Libras
Libras Tátil
Língua Portuguesa
Bílingue – Libras e Língua Portuguesa
Qual ou quais tipos de comunicação você usa na sala de aula?
Língua oral
Libras
Libras tátil
Bimodal
Você realiza Atendimento ao estudante surdocego em:
Sala de Recursos Multifuncionais
Atendimento Educacional Especializado
Centro de Atendimento Especializado – Surdocegueira
Quantos alunos surdocegos estão matriculados em sua sala de aula?
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Em qual Núcleo Regionais de Educação – NRE/Paraná você trabalha? *
Apucarana
Área Metropolitana Norte
Área Metropolitana Sul
Assis Chateaubriand
Campo Mourão
Cascavel
Cianorte
Cornélio Procópio
Curitiba
Dois Vizinho
Foz do Iguaçu
Francisco Beltrão
Goioerê
Guarapuava
Ibaiti
Irati
Ivaiporã
Jacarezinho
Laranjeira do Sul
Loanda
Londrina
Maringá
Paranaguá
Paranavaí
Pato Branco
Pitanga
Ponta Grossa
Telêmaco Borba
Toledo
Umuarama
União da Vitoria
Wenceslau Braz

Para poder expressar sua compreensão acerca dos desafios do ensino ao estudante surdocego você aceita participar de entrevista? A entrevista será previamente agendada e realizada de forma online pela plataforma Google Meet. Sua participação é fundamental para nossa pesquisa.
Sim
Não
Em caso afirmativo a pergunta anterior deixe seu e-mail e/ou WhatsApp para contato e agendamento:

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

1. Você é professor ouvinte ou professor surdo?
2. Qual a sua formação? Quais línguas você domina?
3. Quantos alunos surdocegos você atende atualmente?
4. Quais são as especificidades de cada aluno que você atende?
5. Quais tipos de comunicação você utiliza com cada aluno?
6. Quais são as principais metodologias utilizadas com o aluno surdocego no AEE?
7. Quais as adaptações (materiais didáticos) que você trabalha na sala de aula?
8. Quais são os desafios encontrados para o ensino do aluno surdocego?
9. O trabalho colaborativo com professores da sala comum é realizado? Como isso acontece?
10. Como é a relação entre o aluno surdocego e os demais alunos?
11. Qual suporte ou apoio você possui para o atendimento ao aluno surdocego?
12. Como é a formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação? Os professores da sala de aula comum participaram destas formações?
13. Como você avalia o processo de inclusão escolar dos alunos surdocegos? Explique.