



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FABIANE MOTA RABELO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DE
SUAS PRÁTICAS COM ALUNOS SURDOCEGOS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA**

Santarém

2022

FABIANE MOTA RABELO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DE
SUAS PRÁTICAS COM ALUNOS SURDOCEGOS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eleny Cavalcante Brandão.

Santarém

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas –
SIBI/UFOPA

R114p Rabelo, Fabiane Mota
Percepções de professores de educação especial acerca de suas práticas com alu- nos surdocegos no interior da Amazônia / Fabiane Mota Rabelo – Santarém, 2022.

108 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Eleny Cavalcante Brandão
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação especial. 2. Surdocegueira. 3. Interação. 4. Práticas pedagógicas. I. Brandão, Eleny Cavalcante, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.9

FABIANE MOTA RABELO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA
DE SUAS PRÁTICAS COM ALUNOS SURDOCEGOS NO INTERIOR DA
AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Conceito: _____

Data de Aprovação: ____/____/____

Eleny B. Cavalcante

Profa. Dra. Eleny Cavalcante Brandão

Orientadora - Universidade Federal Do Oeste Do Pará – Ufopa

Sinara Almeida da Costa

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa

Ednea do Nascimento Carvalho

Profa. Dra. Ednea do Nascimento Carvalho

Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa

*Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é
melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.*

Marion Welchman

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai (*in memoriam*), à minha irmã, aos meus sobrinhos e especialmente à minha filha Maria Valentina, que ressignificou a minha vida com a sua chegada.

AGRADECIMENTO

“Se eu vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.”
Isaac Newton

Escrevi esses agradecimentos em paralelo à dissertação, sempre que alguém contribuía de alguma forma para que eu pudesse finalizar o texto, eu colocava o nome aqui.

Assim, começo os meus agradecimentos a Deus, que nos momentos mais difíceis me mostrava a sua presença.

À minha filha, Maria Valentina, que chegou a este mundo para iluminar a minha vida.

À minha mãe, Jaíme Rabelo, por estar sempre ao meu lado, me dando todo o apoio e suporte necessários para que eu pudesse concluir esse trabalho.

À minha irmã, Neliane Rabelo, por ter me mostrado que era possível ingressar no mestrado, e também por todo o apoio ao longo desse percurso.

À minha orientadora, Dra. Eleny Brandão, que durante essa longa caminhada se mostrou muito mais que uma orientadora e soube com maestria lidar com todas as adversidades existentes durante o mestrado.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional.

À Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, por ter concedido minha licença aprimoramento, em especial à servidora Eliana Lopes, sempre atenciosa aos meus pedidos e documentações.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Aos colegas da turma 2019: Célia Santos, Paula Rabelo, Bruno Campello, Thaiza Oliveira, em especial, Gislainy Fernandes, que compartilhou comigo momentos bons e ruins.

As colegas do grupo de pesquisa: Bárbara Cunha e Patrícia Siqueira, pela disponibilidade em me auxiliar sempre que foi necessário.

Aos amigos que me fortaleceram durante essa caminhada: Ândrea Ingrid, por todo cuidado comigo durante e após a minha gravidez; Hector Calixto e Henrique

Britto, pelo incentivo e companheirismo; Gilma Rocha, pela amizade e apoio.

Meu muito obrigada a cada um, sem vocês essa dissertação não teria sido finalizada.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a percepção dos professores da Educação Especial acerca das suas práticas com alunos surdocegos na rede estadual de ensino, no município de Santarém-PA. A partir deste objetivo, responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma a Educação Especial tem colaborado para o processo de educação dos alunos surdocegos em Santarém a partir da percepção dos professores? Trazendo também como objetivos específicos: caracterizar as formas de interação apontadas pelos professores da Educação Especial durante o processo de educação dos surdocegos em Santarém; e analisar a partir das falas dos professores da Educação Especial as práticas desenvolvidas com os alunos surdocegos. Para a execução destes objetivos, esta pesquisa inspira-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1987; 1994; 1995; 1996; 1999; 2000) Luria (1996; 1998; 2007), Leontiev (1978; 1998), Barroco (2007; 2009), Martins (2009, 2011), Mello (2007; 2010; 2015) e Sierra (2010). Com relação aos procedimentos metodológicos, o estudo em questão pode ser caracterizado, primeiramente, como qualitativo (MINAYO, 2002). É feito um panorama das principais pesquisas já existentes e a análise de obras bibliográficas sobre o tema através de busca realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Foi utilizada a realização de entrevistas com roteiro semiestruturado aplicado com 10 professores envolvidos no processo educativo dos alunos com surdocegueira. Foi feita análise na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com categorização, sendo duas: interação e práticas pedagógicas. Na categoria interação, os dados descritos revelaram que os professores participantes da pesquisa buscam desenvolver sua interação com o aluno surdocego utilizando sistemas de comunicação para o desenvolvimento da linguagem do aluno, depreende-se, então, neste contexto, que o estabelecimento de sistemas de comunicação facilita a aprendizagem dos alunos com surdocegueira. Na categoria práticas pedagógicas, os relatos dos professores participantes da pesquisa mostram que eles buscam respeitar as especificidades apresentadas por seus alunos, considerando, principalmente resquícios auditivos ou visuais, aquisição ou não de uma língua, e as variadas formas interativas para o desenvolvimento da comunicação. As análises apontam que essas práticas foram desenvolvidas, em sua maioria, sem o conhecimento aprofundado em relação a deficiência apresentada por seus alunos, caracterizando assim a falta de formação continuada, o que acaba por promover o risco da execução de práticas ineficientes por parte dos educadores, o que pode desencadear prejuízos no desenvolvimento do indivíduo com surdocegueira.

Palavras-chave: Educação Especial. Surdocegueira. Interação. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research has the general objective of analyzing the contribution of Special Education to the education of students with deafblindness, made by Special Education teachers, from the state education network, in the municipality of Santarém-PA. From this objective, answer the following research question: in what way has Special Education contributed to the education process of deafblind students in Santarém, based on the reports of teachers? Also bringing as specific objectives: to characterize the forms of interaction pointed out by Special Education teachers during the process of education of deafblind people in Santarém; and to analyze from the speeches of Special Education teachers the practices developed with deafblind students. In order to carry out these objectives, this research is inspired by the Historical-Cultural Theory, by Vygotsky (1987; 1994; 1995; 1996; 1999; 2000) Luria (1996; 1998; 2007), Leontiev (1978; 1998), Baroque (2007; 2009), Martins (2009, 2011), Mello (2007; 2010; 2015) and Sierra (2010). Regarding the methodological procedures, the study in question can be characterized, first, as qualitative (MINAYO, 2002). An overview is made of the main existing researches and the analysis of bibliographic works on the subject, through a search carried out in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD. Interviews with a semi-structured script applied with 10 teachers involved in the educational process of students with deafblindness were used. Analysis was carried out from the perspective of content analysis (BARDIN, 2011), with two categorizations: interaction and pedagogical practices. In the interaction category, the data described revealed that the teachers participating in the research seek to develop their interaction with the deafblind student through communication, using communication systems for the development of the student's language. communication facilitates the learning of students with deafblindness. In the pedagogical practices category, the reports of the teachers participating in the research show that they seek to respect the specificities presented by their students, considering, mainly auditory or visual remnants, acquisition or not of a language, and the various interactive forms for the development of communication. The analyzes indicate that these practices were developed, mostly without in-depth knowledge regarding the disability presented by their students, thus characterizing the lack of continuing education, which ends up promoting the risk of the execution of inefficient practices by educators, which can trigger impairments in the development of the individual with deafblindness.

Keywords: Special Education. Deafblindness. Interaction. Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Mundial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
EE	Educação Especial
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos e Associações de Surdos
GEPEs	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAVII-PAN	Parents and Visually Impaired Infants
PNUD	Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RAF	Recursos do Ambiente Familiar
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação - Pará
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEES	Unidade Educacional Especializada
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Deficiência visual como deficiência primária e suas associações ...	43
Figura 2 - Deficiência auditiva como deficiência primária e suas associações.	43
Figura 3 - Deficiência visual como deficiência primária e suas associações ...	44
Figura 4 - Surdocegueira e associações	45
Figura 5 - Organograma síntese metodológica.	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Geral dos professores participantes da pesquisa	67
Gráfico 2 - Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa ...	67
Gráfico 3 - Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa ...	91
Gráfico 4 - Tempo que atuou com aluno surdocego	92
Gráfico 5 - Formação Específica para Surdocegueira.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre surdocegueira	19
Quadro 2 - Professores participantes da pesquisa	66
Quadro 3 - Professores e os sistemas de comunicação utilizados.....	74
Quadro 4 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (1)	76
Quadro 5 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (2)	77
Quadro 6 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (3)	77
Quadro 7 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (4)	78
Quadro 8 - Comunicação por meio da escrita ampliada.....	81
Quadro 9 - Movimentação do professor	85
Quadro 10 - Tecnologia assistiva	87
Quadro 11 - Professores participantes da pesquisa	89
Quadro 12 - Formação na área da surdocegueira.....	94
Quadro 13 - Desconhecimento da surdocegueira	95
Quadro 14 - Formação na área da surdocegueira.....	96

SUMÁRIO

COMEÇANDO A TRAJETÓRIA	13
1. PRIMEIRO PASSO	16
2. PERCORRENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E A SURDOCEGUEIRA	29
2.1 Educação Especial	29
2.2 Inclusão Escolar	35
2.3 O que é a Surdocegueira?	37
2.3.1 Classificação da Surdocegueira	40
2.4 Surdocegueira Plus	44
2.5 Panorama da educação de surdocegos	46
3. VISITANDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	49
3.1 A história da Teoria Histórico-Cultural	49
3.2 Vigotski e a Educação Especial	55
3.2.1 Conceito de deficiência	58
3.2.2 Compensação	59
3.2.3 Mediação.....	61
4. CAMINHO METODOLÓGICO	63
4.1 Caracterização da pesquisa	65
4.2 Perfil dos professores	65
4.3 Entrevistas	68
4.4 Análise de Conteúdo	69
5. DIALOGANDO COM PROFESSORES	72
5.1 Interação.....	72
5.1.1 Língua Oral Adaptada	75
5.1.2 Língua de sinais a curta distância	79
5.1.3 Escrita Ampliada	80
5.2 Práticas pedagógicas	82
5.3 Formação continuada	89
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107
ANEXOS	108

COMEÇANDO A TRAJETÓRIA

Esta pesquisa e a escolha do tema são resultados das minhas indagações enquanto professora de educação especial da rede estadual de ensino na cidade de Santarém–Pará. Para um melhor entendimento de como surgiu a inquietação investigativa, traço aqui a minha trajetória acadêmica e profissional, pois cada passo dado contribuiu para que as primeiras linhas deste trabalho fossem escritas.

Ao iniciar a minha vida acadêmica no ensino superior, em 2005, no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, ainda na Universidade Federal do Pará – UFPA, campus Santarém, não vislumbrava a carreira docente, ainda que estivesse cursando uma licenciatura. Foi no último período do curso que, ao conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mudei a minha escolha profissional. Comecei então a me interessar pela Libras e, conseqüentemente, pela educação especial. Foi quando decidi que iria trabalhar nessa área e ser professora de educação especial.

Na intenção de atuar como docente, com o término da graduação em 2009, busquei formação continuada na área por meio de cursos e participação em eventos. Em 2011 tive a oportunidade de ser contratada como professora de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular, sendo a minha primeira experiência profissional como professora. O primeiro semestre não foi nada fácil, porém, com o auxílio de colegas mais experientes e o apoio da equipe pedagógica da escola, consegui terminar o ano letivo realizada no âmbito profissional. Foi nessa escola o meu primeiro contato com alunos público-alvo da educação especial, mas eu ainda não sabia disso, por desconhecimento sobre algumas deficiências e suas características. Com o início da vida profissional, comecei a fazer uma especialização em Educação Especial e Inclusiva.

Em 2012 continuei na mesma escola, porém com turmas de 5º ano do ensino fundamental. Em agosto desse mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) lançou um edital de concurso público com 13 vagas para professor de educação especial. Enxerguei no concurso a realização de dois sonhos: o de ser servidora pública e professora da educação especial. Foram dois meses de estudos intensos, os quais foram recompensados com a minha aprovação em primeiro lugar na prova objetiva.

Enquanto aguardava a convocação do concurso, em 2013, trabalhei como professora com contrato temporário na rede municipal de Santarém, lecionando a

disciplina de artes, do 6º ao 9º ano. Em uma das turmas que atuei tinha um aluno surdo, e foi essa minha primeira experiência com um aluno público-alvo da educação especial. Ainda no primeiro semestre desse ano finalizei a especialização em Educação Especial e Inclusiva. Fui convocada para tomar posse na vaga do concurso público da SEDUC/PA no mês de junho e em julho iniciei como professora de educação especial.

Comecei então a trabalhar com alunos que possuíam as mais variadas deficiências, inclusive 2 alunas surdocegas, em 2014; posteriormente, mais 1 aluno surdocego, em 2018. Assim me vi tendo que aliar toda a teoria que havia estudado para o concurso e durante especialização com a prática que estava vivenciando, o que por muitas vezes era um desafio. Isso me levou a procurar mais conhecimento, para poder ofertar aos meus alunos um Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ de melhor qualidade.

Nessa busca, em novembro de 2017, participei do I Seminário Amazônico de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, em Belém-Pará. Foi o meu primeiro contato com o tema da Surdocegueira de forma mais aprofundada, mesmo tendo alunos surdocegos. Esse encontro me instigou a buscar mais conhecimento sobre o assunto.

A vontade de conhecer mais sobre a surdocegueira me levou ao Instituto Benjamin Constant (IBC)², no Rio de Janeiro - RJ em março de 2018, onde fiz o curso sobre Surdocegueira, no qual pude conhecer na prática o atendimento ofertado aos alunos surdocegos na instituição. Tal curso despertou em mim preocupações e questionamentos em relação a minha própria prática docente e me fez voltar para Santarém querendo saber de que forma se dava o processo de escolarização dos alunos surdocegos.

Neste mesmo ano, fiz o processo seletivo para aluno especial do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará

¹ O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (SEESP/MEC, 2008).

² Atualmente, o Instituto é referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, com baixa visão, surdocegas ou com outras deficiências associadas à deficiência visual. Como centro de referência nesta área, a instituição capacita profissionais e assessora instituições públicas e privadas no atendimento às necessidades desse público, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. (<http://www.ibc.gov.br/o-ibc>)

(UFOPA), no qual fui aprovada para cursar a disciplina Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial, que contribuiu para a escolha de referencial teórico, o que me trouxe segurança para realizar o processo seletivo do PPGE da UFOPA, sendo aprovada.

O ingresso no Mestrado em Educação, em 2019 e a participação no Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES) da UFOPA, me oportunizou pesquisar o processo de escolarização de alunos com surdocegueira na cidade de Santarém-Pará com a intenção de compreender de que forma o processo de escolarização vivenciado pelos alunos com surdocegueira contribuiu para a humanização destes, a partir do relato dos professores que acompanharam os alunos matriculados na rede estadual de ensino nessa cidade.

1. PRIMEIRO PASSO

O aluno com surdocegueira, assim como os demais que apresentam alguma deficiência, transtorno ou desviam do padrão considerado normal, até pouco tempo eram invisíveis na sociedade e não tinham acesso à escola regular, pois eram considerados diferentes dos padrões normalizadores impostos pela sociedade (COSTA; RANGNI, 2015).

A surdocegueira³ é uma condição única de deficiência, portanto, não é a mera somatória das condições de deficiência auditiva e deficiência visual. Desta forma, a surdocegueira se torna uma categoria que apresenta outras necessidades, diferentes daquelas apresentadas pela cegueira e pela surdez, separadamente. Enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento das interações com o ambiente físico e humano, e o cego utiliza o campo auditivo-temporal, o surdocego, por sua vez, necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescente e/ou resíduos auditivos e visuais.

Nesta pesquisa, o aluno com surdocegueira é encarado como ser social, capaz de produzir suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva e assim como qualquer indivíduo, constituem-se historicamente como sujeitos humanizados. (MARTINS, 2009).

Ao reconhecer a educação como possibilidade humanizadora a pesquisa em questão está inspirada nos princípios na Teoria Histórico-Cultural (THC)⁴, que compõe parte dos pressupostos teóricos desta investigação e que compreende o desenvolvimento do ser humano a partir da relação dialógica entre o biológico e o social, onde o sujeito e o psiquismo se formam sob as condições históricas, sociais e culturais vivenciadas (MARTINS, 2009).

A THC compreende o espaço escolar como o local onde o conhecimento elaborado historicamente deveria ser repassado a todos de forma igualitária. Segundo Camizão e Victor (2017, p. 22), “a escola tem papel fundamental nesse processo, pois

³ Sobre a terminologia a ser utilizada Maia e Aráoz (2001) apontam que o termo “surdocegueira”, escrito de forma “junta”, sem uso de hífen (surdo-cegueira), como era comumente utilizado, é o mais apropriado, por entender que é uma deficiência única, e também será o termo utilizado nesta pesquisa.

⁴ Na presente pesquisa optou-se por usar a nomenclatura Teoria Histórico-Cultural, por ser a última nomenclatura e a sugerida por Leontiev; segundo Prestes (2010) Leontiev referiu-se à teoria de Vigotski como histórico-cultural em diversos trabalhos de sua autoria. Há várias nomenclaturas para referir-se à teoria desenvolvida por Vigotski: sócio-histórica, sóciocultural, sócio-interacionista, entre outras.

é, por excelência, o local propício de apropriação dos conhecimentos científicos, os quais são acumulados e sistematizados ao longo da história pela sociedade.” É na educação e no espaço escolar que a THC reconhece as possibilidades de desenvolvimento e humanização das pessoas surdocegas.

Considera-se a educação de um surdocego um processo complexo, em que estão em jogo as várias relações e possibilidades de atendimento frente às especificidades da deficiência. Leva-se em consideração para as práticas pedagógicas: o grau de perda sensorial (visão e audição) que este aluno apresente, o período em que essas perdas foram acometidas, a multiplicidade na aquisição de linguagem e de língua que pode ser estabelecida para cada indivíduo, as estratégias educativas e de socialização mais adequadas para cada sujeito, a avaliação do surdocego como único nas suas necessidades educacionais e sociais, dentre outras questões.

No âmbito educacional, lutas a respeito da educação de pessoas com surdocegueira vêm impulsionando discussões sobre o atendimento ofertado a estes indivíduos nas escolas regulares. Diante do que foi exposto, esta pesquisa busca responder a seguinte questão de pesquisa: **de que forma a Educação Especial tem colaborado para o processo de educação dos alunos surdocegos em Santarém a partir da percepção dos professores?**

Visando, então, contribuir para o aprofundamento das discussões na área da inclusão, no que diz respeito ao ambiente escolar, dando enfoque para os professores que atuam na EE, esta investigação tem como objetivo geral: analisar a percepção dos professores da Educação Especial acerca das suas práticas com alunos surdocegos na rede estadual de ensino, no município de Santarém-PA. E como objetivos específicos: caracterizar as formas de interação apontadas pelos professores da EE durante o processo de educação dos surdocegos em Santarém; e analisar a partir das falas dos professores da EE as práticas desenvolvidas com os alunos surdocegos.

Partindo desses objetivos, buscou-se responder as seguintes questões norteadoras: Como os professores de EE desenvolvem o processo de interação com os alunos surdocegos na cidade de Santarém-PA? Como as práticas relatadas pelos professores da EE contribuem para a educação dos alunos com surdocegueira?

Para justificar a relevância do tema desta dissertação, assim como ter material de leitura para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos outras pesquisas

que abordam o tema da Surdocegueira, o qual mostrou-se como pouco explorado no meio acadêmico nacional se comparado ao que já se tem produzido em relação a outras deficiências.

Assim, no Brasil, a surdocegueira como campo de pesquisa acadêmica é ainda um tema novo, com pouca bibliografia, sendo a maioria voltada para estudos de caso ou revisões bibliográficas. Na intenção de conhecer os trabalhos já desenvolvidos na área, foi realizado um levantamento das teses e dissertações. O procedimento desenvolveu-se por meio de consultas ao portal de acervos disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵. Para o levantamento utilizou-se como descritor para busca a palavra-chave “surdocegueira”, sem delimitação de período, com ocorrências nos títulos.

Como resultado foram encontradas 28 pesquisas, sendo 18 dissertações e 9 teses de doutorado na área da educação e áreas afins. Desses trabalhos foram descartados 16 (dezesseis) da análise dos que possuem temáticas distantes da área da educação ou que não possuem relação com o contexto escolar da educação básica, sendo: orientação e mobilidade (1), atendimento familiar (1), alimentação (1), modelos comunicacionais táteis (1), abordagem fonoaudiológica (2), arquitetura (1), perfil clínico-social (1), aquisição de linguagem (3), programas de intervenção (1), implante coclear (1), ensino superior (1), guia-intérprete (1) e cartografia (1). Dentre esses 28 trabalhos destacaremos aqui 13 pesquisas, 10 dissertações de mestrado e 3 de teses de doutorado, apresentadas nesta ordem. A escolha dessas 13 pesquisas deu-se por: i) apresentarem como seu objeto de estudo a surdocegueira no âmbito escolar; ii) tratam da comunicação e do processo de escolarização dos sujeitos surdocegos; e iii) contribuem para a compreensão da realidade escolar do aluno surdocego. O quadro a seguir apresenta de forma sintetizada as pesquisas encontradas no portal BDTD.

⁵ Acesso realizado primeiramente em 6 de setembro de 2019; em 3 de maio de 2021 foi realizada nova busca com intuito de obter mais dados para a pesquisa. <http://bdtd.ibict.br>

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre surdocegueira

	Autor	Ano	Tipo	Título
1	CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira.	2007	Dissertação	Comunicação entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados
2	IKONOMIDIS, Vula Maria	2009	Dissertação	Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística
3	GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes.	2010	Dissertação	A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva
4	SIERRA, Maria Angela Bassan	2010	Dissertação	A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural
5	RACHED, Sueli Fernandes da Silva	2011	Dissertação	Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da comunicação
6	COMERDI, Maria Aparecia.	2011	Tese	Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita.
7	CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira	2013	Tese	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso
8	GODOY, Shirley Alves	2015	Dissertação	Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa
9	FARIAS, Sandra Samara Pires.	2015	Dissertação	Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica
10	MATA, Simara Pereira da	2017	Dissertação	Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira.
11	FALKOSKI, Fernanda Cristina.	2017	Dissertação	Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa.

12	WATANABE, Dalva Rosa	2017	Dissertação	O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015.
13	IKONOMIDIS, Vula Maria	2019	Tese	Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A produção do conhecimento a partir de uma pesquisa científica vai muito além de saber utilizar normas, técnicas ou abordagens metodológicas. A busca sobre as pesquisas científicas já produzidas no campo de estudos em que o estudo em questão se enquadra é uma etapa importante para a construção do trabalho em desenvolvimento. O levantamento das produções já realizadas com o tema que se propõe é uma forma de justificar a relevância da pesquisa, além de proporcionar ao pesquisador uma visão acerca do que ainda não foi estudado ou ainda falta aprofundamento.

Diante deste cenário, Romanowski e Ens (2006) nos falam que a construção do estado do conhecimento é uma ferramenta imprescindível ao pesquisador comprometido com o fortalecimento do campo científico em que se propõe fazer pesquisa, porque é a partir dele que é possível depreender as lacunas existentes nas pesquisas realizadas no campo de estudos.

Nessa perspectiva, Morosini; Fernandes (2014) afirmam que a construção do estado do conhecimento tem um caráter tanto formativo quanto instrumental, porque além do pesquisador obter conhecimento sobre as pesquisas mais recentes relacionadas ao seu objeto de estudo, ele tem acesso às técnicas de escrita acadêmica e aos instrumentos metodológicos mais utilizados no seu campo de pesquisa. Para as Morosini e Fernandes (2014),

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Nesta pesquisa, com o intuito de verificar se está sendo ofertada uma educação, através do AEE, que permita ao aluno o acesso e aprendizagem dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade, contribuindo assim para sua humanização (SAVIANI, 2011), foi necessário, antes de tudo, investigar a existência de pesquisas sobre o mesmo tema. Assim, traço aqui o mapeamento realizado das obras elencadas, a partir do descritor “surdocegueira”, e eleitas pela sua relação com a educação.

Como ponto de partida das discussões, será tomado como base a pesquisa de Watanabe (2017), que investigou a produção na área da surdocegueira de 1999 a 2015 por meio de uma pesquisa bibliográfica documental de abordagem quantitativa e qualitativa, com características exploratórias. Como resultados, a autora aponta que a maioria da produção sobre surdocegueira foi realizada na região Sudeste e que a região Norte não produziu nenhuma pesquisa na temática até 2015. Além de constatar um crescimento gradual nos últimos dez anos, também observou que nesse mesmo período os referenciais brasileiros passaram a ser utilizados, juntamente com os clássicos estrangeiros da área.

Sobre a comunicação de pessoas surdocegas e suas famílias, Cambuzzi (2007), em sua dissertação de mestrado teve como objetivo identificar e analisar as atitudes comunicativas entre a mãe e uma adolescente surdocega, além de instrumentalizar a mãe para promover o desenvolvimento da comunicação significativa entre elas. Os resultados demonstram diferenças significativas na comunicação entre as duas, tais como a aceitação progressiva das orientações e o seu envolvimento quando da utilização dos recursos como objetos de referência.

Ikonomidis (2009), em sua dissertação, analisou as formas de comunicação entre familiares e seus filhos surdocegos e comparou, entre os dois grupos, a participação das crianças com surdocegueira na família. O primeiro grupo foi composto de casos de crianças que ainda não se encontravam em atendimento especializado, e o segundo, de casos que eram atendidos em locais especializados em surdocegueira; cada grupo foi composto de três díades (familiar e filho). Esta pesquisa foi de cunho exploratório e comparativo. Os instrumentos quantitativos e qualitativos utilizados para a coleta de dados foram: o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), o PAVII-PAN (*Parents and Visually Impaired Infants*) e a análise documental. Os resultados apontaram que as crianças do grupo que era atendido em escola especializada possuíam habilidades comunicativas mais

concretas e simbólicas, enquanto as crianças do outro grupo utilizavam uma comunicação basicamente corporal com limitado uso de funções comunicativas para necessidades imediatas e protesto.

Sobre o processo de inclusão escolar de alunos com surdocegueira na Educação Básica de escolas regulares da cidade de Salvador-Bahia, Galvão (2010) em sua pesquisa teve por objetivo geral estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos, relacionando-as com o seu processo de inclusão nessas escolas. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo, como amostra, quatro alunos surdocegos, sendo três do ensino Fundamental II e um do Ensino Médio. Como resultado é apresentado o desconhecimento por parte da comunidade escolar sobre as necessidades do aluno com surdocegueira nos espaços escolares públicos e privados de Salvador-Bahia analisados por esta pesquisa.

O trabalho intitulado “A Humanização da Pessoa Surdocega pelo Atendimento Educacional: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, desenvolvido por Sierra (2010), apresenta como objetivos: aprofundar os estudos sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega; compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o atendimento educacional da pessoa surdocega; identificar a situação atual do quadro de surdocegueira; expor e discutir propostas pedagógicas ou de intervenção junto à surdocegueira. Como resultado, a autora defende a escolarização da pessoa surdocega como importante para a humanização e contribuindo para que esta saia do isolamento, além de uma proposta educacional direcionada à pessoa surdocega, que contemple o trabalho educativo.

Rached (2011), em seu trabalho, fez uma análise das formas de comunicação de crianças surdocegas pré-linguísticas; a pesquisa de caráter qualitativo foi realizada com dez surdocegos pré-linguísticos na faixa etária de três a dez anos, pertencentes a uma única instituição de Pernambuco. Como procedimento metodológico foi utilizada a pesquisa qualitativa. A coleta de dados realizou-se através de três fontes: entrevista com pais, mapas de comunicação e observação direta dos sujeitos em interações sociais. Como resultados, a pesquisa aponta que as formas de comunicação variam de sujeito para sujeito, independente da faixa etária, mas existe um conjunto de formas comunicativas mais ou menos comuns.

Cormedi (2011) propôs pesquisar a trajetória de duas pessoas que compensaram a surdocegueira adquirindo linguagem e comunicando-se por língua de sinais; desvelar o desafio referente à barreira da comunicação, do ponto de vista dessas pessoas que a superaram. O procedimento metodológico foi o estudo de caso de cada uma das duas jovens surdocegas congênitas. Os resultados que evidenciaram os fatores que alicerçaram a linguagem e a comunicação pela língua de sinais das jovens pesquisadas foram: a identidade assumida como sujeito surdocego; o desenvolvimento das habilidades sensoriais e motoras; o contexto histórico familiar, educacional, social e cultural, de consideração e incentivo à ação e interação; a oportunidade de disporem de mediador; as relações com outros, atentos às suas formas de comunicação expressiva e de comunicação receptiva.

Com o objetivo de analisar a eficiência das adaptações visuais nas atividades apresentadas para o aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher e seu impacto na escolarização, Cambuzzi (2013), por meio de um estudo de caso de um pré-adolescente (12 anos), desenvolvido na cidade de Santa Catarina, em uma Escola de Educação Básica Inclusiva, onde a Política de Educação de Surdos é executada no Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano e no Ensino Médio, destaca: a coleta de dados constou de entrevista com a família, com o aluno e a professora, avaliação pré e pós-intervenção do participante com a aplicação do instrumento de Avaliação Funcional da Visão. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente tomando como critério o desempenho do próprio participante. Os resultados sugerem que os materiais utilizados em sala de aula foram adequados, principalmente na ampliação do material impresso com letras de 12 pontos para 20 ou 22 pontos, conforme exposição gradual a diferentes tamanhos. A fonte *Times New Roman* foi modificada para a fonte *Arial* e, posteriormente, para *Verdana* porque as mudanças proporcionaram traços mais adequados. Os resultados indicam, portanto, que os recursos visuais acessíveis foram utilizados corretamente; entretanto, não existe um apoio de recursos ópticos e não ópticos pela Instituição diante dessa nova realidade: a presença do aluno com Síndrome de Usher na sala de aula, ou seja, ainda faltam alguns recursos para que o seu direito constitucional seja exercido.

Com o objetivo de desenvolver um processo de intervenção por meio de uma pesquisa colaborativa, Godoy (2015), junto a uma professora regente da área de Geografia e duas especialistas em Educação Especial, buscou favorecer a aprendizagem de Geografia por meio da cartografia tátil com uma aluna com

surdocegueira do 2º ano do ensino médio em uma escola pública, no norte do Paraná. A pesquisa foi realizada tomando como base metodológica a proposta de Ibiapina (2008), denominada de pesquisa colaborativa. Os resultados obtidos evidenciaram que a professora de Geografia apresentava, na primeira fase, concepções equivocadas com relação ao processo de inclusão de alunos com surdocegueira que foram trabalhadas na segunda fase da pesquisa, que consistiu na intervenção colaborativa junto às professoras visando à formação das participantes para o atendimento das necessidades educacionais da aluna com surdocegueira.

Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira congênitos ou adquiridos na tenra idade na Educação Básica foi o tema da pesquisa de Farias (2015). O estudo teve como objetivo central investigar as narrativas dos alunos com surdocegueira sobre os processos educacionais, relacionando-as com as garantias dos direitos educacionais na Educação Básica. A abordagem do tema foi perspectivada nas experiências das pessoas com surdocegueira, ouvindo a “voz” desses alunos, por meio das narrativas da sua história de vida acadêmica. Participaram desse estudo dois alunos com surdocegueira, dos tipos congênita e adquirida na tenra idade, cursando ou já tendo cursado o ensino médio, em escolas de ensino regular, no estado da Bahia. O estudo constituiu-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do tipo história de vida, buscando nas narrativas, as memórias dos participantes sobre as suas itinerâncias de inclusão educacional. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista narrativa, registrada em filme e desencadeada a partir de uma questão geradora. A análise e discussão dos dados foram organizadas considerando a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que: os narradores utilizaram formas de comunicação diferentes e eficientes para o processo de inclusão escolar, a Libras e comunicação oral. De maneira geral, foi percebido que os estudantes foram atendidos de forma fragmentada, não havendo articulação entre os professores do ensino comum e a educação especial. O estudo, então, demonstra, dentre outros aspectos, a urgente necessidade de formação para os profissionais da sala comum e especial tanto na esfera pública como na privada.

Mata (2017), em sua pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritivo, teve como objetivo identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira pré-linguística, aspectos da comunicação utilizados em contextos diferentes de atendimento. A pesquisa foi realizada nos locais de atuação profissional dos respectivos participantes, por meio de entrevista semiestruturada,

tendo como apoio um roteiro. Os dados foram tratados a partir de análise de conteúdo, tendo como base a temática da comunicação. Os resultados obtidos permitiram concluir que, embora não se tenha priorizado uma introdução de um Sistema de Comunicação Alternativa ao longo do desenvolvimento do sujeito da pesquisa, na perspectiva de todos os profissionais, houve indicadores de intenção comunicativa na linguagem. Isso mostra que, mesmo sem uma sistematização desse trabalho, os profissionais conseguiram introduzir aspectos fundamentais nesse desenvolvimento de linguagem, o que permitiu explorar aspectos de representação simbólica da linguagem do sujeito. (MATA, 2017)

Em sua pesquisa Falkoski (2017) teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa. Foram selecionadas duas crianças com surdocegueira congênita. A metodologia de pesquisa constituiu-se por 10 encontros com os alunos na escola. Foram utilizados quatro instrumentos: construção de mapas, visitas realizadas nas casas das crianças, entrevistas com as professoras e observações. Os resultados das observações evidenciaram que os mediadores: família e professoras tinham formas de se comunicar com as crianças, algumas ações e reações eram percebidas com sentido e significado, mas não havia reconhecimento disso. Essas formas de comunicação expressiva e receptiva precisavam ser reconhecidas como tal pelos interlocutores. As crianças estavam em momentos diferentes do processo comunicacional. A menina se valia da baixa visão para a comunicação, e o menino, dos demais sentidos, principalmente, tato e olfato.

Um dos trabalhos mais recentes na área da surdocegueira, Ikonmidis (2019), em sua tese de doutorado teve como objetivo geral promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do IBC de maneira que pudessem compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender as necessidades de estudantes com surdocegueira por meio de uma formação continuada em serviço. Ao término da intervenção, a pesquisadora enviou questionário por e-mail para as participantes avaliarem a formação como um todo. A análise das respostas revelou que obtiveram ganhos em sua formação de maneira individual. Como resultados, a pesquisadora concluiu que não notou mudanças no atendimento aos estudantes após a formação oferecida de abril a setembro de 2018.

Neste momento, em relação às pesquisas já realizadas sobre surdocegueira, destaco aqui o trabalho de Sierra(2010). Este trabalho tem proximidade com a pesquisa em desenvolvimento por investigar a humanização da pessoa surdocega a partir do seu processo de escolarização, fazendo uma análise a partir da perspectiva da THC. Como objetivos apresentou: aprofundar os estudos sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega; compreender as contribuições da THC para o atendimento educacional da pessoa surdocega; identificar a situação atual do quadro de surdocegueira; expor e discutir propostas pedagógicas ou de intervenção junto à surdocegueira, como, por exemplo, a soviética. Esse estudo apresentou como resultado que a escolarização da pessoa surdocega se faz importante para que saia do isolamento e desenvolva sua humanização (SIERRA, 2010).

Ao analisar essas produções acadêmicas observamos que, de maneira geral, todos tratam da inclusão do aluno surdocego no ambiente escolar, além de constatar que ainda carece de aprofundamento em pesquisas de pós-graduação sobre surdocegueira em nosso país, principalmente na região norte, como afirma Watanabe (2017).

No que tange a nossa pesquisa, o que a difere das que mencionei anteriormente e a justifica se deve ao fato de esta trazer como enfoque principal os professores que atuam na EE, através da análise dos relatos desses profissionais da EE, caracterizar as formas de interação e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos surdocegos, bem como salientar a importância da formação continuada para esses professores, além de ser uma investigação no interior da Amazônia, mais especificamente na região oeste do Pará.

Visando contribuir para o crescimento das discussões na área da inclusão, no que diz respeito ao ambiente escolar, o trabalho justifica-se ainda pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a educação de alunos surdocegos durante o processo de atendimento da EE e pela possibilidade de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem através dos conhecimentos resultantes da realização da pesquisa, podendo servir como um material de estudo para os professores com interesse nesta área do conhecimento.

Nessa perspectiva o estudo em questão pode ser caracterizado, primeiramente, pelo seu caráter qualitativo, próprio das pesquisas das ciências sociais que, em consonância com Minayo (2002), se configuram na abordagem das

expressões humanas presentes nas estruturas, processos, sujeitos, significados e representações. Consideramos então, a pesquisa de caráter qualitativo no sentido aqui destacado:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.22).

Como primeira fonte de pesquisa temos a análise de obras bibliográficas sobre o tema; foram realizados levantamentos bibliográficos para nos situarmos quanto ao Estado do Conhecimento da temática em questão, a fim de ter um panorama das principais pesquisas já existentes. A segunda fonte de pesquisa utilizada foram as entrevistas com roteiro semiestruturado aplicado a 10 professores envolvidos no processo educativo dos alunos, tendo o objetivo de conhecer as interações e práticas pedagógicas que foram utilizadas. A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Dentro desse enfoque a investigação foi delineada a partir de entrevistas com professores de espaços escolares da rede estadual de ensino que tiveram como alunos três indivíduos surdocegos que já concluíram o ensino médio, sendo dois indivíduos do sexo feminino e um do sexo masculino. Assim, o presente texto seguiu por etapas apresentadas a seguir em 5 sessões.

Na primeira seção tratamos sobre educação especial, a inclusão educacional, na qual a inclusão é vista não apenas como uma possibilidade de socialização dos alunos com deficiência no âmbito escolar, e sim como processo para o desenvolvimento da humanização do sujeito a partir das mediações estabelecidas nas relações sociais. Buscamos também caracterizar a surdocegueira, além de caracterizá-la enquanto deficiência única, suas características e causas, e traçar um percurso histórico sobre a educação de surdocegos em nosso país.

A segunda seção apresenta as considerações acerca da THC, histórico, alguns dos seus pressupostos teóricos, sua relação com a EE, pautando-se no pensamento de L. S. Vigotski (1987, 1994, 1995, 1996, 1999 e 2000) e autores que

deram continuidade aos seus estudos, como Luria (1996; 1998; 2007), Leontiev (1978; 1998). Outros autores que fazem articulação da THC com a EE são usados, como Barroco (2007; 2009), Martins (2009, 2011), Mello (2007, 2010, 2015). Utilizamos também Sierra (2010) para destacar a relação da THC e surdocegueira. Ainda nessa seção, tratamos dos estudos realizados por Vigotski (1997) a partir da obra *Defectologia* (1997), onde se reflete que os olhos e os ouvidos, assim como qualquer questão biológica, nos seres humanos não são apenas órgãos físicos, mas também exercem função sociais, visto que mediando a relação do homem com o mundo está o meio social, que demonstra o que o homem é para o mundo e o que o mundo é para o homem.

A terceira seção dedica-se ao percurso metodológico, apresentando o estado do conhecimento sobre surdocegueira nas teses e dissertações no Brasil, a caracterização desta pesquisa, e detalhamento dos instrumentos, amostra, coleta e técnica de análise de dados.

Na quarta seção é mostrada a análise dos relatos dos professores, inspirando-se na THC como perspectiva de pesquisa, e utilizamos 2 categorias para essa ação: interação e práticas pedagógicas.

Finalizamos na quinta seção com as considerações finais sobre o estudo, retomando objetivos, problema e questões norteadoras de todo o percurso da pesquisa, apontando as contribuições e reflexões que emergiram a partir das análises.

2. PERCORRENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E A SURDOCEGUEIRA

Na seção que se inicia nos propomos a situar o leitor acerca da temática na qual nossa pesquisa está circunscrita. Em um primeiro momento abordaremos questões voltadas à EE e à inclusão. Em seguida é feita a caracterização da surdocegueira e o histórico da educação de pessoas surdocegas, colocando-as no âmbito da inclusão educacional.

2.1 Educação Especial

O conceito de EE expresso na legislação brasileira é considerado como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1996), realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Assim, o AEE constitui o principal serviço da EE e atende a um dos objetivos das políticas nacionais (BRASIL, 2008).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 (BRASIL, 1996) ajusta-se à legislação federal de que as pessoas com deficiências devem ser atendidas em unidades de ensino público e regular. Dedicou um capítulo ao tema, o Capítulo V. No artigo 58, entende-se por EE a “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58).

Além de conceituar o que é a EE, esse capítulo descreve o que os sistemas de ensino deverão oferecer, como garantir currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica aos alunos para atender suas necessidades. Precisam também assegurar a terminalidade própria àqueles que não atingiram o nível exigido para conclusão dos seus estudos e a oferta de aceleração aos superdotados para concluir em menor tempo o programa escolar, de acordo com o artigo 59. Garante também o professor especializado para o atendimento desse público-alvo (BRASIL, 1996).

Em 2001, no Parecer CNB/CEB nº. 17/2001 “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” foram instituídas determinações para a

educação de alunos com deficiência, um documento oficial do governo federal que fez menção pela primeira vez aos alunos com surdocegueira e suas necessidades de comunicação. No artigo 2, “Alunos atendidos pela educação especial”, no item 2, diz:

2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, **surdocegueira** ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários[...] (grifo nosso) (BRASIL, p.44, 2001).

Esta menção também se encontra no subitem 2.1, quando cita formas de comunicação específicas de pessoas com surdocegueira:

2.1. Em face 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 **surdoscegos**, 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 adequadas[...] (grifo nosso) (BRASIL, p. 45, 2001).

Em 2002 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) elaborou uma coleção composta de nove fascículos sobre temas específicos relacionados ao atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, no período que vai desde o nascimento até os seis anos, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica com crianças em creche e pré-escolas por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias. Dentre os fascículos foi publicado o intitulado “Educação Infantil, Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial”, que discorre sobre a conceituação e educação das crianças com surdocegueira.

Este fascículo é dividido em sete partes, com os seguintes conteúdos, respectivamente: I) definição do que é múltipla deficiência sensorial e surdocegueira; II) abordagens teóricas sobre crianças surdocegas; III) princípios orientadores da Educação; IV) modalidades educacionais; V) necessidades iniciais da criança surdocega; VI) aspectos pertinentes à avaliação; e VII) referências.

No subitem 1.2, intitulado: Surdocegueira - O que é surdocegueira? Quem é o surdocego? é feita uma conceituação sobre a surdocegueira,

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais (McInnes & Treffy, 1991). Segundo Telford & Sawrey (1976), quando a visão e audição estão gravemente comprometidas, os problemas relacionados à aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e a adaptação ao meio se multiplicam (BRASIL, p. 11, 2002).

Sobre os documentos orientadores ou norteadores do MEC, Sierra (2010), expõe que

Os escritos do MEC apresentam dados objetivos de como se encontra o atendimento oficial às pessoas surdocegas e esclarecem sobre características entendidas como próprias a elas, mas não apresentam referências ou fundamentos que permitam compreender a fundamental importância da educação para o processo de humanização dessas pessoas, visto que, antes de estarem sob essa condição, precisam ser consideradas pelo prisma da genericidade (p. 62).

A elaboração desses documentos se baseou na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, sobre princípios, política e prática em educação especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, que teve como resultado a Declaração de Salamanca. Esse documento cita as pessoas com surdocegueira no seu artigo 19:

19. 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 (Declaração de Salamanca, p. 7, 1994).

A LDBEN também se alinha aos princípios da Declaração de Salamanca, como já apontado anteriormente. O Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência,

consolida normas de proteção e dá outras providências. Nessa legislação e ainda para efeitos do decreto, eles caracterizam quem são as pessoas com deficiência no art. 3º, considerando:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999a).

Ainda nesse decreto, no art. 4º, é descrito quem são consideradas as pessoas portadoras de deficiência (de acordo com a lei) e as enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º ; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999a).

Nessa lei, podemos perceber que a surdocegueira não é citada, sendo que podemos interpretar que ela está considerada no item V, que se refere à deficiência

múltipla. Porém, isso é contrário ao que já ocorria nas legislações citadas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Parecer CNB nº. 17/2001, Declaração de Salamanca, Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência nº3.298/99), que reconheciam a surdocegueira como deficiência única.

A Lei nº 10.098, de 2000, fala sobre critérios e normas para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, onde no capítulo VII: da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, art. 18, destaca que o gestor público concretizará “[...] a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes⁶, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação” (BRASIL, 2000).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, é um importante documento da SEESP/MEC, pois ela institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dentre seus artigos ela define que os alunos com deficiências devem ter acesso à escola desde a educação infantil, sendo assegurado, se necessário, o AEE. Essas diretrizes apresentam, no item 2, os alunos atendidos pela EE, fazendo referência aos alunos com surdocegueira e suas necessidades de comunicação:

Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001d, p. 44).

Também cita as formas de comunicação específicas para as pessoas com surdocegueira:

[...] E, aos surdocegos, o ensino em língua brasileira 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 adequadas (BRASIL, 2001d, p. 45).

⁶ O guia-intérprete é a pessoa que acompanha o surdocego e o auxilia na comunicação por meio da Libras ou outra forma de comunicação que o surdocego domine (Sierra, 2010, p. 32).

Em 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Sobre a surdocegueira, a lei não a reconhece de forma explícita como deficiência única, porém, há menções sobre a forma de comunicação utilizada pelas pessoas surdocegas, no inciso V, do artigo 3º:

V - [...] 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, p. 02).

E no capítulo II, que fala sobre do Acesso à informação e à comunicação, no artigo 73

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, **de guias intérpretes** e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem (BRASIL, 2015, p. 59).

Além da questão comunicacional, a lei também fala da formação do profissional para atuar junto a pessoas com surdocegueira, o guia-intérprete, no Capítulo IV, do Direito a Educação, no Inciso XI:

XI - 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, p. 59, 2015).

A construção da LBI foi bastante comemorada entre as pessoas com deficiências e a comunidade que milita por esses direitos, porém, apesar de o texto ter sido disponibilizado de forma acessível para surdos e cegos, em Libras e plataforma acessível e pudessem sugerir modificações na redação a partir de consultas públicas, a surdocegueira não foi contemplada de forma a atender as necessidades desse público.

2.2 Inclusão Escolar

A inclusão como se configura na sociedade contemporânea é resultado de contextos históricos ligados à luta das pessoas com deficiência. No final da década de 1980 surge o movimento de inclusão no qual se baseia nos princípios de igualdade. A conjuntura dos anos 1980 dá um novo enfoque à questão da deficiência. Avançam-se os movimentos sociais e, dentre eles, em defesa das pessoas com deficiência. Começa-se a construção de uma legislação que garante direitos básicos, como acesso à transporte, educação, saúde e à organização das pessoas com deficiência em espaços próprios de discussão.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos internacionais norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e busca respeitá-los na elaboração das políticas públicas nacionais. Dentre os documentos produzidos destacamos: Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala e a Declaração de Montreal.

Entre os dias 5 a 9 de março de 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Neste evento, durante a plenária final foi aprovado a Declaração Mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Essa declaração postula que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (CARVALHO, 2009). Segundo Carvalho (2009), esse evento foi organizado em conjunto com os chefes executivos dos setores: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e Banco Mundial. Articulada com representantes de 20 órgãos intergovernamentais e 150 Organizações Não Governamentais (ONGs), essa conferência reuniu cerca de 1500 participantes de 155 países, - cujos delegados, em acordo com representantes, examinaram em 48 mesas redondas e em sessões plenárias os principais aspectos da Educação para Todos. (CARVALHO, 2009)

Dentre esses documentos ganhou destaque a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, que contou com a participação de 92 (noventa e dois) governos e 25 (vinte e cinco) organizações não-governamentais, da qual resultou a conhecida Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Esta defende que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (...). Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 1994, p. 5).

Outro documento, a Convenção da Guatemala, aprovada na Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada na Cidade da Guatemala, República da Guatemala, em 06 de junho de 1999, de acordo com Carvalho (2009), é um documento que estabeleceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Conforme proposto em seu artigo II "Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade" (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p. 3).

Tais documentos apresentados anteriormente defendem princípios, políticas e práticas, objetivando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem num entendimento de que todas as pessoas são partícipes e responsáveis para que se instale uma nova forma de existência, de respeito e de valorização de todos (BARROCO, 2007, p. 121), independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que essas pessoas possam apresentar. De acordo com esses princípios, Carvalho (2009) defende que:

Ao contrário das tradicionais práticas e concepções desenvolvidas ao longo da história relativas às pessoas com deficiência, que resultaram e justificaram a exclusão, a estigmatização e a segregação desse segmento social, principalmente daqueles pertencentes às classes exploradas das diferentes sociedades, a proposta de inclusão social vem sendo preconizada como uma práxis capaz de romper com esses tradicionais procedimentos (CARVALHO, 2009, p. 90).

Dessa forma, a inclusão se dá quando as particularidades de cada indivíduo são valorizadas e atendidas. Bueno (2011) alerta para uma concepção ainda enraizada no senso comum de que todos são iguais e, portanto, aprendem de forma igual, condicionando a uma não adequação das atividades passadas em sala, prejudicando assim, uma real aprendizagem:

Partindo da perspectiva do respeito à diversidade, o discurso hegemônico da inclusão, na ânsia da não rotulação e não estigmatização, propõe uma ação pedagógica que, ao fim e ao cabo, trata os desiguais como se fossem iguais, pois não reconhece que uma deficiência específica implica processos específicos de ensino que, se não efetivados, redundarão em não aprendizagem (BUENO, 2011, p. 194).

A inclusão como está sendo difundida nas escolas perpassa por um sentido de igualdade, porém, não é levado em consideração que cada aluno, sendo público-alvo da educação especial ou não, tem suas particularidades, e estas não estão sendo valorizadas e atendidas, assim como de outros alunos público-alvo da educação especial.

Diante disso, percebe-se a necessidade da compreensão mais ampliada da EE e das pessoas com deficiência para além da limitação, para além do biológico. Nesse contexto, os princípios da THC possibilitam olhar para que as pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva não apenas pelo que lhes falta, mas pelo que podem desenvolver através de práticas pedagógicas humanizadoras.

2.3 O que é a Surdocegueira?

Ao longo da história, a condição de surdocego foi confundida com outras deficiências, como afirma Cambruzzi e Costa (2016, p. 14), “durante muito tempo, a surdocegueira era desconhecida, e, por falta de conhecimento, muitos surdocegos foram confundidos com pessoas com deficiência intelectual ou até como autistas”. Por não ser uma deficiência que ocorre com muita frequência, é considerada como área

de baixa incidência, como as deficiências múltiplas graves, surdocegueira e traumatismo cranioencefálico (SMITH, 2008).

A baixa incidência traz consigo o desconhecimento sobre esta deficiência, o que ocasiona a criação de estereótipos a partir do senso comum sobre a pessoa com surdo-cegueira. É recorrente se pensar que é um indivíduo que não tem visão e nem capacidades auditivas. Não se imagina uma pessoa que apresenta uma combinação da perda de dois sentidos: a audição e a visão, mesmo que não por completo, sendo então uma condição única de deficiência (SANTOS; EVARISTO, 2015).

[...] a pessoa com surdocegueira é o indivíduo que apresenta perdas visuais e auditivas concomitantemente em diferentes graus. Algumas pessoas com surdocegueira apresentam perdas totais desses sentidos, outras não, podendo manter resíduos auditivos e/ou visuais. (PEREIRA, WATANABE, MAIA, 2012, p. 233).

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010, p. 18), “para classificar uma pessoa surdocega é necessário que ela não tenha visão suficiente para compensar a perda auditiva ou, o inverso, não tenha audição suficiente para compensar a perda visual”.

Em 1977, em Nova York, nos Estados Unidos, ocorreu a I Conferência Mundial sobre Surdocegueira, com participação de Helen Keller⁷ (1880 – 1968), norte americana, surdocega desde os 19 meses, filósofa e conferencista, que aprendeu a se comunicar utilizando o alfabeto soletrado nas palmas das mãos, por meio do qual teve acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade (CAMBRUZZI; COSTA, 2016). Ela diz em sua conferência que uma pessoa é surdocega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade.

⁷ Helen Adams Keller nasceu em Tuscumbia, no Estado do Alabama, nos Estados Unidos da América, em 27 de junho de 1880. Ficou cega e surda quando tinha dezenove meses de idade, devido a uma doença diagnosticada na época como febre cerebral (hoje acredita-se que tenha sido escarlatina). Educada por Anne Sullivan, tornou-se uma célebre escritora, filósofa e conferencista. Bacharel em filosofia pelo Radcliffe College. Falava os idiomas francês, latim e alemão. Pelo seu exemplo recebeu ao longo de sua vida diversos títulos honoríficos e diplomas de instituições, como a universidade de Harvard e universidades da Escócia, Alemanha, Índia e África do Sul. Em 1952 foi nomeada Cavaleiro da Legião de Honra da França. Foi condecorada com a Ordem do Cruzeiro do Sul, no Brasil, com a do Tesouro Sagrado, no Japão, dentre outras. Foi membro honorário de várias sociedades científicas e organizações filantrópicas nos cinco continentes. (SIERRA, p. 33, 2010)

Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se, neste grupo, não somente as pessoas que têm perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que a sua “incapacidade” seja a menor possível (KELLER, 1997, p. 21).

Durante muito tempo a perda sensorial da visão e audição, concomitantemente, caracterizou-se a partir dos aspectos da múltipla deficiência, e não a partir da compreensão de uma deficiência específica, com características e especificidades muito próprias. Em Almeida (2015) encontramos a seguinte conceituação para a surdocegueira:

Para Mcinnes e Theffry (1988), a pessoa surdocega não é um surdo que não pode ver, nem um cego que não pode ouvir. É uma pessoa singular, única, com características próprias. Desta forma, surdocegueira se torna uma condição que apresenta outras necessidades, diferentes daquelas apresentadas pela cegueira e pela surdez isoladamente. Enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento das interações com o ambiente físico e humano, e o cego utiliza o campo auditivo-temporal, o surdocego, por sua vez, necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescente e/ou resíduos auditivos e visuais (ALMEIDA, 2015, p. 169).

Essa visão de somatória de duas deficiências podia ser vista na própria nomenclatura utilizada até a década de 90, surdo-cego, o uso do hífen separando as duas palavras denotava essa visão. Segundo Maia (2008), foi em 1991 que foi proposto por Salvatore Lagati, o uso da palavra sem o hífen para denotar o sentido de deficiência única.

[...] a terminologia Surdocego sem hífen se deve à condição de que ser surdocego não é somente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva e sim uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação e mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se no mundo [...] (MAIA, 2008, p.11).

Essa terminologia sem o hífen, a partir de então passou a ser adotada em campanhas mundiais e nacionais. Aqui, no Brasil a surdocegueira só foi reconhecida como deficiência única em 2009,

No Brasil, como relatamos, a surdocegueira foi reconhecida como área em 2000, mas, como condição única está sendo defendida com o apoio da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU e ratificada no Brasil pelo Decreto número 6949, de 25 de agosto de 2009. Na prática, ainda permanece a necessidade de reconhecimento ainda por alguns órgãos municipais, estaduais e federais, para garantir o direito de participação efetiva, principalmente no que diz respeito ao acesso ao trabalho do guia intérprete e do instrutor mediador, conforme o nível de autonomia das pessoas com surdocegueira (MAIA; MOLINA; WATANABE, 2018, p.103).

Esse desconhecimento se deve ao fato, de acordo com Santos e Evaristo (2015) que a condição de surdocegueira ainda é pouco explorada, em aspectos gerais, muitos desconhecem esta condição ou dispõem de conceitos oriundos do senso comum, há também a comparação com deficiência múltipla sensorial.

[...] as pessoas com múltipla deficiência sensorial têm uma variedade de necessidades especiais que se assemelham às necessidades da criança surdocega, mas não podem ser comparadas, pelo fato de apresentarem significados e associações de deficiências diferentes (SANTOS; EVARISTO, 2015, p. 15).

Esse desconhecimento por parte dos educadores é considerado por Cambuzzi e Costa (2016) como “um grande e importante desafio”, pois amplia a discussão sobre a surdocegueira se “constituir uma deficiência única e não a somatória de duas deficiências, as sensoriais”, dessa forma, não sendo possível se pensar “na junção de duas metodologias para o seu ensino: uma para surdo e outra para cego”, o que ocorre em muitos casos.

Para Maia, Molina e Watanabe (2018), esse desconhecimento se torna “um obstáculo à inclusão das pessoas com surdocegueira na sociedade, pois, por não conhecerem as especificidades da surdocegueira, ficam sem condições de propor e ensinar a utilizar as diferentes formas de comunicação”. Desta forma, se torna essencial que educadores conheçam as causas, período de surgimento e o tipo da surdocegueira apresentada pelos seus alunos.

2.3.1 Classificação da Surdocegueira

Considera-se a educação de um surdocego um processo complexo, em que estão em jogo as várias relações e possibilidades de atendimento frente às especificidades da deficiência. Leva-se em consideração, para as práticas

pedagógicas, o grau de perda sensorial (visão e audição) que este aluno apresente, o período em que essas perdas foram acometidas, a multiplicidade na aquisição de linguagem e de língua que pode ser estabelecida para cada indivíduo, as estratégias educativas e de socialização mais adequadas para cada sujeito, a avaliação do surdocego como único nas suas necessidades educacionais e sociais, dentre outras questões.

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

O indivíduo pode nascer surdocego ou torna-se ao longo da vida, assim a classificação a ser feita sobre a surdocegueira se dá quanto ao período em que a pessoa foi acometida, tipos de perdas e as consequências para o seu desempenho linguístico.

Bosco, Mesquita e Maia (2010) nos falam que:

Há quatro categorias para pessoas com surdocegueira, sendo elas:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 45).

Sobre o período de surgimento, Maia, Molina e Watanabe (2018), afirmam que:

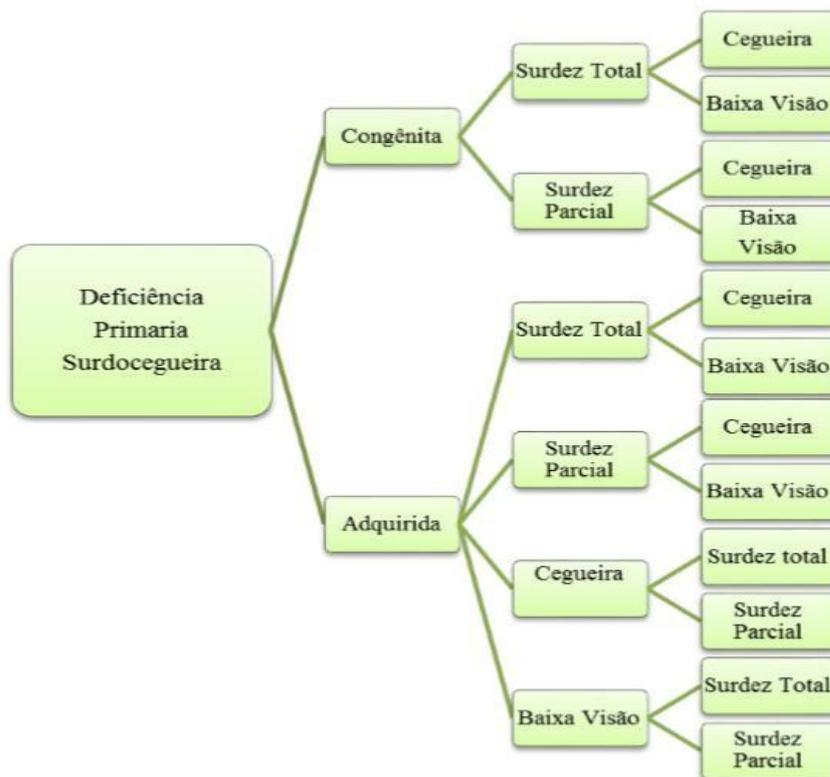
A surdocegueira pode atingir uma pessoa em diversas etapas da vida, pode ocorrer antes do nascimento, como sequela de uma doença congênita; no início da infância, que afetará o desenvolvimento da criança, exigindo formas específicas de contato, cuidados e de comunicação, parte da família e dos profissionais que irão trabalhar com essa criança; após a aquisição de uma língua; na terceira idade. [...] Entretanto, a surdocegueira também pode aparecer em qualquer fase da vida, como resultado de acidentes ou doenças que afetem, concomitantemente, a visão e a audição (MAIA, MOLINA, WATANABE, p.108, 2018).

De acordo com o período em que ocorre a surdocegueira, as pessoas acometidas podem ser classificadas como pré-linguísticas ou congênitas e pós-linguística ou adquiridas. Aqueles indivíduos que apresentam as perdas concomitantes da visão e audição antes de terem desenvolvido aquisição de língua ou nasceram com a deficiência são classificados por surdocegos pré-linguísticos ou congênitos. Estes, sem dúvida, precisam de mais atenção para desenvolver formas alternativas da comunicação. Já o surdocego pós-linguístico é aquele que apresenta uma deficiência sensorial (auditiva e visual) após adquirir uma língua, seja ela a Língua Portuguesa ou de Sinais. Cader-Nascimento (2012, p. 148-149) apresenta as seguintes situações, quanto ao comprometimento e ao momento da manifestação:

- a) Surdez moderada associada à cegueira (congênita ou adquirida)
- b) Surdez moderada associada à baixa visão (congênita ou adquirida)
- c) Surdez severa associada à cegueira (congênita ou adquirida)
- d) Surdez severa associada à baixa-visão (congênita ou adquirida)
- e) Surdez profunda associada à cegueira (congênita ou adquirida)
- f) Surdez profunda, cegueira e deficiência física (congênita ou adquirida).

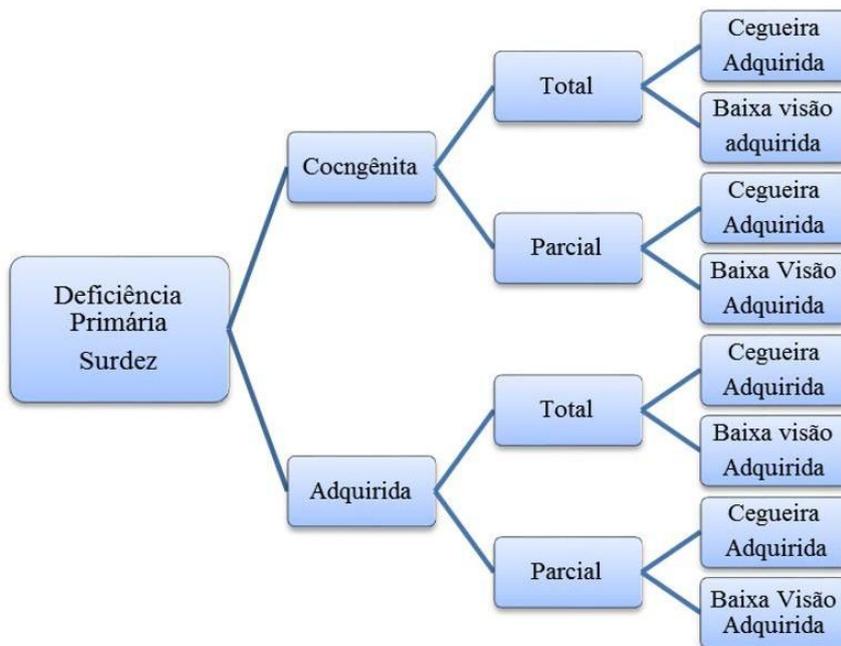
Essa variedade de caracterização desses indivíduos pode ser visualizada de forma mais clara nos organogramas desenvolvidos pela Watanabe (2017) e demonstrados nas Figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 - Deficiência visual como deficiência primária e suas associações



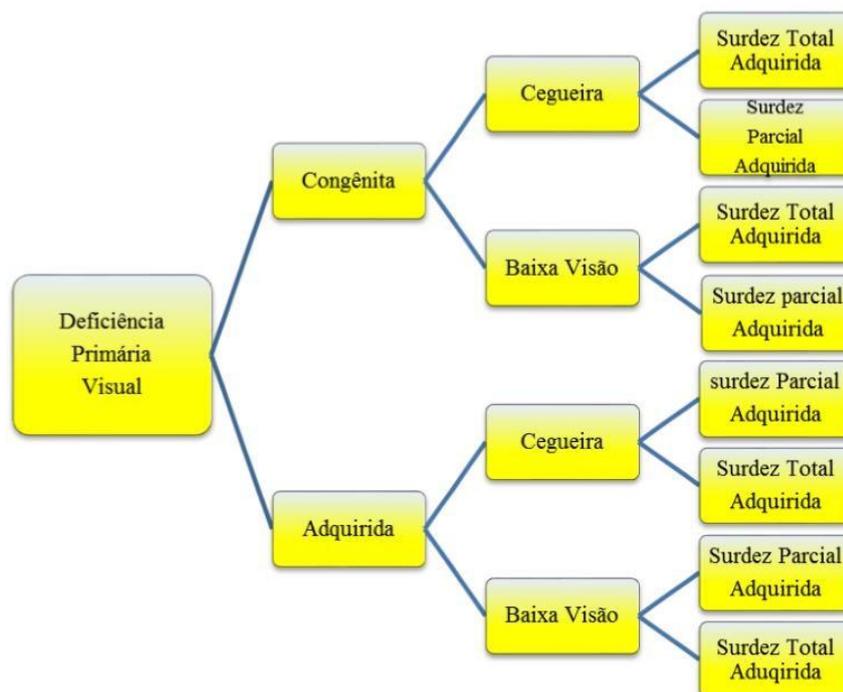
Fonte: Watanabe (2017).

Figura 2 - Deficiência auditiva como deficiência primária e suas associações



Fonte: Watanabe (2017).

Figura 3 - Deficiência visual como deficiência primária e suas associações



Fonte: Watanabe (2017).

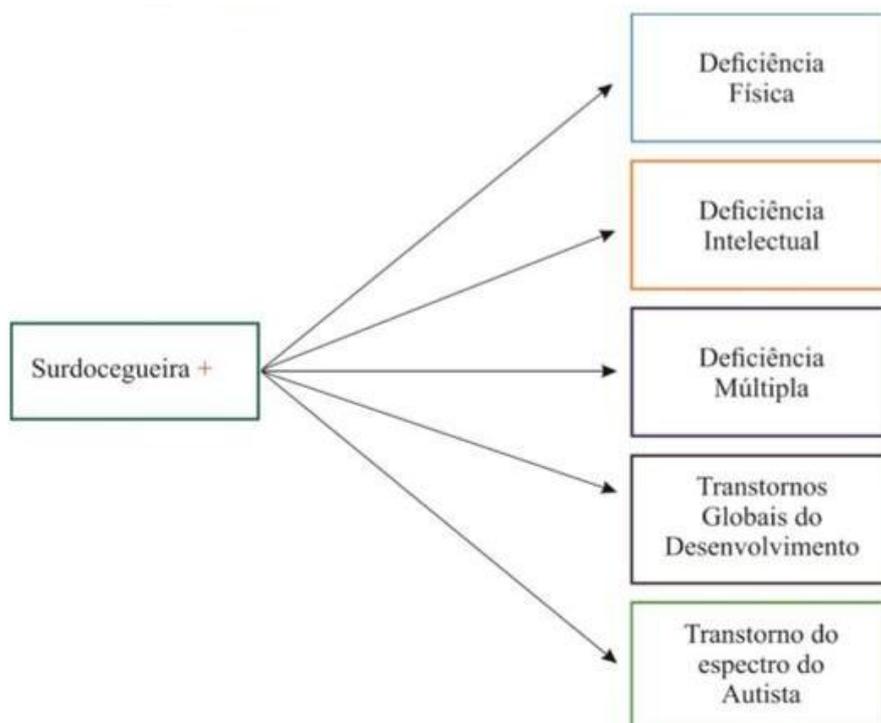
Diante deste cenário, observa-se que a população surdocega não apresenta uma homogeneidade, ou seja, nem todos os indivíduos serão completamente surdos e cegos ao mesmo tempo, se caracterizando como surdocegueira total, haverá indivíduos que apresentam perdas parciais, visuais ou auditivas, concomitantemente, não os descaracterizando como indivíduos surdocegos.

2.4 Surdocegueira Plus

Os indivíduos com surdocegueira, como já foi frisado, não são uma população homogênea, a heterogeneidade que é característica dessa população pode ser acentuada quando a surdocegueira vem associada a outras deficiências.

Esta condição de surdocegueira associada à outra deficiência foi definida como Surdocegueira Plus, e as necessidades básicas das pessoas com essa condição continuam sendo as mesmas de uma pessoa com surdocegueira sem associações com outras deficiências (WATANABE, 2017, p. 47).

Figura 4 - Surdocegueira e associações



Fonte: Watanabe (2017).

Mas, é importante salientar que esta condição traz consigo outros desdobramentos para o atendimento deste público, como é esclarecido por Tino (2018):

No entanto, por ser a surdocegueira associada à outra deficiência, aumenta a exigência quanto ao atendimento educacional, desta forma, a formação mais específica dos profissionais da educação, torna-se de elevada relevância no atendimento às pessoas com Surdocegueira Plus, visto que possuem comprometimento maior e de forma mais complexa, interferindo incisivamente em suas relações com o meio seu redor (TINO, 2018, p. 38-39).

Conhecer as peculiaridades deste público se torna essencial para o desenvolvimento de um atendimento direcionado para as necessidades do aluno surdocego, uma vez que cada aluno terá necessidades específicas de acordo com o tipo de surdocegueira apresentada, levando em consideração todas as características citadas no decorrer deste capítulo.

2.5 Panorama da educação de surdocegos

A história da educação da pessoa com surdocegueira, assim como das pessoas com outras deficiências, foi marcada pelo abandono, pois eram vistas como incapazes e não se enquadravam aos padrões existentes na sociedade nos mais variados períodos históricos: da antiguidade até a contemporaneidade.

Costa (2014), fala a respeito da educação de surdocegos,

Vale ressaltar que, com os alunos com surdocegueira, também não foi diferente, ou seja, o seu atendimento especial apresentou grandes dificuldades, tanto no meio médico como no educacional, por não se conhecer as características peculiares: isolamento decorrentes da não comunicação, por exemplo, e a educação oferecida não tomava como referência tais características (COSTA, 2014, p.117).

A educação das pessoas com surdocegueira, segundo Cambruzzi e Costa (2016) teve início no século XIX, com Laura Bridgman (1829 - 1889), surdocega desde os 2 anos de idade, após adoecer de escarlatina, e foi educada pelo médico Samuel Gridley Howe (1801 - 1876), há também registro de outras pessoas surdocegas que foram educadas no mesmo período que Laura.

[...] Entretanto, conforme Maia, tem-se conhecimento de que outras pessoas com surdocegueira também tiveram acesso, na mesma época, à educação, como Victoria Morriseau, francesa, que frequentou uma escola para surdos (1700); James Mitchel, escocês (1800); e Julia Brice, nos Estados Unidos, em 1825, que foi a primeira pessoa com surdocegueira a receber educação em Hartford, onde aprendeu a se comunicar (CAMBRUZZI; COSTA, 2016, p.13).

Dentre os casos de educação de surdocegos, o de Helen Keller é o mais conhecido. Hellen Keler (1880-1968), que viveu 50 anos depois de Laura Bridgman, ficou surdocega aos 19 meses de idade, após “uma série de febres muito altas.” Teve seu processo de educação iniciado a partir dos 7 anos de idade, por Anne Mansfield Sullivan, que era parcialmente cega.

Provavelmente a pessoa surdocega mais famosa seja Helen Keller, que era uma mulher de muitas realizações, mas nenhuma de suas conquistas, que incluíram uma graduação em Radcliffe, com honras, em 1904, seria possível sem os esforços da sua professora, Anne Sullivan (HOLCOMB; WOOD, 1989 apud SMITH, 2008, p. 385).

A história de vida de Helen Keller serviu de inspiração em muitos países para a educação de surdocegos. Em nosso país, a educação de pessoas com surdocegueira teve início na década de 60, com a professora Nice Tonhozi Tavares, após a visita de Hellen Keller, em 1953.

No caso brasileiro, a primeira instituição a apoiar a surdocegueira foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada em 1946 na cidade de São Paulo. Hoje ela é a Fundação Dorina Novill para Cegos. Essa fundação recebeu, em 1953, a visita da senhora Helen Keller, famosa escritora e palestrante com surdocegueira. Desde então, a professora especializada em deficiência visual Nice Tonhozi Saraiva estabeleceu como seu objetivo pioneiro iniciar a educação das pessoas com surdocegueira em nosso país. Assim, na década de 60 do século XX, com seu empenho iniciou-se essa educação no Brasil (WATANABE, 2017, p. 32-33).

De acordo com Saraiva (2017), sobre essa visita a professora Nice Tonhozi Tavares relatou que,

Considero a maior das emoções nos seus 32 anos de magistério, o momento em que conheci Helen Keller. Constatei que ela era exatamente como eu lera em suas obras e que, sem exagero, sua história nada tinha de ficção. Que emoção senti quando sua mão tocou a minha face e compreendeu o que eu lhe dizia. Naquele momento, veio-me a lembrança sua prof^a Anne Sullivan e tudo o que eu havia lido sobre seu esforço para tirar Helen Keller do isolamento em que vivia. Naquele momento, decidi que eu também havia de ser professora de surdocegos (SARAIVA, 2017, s/p).

O relato da professora Nice Tonhozi Tavares nos mostra que através da educação a pessoa com surdocegueira pode desenvolver sua formação social e se comunicar, aprender e humanizar-se. A emoção relatada pela professora Nice, fez com que a mesma buscasse se tornar professora de surdocegos, assim como nos afirma Aleixo (2018, p. 29-30)

A professora Nice obteve uma bolsa de estudos em 1966 e foi a segunda professora latino-americana a participar de um curso de especialização na educação de pessoas com surdocegueira, oferecida pela Perkins School for the Blind, nos Estados Unidos.

Segundo Watanabe (2017, p. 35), “a partir de 1992, várias iniciativas começaram a emergir por todo o Brasil. No Estado de São Paulo, no município de São

José dos Campos, e no Estado de Santa Catarina, nos municípios de São José, Brusque e Santo Amaro [...]”.

No ano de 1994, no IBC, localizado na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o primeiro serviço no Brasil de reabilitação para pessoas com surdocegueira adquirida. Ainda hoje o IBC oferece atendimento às pessoas surdocegas, além de ofertar cursos de formação para professores que atuam com alunos surdocegos.

Com base nas informações do Grupo Brasil, Watanabe (2017) nos mostra o crescimento do atendimento destinado a pessoas com surdocegueira em nosso país em diversos estados brasileiros. Com a expansão do serviço educacional ofertado às pessoas com surdocegueira, o governo federal através das políticas públicas para a inclusão começou a inserir a surdocegueira como deficiência a ser atendida nas escolas regulares.

3. VISITANDO A TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL

Esta seção tem por objetivo apresentar de forma breve, princípios da THC e os principais conceitos utilizados durante o percurso investigativo. Iniciaremos apresentando o caminho trilhado para a elaboração da Teoria histórico-cultural e posteriormente exporemos os conceitos utilizados nesta pesquisa.

3.1 A história da Teoria Histórico-Cultural

A THC, que de acordo com Teixeira e Barca (2017, p. 29), “é uma teoria da psicologia que visa compreender e explicar o complexo processo de formação humana”, foi desenvolvida no início do século passado, nos anos 1920, na Rússia, maior país da Europa, resultado das necessidades emergentes de uma nova sociedade que surgia pós Revolução Socialista de 1917 – com a derrubada do czarismo e consolidação do poder soviético, tendo como principais representantes o autor bielorrusso Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Essa teoria “representa uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade e, conseqüentemente, o seu processo de educação” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 29).

Libâneo e Freitas (2006) falam sobre o início das pesquisas de Vigotski, Leontiev e Luria:

[...] As pesquisas em parceria desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem. (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p.1)

Segundo Prestes (2010), Vigotski não chegou a dar nome à sua teoria, porém, foram muitas as nomeações atribuídas a ela ao longo das décadas após a morte de Vigotski, a exemplo podemos citar: sócio-histórica, sociocultural, sociointeracionista, entre outros.

A teoria vigotskiana se alicerça nos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Sobre as raízes marxistas de Vigotski, Santos e Baroni (2014) falam que

Vigotski não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista. Essa sutil diferença representa um fator determinante dentro da sua configuração intelectual, na medida em que o pensamento marxista representava o substrato teórico sobre o qual Vigotski construiu a sua psicologia, mas não os limites aos quais ela estava circunscrita. O materialismo histórico-dialético, entendido como método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico, representou para Vigotski uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. (SANTOS e BARONI, p. 7, 2014)

Esta fundamentação pode ser explicada pelo momento histórico vivenciado por Vigotski - Rússia Revolucionária Comunista (ROSA; MONTERO, 1993). “As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano” (REGO, 2008, p. 32).

Vítima de tuberculose, Vigotski faleceu precocemente aos 37 anos, porém, deixou uma vasta obra sobre a sua teoria desenvolvida na área da psicologia, mas também escreveu de forma significativa sobre a educação, inclusive obras relacionadas à educação escolar e seus processos educativos.

A educação tem papel fundamental no sistema conceitual da Teoria Histórico-Cultural. E isso porque, para a abordagem histórico-cultural, os processos educativos em um sentido amplo – que se dão na família e na sociedade de um modo geral - e a educação em seu sentido restrito – tarefa específica da escola - são essenciais para o processo de formação humana (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 32).

A educação, nesta pesquisa, é entendida como um processo histórico e cultural, que são eixos basilares da THC. Sobre esses eixos, no que concerne ao aspecto cultural Luria (2010) coloca que

O aspecto "cultural" da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de

instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (LURIA, 2010, p. 26, tradução nossa).

Neste sentido, Luria (2010) aponta que o “elemento ‘histórico’ une-se ao cultural, na medida que o homem estabelece relações sociais, como podemos constatar em,

O elemento "histórico" funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (LURIA, p. 26, 2010).

Nesta perspectiva, a THC, ao contrário das teorias baseadas no fator biológico, a defendida por Vigotski, tem como aspecto basilar o social em seu aspecto geral como proveniente da vida social e cultural. Afirma que a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores está no desenvolvimento cultural, histórico e social produzido pela humanidade. As funções psíquicas superiores não se desenvolvem naturalmente, mas culturalmente, mais do que isso, a formação dessas funções não acontece de forma individual, e sim por meio de atividades práticas e instrumentais. Igualmente, por meio de apropriações significativas para a vida do sujeito que ressignificam o seu modo de agir e de pensar sobre o mundo. Dessa maneira,

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outra pessoa. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Esse enfoque está fundamentado na concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem que compreende a constituição dos sujeitos a partir das mediações estabelecidas nas relações sociais.

Para Vigotski (1995) o desenvolvimento humano se define como um:

[...] processo complexo e dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas funções em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e

internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p. 141).

Sobre a aprendizagem Vigotski afirma que (2010, p. 116) “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” Dessa forma, ambos os processos estão interrelacionados e interdependentes.

O processo de desenvolvimento e de aprendizagem na criança não acontece de forma isolada, mas diante de uma complexa e dinâmica relação entre ambos, de uma dependência recíproca que por sua vez não pode ser compreendida, nem tão pouco explicada por vias de regras únicas, especulativas ou apriorísticas.

Na perspectiva da THC, o processo de desenvolvimento é essencialmente um processo dinamizado pela educação. Para Vigotski,

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; ainda não concordamos em deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] isso seria tão insensato quanto lançar-se ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

A educação, segundo Vigotski, “[...] deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (VIGOTSKI, 1930, n. p.). A partir da THC, a educação

[...] tem um papel fundamental no sistema conceitual da teoria histórico – cultural, e isso porque, para a abordagem histórico – cultural, os processos educativos em um sentido amplo – que se dão na família e na sociedade de um modo geral – e a educação em seu sentido restrito – tarefa específica da escola – são essenciais para o processo de formação humana (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 32).

Desta forma, se faz necessário ressaltar a funcionalidade social da escola, que tem a tarefa de repassar o conhecimento sistematizado mais evoluído e a premissa de ofertar aos seus sujeitos formas e caminhos de modificação histórica da realidade. Esse preparo para a transformação da sociedade se configura como o principal objetivo da educação (PICCOLO; SILVA, 2014).

A THC defende uma educação que humanize o homem pela atividade do trabalho. Esse processo de humanização – isto é, do desenvolvimento da inteligência e da personalidade do sujeito – se dá por meio do processo de apropriação e objetivação das qualidades tipicamente humanas. Para a THC, o homem não nasce humano, mas torna-se humano a partir da relação dialética que estabelece com a sociedade/cultura. O ser humano e sua humanidade são produtos da história socialmente criada e desenvolvida pelo próprio homem, pois, para constituir-se como sujeito, o homem precisa interagir em sociedade, porque somente a partir das experiências vividas coletivamente é capaz de desenvolver sua inteligência e personalidade, que caracterizam o comportamento tipicamente humano (VYGOTSKI, 1995). Para Duarte (1996):

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 1996, p. 93).

Para que este processo ocorra, a THC aponta que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento objetivo, historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo. Saviani (1994) sobre o papel que a escola exerce no desenvolvimento do indivíduo, aponta que a escola está relacionada a um processo de humanização, e afirma que

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e sentir; para querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 1994, p. 17-18).

Esse trabalho educativo possibilita ao homem se tornar “sujeito de suas ações” (BARROCO; SIERRA, 2009), através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado como forma de instrumentalização do indivíduo. Tuleski (2002) ressalta a importância da escola nesse processo:

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permite o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (TULESKI, 2002, p. 117).

A THC defende a troca do olhar para os impedimentos ou impossibilidades da pessoa com deficiência, para o olhar que abre a perspectiva de reconhecimento das possibilidades, capacidades e superação. Assim, Vigotski (1997, p. 17) afirma que: “A criança cega ou surda pode conquistar o mesmo desenvolvimento que o normal, mas as crianças com deficiência o conquistam de modo distinto, por um caminho diferente, com outros meios”.

Este princípio indica que todo ser humano pode aprender e desenvolver suas capacidades psicológicas e intelectuais, ainda que apresente condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferenciadas (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 7-8).

Na perspectiva de Vigotski (1997), o desenvolvimento humano está diretamente relacionado com a natureza e a qualidade das mediações que realizamos ou das quais participamos no contexto social, ou de quanto aprendemos a fazer uso dos instrumentos psicológicos.

Desse modo, ao tratarmos do processo de escolarização de alunos com surdocegueira, o foco está no processo de escolarização do aluno e não na deficiência que este apresenta, rompendo assim, com a “cultura” de culpabilizar o aluno pela sua não-aprendizagem. Este estudo parte do pressuposto da não valorização do defeito, mas da valorização das possibilidades de aprendizagem. Isso está de acordo com o que a THC aponta de desenvolvimento humano, onde se “[...] demonstra justamente que o desenvolvimento humano não é natural, mas resulta das experiências vividas, das aprendizagens: são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas [...]” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 15).

Vigostki (VYGOTSKI, 1997b; VYGOTSKI, 2004), Luria (1974, 1986) e Leontiev (1978) expõem reiteradamente que o *desenvolvimento humano normal e especial*, como o da pessoa com deficiência intelectual ou física sensorial e não sensorial, é *histórico-social* (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 323).

As aprendizagens ocorrem, entre outros espaços, no dedicado à escolarização. A respeito da importância da escolarização para o desenvolvimento do que é especificamente humano, partimos de concepções teóricas e práticas educacionais que direcionam o trabalho educativo na defesa da educabilidade de todos os sujeitos, numa premissa de que a educação escolar possa possibilitar o enriquecimento intelectual de pessoas com e sem deficiências.

3.2 Vigotski e a Educação Especial

No que tange a EE, Vigotski nos deixou um grande legado através da obra *Fundamentos da Defectologia*, conforme assinalou Barroco (2007, p. 21), como recurso para compreender os caminhos tomados na defesa do atendimento educacional aos indivíduos que se desenvolvem, porém, com percursos diferentes da grande maioria. A Defectologia foi tema central de grande parte das primeiras investigações de Vigotski ainda como professor na cidade de Gomel, nos primeiros anos da década de 1920, a exemplo do que aconteceu no Primeiro Congresso de Educação Especial da Rússia, em novembro de 1924, no qual ele propôs uma nova teoria que explicasse a natureza do desenvolvimento da criança com deficiência, como é notório no trecho a seguir:

Deve-se sempre ter em mente que toda a criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal (VYGOTSKI, 1997, p.128).

Essa visão de Vigotski (1997) em relação às pessoas com deficiência era contrária ao método que até então era predominantemente pautado no biológico. Essa nova concepção de defectologia defendida por Vigotski (1997, p. 12) entendia a deficiência muito mais como uma construção social do que biológica “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os outros normais, senão desenvolvida de outro modo”.

A EE deve ter como foco o estímulo, para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver e superar as possíveis barreiras sociais e educacionais provenientes da deficiência. Assim como afirma Cavalcante (2016):

A proposta educacional de Vigotski (1983), sustentada no que ele denomina de “defectologia”, reside na busca da valorização das interações e nos estímulos, para que a educação não fique presa na deficiência, mas que oportunize o desenvolvimento das crianças com deficiência. O defeito, segundo ele, é a mola propulsora para o estímulo de novas funções que são não apenas biológicas, mas socialmente desenvolvidas, superando a dificuldade pela compensação. O desenvolvimento das crianças com deficiência e sua educação devem seguir acompanhando a educação geral, visando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (CAVALCANTE, 2016, p. 191).

Segundo Barroco (2007), a defectologia é uma área de estudo bastante popular no fim do século XIX e início do século XX, no contexto da Rússia/ União Soviética. As investigações de Vigotski sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência são considerados referências para a constituição da defectologia na União Soviética.

Na tradição soviética, *defektologia* está ligada às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência e à educação especial, e tem um significado mais amplo, referindo-se ao estudo de crianças deficientes aos métodos para avaliá-las e educá-las (MOTTA, 2004, p. 52).

A Defectologia corresponde hoje ao que chamamos de Educação Especial. Quanto ao termo, cabe esclarecer que

[...] defectologia é um termo russo para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades. O pressuposto central da defectologia pauta-se na ideia de que todo defeito cria estímulo necessário para sua compensação. Ao tempo de Vigotski, defectologia seria o “[...] estudio Del niño com defecto [...]” (VYGOTSKI, 1983, p. 2 apud ROSSETTO, 2009, p. 27).

A obra Fundamentos de Defectologia (1983) é uma compilação de textos que corresponde ao Tomo Cinco das Obras Completas de Lev S. Vigotski, foi publicada em 1983 pela Editorial Pedagógica, em Moscou, e editado em 1989 pela Editorial Pueblo y Educación, em Havana, sendo reeditado em 1995, com tradução

para o espanhol por Maria del Carmen Ponce Fernández. A obra foi dividida em 3 partes: a primeira parte da obra, intitulada “Questões gerais da defectologia”, compreende 4 textos; a segunda parte, nomeada “Problemas especiais da defectologia”, contém 7 textos e a terceira e última parte da obra, com o título de “Os problemas limítrofes da defectologia”, apresenta 18 textos.

Os textos tratam do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência, no contexto da União Soviética, que buscou compreender o “funcionamento” das pessoas com deficiência, isto é, como se constituía o seu pensamento, como interagiam com o meio, de que modo enfrentavam as dificuldades, que alternativas buscavam.

Vigotski (1997) define a defectologia como:

[...] ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e sobre essa base esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética (VYGOTSKI, 1997, p.37).

De acordo com Barroco (2007, p. 214), a defectologia pode ser definida “[...] como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades”. Em relação à surdocegueira, em sua obra Defectologia, Vigotski (1999) coloca que a educação da criança com surdocegueira acarreta dificuldades maiores e muito mais obstáculos quando comparada à educação do cego ou do surdo. Porém, afirma que quando os sistemas nervoso e psíquico estão íntegros nessas pessoas, elas podem ter um desenvolvimento máximo (SIERRA, 2010).

Sobre esse desenvolvimento, Vigotski destaca os casos de Helen Keller e Laura Bridgman, surdocegas que atingiram um elevado grau de desenvolvimento intelectual, e suas histórias quebraram com a tradição da ineducabilidade de pessoas surdocegas.

Laura Brindgman aprendeu a ler, escrever, expressar ideias e até realizar tarefas cotidianas; Helen Keller não só aprendeu a ler e a escrever, mas também dominou a arte do discurso, tornou-se escritora e uma figura pública. A história de Helen Keller demonstrou que era possível não somente crianças surdocegas para o convívio social cotidiano, mas alcançar grande êxito no desenvolvimento de seus psiquismos (SIERRA, p. 124, 2010).

Nesta coletânea de textos o autor bielorusso apresenta diversas contribuições para a educação especial, nesta pesquisa, porém, vamos focar em três questões que consideramos essenciais para este estudo: o conceito de deficiência, a mediação e a compensação social.

3.2.1 Conceito de deficiência

Vigotski (1997) defende a tese de que da mesma forma que crianças com desenvolvimento típico desenvolvem-se de acordo com as relações que estabelecem com o meio social, o desenvolvimento de crianças com deficiência também está sujeito às relações sociais que estabelecem. Assim, para Vigotski (1997, p. 12, tradução nossa), “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão desenvolvida de outro modo”.

Para o autor, a defectologia tradicional estava impregnada pela ideia de homogeneidade e unidade do processo de desenvolvimento infantil, não valorizando as singularidades do que Vigotski dividiu em deficiência primária – que compreende os aspectos relativos à deficiência em si, biológicos, que compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas apresentadas pelo sujeito considerado deficiente – e a deficiência secundária – que compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características, com base nas interações sociais (VYGOTSKI, 1995).

Segundo Vigotski (1997, p. 222, tradução nossa) “os sintomas primários que nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, se encontram tão intimamente ligados a este núcleo que não se consegue vencê-los enquanto não seja eliminado o próprio defeito”. A deficiência primária tem origem na própria deficiência, enquanto esta não for totalmente eliminada, o sujeito não consegue superá-la, são as limitações propriamente advindas da deficiência biológica, já que se configura como uma condição permanente do sujeito.

Já a deficiência secundária está ligada ao desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores, ocasionado pelo desenvolvimento cultural incompleto. Isso ocorre pelo isolamento social, pela exclusão dos ambientes sociais e quando a ação pedagógica é tardia ou incorreta (TONINI; COSTAS, 2008).

A constituição da deficiência mostra-se como um conceito histórico, social e cultural, contrariando o pensamento “naturalista”, estigmatizando que o desenvolvimento ocorria tal como o desenvolvimento de uma planta (visão botânica), numa tentativa de explicar que se dado fracasso ou sucesso do sujeito poder-se-ia explicar em decorrência das suas habilidades naturais, não sendo possível estabelecer relação com o contexto do qual esse sujeito vinha fazer parte. Sendo assim, o conceito de deficiência estava diretamente vinculado a razões puramente individuais ou familiares (AREND, 2011, p. 2).

Vigotski (1997) via a deficiência primeiro como uma questão social do que biológica, nesse sentido, é possível compreender o conceito de deficiência mais como uma condição do que uma patologia, mostrando-se como resultado de vários fatores, relacionados principalmente a questões sociais ao longo da história do indivíduo com deficiência. Sobre esse olhar de Vigotski (1997), Adams (2020) esclarece,

Vigotski (1997) não nega a existência da deficiência; contudo, enfatiza que o trabalho para com ela deve focar em suas consequências sociais, enfim, situar-se nos conflitos gestados entre a necessidade de apropriação cultural e a impossibilidade de tal tarefa derivada por uma sociedade pouco sensível às diferenças e adaptadas para determinados tipos ideais (ADAMS, p. 39, 2020).

O problema da educação voltada exclusivamente para o modelo biológico está em situações em que o indivíduo ao se deparar com o laudo médico utiliza-o como um parecer final, como se aquilo que está escrito impedisse a pessoa com deficiência de se apropriar dos conhecimentos, não considerando o seu desenvolvimento psíquico e as suas possibilidades de ensino e aprendizagem.

3.2.2 Compensação

Vigotski (1997) trabalhou com uma nova concepção de deficiência, considerando que esta não se constituía somente em insuficiência, debilidade, mas pode tornar-se uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais.

[...] o desenvolvimento das crianças com deficiência não deve ocorrer focado na deficiência em si e na falta, mas no desenvolvimento de outras funções, no que ele chama de compensação, no qual, a partir

do obstáculo da deficiência, ocorre o estímulo ao desenvolvimento de novas capacidades (CAVALCANTE, 2016, p. 182).

A deficiência era entendida como uma característica que inferiorizava o indivíduo, que o colocava em uma situação de descrédito social. Essa situação poderia provocar uma mudança de atitude nas pessoas com quem o deficiente se relacionava. A superação das dificuldades vai impulsionar o surgimento do processo compensatório, que Vigotski (1997) chama de Compensação.

O conceito de compensação refere-se a um processo a ser desenvolvido, que pode ou não se dar de modo positivo, por exemplo: a audição, o tato e o olfato podem se desenvolver a tal ponto que passam a compensar a ausência da visão, passam a atuar para a superação do que falta. Porém, esse processo não ocorre de forma natural, e sim se desenvolve através das relações sociais e culturais (VIGOTSKI, 1997).

Vigotski (1997) diz que todo defeito cria estímulo para a compensação e que o ensino da criança com deficiência deve considerar os processos compensatórios, isto é, substitutivos.

A compensação biológica deve ser substituída pela ideia de compensação social pelo defeito. A psique, especialmente a razão, é uma função da vida social. O puro estímulo físico da luz não é a realidade completa; a interpretação dada através da afetividade social e o pensamento conferem-lhe toda a riqueza de seu significado, de acordo com a idéia, obriga a interpretação social destes estímulos físicos a serem transferidos para outros estímulos e a serem associados com esses. Pode ser compensado em maior medida por outros estímulos (VIGOTSKI, 1997, p. 83, tradução nossa).

Para Vigotski o mecanismo da compensação não se dá pela transferência das funções perdidas ou inexistentes de algum órgão para outro, por exemplo, no caso do cego, pela simples transferência para o tato da função que seria realizada pelos olhos, trocando-se os olhos pela ponta do dedo na leitura. Não se pode também acreditar que, por compensação genética ou divina, o cego já nasceria com uma pré-disposição a ter uma audição mais desenvolvida, “abençoada”, porque não tem a visão. A compensação, para ele, tem outra compreensão. Ela não se realiza no plano biológico, mas sim, mediante a superação do biológico pelo cultural, mediados pela educação. Afirma o autor bielorusso que “a tarefa da educação é introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa é sintetizada

em entender que a alteração da conexão social com a vida é canalizada de alguma outra forma ou caminho” (VYGOTSKI, 1997, p. 61, tradução nossa).

Para Vigotski (1997), os olhos e os ouvidos dos seres humanos não são apenas órgãos físicos, mas também e antes disso, órgãos sociais, visto que mediando a relação do homem com o mundo está o meio social, que demonstra o que o homem é para o mundo e o que o mundo é para o homem.

3.2.3 Mediação

As crianças com deficiência podem desenvolver-se tanto quanto crianças que não apresentam nenhuma deficiência, porém, é necessário compreender que este aprendizado se dará em um tempo diferenciado e o olhar do professor terá um destaque imprescindível para valorização das capacidades das quais o aluno já possui e quais necessitará de auxílio maior.

Vigotski (2001) considera que a mediação entre o adulto e a criança é um processo fundamental no que se refere ao desenvolvimento cultural humano. O autor bielorusso, parte do entendimento de que homem não se relaciona com o mundo de forma direta, mas de forma mediada por signos e instrumentos que têm um papel essencial e contribuem com o seu desenvolvimento.

Consideramos que, por meio de ações intencionais e planejadas, é possível conduzir o desenvolvimento do aluno. Com o ensino da escrita, da leitura, entre outros conhecimentos que não existem intuitivamente, mas são assimilados por meio da prática social, por meio da educação, o aluno se desenvolve. Nesse contexto, o professor tem a função de ensinar-lhe tudo aquilo que ele não consegue aprender sozinho, enaltecendo o ensino sistemático, organizado, por meio dos conteúdos clássicos, isto é, aquilo que no percurso da história se constitui como culturalmente necessário.

Destaque-se, pois, que, ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski não o tomou como simples “elo” entre coisas, como muitas vezes interpretado por leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele “prático” ou “teórico” (MARTINS, 2013, p. 289).

Os estudos de Vigotski (2001) evidenciam que o trabalho mediado realizado entre o adulto e a criança é o foco principal do processo de ensino, juntamente com todos os conhecimentos que devem ser transmitidos às crianças por meio de uma organização sistematizada do conhecimento.

Vimos aqui alguns princípios da THC, e que estão relacionados à educação especial, principalmente a partir do texto da Defectologia de Vigotski, já apresentado nessa seção. A partir do exposto, pensamos o percurso metodológico para desenvolvimento da pesquisa, o que é detalhado a seguir.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

Para a consecução do objetivo de analisar a percepção dos professores da E.E. acerca das suas práticas com alunos surdocegos na rede estadual de ensino, no município de Santarém-PA, dividimos a metodologia em pesquisa bibliográfica, tipologia quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos e quanto à abordagem do problema. Esses aspectos são ilustrados na Figura 1.

Figura 5 - Organograma síntese metodológica



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Assim, através da “[...] aplicação de métodos e técnicas de investigação, adequados aos objetos de pesquisa” (SEVERINO, 2012, p. 87), procuramos responder à pergunta desta pesquisa: de que forma a Educação Especial (EE) tem colaborado para o processo de educação dos alunos surdocegos em Santarém, a partir dos relatos de professores?

No primeiro momento deste estudo, com o intuito de compreendermos melhor a temática pesquisada e identificar o que já havia sido produzido sobre ela em âmbito nacional, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações acerca da temática, que se desenvolveu por meio de consultas ao portal de acervos disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o descritor

para busca a palavra-chave “surdocegueira”. Após isto, elaborou-se um mapeamento destes trabalhos considerando o título, resumo, autores, problema, objetivos e metodologia, para melhor visualização e estudo dos conteúdos abordados.

No segundo momento, a produção de informações aconteceu por meio de perguntas, via WhatsApp (devido à pandemia da COVID-19⁸) pela pesquisadora no período entre junho e julho de 2020, com intenção de identificar os professores que já atuaram ou atuam com alunos surdocegos na rede estadual de ensino. Foi utilizado como critério de inclusão: professores da educação especial que já trabalharam ou trabalham com alunos surdocegos na rede estadual de ensino de Santarém - Pa; e de exclusão: professores da educação especial que não trabalharam ou trabalham com alunos surdocegos na rede estadual de ensino de Santarém - Pa, o que resultou num total de 10 professores.

No terceiro momento construiu-se um roteiro para a entrevista, com cerca de 30 perguntas (APÊNDICE 1). No quarto momento as entrevistas foram realizadas e gravadas com os 10 professores. E, por fim, as entrevistas foram transcritas (APÊNDICE 2), a fim de obter o material para a realização das análises.

No quarto momento, foi realizada a leitura pormenorizada das entrevistas já transcritas, de acordo com as etapas da análise de conteúdo de Bardin (2011), na qual surgiu as categorias a serem analisadas nesta pesquisa.

Com vistas a atender a todos os procedimentos éticos necessários para a realização dessa pesquisa, salienta-se que este estudo passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOPA (Anexo A).

⁸ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum.

Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

4.1 Caracterização da pesquisa

Buscou-se através da pesquisa qualitativa, elaborar uma compreensão sobre a contribuição da EE para a educação de alunos com surdocegueira. A pesquisa qualitativa para Minayo (1994, p. 21) responde a questões particulares não podendo ser quantificada, frente ao exposto, buscando trabalhar “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desta maneira, pode-se visualizar um resultado mais uniforme, para se compreender a percepção através da realidade em que estão inseridos os partícipes.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Na perspectiva de Lüdke e André (1986), o conceito de pesquisa qualitativa tem sido pouco tratado entre os estudiosos da área, o que tem resultado em algumas críticas, como a de que qualitativo é sinônimo de não quantitativo. Respondendo essa posição, as autoras reforçam que quantitativo e qualitativo estão profundamente relacionados. Nessa percepção, ao fazer a pesquisa, podemos utilizar dados quantitativos, mas que, na análise desses dados, estarão sempre presentes os quadros de referência, os valores, a visão de mundo do pesquisador e dos pesquisados, portanto, a dimensão qualitativa. Corroborando com as ideias de Minayo (1994) que o quantitativo e o qualitativo não se opõem. Para a autora eles se complementam, interagem não existindo dicotomia entre eles.

4.2 Perfil dos professores

Nesta subseção, serão apresentados os perfis dos professores da EE, distribuídos por formação geral, formação específica para educação especial, tempo de magistério, tempo que atuou com o aluno surdocego e formação específica para atuar com aluno surdocego.

O anonimato dos sujeitos da pesquisa é uma atitude básica aos que desenvolvem pesquisas envolvendo pessoas. Lüdke e André (1986) afirmam que “para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida” (p. 50). E afirmam que “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

Neste processo investigativo participaram da pesquisa 10 (dez) professores, sendo 1 (um) do sexo masculino e nove do sexo feminino. Para atender ao critério de sigilo quanto à identidade dos sujeitos desta pesquisa, usaremos as nomenclaturas PROFESSOR-1/P-1, PROFESSOR-2/P-2, PROFESSOR-3/P-3, PROFESSOR-4/P-4, PROFESSOR-5/P-5, PROFESSOR-6/P-6, PROFESSOR -7/P-7, PROFESSOR -8/P-8, PROFESSOR-9/P-9 e PROFESSOR -10/P-10 para identificar cada um dos dez participantes, ordenados desta forma pela ordem em que foram entrevistados, o que não influencia nas análises estabelecidas.

Quadro 2 - Professores participantes da pesquisa

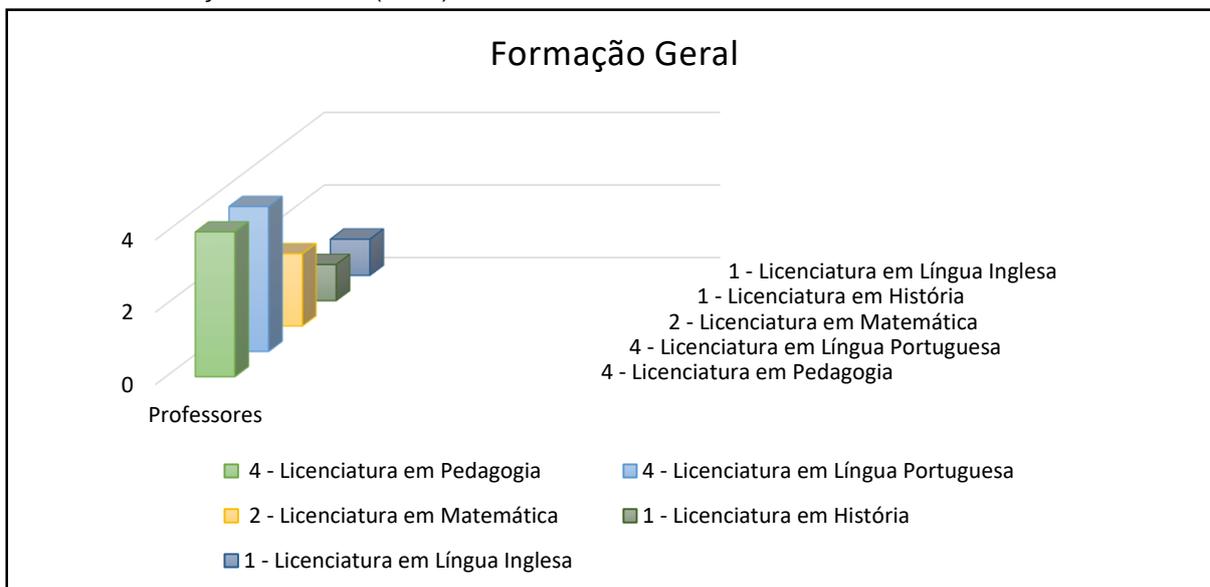
Sujeito	Formação geral	Tempo de docência
P1	Licenciatura em Matemática	26 anos
P2	Licenciatura em Letras e Artes	22 anos
P3	Licenciatura em Pedagogia	25 anos
P4	Licenciatura Plena em História	28 anos
P5	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa	32 anos
P6	Licenciatura em Matemática	19 anos
P7	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa	18 anos
P8	Licenciatura em Pedagogia	14 anos
P9	Licenciatura em Pedagogia e Língua Inglesa	24 anos
P10	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Licenciatura em Pedagogia	23 anos

Fonte: Elaboração da autora (2022).

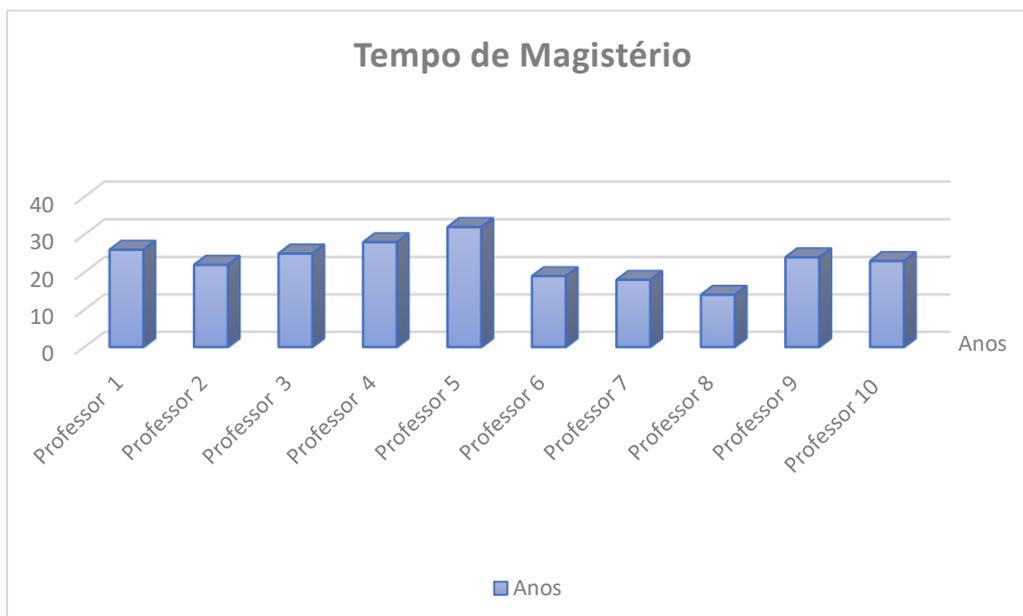
No item “Formação Geral” não foram estabelecidos critérios de inclusão/exclusão, a fim de contemplar um maior número da amostra e poder analisar a importância da formação destes indivíduos para sua atuação profissional. Como resultado, observa-se que todos os professores partícipes da pesquisa têm licenciatura plena em alguma área de conhecimento, sendo que os professores 9 e 10 têm dupla licenciatura, como pode ser visualizado no Quadro 2.

Gráfico 1 - Formação Geral dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Elaboração da autora (2022).



Sobre o tempo de docência, todos os professores já atuam há mais de dez anos, sendo que o professor com mais tempo de atuação está na docência há 32 anos e o com menos tempo está há 14 anos, assim como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Elaboração da autora (2022).

4.3 Entrevistas

Com o objetivo de analisar a percepção dos professores da Educação Especial acerca das suas práticas com alunos surdocegos na rede estadual de ensino, no município de Santarém-PA, na perspectiva da THC, através das falas dos professores do AEE, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com 10 professores que atuaram diretamente com 3 alunos surdocegos.

A partir de uma abordagem qualitativa, a utilização de entrevistas justifica-se pelo interesse em conversar com professores; nessa perspectiva a entrevista foi entendida como um instrumento em que “a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

A entrevista foi selecionada como instrumento de coleta devido ao propósito da pesquisa, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Diante do cenário vivenciado em 2020, pandemia do Coronavírus, as entrevistas foram agendadas por e-mail e/ou telefone e realizadas individualmente com horário marcado e seguindo todos os protocolos de segurança (uso de máscaras e distanciamento social), todas foram gravadas em suporte de áudio, para armazenamento, com a permissão prévia dos entrevistados, mantendo assim o sigilo das informações e a identidade dos sujeitos pesquisados. As gravações são recursos que permitem ao entrevistador permanecer atento no ato da entrevista, em particular, das entrevistas estruturadas (Godoi & Mattos, 2006). Após as gravações as entrevistas foram transcritas, categorizadas e analisadas usando a análise de conteúdo de Bardin (2010).

Na realização das entrevistas, Lüdke e André (2014) alertam quanto ao respeito do entrevistador pelo entrevistado, no que se refere a garantir o sigilo e anonimato em relação à identidade do sujeito e da instituição, bem como, o entrevistador deve ser capaz de ouvir atentamente e estimular o fluxo das informações por parte do entrevistado. Todavia, essa estimulação não pode forçar a situação e influenciar respostas destoantes. É importante garantir um clima de confiança, porque o entrevistado precisa ficar à vontade para responder às perguntas de forma consistente e segura. Além disso, o entrevistador deve estar atento a todas as formas

de expressões do entrevistado, tanto orais quanto gestuais, para extrair as informações pertinentes ao estudo.

Os objetivos e os procedimentos utilizados na coleta das informações foram apresentados aos professores participantes para que tivessem conhecimento da forma como a pesquisa foi organizada. Assim como a sistematização da entrevista que também foi apresentada aos participantes, em que foi esclarecido o papel da pesquisadora e a estruturação das questões no roteiro da entrevista. Os participantes da pesquisa autorizaram a veiculação das informações em produções científicas com o devido anonimato e confidencialidade, através do acesso ao Termo de Confidencialidade (Apêndice C) e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

4.4 Análise de Conteúdo

Os dados qualitativos foram coletados através do roteiro de entrevista semiestruturada utilizado com os professores (APÊNDICE 1) e foram discutidos a partir da Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev Vigotski (2000), por meio das categorias de análises: a) Interação; e b) Práticas Pedagógicas. As categorias de análise, referentes à teoria vigotskiana foram elaboradas por meio do referencial teórico deste trabalho e emergiram a partir das falas dos professores, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa.

A técnica de análise empregada nas categorias é a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 48). A autora assim a descreve, como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (Variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo a autora, a análise de conteúdo busca descrever o conteúdo absorvido no processo da pesquisa, tanto por meio de falas, quanto de textos. Esta técnica é constituída por procedimentos sistemáticos que produzem o levantamento de indicadores, propiciando a realização de inferências de conhecimentos destas mensagens.

A escolha deste recurso de análise é oriunda da necessidade de compreensão dos significados e entendimento das relações estabelecidas pela sistematização e interpretação das falas dos participantes da pesquisa.

Segundo Minayo (2007), as etapas da análise de conteúdo são: Pré-análise, Exploração do material ou codificação e Tratamento dos resultados obtidos/interpretação. A etapa de pré-análise compreende a constituição do corpus e a leitura exaustiva do material coletado em campo, o que pode contribuir para a formulação e reformulação das teorias relacionadas à temática do estudo. Ao término desta fase o pesquisador formula os indicadores que embasarão a análise. A etapa de exploração do material ou codificação consiste em encontrar categorias que são consideradas as expressões significativas extraídas da fala dos participantes da pesquisa.

É importante frisar que o critério de categorização pode ser semântico, isto é, elencam-se as categorias considerando temas agrupados relacionados à finalidade da pesquisa, por exemplo, todos os temas que se remetem à ansiedade ficam agrupados nesta categoria “ansiedade”; sintático, no qual foca-se o olhar para os verbos e adjetivos; léxico, em que se classificam as palavras segundo o sentido e aproximações de sinônimos; e expressivo, como, por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem (BARDIN, 2011).

Adotamos neste estudo o critério de categorização semântico, no qual, a partir do objeto desta pesquisa e das técnicas metodológicas utilizadas, como entrevista semiestruturada emergiram as seguintes categorias:

- Categoria 1 – Interação
- Categoria 2 – Práticas pedagógicas

Assim, a categorização consiste em recortar do texto unidades de registro que podem formar frases ou palavras, entendidas como importantes para a pré-análise. Posteriormente, o pesquisador realiza o tratamento dos dados obtidos, através da proposição de inferências e interpretações, fundadas nos objetivos propostos do estudo (MINAYO, 2007). No caso desta pesquisa, após a realização de todas as etapas da técnica de Análise de Conteúdo, descritas por Minayo (2007), buscou-se produzir diálogos entre as categorias emergentes e as concepções teóricas que permeiam este estudo, levando em consideração os casos comuns e divergentes.

Bardin (1977) propõe que o processo de Análise de Conteúdo perpassa por três polos ou fases: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Considerando as etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (1977), as entrevistas realizadas com os professores foram tratadas da seguinte maneira:

1) Transcrição integral das entrevistas, sem nenhuma interpretação inicial.

2) Após isso, realizou-se a pré-análise do material coletado, por meio da leitura detalhada de todas as entrevistas, buscando formular os indicadores que embasam a análise. A fase da pré-análise constitui na leitura exaustiva do material resultante da fase 1. A etapa de exploração dos dados ou codificação incide em categorizar e/ou realizar considerações expressivas nas falas dos participantes da pesquisa. A categorização consiste em delinear nos dados registrados unidades em comum que podem ser entendidas como importantes para a análise (BARDIN, 1977).

3) Em seguida, já conhecedores das categorias considerando o objeto deste estudo, realizamos o tratamento dos dados construídos, através da proposição de inferências e interpretações, buscando compreender nas falas e ações dos participantes do estudo, seus objetivos, dúvidas e questionamentos, na tentativa de atender os objetivos formulados para esta investigação. Destaca-se que as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 125).

5. DIALOGANDO COM PROFESSORES

Nesta seção apresentamos a discussão dos dados e os resultados da investigação, sempre em diálogo com os autores que embasaram a pesquisa, a saber: Almeida (2015), Bosco et al (2010) (COSTA; CAMBRUZZI, 2016), Dorado (2004), Galvão (2010) e se inspirando nos princípios da THC.

5.1 Interação

Nesta categoria buscou-se mostrar como se estabelecia a interação entre os alunos surdocegos e os professores da EE. A análise dessa relação foi realizada levando em consideração o envolvimento dos professores como agentes dessa interação, através da comunicação existente entre eles.

Dentro da perspectiva da THC, os seres humanos se formam e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, enfatizando aqui o papel da interação no desenvolvimento cognitivo e comportamental dos alunos com surdocegueira (FIGUEIREDO, 2019). Vigotski (1997) defende que é a partir das interações sociais e culturais que o sujeito se constitui como humano.

A escola, por sua vez, se apresenta como um local privilegiado e contribui enormemente para esse desenvolvimento, por ser um local que possibilita a interação entre os alunos, e entre os alunos e os professores e a participação em atividades socialmente mediadas. Através dessa interação, o aluno com ou sem deficiência consegue realizar algumas tarefas que não conseguiria realizar sozinho (FIGUEIREDO, 2019).

Diante disso, é necessário a compreensão do conceito de interação, para que assim se caracterize o modo pelo qual ela acontece entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. O conceito de interação parte do princípio da interlocução entre duas partes, ou seja, de acordo com Rego (1995), para Vigotski, a interação social é fundamental no desenvolvimento do ser humano, que começa desde o nascimento da criança.

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também

medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história (REGO, 1995, p. 59).

Neste sentido, esse conceito de interação, destacado no início deste trabalho é tomado como um movimento que ocorre na relação entre sujeitos de forma recíproca.

Para o desenvolvimento do homem em sociedade, a condição que se faz necessária e específica é a comunicação. A comunicação humana é imprescindível para o processo de interação social, pois através dela os indivíduos realizam trocas, propiciando o estabelecimento de uma comunicação que seja compreensível, e esse processo é fundamental em qualquer processo de formação humana.

Se a comunicação surgiu da necessidade de o homem modificar a natureza e agir sobre ela por meio dos instrumentos que ali estavam presentes, isso aconteceu não por forças biológicas, mas a partir da relação social construída com outros homens interagindo entre si, ou seja, toda comunicação é impulsionada por elementos externos ao indivíduo (SANTOS, p,77, 2020).

A reflexão sobre os aspectos concernentes à comunicação torna-se essencial na educação do surdocego, uma vez que é através deste mecanismo que os seres humanos constituem seu desenvolvimento social, cultural, histórico e psíquico. Sobre esse processo Almeida (2015) afirma que

A comunicação entre os seres humanos é um processo interpessoal através do qual se estabelecem vínculos com os outros; esta relação é estabelecida de diferentes maneiras e, segundo as possibilidades comunicativas de cada um, pode acontecer com movimentos do corpo, utilizando objetos do ambiente ou desenvolvendo um código linguístico (ALMEIDA, 2015, p.173).

A comunicação é um processo flexível, sendo possível se estabelecer a via pela qual se concebe a comunicação. Essa só acontece no âmbito verbal, mas transcende o não verbal como modalidade discursiva que tem um conteúdo expressivo e compreensivo (ALMEIDA, 2015).

Para que essa comunicação aconteça ela precisa de mediação da linguagem. Para Vigotski (1993) a linguagem desempenha um importante papel na formação do pensamento, pois é uma das manifestações da função simbólica. Além

de trocas comunicativas com o meio, a linguagem possibilita a apreensão de conceitos.

Autores como Amaral (2002), Cader-Nascimento (2007), Dorado (2004), Maia (2004), apontam que o trabalho educacional com o aluno surdocego precisa levar em consideração algumas características, tais como: em que momento da vida as perdas aconteceram; o grau de comprometimento de cada perda; o acesso do aluno ao atendimento especializado e o uso funcional da tecnologia mais adequada para cada caso. Decorrente desses aspectos, o processo de identificação da melhor forma de comunicação, a ajuda na escolha e o estímulo ao uso das tecnologias, precisarão do apoio de profissionais específicos que entendam sobre as formas de comunicação da pessoa surdocega.

Partindo desse pressuposto e pela interação vivenciada pelos professores e os alunos com surdocegueira, através das entrevistas foi possível caracterizar 3 sistemas de comunicação que foram utilizados para a interação dos professores com os alunos surdocegos, como apresentado abaixo no Quadro 3:

Quadro 3 - Professores e os sistemas de comunicação utilizados

Professores	Sistema de comunicação utilizado
P1, P2, P4, P6, P7, P9 e P10	Língua oral adaptada
P3, P5, P8	Língua de sinais a curta distância
P5	Escrita ampliada

Fonte: Elaboração da autora baseada nas entrevistas (2022).

O estabelecimento de sistemas de comunicação facilita a aprendizagem dos alunos com surdocegueira, pois de acordo com Mesquita (2010, p. 78), “a aquisição de conhecimentos está vinculada à interação comunicativa estabelecida nas trocas de experiências compartilhadas que ocorrem em situações vivenciadas pelas pessoas”. A falta de um sistema de comunicação definido pode interferir de forma negativa na interação entre professor e aluno.

A seguir será feita a apresentação dos sistemas de comunicação utilizados pelos professores da pesquisa com os alunos surdocegos.

5.1.1 Língua Oral Adaptada

A língua oral adaptada é utilizada por surdocegos que apresentem resquícios auditivos que podem ser funcionais, dependendo da situação, pois esse sistema de comunicação consiste no envio de mensagens por meio da fala (COSTA; CAMBRUZZI, 2016). Para que esse sistema de comunicação seja funcional para as pessoas com surdocegueira, é necessário que sejam feitas algumas adaptações.

Segundo Dorado (2004), as adaptações são importantes e necessárias, pois são influenciadas por condições externas, tais como ambientais e físicas, devendo o interlocutor estar atento para realizar as mudanças necessárias que atendam às necessidades individuais de cada pessoa com surdocegueira na intenção que a comunicação ocorra, a saber:

- 1 – Falar na orelha com melhor audição, após consulta ao usuário;
- 2 – Verificar qual a distância que a pessoa com surdocegueira consegue perceber o som, portanto, dependerá das necessidades concretas de cada um;
- 3 – Observar como ocorre a discriminação dos sons, assim como o volume, para que o interlocutor coloque-se em posição adequada para que a pessoa com surdocegueira possa percebê-los;
- 4 – A velocidade é outra condição que deve ser respeitada, visto que, se for rápida demais, a pessoa com surdocegueira não conseguirá captar a mensagem e processá-la;
- 5 – A articulação deve ser observada, sendo a mais clara possível para ser compreendida pela pessoa com surdocegueira e não precisando ser exagerada;
- 6 – Por último, as condições do ambiente, que deve ser o menos ruidoso possível, evitando que haja dificuldades de comunicação por interferência do ambiente desfavorável (DORADO, 2004, p. 223).

Essas adaptações elencadas por Dorado (2004) podem variar dependendo do resíduo auditivo presente e do contexto educacional no qual o aluno com surdocegueira está inserido, devendo sempre ser levado em consideração as especificidades da deficiência no que diz respeito à comunicação.

A comunicação é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, no entanto, para as pessoas surdocegas torna-se fundamental, pois é o ponto de partida para que se efetue a aprendizagem e se estabeleça a interação. Com base nas adaptações propostas por Dorado (2004), e para uma melhor visualização, optou-se por apresentar as análises referentes à língua

oral adaptada a partir de quadros. Os pontos 4 e 5 não tiveram incidência nas entrevistas, por este motivo não serão apresentados nos quadros abaixo.

Para aqueles surdocegos pós-linguísticos que já possuem experiências linguísticas, seja pela língua oral ou pela língua de sinais, e considerando a presença de resíduos sensoriais, a necessidade de desenvolver formas de comunicação ocorrerá a partir da realidade individual quanto ao meio, ao grau de funcionalidade da deficiência, e aos estímulos cognitivos que lhes são proporcionados no seu desenvolvimento (ALMEIDA, 2015).

A comunicação entre os professores e o aluno em questão era realizada pela via oral, porém sofria interferências em função do resíduo auditivo ser melhor em um dos ouvidos. Como pode ser constatado nos relatos do Quadro 4.

Quadro 4 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (1)

1 – Falar na orelha com melhor audição, após consulta ao usuário	“[...] e aí eu tinha que colocá-lo no meu lado, bem próximo de mim, trabalhando o lado do ouvido, do melhor ouvido, e assim ele conseguia acompanhar as aulas, [...]” (P1, p. 2, 2021)
	“[...] então eu sempre falava no lado do melhor ouvido, [...]” (P1, p. 2, 2021)
	“[...] eu chegava perto do melhor ouvido dele, que era o ouvido direito, [...]. (P2, p. 3, 2021)
	“Oral, falava perto do ouvido dele e ele conseguia entender perfeitamente.” (P6, p. 2, 2021)

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

As interferências na comunicação relatadas pelos professores no quadro 4 podem ser minimizadas quando verificada a distância que favorece o aluno com surdocegueira perceber o som da fala; essas adaptações referentes à distância são encontradas nas respostas dos professores 6, 9 e 10, nas quais afirmam que a proximidade com o aluno fazia com que ele entendesse melhor o que havia sido dito, como vemos nas afirmações, no quadro 5.

Quadro 5 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (2)

<p>2 – Verificar qual a distância que a pessoa com surdocegueira consegue perceber o som, portanto, dependerá das necessidades concretas de cada um</p>	<p>“Dependendo da proximidade que eu tava dele, [...]” (P6, p. 2, 2021)</p>
	<p>“Falava próximo dele, [...]” (P7, p. 3, 2021)</p>
	<p>“[...], tentava me comunicar, mas às vezes eu... eu ficava longe tentava gritar, gritar não, mas falar mais alto, [...]” (P9, p. 2, 2021)</p>
	<p>“[...], às vezes chegava mais perto dele, às vezes ficava mais longe tentava falar novamente o que eu tinha falado anteriormente que eu percebia que ele não entendia, [...]” (P9, p. 3, 2021)</p>
	<p>“[...], a gente falava bem pertinho dele, mas ele conseguia entender, [...]” (P10, p.2, 2021)</p>
	<p>“A gente tentava fazer com ele esse processo de falar bem pertinho dele pra que ele pudesse ouvir. [...]” (P10, p.2, 2021)</p>

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

Além de verificar questões como: qual a melhor orelha para falar e distância, os docentes expressavam que o tom de voz e volume também eram pontos a serem considerados durante a interação com o aluno surdocego para que pudesse ter sucesso na comunicação; a P6 exemplifica que quando estava gripada e rouca, impedia que o aluno a entendesse.

Quadro 6 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (3)

<p>3 – Observar como ocorre a discriminação dos sons, assim como o volume, para que o interlocutor coloque-se em posição adequada para que a pessoa com surdocegueira possa percebê-los</p>	<p>“[...], e sem alterar tanto a voz eu conseguia me comunicar com ele, [...]” (P2, p. 3, 2021)</p>
	<p>[...], uma das coisas que eu descobri que as pessoas elas têm um mal de falar com as pessoas que eles supõem que são surdos, que tem dificuldades auditivo, deficiência auditivas eles acham que tem que gritar com a pessoa e não é isso, você tem que falar numa altura que ele consiga compreender, lhe ouvir e a nossa comunicação foi sempre é... quase sempre auditiva, [...]” (P4, p. 4, 2021)</p>
	<p>“[...], se eu tava assim meio gripada, rouca, ele não conseguia entender.” (P6, p. 2, 2021)</p>
	<p>“[...], tinha um tom. Ele... Não podia ser muito alto e nem muito baixo tinha que ter</p>

	um ritmo. Inclusive, esse aluno devido a minha voz rouca às vezes ele reclamava, tinha dificuldade.” (P7, p. 3, 2021)
	[...], às vezes eu chegava perto tentava falar alto, mas também ele dizia que não ouvia, era uma dificuldade muito grande. (P9, p. 2, 2021)

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

Os professores 2, 4, 7 e 9 chamam a atenção para o volume da voz utilizado no momento do diálogo, pois como colocado pelo P4 é comum se pensar que o fato de a pessoa ter um problema auditivo, seja necessário elevar o volume da voz, até mesmo gritar para se fazer entender, mas no caso do aluno surdocego atendido por esses professores, falar num volume mais baixo e próximo a ele, era o que apresentava resultado no momento do diálogo. É possível observar essa questão sobre som no quadro 6.

Com base nas adaptações propostas por Dorado (2004), além das adaptações já apresentadas, há de se considerar também as condições do ambiente para que a interação do professor e do aluno surdocego possa transcorrer de forma a manter a comunicação oral entre eles. Os professores 1 e 9, como está exposto no quadro 7, relatam que o barulho atrapalhava o entendimento do aluno durante as aulas, dificultando assim o aprendizado. Um aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla que tenha resíduo auditivo deve sentar-se em um lugar que lhe proporcione acesso às fontes de som mais importantes, principalmente em se tratando de alunos com perdas significativas da audição, a posição em que se encontra dentro da sala de aula é fundamental.

Quadro 7 - Adaptações para Língua Oral Adaptada (4)

6 – Por último, as condições do ambiente, que deve ser o menos ruidoso possível, evitando que haja dificuldades de comunicação por interferência do ambiente desfavorável	“[...], como eu falei outrora ele sempre era colocado em um local onde ele pudesse ter mais facilidade pra ouvir, [...]” (P1, p. 2, 2021)
	“[...], o barulho da sala de aula do pré-enem a questão da acústica da sala, então muitos fatores fazem com que ele às vezes não, não conseguia ouvir, né?! [...]”. (P1, p. 3, 2021)
	“[...], eu precisava ter o máximo de silêncio mesmo, né? [...]”. (P7, p. 1, 2021)

	“[...] não sei se a acústica da sala atrapalhava, enfim, não sei.” (P9, p. 3, 2021)
--	---

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

Dorado (2004) alerta que, mesmo sendo realizadas todas essas adaptações, é possível que, dependendo da perda auditiva, a pessoa com surdocegueira perceba melhor as vozes masculinas do que as femininas, bem como as vozes agudas do que as graves. Dessa forma, quanto mais forem as possibilidades de adaptação nas formas de comunicação utilizadas com o surdocego, maiores serão as suas condições de estabelecer experiências pessoais e coletivas.

5.1.2 Língua de sinais a curta distância

Esse sistema de comunicação é usado por pessoas com surdocegueira que fazem uso da Língua de Sinais, segundo Dorado (2004), “utiliza a língua de sinais, cujo problema de visão não é uma perda de campo, mas uma deterioração na acuidade visual, originado, por exemplo, por uma miopia magna, cataratas etc.

A língua de sinais é a mesma, em nosso caso, a Libras⁹, mas as autoras Costa e Cambruzzi (2016) chamam a atenção para a necessidade de se fazer algumas adaptações neste sistema de comunicação, tais como:

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 com deslumbramentos; 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 (COSTA; CAMBRUZZI, 2016, p. 111).

Esse sistema de comunicação requer do professor e do aluno surdocego domínio da Língua de Sinais para que a comunicação seja concretizada. Sobre esse sistema de comunicação, P5 ressalta que durante as aulas utilizava o campo de visão reduzido para se comunicar com as suas alunas surdocegas através da Libras, “[...]”

⁹ Língua Brasileira de Sinais, utilizada pela comunidade surda do Brasil, regulamentada pela lei 10.436/02.

utilizávamos mais esse campo de visão, mas é com a Libras, onde elas ainda tinham esse campo de visão reduzido e também a escrita ampliada.” (P5, p.2, 2021)

Neste item iremos utilizar também como referência as adaptações propostas por Dorado (2004). Nas falas dos professores, apenas a adaptação relacionada a curta distância teve incidência, de acordo com o trecho relatado por P5,

“[...] sempre trabalhamos com Libras e utilizávamos a libras bem próximo do rosto dela, ou seja, sentávamos próxima a esta aluna, e observando ainda o campo onde ela ainda tinha um residuozinho visual e nós trabalhávamos essa questão da Libras com ela pra que houvesse todo o entendimento do planejamento proposto (P5, p.2, 2021)

Neste trecho é notório o uso da Libras à curta distância, como descrito por Galvão (2010)

O sinal poderá ser feito em posição mais lateral (à direita ou à esquerda da pessoa, no lado em que a pessoa surdocega tiver melhor resíduo visual), ou mais central, se ocorre mais próximo ao seu campo visual, ou ainda no próprio corpo (geralmente na palma da mão)”. (GALVÃO, p. 79, 2010)

O uso desse sistema de comunicação possibilita ao indivíduo surdocego desenvolver uma língua, no caso, a Libras, o que contribui para o seu processo de escolarização.

5.1.3 Escrita Ampliada

A escrita ampliada consiste na ampliação do tamanho de fonte de leitura, preferencialmente utilizando-se letra maiúscula para textos, frases, palavras, sílabas e letras (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). No que diz respeito a esse processo, é importante escolher cor e espessura do traço que mais se adequa à condição visual da pessoa, considerando a situação de melhor contraste visual (GALVÃO, 2010).

Sobre esse processo Cader-Nascimento e Costa (2010, p. 63), elucidam que

A ampliação pode ser impressa ou manuscrita com letra grafada em caixa alta (maiúscula). No caso da ampliação impressa, o tipo da fonte preferível é “Arial”, e o tamanho pode variar entre 20 a 48; acima desse

valor torna-se difícil a reprodução do material em tinta, além de tornar difícil a identificação da palavra pelo surdocego. No caso da ampliação realizada à mão, o mediador deverá utilizar apenas letras em caixa alta, variando o tamanho de 1 a 15 cm; mais do que isso torna-se inviável.

É válido ressaltar também, que para o uso desse recurso é necessário que o professor conheça a eficiência visual, o prognóstico e a capacidade de discriminação visual do aluno (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). Reiterando assim a individualidade de cada um; no caso dos alunos com surdocegueira os professores devem buscar práticas de ensino que “possibilitem vivenciar propostas significativamente, passo a passo, respeitando as possibilidades e habilidades de cada aluno” (MAIA, 2008, p. 34).

Neste sentido, P5 relata que fazia uso dessa forma de comunicação durante suas aulas com as alunas surdocegas, assim como é observado nos trechos apresentados no quadro 8:

Quadro 8 - Comunicação por meio da escrita ampliada

Escrita Ampliada	“Como a questão da escrita ampliada então a gente já tinha já trabalhava dessa forma (P5, p. 2, 2021).”
	“Planejávamos sempre as aulas de forma que elas pudessem entender através da LIBRAS, através de figuras ampliadas, através da escrita ampliada, enfim (P5, p. 2, 2021).”

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

Por meio das falas evidenciadas no quadro 8, percebe-se que o profissional da EE em questão buscava adequar os sistemas de comunicação funcionais de acordo com o desenvolvimento do aluno para se estabelecer uma comunicação funcional, e dessa forma melhorar o processo de ensino.

Sobre os sistemas de comunicação e a escolha do tipo, Galvão (2010) nos alerta que

Na construção das formas de comunicação pela pessoa surdocega, é fundamental considerar, portanto, o fato de que a escolha sobre o tipo de comunicação que melhor se adapte a cada caso deve ser de responsabilidade da própria pessoa surdocega. Quando se tratar de

crianças surdocegas muito pequenas, é importante que os familiares e especialistas tenham cuidados redobrados, e estejam bem atentos aos detalhes que possam trazer indicadores quanto às formas de comunicação que a criança mais se identifica. Ela é quem sabe o que é mais adequado à sua realidade específica, a estratégia que mais gosta de usar. Portanto, não é o profissional especializado ou a família quem escolhe a forma de comunicação (só ocorre em casos específicos), mas a própria pessoa surdocega é quem irá indicar o seu caminho perceptivo para estabelecer a comunicação com o mundo (GALVAO, 2010, p.88).

O desenvolvimento da linguagem para o surdocego será determinado a partir da escolha do sistema de comunicação, baseado nas especificidades apresentadas por cada indivíduo, e esta possibilidade comunicativa permitirá, a cada aluno, as melhores condições para o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural; as formas de comunicação usadas pelo professor aliadas às práticas pedagógicas de ensino específicos para cada aluno surdocego é o que definirá o sucesso do ensino e da aprendizagem.

5.2 Práticas pedagógicas

Nesta categoria buscou-se apresentar quais as práticas pedagógicas foram desenvolvidas pelos professores da EE no processo de escolarização dos alunos surdocegos.

O processo de escolarização de pessoas surdocegas exige adaptações no currículo, nas estratégias e nos recursos, nem sempre fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional. No caso da surdocegueira, destacam-se dois tipos de adaptação: as adaptações de grande porte ou significativas, e as adaptações de pequeno porte.

As primeiras são de responsabilidade dos gestores educacionais, e não dos professores. Já as adaptações de pequeno porte são de responsabilidade dos professores diretamente envolvidos com o surdocego, neste caso, mais especificamente vamos tratar das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da EE durante o processo de escolarização de alunos com surdocegueira.

Nesta pesquisa, práticas pedagógicas são consideradas tudo o que acontece dentro da sala de aula. Isso relaciona-se ao que os professores e os alunos fazem em contexto escolar em determinados momentos. A prática pedagógica em sala de aula de natureza inclusiva baseia-se em uma certa atitude e visão,

influenciando o que é planejado e feito em sala de aula pelos professores e pelos alunos (PACHECO et al, 2007).

Piccolo e Silva (2014), em seus estudos sobre Vigotski, afirmam que as questões pedagógicas preocupavam este pensador em razão da

[...] forma pela qual se desenvolvia o ensino direcionado à criança com deficiência, pois o mesmo, via de regra, centrava-se no desenvolvimento das funções elementares fincado em um pensamento figurativo-concreto esvaído de qualquer possibilidade de abstração, ou seja, sustentava-se sobre o déficit como se sua meta consistisse em conformar os sujeitos à sua deficiência e não superá-las, ou seja, era o ensino orientado com base no desenvolvimento já produzido, do já concretizado (PICCOLO; SILVA, 2014, p. 1).

Segundo Vigotski (1997), o sujeito com deficiência se desenvolve de maneira peculiar e, como qualquer ser humano, possui sua singularidade e pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que um que não apresenta deficiência, porém, por outros caminhos.

Assim, cada aluno surdocego pode apresentar especificidades que diferem daquelas de um outro indivíduo com a mesma deficiência, considerando, principalmente, sua funcionalidade, aquisição ou não de uma língua, e as variadas formas interativas para o desenvolvimento da comunicação, especificidades que terão que ser levadas em conta pelo professor da EE.

Pensando em contribuir para a formação dos professores do AEE o Ministério da Educação, em 2010, produziu uma coleção de livros voltados à educação especial; aqui faremos menção ao fascículo 5 intitulado “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - Surdocegueira e Deficiência Múltipla”, que tem por autores Bosco, Mesquita e Maia (2010). Este fascículo se propõe a apresentar algumas ideias, práticas e vivências pedagógicas que contribuirão para a inclusão de pessoas com deficiências múltiplas e outras com surdocegueira na escola comum. Nos seus capítulos, trata dos recursos utilizados para que esses alunos participem das atividades nas escolas comuns com seus colegas sem deficiência.

Com base nas indicações presentes neste fascículo, e para uma melhor visualização, optou-se por apresentar parte das análises referentes às práticas pedagógicas a partir dessas indicações e utilizando quadros, quando necessário. As indicações propostas no fascículo 5, a saber, são: 1 - adequações visuais, posição e distância, 2 - disposição da sala e orientações para as atividades, 3 - uso do quadro

negro ou lousa, 4 - movimentação do professor, 5 - material didático: características visuais, 6 - adequações auditivas, 7 - tecnologia assistiva, 8 - organização da sala de aula e 9 - adequações táteis¹⁰. Apenas os pontos 4, 5, 6 e 7 tiveram incidência nas entrevistas, por este motivo os demais não serão apresentados nos quadros abaixo.

Nesta pesquisa, como já foi anteriormente mencionado, fazemos uso do conceito de práticas pedagógicas utilizado por Pacheco *et al.* (2007), desta forma as indicações propostas no fascículo 5 intitulado “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - Surdocegueira e Deficiência Múltipla” serão aqui entendidas como práticas pedagógicas.

A primeira prática pedagógica a ser explicitada será o item 4 – movimentação do professor. Sobre esta prática é salientado que,

O professor geralmente anda por toda a sala, o que, muitas vezes, para os alunos com surdocegueira e/ ou com deficiência múltipla torna-se um desafio, pois eles não conseguem seguir as orientações tanto visuais quanto auditivas que o professor está dando para todos. É necessário lembrar-se dos locais que produzem reflexos e tentar evitá-los (BOSCO *et al*, p. 24, 2010).

Para que o aluno com surdocegueira possa acompanhar as explicações do professor, este deve se atentar às atividades que proporcionem ao aluno surdocego possibilidades de aprendizagem em sala de aula, como por exemplo, atividades realizadas em grupos. Bosco *et al* (2010) discorrem sobre a importância dessas atividades em sala de aula.

Atividades em grupos grandes ou pequenos são importantes para a aprendizagem. Poucas vezes o professor interage com um aluno individualmente. As adequações feitas e aplicadas nas atividades em grupo definem o grau e a qualidade da participação do aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla na interação. (BOSCO *et al*, p. 25, 2010)

Durante as entrevistas, somente P1 e P4 relataram desenvolver atividades em grupo ou de forma coletiva, como podemos verificar no quadro 9.

¹⁰ A ordem numérica apresentada foi colocada pela autora para uma melhor organização do texto.

Quadro 9 - Movimentação do professor

Movimentação do professor	“No pré-vestibular o atendimento era coletivo.” (P1, p.1, 2021)
	“Muitas rodas de conversas.” (P1, p.3, 2021)
	“Ele participava do... porque o cursinho ele era coletivo né, enturmado.” (P4, p.1, 2021)

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

A respeito desse tipo de prática pedagógica Bosco et al (p.24, 2010) orientam que “adequações específicas devem ser feitas para atender aos alunos com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla”. Além de salientar que esse tipo de prática pedagógica favorecem a interação e “proporcionam a esses alunos informações a respeito de quem está falando e mais tempo para processar as informações, facilitando a comunicação.” (BOSCO et al, p. 24, 2010)

Ainda sobre as atividades em grupos Bosco et al (2010) orientam que,

1. Antes de iniciar uma discussão, cada colega da turma deve identificar-se para o aluno com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla.
2. Conforme a discussão vai prosseguindo, o colega de classe ou professor ou o guia intérprete ou o instrutor mediador deve identificar o participante que deseja se expressar para que o aluno com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla possa redirecionar sua atenção para ele, trocando de posição, por exemplo, de modo que tenha condições visuais quando houver residual visual, motoras e auditivas (quando houver o resíduo auditivo para receber as informações).
3. Quando o aluno começar a responder a uma pergunta ou a fazer um comentário, ele pode se identificar novamente, por exemplo: "Olá, aqui é a Beth. Também quero participar da comissão de planejamento do teatro da escola.", uma vez que, com isso, será facilitada a interação não só momentânea, mas também futura.
4. O professor deve verificar se o guia-intérprete ou instrutor mediador do aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla consegue acompanhar o ritmo da comunicação, principalmente se esta for rápida. Ele pode lembrar os alunos de falarem um de cada vez, colaborando com a participação do colega que não acompanha espontaneamente a discussão visual nem auditivamente (BOSCO et al, p. 24 – 25, 2010).

Ao se levar em consideração essas orientações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, as atividades em grupo contribuem para o estabelecimento das relações sociais no ambiente escolar, pois os sujeitos se constituem num processo

permanente de interações compartilhadas e à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas (ROSSETTO, 2012), favorecendo assim o desenvolvimento humano através práticas pedagógicas como as relatadas por P1 e P4.

Sobre o item 5 - Material didático: características visuais (materiais com figuras e materiais escritos), P5 durante a entrevista nos relatou que organizava suas práticas pedagógicas afim de que as alunas surdocegas fossem contempladas no ensino através de materiais visuais com especificidades adequadas às características visuais e auditivas apresentadas por elas, “Planejávamos sempre as aulas de forma que elas pudessem entender através da LIBRAS, através de figuras ampliadas, através da escrita ampliada, enfim (P5, p. 2, 2021)”.

A respeito dessas adequações, Bosco *et al* (2010) falam que “Para que o aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla possa aprender de forma satisfatória, alterações devem ser feitas nos materiais quanto: à cor, ao contraste, ao tamanho, ao ângulo e à distância” (BOSCO *et al*, 2010, p. 24).

Além das adequações visuais, Bosco *et al* (2010, p. 22) também apresentam considerações acerca das Adaptações auditivas, “Alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla que tem resíduos auditivos funcionais devem ser encorajados e motivados a utilizá-los no seu aprendizado.” Para que esses resíduos auditivos sejam utilizados de forma a contribuir para o processo de ensino aprendizagem do estudante surdocego, os autores elencam 2 itens importantes para esse processo ser exitoso, o primeiro se refere ao posicionamento do aluno surdocego na sala de aula.

Um aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla que tenha resíduo auditivo deve sentar-se em um lugar que lhe proporcione acesso às fontes de som mais importantes. Em se tratando de um aluno com deficiência múltipla com comprometimento motor (Paralisia Cerebral), seu bom posicionamento será fundamental para alcançar melhores resultados na aprendizagem (BOSCO *et al*, p. 22, 2010).

Essa prática pedagógica pôde ser verificada na fala de P1, “Compreendia desde que fosse colocado próximo do professor, então ele ficava próximo de mim sempre falando do lado do seu melhor ouvido” (P1, 2021, p. 3).

O segundo item se refere à presença de guias-intérpretes, instrutores mediadores e monitores em sala de aula,

Geralmente os alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla recebem dos ambientes escolares comuns as informações necessárias, principalmente auditivas, com a assistência de outra pessoa. A maioria precisa de ajuda para obter as informações completas para compreender a comunicação e participar efetivamente das aulas, ou seja, receber as informações no seu sistema de comunicação. Para esses alunos, são necessários os serviços de: guia-intérprete e de instrutor-mediador, para guiar, interpretar e mediar a comunicação. Os monitores podem apoiar em atividades extras salas (BOSCO *et al*, 2010, p. 27).

Sobre este item não foi relatado pelos professores a presença destes profissionais durante as entrevistas. Mas, vale ressaltar que a presença deles favorece o processo de inclusão do aluno surdocego, como é apontado por Farias e Maia (2007)

[...] favorecida com a participação do profissional guia-interprete (quem faz a interpretação na forma predominante de comunicação do surdocego e é também o seu guia), esse profissional é necessário para a inclusão da pessoa surdocega pós-linguística (quem adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua), ou um 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 e MAIA, p. 27, 2007)

O quarto e último item analisado tomando como base os escritos de Bosco et al (2010) se refere a uso de Tecnologia Assistiva como prática pedagógica, que foi descrito por P2, como pode ser observado no quadro 10.

Quadro 10 - Tecnologia assistiva

Tecnologia assistiva	“[...] ele vinha ser atendido aqui e, é... eu o ajudava com a Tecnologia Assistiva, “é...” do celular e do computador.” (P2. p.1, 2021)
	“[...] fazer com que ele conseguisse utilizar esses dois recursos, o Smartphone e o Computador sempre com (...) é... com sintetizador de voz no sistema Dosvox e com os Leitores de tela, tanto num quanto no outro, ele fosse autônomo nessas duas atividades.” (P2. p.1, 2021)

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

A Tecnologia Assistiva pode ser definida como

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, n.p.).

Bosco *et al* (2010) elencam os objetivos da Tecnologia Assistiva:

- Independência
 - Qualidade de Vida e inclusão social
 - Ampliar a comunicação
 - Ampliar a mobilidade
 - Ter controle do ambiente
 - Dar apoio às habilidades para o trabalho
- (BOSCO *et al*, 2010, p. 27)

Práticas pedagógicas voltadas para a Tecnologia Assistiva têm papel fundamental para a inclusão escolar. Conforme Galvão Filho (2009, p. 22), “[...] na área educacional a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas”.

Nesta perspectiva, deve se considerar que o aluno com surdocegueira é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Como qualquer ser humano, possui sua especificidade, isto é, pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que um aluno que não apresenta deficiência, porém, por meio de outros caminhos.

Assim, para que a EE cumpra o seu papel nas dimensões pedagógica e social é imprescindível que a formação e a mediação dos professores aconteçam em toda a sua complexidade, por meio do domínio dos conhecimentos e por um método que almeje a humanização dos indivíduos. Para tanto, a base da formação dos professores deve ter fundamentos teóricos e práticos que lhe proporcionem a capacidade de mediar o conhecimento científico, promover a emancipação humana das condições de exploração e o reconhecimento das contradições sociais.

5.3 Formação continuada

A educação das pessoas com deficiência, que antes acontecia em locais segregados, com a política e diretrizes para a Educação Inclusiva e a Educação Especial se tornando modalidade de ensino, passa a ser realizada nas escolas regulares, o que faz com que os alunos com surdocegueira cheguem às salas regulares e, por, conseguinte, às salas de recursos multifuncionais.

O professor da EE é um dos responsáveis por desenvolver práticas pedagógicas para que haja a permanência do aluno público-alvo da EE no ensino regular. Para contextualizar nossa discussão trago aqui informações sobre a formação e o tempo de atuação com aluno surdocego dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 11 - Professores participantes da pesquisa

Sujeito	Formação geral	Formação específica para EE	Tempo atuando com aluno surdocego	Formação específica para surdocegueira
P1	Licenciatura em Matemática	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	5 anos	Não
P2	Licenciatura em Letras e Artes	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	4 anos e meio	Sim
P3	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	2 anos	Não
P4	Licenciatura Plena em História	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	6 anos	Não
P5	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	30 anos	Sim
P6	Licenciatura em Matemática	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	1 ano	Não
P7	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	6 anos	Sim
P8	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	1 ano	Não
P9	Licenciatura em Pedagogia e Língua Inglesa	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	4 anos	Não
P10	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial e Inclusiva Especialização em LIBRAS e Educação de Surdos	1 ano	Sim

		Especialização em Neuropsicopedagogia		
--	--	---------------------------------------	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Nossa análise tem como foco o percurso formativo dos professores da EE e o que eles falam sobre formação continuada durante as entrevistas, a fim de traçamos um panorama acerca do tema. No item “formação para Educação Especial”, os 10 professores possuem especialização em Educação Especial e Inclusiva, para Borges (2012, p. 54), “[...] a continuidade nos estudos pressupõe um percurso de caminhos diferenciados que dão sequência às etapas anteriores percorridas pelo docente”.

Diante da realidade apresentada, os professores entrevistados atuam na docência conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresenta considerações sobre os conhecimentos necessários para atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado e nos diferentes espaços em que o professor atua. A legislação pontua a necessidade de conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos da área para a formação desse professor. Essa política afirma 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**. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, grifos nossos).

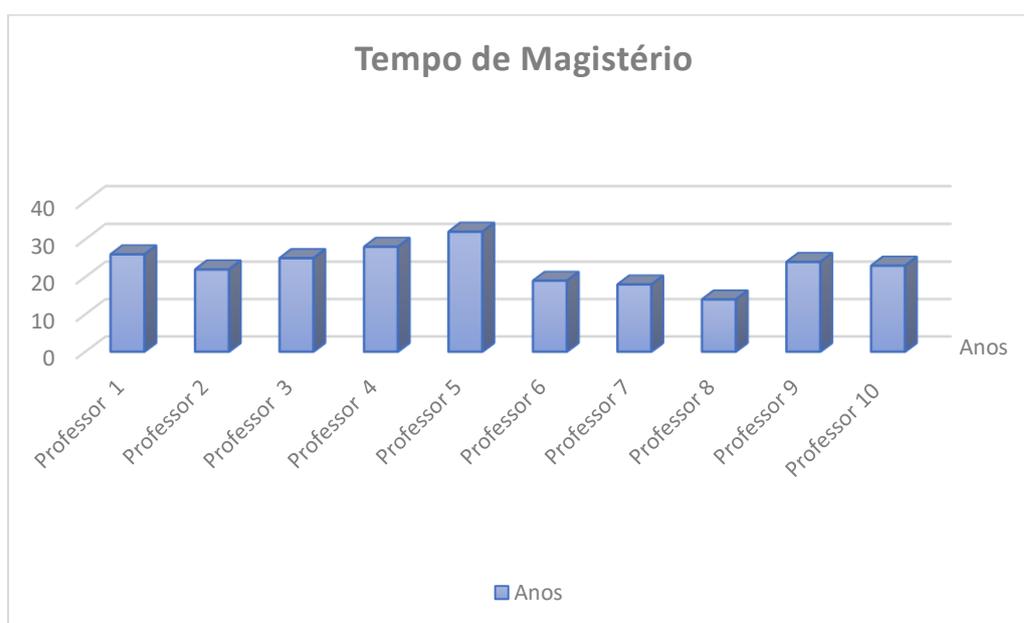
Contudo, é válido ressaltar que esse documento afirma a necessidade dos professores atuantes no AEE serem formados em cursos de formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a EE. Porém, não apresenta dados acerca da formação específica para a formação de professores *especializados* e nem a carga horária necessária para esses processos formativos.

Os dados remetem às reflexões de Borges (2012, p. 50), que considera que “[...] a docência requer conhecimentos profissionais específicos, de base científica,

teórica e metodológica, que se configuram no campo da organização do trabalho pedagógico: didática, currículo e avaliação”.

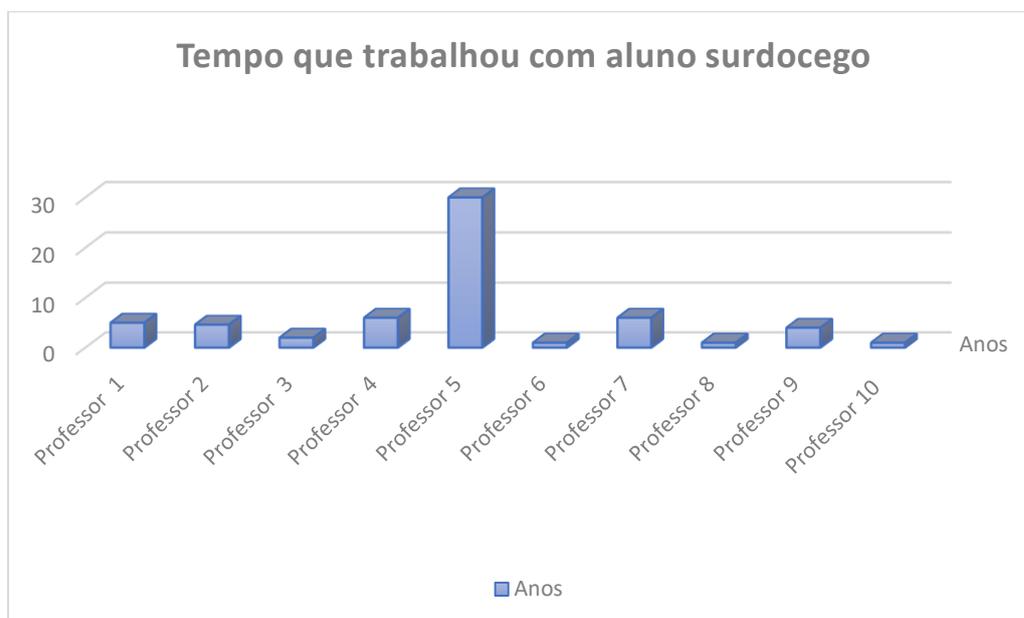
Sobre o tempo de docência, todos os professores já atuam há mais de dez anos, sendo que o professor com mais tempo de atuação está na docência há 32 anos e o com menos tempo está há 14 anos, assim como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 3 - Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Em relação ao tempo que os professores trabalharam com alunos surdocegos, verificou-se que a maioria (9 professores), trabalharam menos de 10 anos com alunos surdocegos, sendo que 3 destes por apenas 1 ano. O professor com mais tempo de trabalho é o professor 5, com 30 anos.

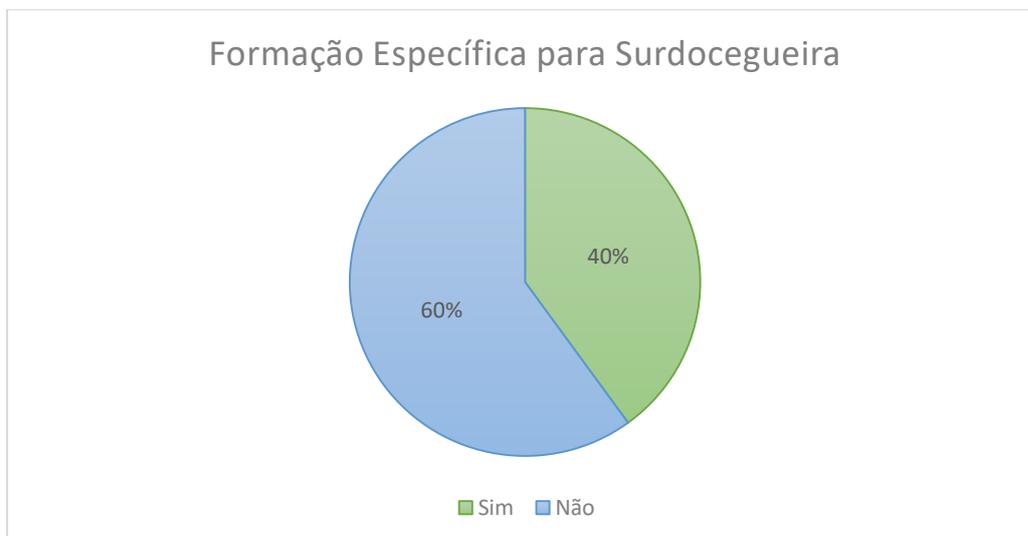
Gráfico 4 - Tempo que atuou com aluno surdocego

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A combinação da formação acadêmica e a vivência diária nem sempre garantem que o profissional se sinta plenamente preparado para o processo educativo com alunos surdocegos. Como relatado por P9, que apesar da formação em pedagogia e letras, especialização no currículo e dos vários anos acumulados em docência, fala sobre sua frustração ao não conseguir desenvolver um trabalho com sucesso com o aluno surdocego.

E eu no momento, naquele momento eu não tive nem... eu não sabia como trabalhar com ele, era o meu... foi a minha frustração porque eu não conseguia trabalhar com ele. Trabalhei com todos os outros alunos que tinham cegueira total, por exemplo, e eu conseguia avançar e com ele eu não tive esse sucesso, digamos assim (P9, p.4, 2021).

No que diz respeito à Formação Específica para atuar com alunos surdocegos, apenas 4 professores possuem esta formação, o que corresponde à metade dos entrevistados, como podemos verificar no quadro abaixo.

Gráfico 5 - Formação Específica para Surdocegueira

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Sobre essa questão da formação voltada para o preparar profissionais para o atendimento educacional de alunos surdocegos, Godoy *et al* (2012) relatam que essa formação ainda é recente no âmbito do ensino regular, sendo contemplada apenas em poucos cursos de Pós-graduação, o que leva a necessidade dos profissionais que atuam nessa área terem que buscar aprofundamento do conhecimento em cursos mais específicos. Para enfrentar as peculiaridades diárias da educação especial, além de uma formação acadêmicas do currículo tradicional, deve-se buscar adequar atividades funcionais de acordo com o desenvolvimento do aluno.

A falta de formação específica para atuar com o público-alvo desta pesquisa apresentada por metade dos entrevistados, nos faz refletir sobre o conhecimento desses professores, sua capacitação, base teórica e metodológica para a atuação no processo de inclusão educacional, pois é no espaço escolar que encontramos as possibilidades de desenvolvimento e de humanização das pessoas surdocegas, assim como afirma Barroco e Sierra (2012, p. 228)

Reconhecer a educação como possibilidade humanizadora implica em defender a necessidade de termos um professor que tenha domínio de conteúdos e técnicas e conheça e reflita sobre a teoria que irá alicerçar sua prática.

Desta forma, para que o professor da AEE possa ser capaz de transpor o caráter natural do desenvolvimento humano e intervir junto a alunos surdocegos, para que estes superem os limites impostos pelo biológico, é importante a apropriação de conhecimentos gerais e específicos, para que possam passar aos alunos.

Como já foi exposto, apenas 4 dos professores entrevistados possuem formação específica para atuar com alunos surdocegos, 6 deles afirmam não ter, quando questionados se têm formação na área de surdocegueira.

Quadro 12 - Formação na área da surdocegueira

Formação na área da surdocegueira	“Não.” (P1, p. 1, 2021)
	“Não, não! Só mesmo de modo geral.”(P3, p.1, 2021)
	“Não, eu trabalho... fiz o atendimento dele baseado no que eu conheço na quantidade de disciplina que eu tinha na minha especialização em educação especial e também a partir das experiências dos colegas que tinham algum tipo de formação, que tem algum tipo de especialização na área.” (P4, p.2, 2021)
	“Não! específica não.” (P6, p.1, 2021)
	“Não! Tenho formação pra atuar com alunos cegos, mas específica assim, não uma pós, alguns cursos é... mas assim bem básicos que eu fiz, mas assim, mais aprofundado, não.” (P7, p.1, 2021)
	“Não! Nunca fiz nenhum curso voltado para essa área.” (P9, p. 1, 2021)

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

A ausência de conhecimentos direcionados à surdocegueira fez com que estes professores não reconhecessem seus alunos como surdocegos, quando são questionados se consideravam o aluno como surdocego, 4 professores relatam que no início do atendimento não o caracterizavam como surdocego, como é possível observar nos trechos a seguir:

Quadro 13 - Desconhecimento da surdocegueira

Desconhecimento da surdocegueira	“Bem! Acredito que sempre considereirei como um aluno “cego” que tinha uma “dificuldade” na audição [...]. (P1, p. 1, 2021).”
	“[...], uma pessoa com deficiência visual, com problemas auditivos (P6, p. 3, 2021).”
	“Sendo no entendimento anterior só como surdas severas como sério problema de visão ou depois que elas foram enquadradas como surdocegas (P5, p. 2, 2021).”
	“[...], totalmente não, a gente não tinha essa compreensão (P7, p. 3, 2021).”
	Eu o enxergava como aluno cego com problemas auditivos, até porque a gente não tinha essa formação. E, Fabiane, eu lembro que a gente nem o considerava a surdocegueira como uma categoria, [...]. (P10, p. 3, 2021).

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

É possível observar através das respostas dos 4 professores, que a falta de formação sobre a surdocegueira fez com que eles encarassem o aluno como cego que apresentava problemas auditivos. Essa caracterização de forma equivocada é relatada por Falkoski e Maia (2020), e chamam a atenção para a importância da identificação correta para que ocorra a oferta do atendimento especializado ao aluno.

Quando há surdez ou deficiência auditiva associada à cegueira ou deficiência visual chamamos de surdocegueira, mesmo que esteja associada à outra deficiência. Essas definições e conceitos são fundamentais para que haja a correta identificação das pessoas com surdocegueira, não as confundindo e nomeando como se fossem pessoas com deficiência múltipla ou deficiência múltipla sensorial, a fim de que sejam ofertados atendimentos de acordo com suas necessidades (FALKOSKI; MAIA, 2020, p. 40).

O reconhecimento da surdocegueira traz implicações positivas ao indivíduo surdocego nos mais diferentes aspectos da sua vida, falando aqui mais especificamente do cotidiano escolar, reconhecer essa condição possibilita ao educador estabelecer possibilidades de interação, principalmente no que se refere à comunicação, e no caso de haver resíduo visual ou auditivo, usá-los de forma funcional.

Esse desconhecimento em relação à surdocegueira foi atenuado após alguns professores terem participado de um seminário¹¹ sobre surdocegueira, que foi organizado pela Secretaria de Educação do estado e ocorreu na capital do estado.

Quadro 14 – Participação em formação na área da surdocegueira

<p>Participação em formação na área da surdocegueira</p>	<p>“[...] mas, a nomenclatura é... surdocego para o aluno, veio cair a ficha acredito depois de um curso que um grupo daqui foi fazer em Belém e aí nós consideramos que ele seria clientela surdocegueira. (P1, p. 1, 2021).”</p>
	<p>“Nem sempre elas foram consideradas surdas-cegas né? Somente dos cinco anos pra cá acho que de dois mil e quinze por aí quinze dezesseis não me lembro ao certo, foi que a gente considerou depois de um curso eu lembro que a gente fez em Belém e a gente fez esse curso a gente já observava que as meninas não tinham só o problema de surdez severo a gente observava que elas estavam perdendo a visão a cada dia devido a síndrome de retinose pigmentar como a gente chamava muito antigamente e a gente observava que elas vinham perdendo e a gente já utilizava algumas técnicas com elas da escrita ampliada, é todo o visual delas que a gente trabalhava era com telas, figuras, álbum seriados tudo ampliado né? Mas a gente já percebia essa visão muito prejudicada foi depois desse curso que foi feito em Belém, foi um curso de curto, né? (P5, p. 1, 2021).</p>

Fonte: Elaboração da autora baseado nas entrevistas com os professores (2022).

Esta formação proporcionou a identificação dos alunos atendidos pelos professores como surdocegos, porém, não é uma prática constante a oferta de cursos, seminários ou atividades relacionadas à surdocegueira para esses docentes por parte da Secretaria de Educação, e quando há, são fora da cidade de domicílio dos

¹¹ I Seminário Amazônico de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, aconteceu no Centro Integrado de Inclusão e Cidadania (CIIC), em Belém, de 29/11 a 02/12/2017. O evento foi uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), por meio da Coordenadoria de Educação Especializada (COEES) e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Cefor), como parte do Pacto pela Educação do Pará.

entrevistados, como é possível afirmar através das respostas abaixo, quando são questionados sobre formação específica para surdocegueira.

Eu fiz, “é...” eu participei de um curso de surdocegueira no começo da década 2000 em Manaus, e eu participei de um seminário de surdocegueira “a...” acredito que há 3 anos em Belém. “Foi”, foram se eu não me engano, 5 dias (P2, 2021, p. 1).

A professora 10 relata que fez uma formação específica por conta própria em outro estado, pois para ela não foi ofertado nenhum curso sobre surdocegueira pela Secretaria de Educação do Estado, “Sim, em 2018, participei de um curso sobre surdocegueira, no Rio de Janeiro, lá no IBC” (P10, p. 1, 2021).

Essa realidade vivenciada pelos professores acarreta prejuízos ao alunado, pois a formação continuidade contribui para o aprimoramento da profissão do professor, agindo diretamente nos resultados com os alunos público-alvo da EE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo geral analisar a percepção dos professores da Educação Especial acerca das suas práticas com alunos surdocegos na rede estadual, no município de Santarém-PA. Como objetivos específicos: caracterizar as formas de interação apontadas pelos professores da Educação Especial durante o processo de educação dos surdocegos em Santarém; e analisar a partir das falas dos professores da Educação Especial as práticas desenvolvidas com os alunos surdocegos.

Uma das principais funções da escola é a de proporcionar ao aluno a possibilidade de apropriar-se da cultura historicamente desenvolvida pela humanidade, garantindo o acesso ao conhecimento. Não basta possibilitar que o aluno com deficiência adentre a sala de aula, é preciso que o papel social da escola contemple sua máxima, a saber, o conhecimento sistematizado, e para isto é fundamental que o professor da EE busque alternativas e estratégias que contemplem o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, levando em consideração suas particularidades.

Sobre o primeiro objetivo específico, as entrevistas mostraram que os professores partícipes da pesquisa buscam desenvolver sua interação com o aluno surdocego a partir da comunicação, utilizando sistemas de comunicação para o desenvolvimento da linguagem do aluno, tais como: língua oral adaptada, língua de sinais à curta distância e escrita ampliada.

Em relação ao segundo objetivo específico é possível depreender a partir dos relatos dos professores que as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles buscam respeitar as especificidades apresentadas por seus alunos, considerando principalmente resquícios auditivos ou visuais, aquisição ou não de uma língua, e as variadas formas interativas para o desenvolvimento da comunicação: movimentação do professor, material didático: características visuais, adequações auditivas e tecnologia assistiva.

Diante os fatos apresentados, retomo aqui a questão norteadora da pesquisa: de que forma a Educação Especial tem colaborado para o processo de educação dos alunos surdocegos em Santarém a partir da percepção dos professores?

A partir dos relatos dos professores de EE e da análise realizada nesta pesquisa, é possível evidenciar que a educação especial juntamente com a educação geral deve trilhar com vistas ao desenvolvimento da psique humana, e no caso das pessoas com alguma deficiência ela se dá por outros caminhos, os caminhos indiretos.

No que diz respeito a esses caminhos indiretos, buscamos através da categoria de análise interação, mostrar que os homens não se constituem individualmente, mas nas relações estabelecidas coletivamente com outros homens e na interação com o meio.

Para a THC, o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento participa da coletividade, havendo a sobreposição do aspecto social sobre o biológico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas. Nessa concepção, o professor é compreendido como aquele que transmite aos alunos os resultados do desenvolvimento histórico e explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura, mediando sua apropriação, organizando a atividade de ensino e promovendo o desenvolvimento das funções superiores do educando.

Para que haja esse desenvolvimento as práticas pedagógicas dos professores de EE têm que ser pensadas e organizadas para esse objetivo; sobre essa questão os professores da EE participantes da pesquisa relataram que suas práticas pedagógicas são desenvolvidas para que os alunos possam terminar o ensino médio ou prestar exames de vestibular, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, porém, essas práticas foram desenvolvidas, em sua maioria, sem o conhecimento aprofundado em relação à deficiência apresentada por seus alunos, o que acaba por promover o risco da execução de práticas ineficientes por parte dos educadores, o que pode desencadear prejuízos no desenvolvimento do indivíduo com surdocegueira, situação essa que seria atenuada se os professores da EE recebessem formação continuada especializada da própria SEDUC-PA, assim como também sua jornada de trabalho permitisse momentos para estudos.

Diante da realidade apresentada e para que a educação escolar cumpra o seu papel nas dimensões pedagógica e social, é imprescindível que a formação e a mediação dos professores aconteçam em toda a sua complexidade, por meio do domínio dos conhecimentos e por um método que almeje a plena humanização dos indivíduos. Para tanto, a base da formação dos professores deve ter fundamentos

teóricos e práticos que lhe proporcionem a capacidade de mediar o conhecimento científico, promover a emancipação humana das condições de exploração e o reconhecimento das contradições sociais.

Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para a reflexão sobre o processo de escolarização da pessoa surdocega, principalmente no que diz respeito ao professor de EE, pois a partir das análises realizadas fica claro que o atendimento ofertado ao aluno com surdocegueira deve ser realizado por professores que tenham formação e conhecimentos específicos na área, como também para a discussão sobre a luta e os desafios da construção de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Heniane Passos. **A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- ALMEIDA, WG. **A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença**. In: ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 163-194. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book <<http://books.scielo.org>>.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- AREND, Catia Alire Rodrigues. **A constituição social da deficiência: um ensaio para compreender a inclusão numa perspectiva sóciohistórica**. Disponível em: <<https://educere.bruc.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. **Currículo funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira**. 2019. 109 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35983>
- BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008** [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em 04 jul 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : surdocegueira e deficiência múltipla** / Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco, Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita, ShirleybRodrigues Maia. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] :Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 5. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.
- CADER -NASCIMENTO, Fatima Ali Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. São carlos: EdUFSCar, 2010.
- CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Comunicação entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados**. 2007. 209 f. Dissertação

(Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso.** 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013** – Campinas, SP : [s.n.], 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

COMERDI, Maria Aparecia. **Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.** 2007 [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_da.pdf>. Acesso em 04 set. 2019.

Declaração de Salamanca. Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em 24 março de 2019.

DORADO, G M. **Sistemas de comunicación de personas sordociegas.** Madrid, ONCE, 2004.

DUARTE, Newton. **A tragédia do Construtivismo:** como uma pedagogia imposta pelo poder descaracterizou a escola no Brasil. In: Folha do Estudante. Campinas, 2009.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 149p.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 55).

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 21, n. 71, p.79-115, jul. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000200004>.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2017.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. **Surdocegueira Congênita: comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa**. Curitiba: CRV, 2020.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2010.

GALVÃO, N. de C. S. S.; MIRANDA, T. G. **Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 1, p. 43- 60, jan./mar. 2013. Disponível em: Acesso em: 6 de agosto de 2019.

GODOY, Shirley Alves. **Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. 2015.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2019.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MATA, Simara Pereira da. **Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira**. 2017. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, 2017.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, 2011. Tese de livre docência.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e Humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico – cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v.25, n. 1, 83 – 104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, nº 50, 1-12, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i50.5825>. Acesso em: 09 nov. 2020. Doi:

MELLO, Suely Amaral. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 727-739, jan. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MESQUITA, Sandra Regina S.H. As estratégias de ensino. In: MAIA, Shirley Rodrigues (org.) **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino**. São Paulo: Grupo de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010, p. 78-90.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão – Um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PICCOLO, Gustavo Martins; SILVA, Sandra Cassiano da. A defectologia em Vygotski: do proposto ao pensado na Educação Especial. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, v. 192, n. 1, p.1-15, maio 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-defectologia-em-vygotski.htm> . Acesso em: 10 maio 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análises de**

traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2010.

RACHED, Sueli Fernandes da Silva. **Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da comunicação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/734>. Acesso em: 20 fev. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROSA, Alberto; MONTERO, Ignacio. El contexto histórico de la obra de Vygotsky: un enfoque sociohistórico. In: MOLL, Luis C. (Org). **Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación**. 2. ed., 496 p., tradução Miguel Wald e Eduardo Sinnot. Buenos Aires: Aique, 1993.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

ROSA, Denise Ferreira da. **Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em Educação Especial**. 2016, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. SEVERINO, A. J. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1992. (Col. Magistério).

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SANTA, F. D., BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico – cultural. **Kínesis**, v. VI, n.12, dez. 2014, p. 1 – 16.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia-PPI) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3003>. Acesso em 20 fev. 2022.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução a Educação Especial: ensinar em tempos de Inclusão**. Tradução Sandra Moreira Carvalho. – 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar e o agir docente. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na**

Educação Infantil: conversando com as professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia Histórico-Cultural e a Contribuição na Superação do Modelo Médico- Psicológico. In: LEONARDO, S.T. L.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. 1. ed. Curitiba: Applis, 2017. p. 17-34.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas do Desenvolvimento da Psique**. v. III (Obras Escogidas). Madrid: Ed. Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Infantil**. v. IV (Obras Escogidas). Madrid: Ed. Visor, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Defectologia**. v. V (Obras Escogidas). Madrid: Ed. Visor, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WATANABE, Dalva Rosa. **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.

APÊNDICE A - PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

- 1 - Qual sua formação?
- 2 - Quanto tempo de atuação?
- 3 - E, em Educação Especial e Inclusiva, você possui alguma formação complementar?
- 4 - Há quanto tempo você atua com sujeitos públicos-alvo da Educação Especial?
- 5 - Você tem alguma formação específica na área da surdocegueira?
- 6 - Há quanto tempo você atua/atuou com sujeitos com surdocegueira?
- 7 - Onde eram realizados os atendimentos?
- 8 - Como eram organizados os seus atendimentos para os alunos com surdocegueira?
- 9 - Qual era a frequência desses atendimentos?
- 10 - O que se considerava para planejar o atendimento?
- 11 - Quais eram os principais objetivos?
- 12 - Quais as principais estratégias e recursos que foram utilizados nos atendimentos para alcançar esses objetivos?
- 13 - Os objetivos foram alcançados? Por quê?
- 14 - Em relação, especificamente, à linguagem, como era/é sua comunicação com o aluno surdocego?
- 15 - O aluno compreendia/e o que você “falava”/fala”?
- 16 - Como ele reagia/e?
- 17 - Em que momentos você percebia/e que ele compreendia o que você “falou”/“fala” com ele? Dê exemplos:
- 18 - Como o aluno se comunicava com você?
- 19 - Você o compreendia/e?
- 20 - Como você conseguia/e avaliar que você entendeu/e a informação dele? Dê exemplos:
- 21 - Diante da situação de não o compreender, o que você fazia?
- 22 - Você pode me dar um exemplo?
- 23 - Houve diálogo entre você e profissionais de outras instituições que também acompanhavam o desenvolvimento desse aluno?
- 24 - Comente sobre isso (quais profissionais, frequência e motivos dos diálogos):
- 25 - Você percebeu avanços no desenvolvimento do aluno durante o período em que o atendeu?
- 26 - Se sim, quais foram os avanços?
- 27 - Dê exemplos de como percebeu esses avanços:
- 28 - Tem/teve alguma aquisição/desenvolvimento específica/o que te chamou a atenção? Comente a respeito:
- 29 - O que você considera que contribuiu para essa aquisição/desenvolvimento?
- 30 - Quais foram os pontos positivos e negativos durante o atendimento do aluno(a) surdocego(a)?

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1786145.pdf	27/09/2021 17:42:05		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinadaok.pdf	27/09/2021 17:41:43	Fabiane Mota Rabelo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAnuencia.pdf	20/09/2021 22:06:59	Fabiane Mota Rabelo	Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Retoria, Sala nº 03
 Bairro: Salé CEP: 68.040-255
 UF: PA Município: SANTAREM
 Telefone: (93)2101-4924 E-mail: cep@ufopa.edu.br

Página 02 de 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.025.168

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORAS.pdf	20/09/2021 22:05:50	Fabiane Mota Rabelo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFabianeRABELO.pdf	20/09/2021 22:00:37	Fabiane Mota Rabelo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não