



UNIVERSIDADE FEDERAL BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

**A COMUNICAÇÃO DO ALUNO SURDOCEGO NO
COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Salvador
2010

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

**A COMUNICAÇÃO DO ALUNO SURDOCEGO NO
COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

*ORIENTADORA: PROFESSORA DRA.
THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA*

Salvador
2010

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

G182 Galvão, Nelma de Cássia Silva Sandes.
A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva /
Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão. – 2010.
225 f.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2010.

1. Educação especial. 2. Surdos - Educação. 3. Cegos - Educação. 4.
Comunicação. 5. Inclusão escolar. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II.
Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD 371.9 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

A COMUNICAÇÃO DO ALUNO SURDOCEGO NO COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Theresinha Guimarães Miranda - Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini _____
Livre docente em Educação Especial na Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Feliz Marcial Díaz-Rodríguez _____
Doutor em Ciências Pedagógicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UPEJV-Cuba)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Miguel Angel Garcia Bordas _____
Pós-Doutor em Sociosemiótica na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Roberto Sanches Rabello _____
Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia- UFBA

Suzana Couto Pimentel _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB)

Salvador, 31 de agosto de 2010

Dedico este trabalho às pessoas surdocegas e suas famílias, em especial os protagonistas desta pesquisa, que de forma tão amorosa compartilharam comigo as suas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, lastro da minha existência, pela graça de poder finalizar mais esta etapa.

Às pessoas especiais sem as quais esse trabalho não se realizaria:

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda, minha orientadora, pelo acompanhamento e estímulo, pela confiança e respeito às minhas escolhas, pelo exemplo e integridade das suas decisões, pela compreensão nos momentos difíceis.

Teófilo Alves Galvão Filho, marido amado, pela doce parceria, pelo apoio incondicional, pela competência, por todas as sugestões sempre pertinentes.

Ana Paula Sandes Galvão e Tiago Sandes Galvão, filhos queridos, que com risadas e carinhos tornaram a caminhada mais leve.

Rita Silva Sandes, Néelson de Almeida Sandes, Irene Vasconcelos da Silva, Iracema Maria Vasconcelos Silva, Nadja de Cássia Silva Sandes e Nara Silva Sandes Dórea, meus pais e minhas irmãs, pela amizade, solidariedade e companheirismo.

RESUMO

Os documentos oficiais da atual política educacional brasileira preconizam que o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais seja desenvolvido no sistema regular de ensino. A presente pesquisa buscou estudar o processo de inclusão escolar de alunos com surdocegueira inseridos no Ensino Básico de escolas regulares da cidade de Salvador-Bahia. O objetivo geral foi estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos, relacionando-as com o seu processo de inclusão nessas escolas. Foram objetivos específicos: descrever e analisar as formas de comunicação exclusivas de alunos com surdocegueira que estudam em escolas do Ensino Básico, em Salvador-Bahia; identificar os tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibilizados aos alunos surdocegos nas escolas; discutir as formas de comunicação e o Atendimento Educacional Especializado encontrados, relacionando-os com o processo de inclusão educacional vivenciado por alunos com surdocegueira. 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. A coleta dos dados foi realizada em 2009, no espaço escolar dos alunos, compreendido por três escolas públicas e uma privada. O instrumento de análise foi a entrevista aberta, complementada por observação assistemática e análise de documentos técnicos e pedagógicos sobre os alunos. A análise e discussão dos dados foram organizadas a partir da técnica “análise de conteúdos” e resultou em três categorias: a primeira tratou da dinâmica do atendimento educacional especializado oferecido ao aluno surdocego, cujos resultados constataram lacunas na infraestrutura e na ação dos especialistas, bem como fragmentação do atendimento oferecido ao aluno surdocego; na segunda categoria foram identificadas as formas de comunicação dos alunos surdocegos pesquisados, verificando-se maiores dificuldades quanto às formas utilizadas para receber as mensagens; na terceira categoria relacionou-se o atendimento educacional especializado recebido pelo aluno surdocego com as formas de comunicação do aluno surdocego, discutindo as implicações desta relação para a inclusão escolar deste aluno, o que evidenciou 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. São apresentadas, finalmente, propostas concretas para uma inclusão escolar mais eficaz dos alunos surdocegos, sugerindo-se ações a curto, médio e longo prazo, considerando os resultados encontrados.

Palavras-chave: Surdocego. Comunicação. Necessidades especiais. Inclusão.

ABSTRACT

The current Brazilian educational policy papers state that educational process of students of special needs should be experienced in regular schools. This present work aimed to study scholar inclusion process of students with deaf-blindness who are enrolled in formal basic education in regular schools in Salvador-Bahia. General objective was to study, understand and debate deaf-blind students different ways of communication, relating them to the inclusion process in these schools. There were specific objectives : to describe and analyze exclusive ways of communication of deaf-blind students enrolled in elementary schools in Salvador-Bahia; to identify types of Specialized Educational Attendance (AEE) provided to deaf-blind students in schools; to debate ways of communication and available Specialized Educational Attendance, relating them to educational inclusion process experienced by deaf-blind students. Research approach qualitative of the type of case study was used and a sample of four deaf-blind students were studied, three of them from primary education and one from secondary education. Data collection was done in 2009 in three public schools and a private one. Opened interview was used as analysis tool, added by assistematic observation and analysis of students technical and pedagogical documents. Data analysis and debate were organized through content analysis, thus resulting in three categories: the first one dealt with the dynamics of the specialized educational attendance provided to deaf-blind student whose results showed gaps in infrastructure and experts action, as well as the weakness of the attendance offered to deaf-blind students; in the second one deaf-blind students ways of communication were identified, observing difficulties concerning ways used to get messages through; in the third category specialized educational attendance was associated to deaf-blind students ways of communication, debating these implications to the student scholar inclusion. The analysis of this paper evidenced the scholar community lack of knowledge about deaf-blind students needs in both public and private schools in Salvador-Bahia. Finally, this paper presents concrete proposals for a more effective deaf-blind students scholar inclusion, suggesting short, medium and long-term actions based on found results.

Key Words: Deaf-blind. Communication. Special Needs. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Funcionamento do implante coclear	35
Figura 2	AASI retroauricular	36
Figura 3	Equipamento de frequência modulada	36
Figura 4	Estruturas cerebrais da linguagem	54
Figura 5	Alfabeto da língua brasileira de sinais	72
Figura 6	Alfabeto dactilológico tátil realizado na mão esquerda do surdocego	73
Figura 7	Na mão esquerda da pessoa surdocega o dedo usado como lápis escrevendo sobre a sua palma da mão direita	73
Figura 8	O dedo do surdocego usado como lápis sobre uma superfície	74
Figura 9	Alfabeto lorm	74
Figura 10	Punção e reglete	75
Figura 11	Máquina braille	75
Figura 12	Alfabeto braille	76
Figura 13	As posições do Braille manual, cada letra do alfabeto é uma variação da posição	76
Figura 14	Duas pessoas surdocegas se comunicando com o Braille manual	77
Figura 15	Posições do malosi	77
Figura 16	Língua de sinais realizada no campo de visão do surdocego	79
Figura 17	Língua de sinais realizada na mão do surdocego	79
Figura 18	Um texto é lido oralmente em um ambiente acusticamente adequado e a surdocega digita o texto em uma máquina braille	80
Figura 19	Uma jovem surdocega usando tatoma	81
Figura 20	Prancha com letras e números em relevo	82
Figura 21	Prancha com letras e números em relevo e em braille	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Legenda dos informantes	133
----------	-------------------------	-----

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A SURDOCEGUEIRA	20
1.1	PANORAMA SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SURDOCEGUEIRA	22
1.2	ETIOLOGIA DA SURDOCEGUEIRA	39
1.3	CLASSIFICAÇÃO DA SURDOCEGUEIRA	42
2	COMUNICAÇÃO HUMANA E SUAS DIFERENTES MODALIDADES	45
2.1	RELAÇÃO ENTRE ASPECTOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS NA DIFERENCIAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	46
2.1.1	Comunicação e suas diferentes propostas de classificação	49
2.1.2	Conceito de língua e suas delimitações	51
2.1.3	Estrutura biológica da linguagem	53
2.2	LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS	57
2.3	COMUNICAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA	65
2.4	FORMAS DE COMUNICAÇÃO DE PESSOA SURDOCEGA	71
2.4.1	Sistemas alfabéticos e não alfabéticos	71
2.4.1.1	Sistemas alfabéticos	71
2.4.1.1.1	Configurações da mão	71
2.4.1.1.2	Traçado de letras	73
2.4.1.1.3	Traçado de símbolos	74
2.4.1.1.4	Toque com os dedos em um ponto da mão	75
2.4.1.2	Sistemas não alfabéticos	78
2.4.1.2.1	Língua de sinais naturais	78
2.4.1.2.2	Língua de Sinais	78
2.4.2	Sistemas baseados na língua oral	80
2.4.2.1	Usando o canal auditivo	80

2.4.2.2	Usando o canal visual	80
2.4.2.3	Usando o canal tátil	81
2.4.3	Sistema de uso da escrita	81
2.4.3.1	Escrita ampliada	82
2.4.4	Tecnologia Assistiva e Comunicação	83
3	ESCOLA COMO FATOR DE PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO	91
3.1	ASPECTOS SUBJETIVOS DA RELAÇÃO ESCOLA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	92
3.2	ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO: ASPECTOS LEGAIS	103
4	METODOLOGIA	124
4.1	PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	126
4.2	CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA	128
4.2.1	Escolha dos sujeitos e local da pesquisa	130
4.2.2	Caracterização dos casos: locais e sujeitos	132
4.2.3	Instrumento da pesquisa	139
4.3	CONFIGURAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	141
4.4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O ALUNO CEGO E SEU COTIDIANO ESCOLAR	143
4.4.1	Atendimento Educacional Especializado: dinâmica do AEE presente nas escolas estudadas	143
4.4.2	Formas de comunicação do aluno surdocego	167
4.4.3	Relação entre o AEE e as formas de comunicação do aluno surdocego e suas implicações no processo de inclusão escolar	181
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE A	220
	APÊNDICE B	222
	APÊNDICE C	223
	APÊNDICE D	224

INTRODUÇÃO

Sabe-se que ao longo da história da pessoa com deficiência o acesso à escola nem sempre foi uma realidade possível. Atualmente, a tendência mundial que norteia as ações educacionais voltadas para essa população preconiza que, como qualquer outro aluno, o educando com deficiência deve ter garantido o seu direito de estar na escola em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

No Brasil, essa tendência mundial da Educação Especial está explicitada em publicações oficiais do Ministério da Educação e ancorada na legislação educacional que, através de leis, decretos e portarias, garante e estimula o acesso à escola como um direito assegurado à pessoa com deficiência.

No campo da educação, o número de estudos voltados à *escolarização da pessoa com deficiência* vem apresentando um crescente aumento, refletido no volume cada vez maior de produções na graduação e pós-graduação a respeito dessa temática. Esta pesquisa de doutorado insere-se neste novo quadro ao debruçar-se sobre o estudo da realidade escolar da pessoa com deficiência na cidade de Salvador-Bahia.

Como psicóloga, atuo desde 1991 em Salvador/BA, acompanhando a inserção escolar de crianças e jovens com deficiência. O foco mais específico deste estudo, todavia, começou a delimitar-se entre os anos de 2003 e 2004, durante as reflexões que fundamentaram a minha Dissertação de Mestrado, com o título “A inclusão da criança com deficiência visual na Educação Infantil”.

Durante o curso de Mestrado investiguei a realidade de duas crianças cegas, de cinco e seis anos de idade, inseridas em classes regulares de escolas da cidade de Salvador e acompanhadas nesse processo pelo Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia (CIP/ICB). O objetivo foi conhecer o processo de inclusão escolar dessas crianças cegas, a partir do estudo das suas interações sociais: entre si, com seus colegas videntes e com o professor da escola regular, durante a vivência escolar inclusiva. Os dados levantados revelaram, por exemplo, as interações sociais efetivamente ocorridas entre as crianças cegas e as crianças videntes. Ao discutir esses achados, evidenciei que essas interações ocorreram

principalmente graças à superação de obstáculos diversos, que compreendiam a formação insuficiente do professor da sala regular, as condições físicas precárias das escolas, a inadequação do material didático e pedagógico, bem como questões relacionais envolvendo professores e alunos (GALVÃO, 2005).

As professoras da classe regular desses alunos realizaram ações pontuais, preocupando-se em planejar estratégias pedagógicas para promover o processo de interação social entre as crianças cegas e videntes. Essas intervenções das professoras tiveram como base as informações oriundas de suas vivências anteriores e também de orientações do CIP/ICB. A fim de criar um espaço acolhedor à pluralidade dos seus alunos cegos e videntes, as professoras adaptaram as tarefas da criança cega, modificaram a didática das aulas, promoveram atividades lúdicas em grupo, envolveram a criança cega nas festividades escolares, reorganizaram a rotina da sala de aula, demonstrando que, mesmo sem ter tido acesso a uma formação inicial de qualidade (ambas tinham apenas o ensino médio concluído), investiram com boa vontade em intervenções que pudessem superar essa lacuna. Pude observar que a mediação das professoras foi fator decisivo na promoção de vínculos favoráveis para a criação e manutenção de laços sociais positivos entre as crianças cegas e videntes. Ressalte-se que nessas ações o uso da linguagem verbal teve papel significativo. No texto da Dissertação de Mestrado, destaquei este fato com as seguintes palavras:

No caso desta pesquisa, a linguagem verbal teve uma função mediadora simbólica fundamental, decodificando situações e aproximando as crianças, o que possibilitou à criança cega integrar-se ao mundo dos colegas videntes, inserindo-se culturalmente, traduzindo, significando e resignificando as suas experiências cotidianas. O fato das crianças estudadas terem em comum com os seus colegas o domínio da linguagem oral permitiu que as relações se estabelecessem de forma espontânea e permanecessem em constante manutenção a partir das trocas verbais. (GALVÃO, 2005, p.125).

A partir das observações e registros que realizei, posso afirmar que as trocas verbais entre o professor e os alunos cegos, aluno cego e aluno vidente, funcionaram como um importante lastro integrador das duas condições perceptivas, a do cego e a do vidente, favorecendo a inclusão escolar.

A partir dessa constatação, uma nova questão se configurou: *já que a linguagem oral foi tão importante na construção da interação social em sala de aula*

inclusiva, na ausência ou comprometimento dessa possibilidade como se dará a prática inclusiva no cotidiano da escola?

Neste estudo me propus investigar essa problemática, realizando uma imersão no universo da escolarização da pessoa com deficiência visual e também com comprometimentos auditivos que interfiram na sua comunicação oral. A literatura especializada, na atualidade, denomina de surdocega a pessoa com essa condição perceptiva, devido ao comprometimento concomitante da visão e da audição.

Apesar da presença de comprometimento em duas vias sensoriais, a surdocegueira não é entendida como uma deficiência múltipla. Pelo contrário, é considerada como um tipo específico de deficiência que não se refere obrigatoriamente ao somatório das duas deficiências, visual e auditiva, mas a uma condição singular que demanda um atendimento diferenciado do prestado, seja ao deficiente visual ou ao deficiente auditivo (BRASIL, 2002; MASINI, 2002; CADERNASCIMENTO, 2007).

Especialistas na área da surdocegueira revelam que as dificuldades de comunicação podem ser um grande entrave para a educação da pessoa surdocega. Amaral (2002, p. 124) informa que:

A comunicação é crítica no desenvolvimento e educação de estudantes surdocegos. Desde que as primeiras pessoas surdocegas começaram a ser educadas, a questão da comunicação tem sido assunto central no processo.

Sendo assim, entendo que estudar a inclusão do aluno surdocego no sistema regular de ensino é estudar também, ou principalmente, a comunicação do aluno surdocego com a comunidade escolar (professor, alunos, funcionários da escola e outros).

A comunicação humana entendida como um processo intencional e bidirecional envolve dois momentos: uma dimensão receptiva, que se refere ao modo como a mensagem é recebida e compreendida por quem a recebe, e a dimensão expressiva, que envolve o emissor da mensagem (BRASIL, 2002).

Em se tratando de pessoas com surdocegueira, as formas de comunicação podem variar na recepção e na expressão da mensagem. Por exemplo, a pessoa pode usar a linguagem oral para se expressar e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) adaptada para receber as mensagens. Neste caso, para ser fluida a

comunicação necessita que a LIBRAS adaptada seja dominada tanto pelo emissor como pelo receptor da mensagem, caso contrário, o surdocego tende a ficar falando sozinho, literalmente. A comunicação, que pressupõe interação e linguagem, é uma ação intencional que envolve a interlocução, o diálogo. Sendo assim, não basta que a pessoa surdocega domine o seu sistema de comunicação. É fundamental que, na escola, as outras pessoas também possam entender e utilizar esse sistema, criando um canal bidirecional, uma comunicação de fato.

O objetivo geral deste trabalho foi: *estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos, relacionando-as com o seu processo de inclusão em escolas regulares de Educação Básica, na cidade de Salvador-Bahia.*

Para pesquisar sobre a questão da pessoa com surdocegueira e a sua comunicação no espaço escolar, propus os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar as formas de comunicação exclusivas de alunos com surdocegueira que estudam em escolas do Ensino Básico, em Salvador-Bahia;
- b) Identificar os tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibilizados aos alunos surdocegos nas escolas;
- c) Discutir as formas de comunicação e o Atendimento Educacional Especializado encontrado, relacionando-os com processo de inclusão educacional vivenciado por alunos com surdocegueira.

Pesquisadores e teóricos do desenvolvimento humano consideram a comunicação e a linguagem fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo que alguns estudiosos se destacam por compreender esse fenômeno como resultado da interação entre o ser humano e o mundo social/cultural em que está inserido. Esses estudos de abordagens sócio-interacionistas (VYGOTSKY, 1994, 1997, 2008; LURIA; YUDOVICH, 1987; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001; BRONFENBRENNER, 1996; entre outros) subsidiaram os lastros teóricos desta pesquisa. Também serviram de base estudos sobre a comunicação humana (BORDENAVE, 2007; MARTIN, 2003; REILY, 2004; SANTANA, 2007; TUPY; PRAVETTONI, 1999; entre outros). Somam-se a estes, em especial, estudos

referentes à comunicação da pessoa surdocega (VIÑAS, 2004; AMARAL, 2002; CADER-NASCIMENTO, 2007; DORADO, 2004; MAIA, 2004; entre outros) e os estudos sobre o papel da escola na contemporaneidade (DELOU, 2008; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; BASTOS, 2001; CECCONELLO; KOLLER, 2003, 2006; COLL, 2004; MARTINEZ, 2003, 2009; entre outros), com prioridade para os autores que discutem a temática do aluno com deficiência (SASSAKI, 2003; MIRANDA, 2008; REILY, 2004; entre outros).

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, por entender que o mergulho profundo e exaustivo (GOLDENBERG, 1997) proposto por este tipo de metodologia poderia facilitar a minha compreensão sobre a comunicação da pessoa surdocega no espaço escolar. A complexidade deste fenômeno educativo requer uma abordagem que permita ser revisitada, ampliada, reconstruída ao longo do processo de investigação, por tratar-se de um tema novo e em constante transformação. Como exemplo desta complexa configuração, posso citar que a presença da surdocegueira em documentos e publicações oficiais brasileiros só foi introduzida no país a partir de 2002, através do documento *Saberes e Práticas da Educação Infantil* (BRASIL, 2002), onde são discutidos o conceito, a etiologia e as propostas de intervenção pedagógica. Em 2005, o censo escolar nacional solicita dados sobre os alunos surdocegos inseridos na rede regular de ensino, e, em 2006, são levantados 2.718 alunos surdocegos matriculados na rede de educação pública brasileira.

Ao comparar as matrículas de alunos surdocegos nos anos de 2005 e 2006, observei um acréscimo de 1.591 alunos surdocegos inseridos na rede brasileira de ensino, um crescimento de 141%. O Censo escolar de 2006 revela ainda que, das 2.718 matrículas de alunos surdocegos, 536 (19,7%) foram em escolas e classes especiais e 2.182 (80,3%) em escolas regulares/classes comuns (BRASIL, 2007).

Quanto à população deste estudo, quero ressaltar que, apesar do aluno surdocego já constar nas estatísticas do Ministério da Educação (MEC) desde 2005, somente no final de 2009 é que se fazem notar, na Bahia, conforme documento do Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2009), os primeiros dados oficiais sobre a presença desses alunos nas escolas baianas. Devido a esta ausência de dados, quando iniciei a aproximação do campo, ainda em 2008, foi necessário realizar uma pesquisa exploratória em busca dessa população. A procura por alunos surdocegos se constituiu em um trabalho detalhado de identificação de espaços escolares que

acolhem pessoas com deficiências sensoriais do tipo surdez e cegueira e, posteriormente, a partir de informações de especialistas e familiares, com os prováveis espaços de inserção escolar desses alunos. Nesses espaços apliquei um questionário de sondagem a fim de confirmar a presença do aluno, a idade e o nível de escolaridade que cursava o aluno surdocego. Ao retomar os contatos em 2009, visando iniciar a coleta de dados, foi necessário realizar uma nova triagem já que alguns informantes não consideraram como surdocegos os alunos que tinham baixa visão e baixa audição.

Ao final de 2009 foram identificados 19 alunos surdocegos e esta pesquisa trabalhou com quatro desses alunos. Para recolher as informações dos quatro casos estudados, utilizei, como instrumento de coleta de dados, entrevistas abertas ou semiestruturadas (Apêndice A), que foram aplicadas nos profissionais da área da educação, familiares e alunos surdocegos. É importante esclarecer que a peculiaridade de cada um dos casos revelou diferentes profissionais da área da educação envolvidos na construção do cotidiano da escola inclusiva, a saber: professores das salas regulares (PSR), professores especializados da sala de recurso multifuncional (PSM), professores especializados do Centro de Atendimento Educacional Especializado para DV (PEDV), professor instrutor de Libras (PSL), intérprete de Libras (I), tutor (T).

Ainda sobre a coleta de dados, informo que durante os contatos com alunos e profissionais, todos realizados no espaço escolar, realizei observações em sala de aula, na sala de recurso multifuncional (quando existia) e nos espaços de convivência das escolas (quadra, cantina), a fim de complementar as informações que eram passadas nas entrevistas. Ainda a título de complementação das informações, conversei com os familiares dos alunos e analisei documentos técnicos e pedagógicos dos mesmos.

O texto aqui apresentado se organiza a partir da seguinte sequência:

Na introdução apresento a temática e a questão que norteiam a pesquisa, elencando os objetivos e principais lastros teóricos que subsidiam o trabalho, além de um breve resumo da trajetória metodológica, da análise dos dados e discussão dos resultados obtidos.

No capítulo 1 realizo uma visão panorâmica sobre a realidade da surdocegueira, considerando diferentes organizações de surdocegos e documentos

oficiais no Brasil e no Mundo. Apresento também a etiologia e a classificação da surdocegueira.

Contextualizo detidamente, no capítulo 2, o tema da comunicação, com ênfase para as reflexões sobre comunicação, linguagem e língua, além de refletir sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento humano e as diferentes formas de comunicação do surdocego.

No capítulo 3, a reflexão privilegia o papel da escola, a sua importância para a pessoa em desenvolvimento e como está organizada a Educação no nosso País, enfatizando a realidade das pessoas com deficiência.

Apresento, no capítulo 4, a escolha metodológica, o instrumento de coleta, o local e os sujeitos da pesquisa. Relato os dados encontrados e a estratégia utilizada para analisá-los.

Para a análise, organizei os dados em três categorias.

Na primeira categoria, a reflexão versou sobre como estava organizada a dinâmica do atendimento educacional especializado oferecido ao aluno surdocego. Considerei três aspectos: a infraestrutura, a ação dos especialistas e a fragmentação do atendimento oferecido ao aluno surdocego.

Na segunda categoria analisei e discuti as formas de comunicação dos alunos surdocegos pesquisados, nos aspectos expressivos e receptivos.

Na terceira categoria busquei relacionar o atendimento educacional especializado recebido pelo aluno surdocego com as suas formas de comunicação do aluno surdocego, discutindo as implicações desta relação para a inclusão escolar deste aluno.

Os resultados revelam uma situação de 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. Esta atitude desencadeia consequências para a pessoa: comprometimento da autonomia da pessoa surdocega, atraso na construção de sistemas de comunicação mais eficazes para o aluno surdocego e na aprendizagem efetiva, além de avanço acadêmico real; consequência para a comunidade escolar: desenvolvimento de um AEE eficaz que atenda de fato as necessidades do aluno; consequência para a sociedade como um todo que se vê diante da falta de consonância entre as políticas públicas no campo da educação, saúde e assistência social, representada pela ausência de gestão nas diversas instâncias (federais,

estaduais e municipais) que contribuem para manter a invisibilidade e exclusão do aluno surdocego soteropolitano.

Nas considerações finais retomo os objetivos da pesquisa, considerando tê-los alcançado, ao tempo em que aponto desdobramentos que a pesquisa pode gerar, sob a forma de sugestões de ações a pequeno, médio e longo prazo, visando tornar mais eficaz a inclusão do aluno surdocego no sistema de ensino básico da cidade e Salvador-Bahia.

CAPÍTULO 1

A SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira, quando comparada com os outros tipos de deficiência, é um tema relativamente novo na literatura especializada brasileira. Perreault (2002, p. 113) afirma que “[...] das crianças que nascem com deficiência visual, 65% delas apresentam uma deficiência adicional. Estas deficiências podem incluir surdez, paralisia cerebral ou uma grande classe de variações”. Observa-se que, apesar da pouca informação a respeito da surdocegueira, a possibilidade de ocorrência da mesma não é tão rara assim.

Historicamente, estudos sistemáticos mais antigos sobre a pessoa surdocega são encontrados na Europa. Na França, por exemplo, os registros históricos datam de 1789, ano em que Victorine Morriveau, uma mulher surdocega, passou a receber educação formal em Paris (CADER-NASCIMENTO, 2007); data de 1860 o ano em que outra surdocega, Germaine Cambon, foi aceita em uma escola para surdos em Larnay (AMARAL, 2002). Na Noruega, os registros mais antigos de trabalho com pessoas surdocegas datam de 1873. Na Itália, os primeiros registros encontrados são de 1885, sobre o surdocego Eugênio Malossi, enquanto na Ucrânia consta, com registro de 1914, fatos sobre a surdocega Olga Ivanova. Todos os casos citados tiveram acesso ao ensino formal, com destaque para a ucraniana, que se doutorou em Psicologia e Ciências Pedagógicas (CADER-NASCIMENTO, 2007).

Em relação aos Estados Unidos da América, Amaral (2002) relata ser de 1825 os registros sobre Julia Brice, jovem que ficou surdocega aos quatro anos e meio de idade e foi asilada em Hartford, uma instituição para surdos, onde aprendeu a Língua de Sinais Americana (ASL). Um marco de trabalho com surdocego nos EUA foi à criação da escola Perkins, em 1930. Essa escola foi à mesma em que estudou Helen Kelper, a surdocega mais conhecida internacionalmente, a partir de 1887,

aprendendo a escrever em sistema Braille de leitura e escrita para cegos, tendo posteriormente publicado vários livros e artigos.

Na América Latina, a pesquisadora surdocega Rodriguez (2002) analisa a história da surdocegueira considerando como marco o IV Congresso Helen Keller, ocorrido no ano de 1989, em Estocolmo, na Suécia. Essa pesquisadora relata que nesse evento foi convidada para expor a situação do surdocego na América Latina e, ao fazer o levantamento sobre o tema, constatou ser ela própria a única surdocega daquele continente a receber apoio especializado para a sua condição perceptiva. A autora detectou, à época, que no Brasil e na Argentina existiam algumas instituições para crianças, mas não conseguiu localizar nenhum apoio Institucional para adultos.

O relato de Rodriguez (2002) sobre o Brasil coincide com os levantamentos históricos realizados por Maia (2004) e Cader-Nascimento (2007), autoras brasileiras que se dedicam a estudos sobre o tema da surdocegueira e que apontam a vinda de Helen Keller ao Brasil, em 1953, como significativa ocorrência, além de motivadora de ações educacionais voltadas à população infanto-juvenil com essa deficiência. A princípio, foram criadas classes especiais em escolas para surdos ou para cegos. Com o passar dos anos, foram sendo organizados serviços de apoio específicos para os surdocegos, e, em 1968, criou-se, em São Caetano do Sul, no Rio Grande do Sul, a primeira escola residencial para surdocegos. O paradigma da educação especial, na época, era de transição entre a segregação das pessoas com deficiência em escolas especiais e a preparação para a integração no sistema regular de ensino (MAIA, 2004).

Observa-se que, na década de 90 do século XX, já existiam várias instituições voltadas ao atendimento específico da pessoa surdocega, mas a distribuição geográfica dos atendimentos era e continua sendo bastante desigual, concentrando-se a maioria dessas instituições no Sul e Sudeste do Brasil. O GRUPO BRASIL (2009), organização não governamental formada por e para pessoas surdocegas, vem tentando alterar esse quadro, e conseguiu efetivar, no ano de 2006, um projeto em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para fomentar a criação de locais especializados que possam detectar e diagnosticar, cada vez mais precocemente, a criança surdocega, prevenindo as graves sequelas que podem advir dessa condição perceptiva. Foi também do GRUPO BRASIL a iniciativa de

organizar o primeiro curso de guia-interprete para a região Nordeste, ocorrido em Salvador-Bahia, em novembro de 2009.

Atualmente, no Brasil ainda é reduzida a oferta de serviços especializados voltados para essa população. Na Bahia, encontram-se cadastrados pelo GRUPO BRASIL (2009) três instituições onde existem atendimentos voltados às pessoas com surdocegueira: o Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador; a Fundação do Caminho, em Alagoinhas; e a ABRAPASCEM, na cidade de Barreiras. Ressalta-se que todas elas são filantrópicas.

Quanto às publicações brasileiras sobre surdocegueira, pode-se considerar que existem, em paralelo, dois tipos de ações. As ações vinculadas ao mercado editorial, com restritas publicações; e outras, produzidas por ONGs e/ou associações de surdocegos, tais como a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA); a Associação para deficientes de Áudio Visão (ADEFV); a Associação Gaúcha de surdocegos (AGASPAM); o Grupo Brasil de apoio ao surdocego; e o múltiplo deficiente sensorial (GRUPO BRASIL). Essas ONGs e/ou associações produzem e traduzem material sobre a surdocegueira.

A presença da surdocegueira em documentos oficiais brasileiros se dá a partir de 2002, com a publicação, pelo Ministério da Educação e Cultura, da coleção Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL/MEC, 2002). Mas é somente em 2005 que o censo escolar nacional solicita dados sobre os alunos surdocegos inseridos na rede regular de ensino.

1.1 PANORAMA SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SURDOCEGUEIRA

Datada de 1977, surge na Conferência Mundial Helen Keller, em Nova York, uma das primeiras definições de surdocegueira:

Una persona es sordociega cuando tiene un grado de deficiencia visual y auditiva grave que le ocasiona serios problemas en la comunicación y en la movilidad. Una persona sordociega necesita ayudas específicas para superar esas dificultades en la vida diaria y en actividades educativas, laborales y comunitarias. Se involucran dentro de este Grupo, no solamente las personas que tienen pérdida total de estos dos sentidos, sino también a

aquellos que poseen un remanente visual y/o auditivo, que debe ser aprovechado de la mejor manera con el fin de que su "Incapacidad" sea la menor posible. (SENSE INTERNACIONAL, 2009a, p. 1).¹ (Grifos do autor).

Pode-se observar, nessa descrição, a diversidade de pessoas que cabem no escopo da surdocegueira, pessoas com perda total dos dois sentidos, visual e auditivo, e pessoas com resíduos desses sentidos. Essa gama de possibilidades gera dúvida no momento de nomear a condição perceptiva da pessoa com surdocegueira. Farrell (2008), ao discutir a definição de surdocegueira no País de Gales, afirma:

[...] às vezes surdocego é escrito como uma palavra só, o que pode ser entendido como uma sugestão de que o efeito combinado de ser surdo e cego é maior do que a soma de suas partes. Às vezes, ela é escrita como duas palavras separadas, "surdo cego", ou como palavras ligadas por hífen, "surdo-cego". (FARRELL, 2008, p. 59-60). (Grifos do autor).

No Brasil, a grafia constante nos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e Cultura é surdocegueira, sendo assim considerada como uma palavra única. Essa tendência é observada em muitos países.

Na Espanha, por exemplo, a Organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE), em publicação de referência internacional sobre surdocegueira, caracteriza-a como uma deficiência única, que tem na comunicação um dos seus principais entraves:

Se puede afirmar que una persona es sordociega, cuando siendo ciega o deficiente visual, es también sorda o deficiente auditiva, de forma tal que es difícil, cuando no imposible, comunicarse con los demás con normalidad.² (REYES, 2004, p. 138).

Em Portugal, o Ministério da Educação, em página da internet, caracteriza a surdocegueira como uma deficiência sensorial que compromete a interação da pessoa surdocega com o mundo:

¹ Uma pessoa é surdocega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e na mobilidade. Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e nas atividades educativas, laborais e comunitárias. Estão incluídas dentro deste grupo, não somente as pessoas que têm perda total destes sentidos, mas também aquelas que possuem um resíduo visual e/ou auditivo que deve ser aproveitado da melhor maneira possível, a fim de que a sua "incapacidade" seja a menor possível. (Tradução nossa, grifos do autor).

² Pode-se afirmar que uma pessoa é surdocega quando, sendo cega ou deficiente visual, é também surda ou deficiente auditiva, de tal forma que é difícil, quando não impossível, comunicar-se com os demais com normalidade. (Tradução nossa).

Algumas crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado apresentam combinação de acentuadas limitações sensoriais - audição e visão - que dificultam a compreensão do mundo em seu redor e a interação com os outros e com o meio ambiente físico (PORTUGAL/ME, 2009, p.1).

Na Alemanha, país que tem um grande número de pessoas surdocegas, a organização Deutsches Taubblindenwerk (Surdocegos Alemães), ao apresentar o conceito de surdocegueira como deficiência específica, retoma a declaração publicada em 1º de abril de 2004 pelo Parlamento Europeu sobre os direitos dos surdocegos, ressaltando as questões do acesso à informação e do prejuízo na comunicação e na mobilidade como potencializados nos casos da surdocegueira:

[...] in der Erwägung, dass Taubblindheit eine ausgeprägte Behinderung in Form einer Kombination von Seh- und Hörbehinderungen ist, was zu Schwierigkeiten beim Zugang zur Information, Kommunikation und Mobilität führt.³ (DEUTSCHEN TAUBBLINDENWERK, 2009, p. 1).

Seguindo a lógica do Parlamento Europeu, a União Europeia de Surdocegos (EDBU), organização não governamental de apoio à pessoa surdocega, afirma a surdocegueira como uma deficiência única, informando:

Deafblindness is a unique disability caused by various combinations of auditory and visual impairments. It causes obstacles in communication and social and practical interaction and prevents full and inclusive participation in society.⁴ (EUROPEAN DEAFBLIND UNION, 2009, p. 1).

Registram-se, ainda na Europa, importantes centros de apoio à pessoa surdocega. A SENSE Internacional (SENSE, 2009) é um desses centros. Criada em 1955 para atender grupos de familiares de crianças vítimas da rubéola congênita, a SENSE, hoje com sede em Londres, incentiva ações na área da surdocegueira que vão desde publicações até apoio financeiro para criação e manutenção de projetos para surdocegos. A SENSE tem representações nas mais diversas regiões do planeta, e em sua página de internet a surdocegueira aparece como:

³ Considera que a surdocegueira é uma deficiência forte, sob a forma de uma combinação de deficiência visual e auditiva, o que leva a dificuldades de acesso à informação, comunicação e mobilidade. (Tradução nossa).

⁴ A surdocegueira é uma (deficiência) única, causada por várias combinações de problemas auditivos e visuais, causando obstáculos na comunicação e na interação social e prática e impedindo a plena e inclusiva participação na sociedade. (Tradução nossa).

Deafblindness is a visual and hearing impairment. These impairments can be of any type or degree and are sometimes called multi-sensory impairments (MSI). There are many different causes of MSI. Most people who are multi-sensory impaired have some useful vision and/or hearing.⁵ (SENSE, 2009, pág. 1).

Este conceito traz a dimensão abordada por Farrell (2008), que não tinha sido contemplada até o momento. Trata-se de incluir na conceituação da surdocegueira as pessoas com múltiplas deficiências sensoriais. Quando se trata de múltiplos sensoriais, poderão estar incluídos surdocegos com comprometimentos físicos, mentais, ou intelectuais, sendo difícil, inicialmente, o diagnóstico diferencial, e a pessoa pode ser considerada somente na dimensão dos outros comprometimentos. Nestes casos, a pessoa surdocega corre o risco de não ser compreendida nas suas necessidades primordiais, como por exemplo, a construção de um sistema de comunicação com o mundo. Os sistemas de comunicação dos surdocegos serão apresentados no capítulo III desta Tese de Doutorado.

Na América Latina, a SENSE teve e tem papel fundamental nas ações desenvolvidas com as pessoas surdocegas. A SENSE Latino-americana traz, em sua página na internet, várias definições de surdocegueira, com destaque para a produção latino-americana:

La Sordoceguera es una discapacidad múltiple que implica una limitación en los sentidos de la distancia: visión y audición, lo cual hace que la persona requiera de apoyos especializados como el uso de técnicas de comunicación adaptadas para acceder a la información de la educación o de la vida diaria.⁶ (SENSE INTERNACIONAL, 2009b, p. 1).

Nas diferentes conceituações da SENSE Latino-americana, fica evidenciada a concepção da pessoa com surdocegueira como alguém que necessitará de apoio especializado para desenvolver a sua autonomia e independência, a começar pela própria comunicação com o mundo, atribuindo assim, a essa condição perceptiva, uma singularidade que difere da pessoa que tenha apenas uma das duas deficiências (visual ou auditiva).

⁵A Surdocegueira é um dano visual e auditivo. Estes danos podem ser de qualquer tipo ou grau e por vezes são chamados multissensoriais (MSI). Existem várias causas da MSI. A maior parte das pessoas que são multissensorialmente impedidas tem alguma visão e/ou audição útil. (Tradução nossa).

⁶A surdocegueira é uma deficiência múltipla, que implica numa limitação dos sentidos da distância: visão e audição, o que faz com que a pessoa necessite de apoios especializados, como o uso de técnicas de comunicação adaptadas para o acesso à informação da educação e da vida diária. (Tradução nossa).

Outra importante organização internacional não governamental que produz conhecimento e realiza atividades de promoção de qualidade de vida da pessoa surdocega é a Deafblind International (Dbi). A Dbi, na sua definição sobre surdocegueira, enfatiza o impacto que a concomitância das duas deficiências causa na pessoa surdocega. A condição perceptiva que se origina dessa situação impede que uma determinada capacidade perceptiva, visual ou auditiva remanescente possa ser usada com significativa eficácia para substituir ou atenuar os impedimentos causados pela outra. Ou seja, se a pessoa tem uma surdez que não é total, ela não poderá utilizar o seu resíduo auditivo, da mesma forma que o faria se apenas tivesse a deficiência auditiva. A sua performance estará comprometida também pelo impedimento visual. O conceito da Dbi aponta ainda possibilidades de intervenção, deixando claro que o surdocego não pode ser tratado apenas como surdo ou apenas como cego, e precisa de um trabalho diferenciado:

A deafblind term deafblindness describes a condition that combines in varying degrees both hearing and visual impairment. Two sensory impairments multiply and intensify the impact of each other creating a severe disability which is different and unique. All deafblind people experience problems with communication, access to information and mobility. However, their specific needs vary enormously according to age, onset and type of deafblindness. Deafblind people are unable to use one sense to fully compensate for the impairment of the other. Thus they will require services which are different from those designed exclusively for either blind people or deaf people⁷. (DEAFBLIND INTERNATIONAL, 2009, p. 1).

Um outro espaço de discussão e apoio à surdocegueira é a The World Federation of the Deafblind (2009), que também reforça o consenso de que a surdocegueira é uma única deficiência. Traduz de forma bem objetiva essa ideia: “La sordoceguera es una discapacidad única, causada por la combinación de deficiencia auditiva y visual severa”⁸ (THE WORLD FEDERATION OF THE DEAFBLIND, 2009, s/p.).

⁷O termo surdocego descreve a surdocegueira como uma condição que combina a audição e a visão em graus variados, dois órgãos sensoriais que multiplicam e aprofundam o impacto de cada um, criando uma deficiência grave que é diferente e única. Todos os surdocegos têm problemas com a comunicação, o acesso à informação e à mobilidade. No entanto, as suas necessidades específicas variam muito de acordo com a idade, o início e o tipo da surdocegueira. Os surdocegos são incapazes de utilizar plenamente um sentido para compensar a diminuição dos outros. Assim, eles vão requerer serviços que são diferentes daqueles destinados exclusivamente às pessoas cegas ou pessoas surdas. (Tradução nossa).

⁸A surdocegueira é uma deficiência única, causada pela combinação da deficiência auditiva e visual severa. (Tradução nossa).

Nos Estados Unidos da América, o conceito de surdocegueira pode ser encontrado no Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), que é considerado como uma lei de regulação para as ações da Educação Especial. O site do IDEA situa-se no Ministério da Educação, na seção de Educação Especial, e define a surdocegueira como:

Having auditory and visual impairments, the combination of which creates such severe communication and other developmental and learning needs that they cannot be appropriately educated in special education programs solely for children and youth with hearing impairments, visual impairments and severe disabilities, without supplementary assistance to address their educational needs due to these dual concurrent disabilities.⁹ (IDEA, 2009, p.1).

Os conceitos discutidos até o momento, portanto, referem que: a surdocegueira é uma deficiência única, causada pela perda da visão e da audição, concomitantemente; a forma como se apresenta irá depender da extensão de comprometimento das perdas, podendo ser total ou parcial; afeta a comunicação, a mobilidade, a interação e o acesso às informações. Ampliando um pouco mais esses conceitos, a Association of the Swedish Deafblind (FSBD) (2009) apresenta a seguinte definição:

According to the Swedish Association of the Deafblind a person is deafblind if he or she has so impaired sight and hearing as to give him obvious difficulties in his daily life, according to the statutes of the Association of the Swedish Deafblind, FSDB. This is a functional definition, not strictly based upon measurements of sight and hearing, but on how the person adjusts to his/her handicaps and on his/her needs. It also acknowledges the facts that deafblindness is a double handicap, giving greater difficulties than just adding the problems of visual to those of auditory impairment. (FSDB, 2009, s/p.).¹⁰

⁹Tendo os danos visuais e auditivos, a combinação deles cria necessidades de comunicação muito severas, bem como outras necessidades do desenvolvimento e da aprendizagem que não podem ser apropriadamente educadas em programas de educação especial apenas para crianças e jovens com deficiência auditiva, deficiência visual e graves deficiências, sem assistência suplementar para suprir suas necessidades educacionais que se devem a estas duplas e coincidentes deficiências. (Tradução nossa).

¹⁰De acordo com a Associação Sueca de Surdocegueira, a pessoa é surdocega se ele ou ela tem visão e audição prejudicada a ponto de ocasionar-lhe óbvias dificuldades na sua vida cotidiana, de acordo com os estatutos da Associação dos Surdocegos suecos, FSDB. Esta é uma definição funcional, e não estritamente com base em medições de visão e audição, mas sobre o modo como a pessoa se ajusta às suas desvantagens e às suas necessidades. Ele também admite que a surdocegueira é uma dupla desvantagem, ocasionando maiores dificuldades, mais do que simplesmente adicionar os problemas visuais aos comprometimentos auditivos. (Tradução nossa).

Na definição disponibilizada pela Associação Sueca de Surdocegueira, observa-se que será a funcionalidade, ou seja, a forma como a pessoa utiliza efetivamente o seu potencial, a utilização prática que a mesma faz dos seus sentidos remanescentes e dos seus resíduos auditivos ou visuais, caso os tenha, que irá definir o grau da surdocegueira. Essa concepção acompanha uma tendência mundial na área da habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência, que opta por considerar e enfatizar a condição efetiva que a pessoa dispõe para realizar as atividades do seu cotidiano.

A ideia da funcionalidade, presente no Código Internacional de Funcionalidade (CIF, 2009), é cada vez mais utilizada pelos profissionais especializados da área da saúde e da educação para orientar as ações individuais e ações de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. O CIF (2009) foi construído pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a fim de complementar um outro sistema de classificação, o Código Internacional da Doenças (CID). Ambos versam sobre como organizar, com fins de diagnóstico, os sintomas apresentados por uma pessoa, enquadrando-os em uma determinada classificação nosológica. O CIF marca uma nova forma de entender a questão da deficiência. Esta nova lógica aponta não só para as incapacidades, mas também para as funcionalidades:

Os componentes de Funcionalidade e da Incapacidade da CIF podem ser expressos de duas maneiras. Por um lado, eles podem ser utilizados para indicar problemas (e.g. incapacidade, limitação da atividade ou restrição de participação designadas pelo termo genérico deficiência); por outro lado, eles podem indicar aspectos não problemáticos (i.e. neutros) da saúde e dos estados relacionados com a saúde resumidos sob o termo funcionalidade). (CIF, 2004, p. 12).

Entender a pessoa com deficiência a partir do que ela pode fazer é uma forma de aproximar-se das potencialidades, afastando-se dos rótulos e generalizações que as classificações geram. É valiosa a compreensão de que, dentre os aspectos discutidos no CIF, está a ideia da interferência dos fatores contextuais, que são definidos como fatores ambientais e pessoais, na expressão dessa funcionalidade da pessoa.

Acompanhando a evolução dos conceitos sobre surdocegueira nas diversas culturas, no Brasil as publicações científicas da área optam por considerar a surdocegueira como uma deficiência única (BRASIL/MEC, 2002; CADER-

NASCIMENTO, 2007; MAIA, 2004; MASINI, 2002). Ao analisar a evolução da nomenclatura, Maia (2004) assinala que:

Desde que surgiu o primeiro atendimento ao surdocego por volta de 1800, conforme apresentação feita no Curso da Centrau (Centro de Reabilitação da Audição do Paraná) em 1996, por profissionais da Sense Internacional - Inglaterra, as seguintes denominações foram usadas: Dificuldade de aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Surda com Múltipla Deficiência, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial e finalmente surdocegueira. (MAIA, 2004, p. 1).

A autora informa ainda ter sido Salvatore Lagali quem propôs, na Conferência Internacional ocorrida na Suécia, em 1991, que fosse retirado o hífen do termo surdocegueira, a fim de sedimentar a ideia da singularidade dessa condição perceptiva, e, desde então, vem ocorrendo um amplo movimento para tornar esse procedimento universal. Comungando com essa percepção, nesta pesquisa a expressão surdocegueira será grafada sem hífen, confirmando o entendimento de que a surdocegueira é uma deficiência única e peculiar.

Dentre as peculiaridades dessa condição sensorial está o comprometimento dos principais sentidos da percepção de distância, ocasionando alterações quanto à aquisição e desenvolvimento das habilidades relativas à locomoção e comunicação. Essas dificuldades irão depender, dentre outros aspectos, do grau de comprometimento da visão e da audição. McLetchie e Riggio (2002, p. 146) afirmam que “[...] a maioria dos alunos com surdocegueira apresenta audição ou visão residual, ou ambos. Outros alunos podem não apresentar nenhuma audição ou visão útil”. Para melhor entendimento das peculiaridades dessa condição perceptiva, cabe apresentar uma breve descrição das formas possíveis que as deficiências visuais e auditivas podem assumir:

a) Deficiência Visual - DV

Atualmente os especialistas da área consideram a cegueira como um dentre os tipos de deficiência visual, o que significa dizer que nem toda pessoa com deficiência visual é cega, sendo possível, em alguns casos, o uso eficiente do resíduo visual (DALL'ACQUA, 2002). Essa classificação diagnóstica, se cego ou não, é dada a partir de dois enfoques específicos: o médico e o educacional.

Do ponto de vista médico, segundo Temporini e Kara-José (2004, p. 598):

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu cegueira como a acuidade visual menor do que 3/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica, além de definir a incapacidade visual acentuada (baixa visão) como a acuidade menor do que 6/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Estimativas baseadas na população mundial de 1990 referentes à cegueira e baixa visão, divulgadas pela OMS, indicavam a existência de 38 milhões de indivíduos cegos e de 110 milhões apresentando visão deficiente e risco de cegueira.

Do ponto de vista educacional, o diagnóstico considera o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e na escrita. Para as pessoas com cegueira, na “[...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille, como meio principal de leitura e escrita” (BRUNO, 1997, p. 7). Pessoas com baixa visão são aquelas nas quais “[...] o processo educativo se desenvolverá por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos” (idem, *ibidem*).

A respeito da pessoa com baixa visão, é possível encontrar publicações que optam ainda por definir essa condição visual considerando três grupos distintos. Os estudos de Lucas et al. (2003, p. 76) são um exemplo:

A baixa visão por sua vez é subdividida em: baixa visão moderada, em que o indivíduo apresentou acuidade visual entre 20/80 e 20/150; baixa visão grave, entre 20/200 e 20/400; baixa visual profunda, entre 20/500 e 20/1000 no melhor olho com melhor correção.

A acuidade visual pode ser definida como a menor imagem que uma pessoa pode enxergar. Na pessoa com baixa visão, a acuidade vai sofrer influência do tamanho real do objeto, da distância em que o objeto é apresentado, da iluminação do objeto, da iluminação do ambiente, do contraste entre o objeto e o fundo em que é apresentado.

Um outro conceito que ajuda a compreender a baixa visão é o do campo visual: “Se estamos fixando um ponto qualquer do espaço com os nossos olhos, consideramos que toda a região desse espaço acessível à percepção é o nosso campo visual” (LENT, 2010, p. 322). O campo visual pode ser entendido com um mapa topográfico que envolve o que está imediatamente à nossa frente. Visto de forma simultânea pelos dois olhos, em cada olho o campo é dividido em quatro quadrantes: o superior nasal, o superior temporal, o inferior nasal e o inferior

temporal. Na pessoa com baixa visão, as modificações no campo visual vão depender de alterações na retina, que é uma das estruturas envolvidas no ato de ver. As alterações podem resultar em diferentes situações envolvendo perdas do campo visual: perda de visão periférica, perda de visão superior, perda de visão inferior, perda de visão central ou, ainda, redução ou estreitamento do campo visual como um todo (HERNÁNDEZ; PLAZA, 2004).

O campo visual e a acuidade visual podem variar de um olho para o outro e formam diferentes configurações, a depender de qual estrutura do sistema visual esteja a pessoa comprometida, causando as alterações de campo e de acuidade. As perdas podem ser progressivas ou não.

Além da acuidade e do campo visual, também é preciso considerar a sensibilidade que a pessoa tem aos contrastes, quando, por exemplo, a imagem fica mais nítida quando visualizada em fundo branco ou preto), a presença de algum comprometimento na visão de cores e as experiências visuais já vividas (GASPARETTO, 2008).

Cada pessoa com baixa visão tem uma forma muito peculiar de ver que não é possível compreender apenas com o diagnóstico oftalmológico, sendo necessário uma avaliação processual que acompanhe a pessoa com baixa visão em diferentes atividades em que use funcionalmente a sua visão. Nessas situações, a percepção de outros profissionais especializados, a exemplo do professor, pode ajudar na compreensão dos limites e possibilidades visuais de uma pessoa com visão reduzida. Segundo Gasparetto (2008, p. 35):

[...] de forma geral, os estudantes com baixa visão não possuem visão estática. O cansaço, o uso de medicamentos, a ansiedade, o stress e as alterações ambientais (dias nublados ou chuvosos), físicas ou emocionais, podem alterar o desempenho visual.

A autora esclarece ainda que não é comum encontrar pessoas totalmente cegas, sem qualquer percepção de luz. Mesmo aquelas pessoas que não conseguem utilizar o sistema de leitura e escrita em tinta podem ter um pouco de resíduo visual e utilizá-lo para auxiliar na locomoção e em determinadas atividades da vida diária:

É recomendado, sempre que possível, que o estudante com baixa visão desenvolva e melhore a sua eficiência visual por meio dos auxílios ópticos, dos não-ópticos, de materiais adaptados às suas necessidades visuais e,

principalmente, pela organização e adequação do ambiente. (GASPARETTO, 2008, p. 35).

Note-se que a visão não se desgasta quando utilizada; quanto mais se utiliza o resíduo visual, mais se aprende a utilizá-lo, por mínimo que ele seja. Por isso, quando utiliza o Braille, o aluno com baixa visão precisa ter oportunidades de estimular também o seu resíduo visual.

b) Deficiência Auditiva – DA

Para conceituar a deficiência auditiva e definir os graus em que ela se apresenta, é importante conhecer alguns conceitos. *Intensidade* é o grau de sonoridade com que um estímulo precisa ser produzido para ser ouvido por uma pessoa; na experiência, é entendida como altura, sendo medida em decibéis (dB). O som mais baixo audível por seres humanos é o 0 dB, e o mais alto é 140 dB. A fala normal tem cerca de 60 dB; o ritmo como as ondas sonoras vibram é experimentado como o *tom* do som. Esta frequência na vibração faz com que as ondas sonoras que vibram mais rápidas sejam percebidas como sons de tom alto, e as que vibram mais lentamente, como sons de tom baixo. A frequência é expressa por ciclos, por segundo (cps), e o ouvido humano detecta sons entre 60 a 16.000 cps. A fala humana ocupa entre 500 e 4.000 cps e determinados sons da fala envolvem várias frequências. Essas variações levam a que o som seja percebido em tons de variações de sons graves e agudos. Nos sons podemos considerar ainda o *timbre*, que é o que nos permite identificar duas fontes sonoras diferentes; e a *duração* do som, que é a possibilidade do ouvido perceber os sons como curtos ou longos. (ESPAÑOL; DIAZ; SASTRE, 2004; FARRELL, 2008).

Biologicamente, o processo da audição humana envolve o ouvido externo, ou pavilhão auricular que capta o som, o ouvido médio, que amplifica o som, e o ouvido interno, que conduz o estímulo sonoro para o Sistema Nervoso Central, onde o som é finalmente interpretado (LENT, 2010).

Conforme especificado pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL/MEC, 2005, p. 1), “[...] considera-se deficiência auditiva a 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.” Este mesmo documento traz uma outra definição envolvendo a deficiência auditiva, que diz respeito à terminologia surdez:

“[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL/MEC, 2005b, p. 1). As duas definições serão apresentadas e discutidas de forma mais detalhada.

As perdas auditivas podem ser classificadas considerando-se o lugar em que se localiza a lesão, ou pelo grau da perda em decibéis. Em função do grau da perda, as pessoas com deficiência auditiva, segundo a literatura especializada (FARRELL, 2008; BRASIL/MEC, 1997), podem ser classificadas em:

Pessoa com surdez leve: uma perda de 40 dB. Pode causar problemas na escrita e na leitura, mas não se constitui impeditivo para a aquisição da Língua oral.

Pessoa com surdez moderada: uma perda de 41 a 70 dB. Essa pessoa poderá ter um atraso na aquisição da Língua oral, apresentando dificuldades para identificar palavras quando estiver em um local com muito barulho, sendo difícil acompanhar todo o discurso de um interlocutor. Perceberá apenas palavras mais importantes, perdendo o conteúdo total da frase. Esse aluno irá utilizar-se bastante da sua atenção visual para captar os detalhes que perdeu, devido à dificuldade auditiva.

Perda com surdez severa/grave: uma perda de 71 a 90 dB e uma perda pós-lingual acima de 95 dB. Essa pessoa talvez consiga adquirir a Língua oral, mas a compreensão do que o outro diz irá depender muito de sua observação do contexto e da condição de utilizar a visão para a leitura da fala do outro.

Perda com surdez profunda: “[...] uma perda de pelo menos 96 db adquirida pré-lingualmente” (FARRELL, 2008, p. 42). A aquisição de uma língua oral é mais complexa. Neste grupo encontra-se a maioria dos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma Língua na modalidade viso-espacial que será abordada e detalhada no capítulo 3.

Uma outra forma de classificação considera a localização do impedimento físico (LENT, 2010; ESPAÑOL; DIAZ; SASTRE, 2004):

Condutiva: quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som, desde o conduto auditivo externo até a orelha interna. A grande maioria das deficiências auditivas condutivas pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico. Pode ter várias causas, como corpos estranhos no conduto auditivo externo,

tampões de cera, otite externa e média, má formação congênita do conduto auditivo, inflamação da membrana timpânica, perfuração do tímpano, obstrução da tuba auditiva, etc.

Sensório-Neural: quando há impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo. A deficiência auditiva sensório-neural pode ter origem relacionada com problemas da mãe no pré-natal, tais como rubéola, sífilis, herpes, toxoplasmose, alcoolismo, toxemia, diabetes, etc. Também pode ser causada por traumas físicos, prematuridade, baixo peso ao nascimento, trauma de parto, meningite, encefalite, caxumba, sarampo, etc.

Mista: quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial, associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea.

Central ou Surdez Central: este tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, antes manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no Sistema Nervoso Central.

Español, Diaz e Sastre (2004, p. 11) referem ainda uma outra forma de classificação, pós-linguística ou pré-linguística, decorrente do momento do aparecimento da perda, se antes ou depois da aquisição da língua oral:

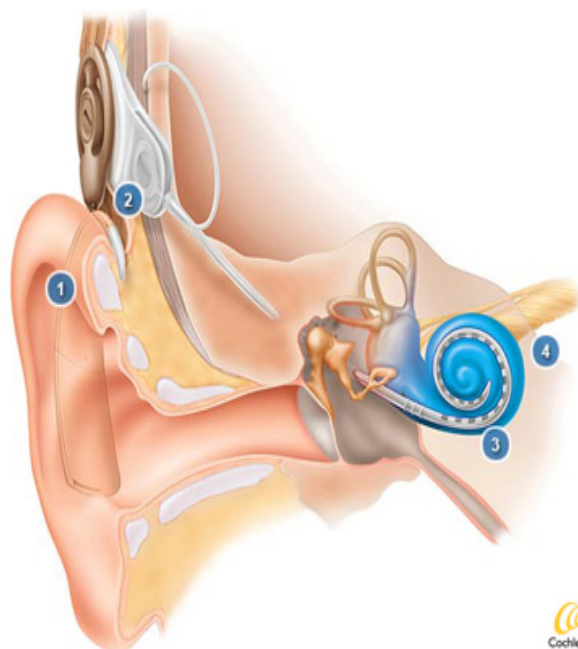
Otra posible clasificación hace referencia al momento de aparición de la hipoacusia, por lo que hablaremos de sordera postlocutiva en los casos que la pérdida auditiva se produce después de haber adquirido lenguaje oral, y prelocutiva si dicha pérdida aparece previa a la adquisición del lenguaje.¹¹

Observa-se que a pessoa com deficiência auditiva pode se beneficiar de dispositivos eletrônicos que, funcionando como uma prótese, potencializam o resíduo auditivo que a pessoa possua. Entretanto, até o momento nenhum desses instrumentos pode restabelecer a audição normal. Eles buscam melhorar a recepção e a consequente interpretação dos estímulos sonoros, objetivando chegar o mais

¹¹ Outra classificação possível refere-se ao momento de aparição da hipoacusia, por isso falaremos de surdez pós-linguística, nos casos em que a perda auditiva se produz depois de se haver adquirido a linguagem oral, e pré-linguística, se a perda aparece antes da aquisição da linguagem. (Tradução nossa).

próximo possível da fala (SANTANA, 2007; ESPAÑOL; DIAZ; SASTRE, 2004; LENT, 2010). Dentre estes dispositivos, destacam-se:

Implante coclear: dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como “ouvido biônico”, estimula o nervo auditivo de maneira elétrica. A estimulação ocorre no ouvido interno, na região da cóclea, permitindo que as fibras nervosas remanescentes possam transmitir o estímulo sonoro para o córtex cerebral e, desde que este esteja íntegro, o mesmo decodifica o som (SANTANA, 2007). A figura 1 demonstra o funcionamento do implante coclear:



- “1. O microfone da unidade externa capta o som e o transforma em sinais elétricos. Estes sinais são enviados para o processador de fala onde são codificados e enviados para a antena externa
 2. A antena externa envia estes sinais para a antena interna. A antena interna envia-os para o receptor/estimulador os quais são enviados para a cóclea através do feixe de eletrodos.
 3. O feixe de eletrodos intra-coclear estimula as fibras do nervo auditivo. (4).”

FIGURA 1 – FUNCIONAMENTO DO IMPLANTE COCLEAR

Fonte: OTOCENTRO (2007, p. 8).

Aparelhos de amplificação sonora: convertem as ondas sonoras em sinais elétricos, conduzindo-os a um amplificador que regula os sinais segundo a necessidade de cada pessoa. Atualmente, estes Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI)

vêm sendo produzidos de forma cada vez mais especializada, podendo ser digitais ou analógicos; também o aspecto estético é considerado. A Figura 2 apresenta uma opção de AASI:



FIGURA 2 – AASI retroauricular

Fonte: CAUSASECONSEQUENCIASDASURDEZ (2009, s/p.).

Equipamento de Frequência Modulada (FM): transmite a fala através de equipamentos de recepção e transmissão de sinais sonoros ligados em uma mesma frequência, que isola o sinal transmitido pelo emissor de interferências externas.



FIGURA 3 – EQUIPAMENTO DE FREQUÊNCIA MODULADA

Fonte: Español, Diaz, Sastre (2004, p. 17).

Em relação aos recursos tecnológicos para o deficiente auditivo, Santana afirma que:

A prótese auditiva continua a ser vista como uma “luz no fim do túnel” por muitos pais e profissionais [...] Os professores desconhecem que não basta ouvir para falar, assim como ouvir não implica compreender a fala. A ideia de que possa haver uma cartilha, um treino, com exercícios para que o surdo adquira a fala, ainda é uma crença de muitos professores. (SANTANA, 2007, p. 133). (Grifos do autor).

Ao mesmo tempo em que o uso do recurso tecnológico não é determinante para a aquisição imediata da fala, também não exclui a possibilidade da fala poder

existir como forma de comunicação para pessoas com deficiência auditiva. Esta afirmação leva à conclusão óbvia de que nem sempre a pessoa com deficiência auditiva será usuária da Libras. Poderá ser oralizada (usar a fala para se comunicar) ou usar as duas línguas, formando em seu conjunto um grupo bem heterogêneo quanto às suas formas de comunicação.

Santana (2007), ao discutir sobre a deficiência auditiva, traz à tona a questão da língua de sinais como um atributo majoritário da cultura e identidade da pessoa com perdas auditivas, problematizando as denominações surdo ou deficiente auditivo. A autora explicita que, para o grupo de pessoas que considera a surdez como diferença, a língua de sinais passa a ser um aspecto identitário, característico da surdez, e, nesta perspectiva, a língua em especial criaria uma unidade social, um grupo culturalmente diferente:

[...] essa mudança de estatuto vem acompanhada da nova nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de deficiente auditivo, para surdo ou Surdo. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez uma patologia incurável. Agora são vistos como diferentes. (SANTANA, 2007, p. 32).

Esta ideia de unidade social, segundo a autora, ao mesmo tempo que forma uma comunidade mais fortalecida, pode ter efeitos paradoxais e não desejáveis por esta mesma comunidade, como um isolamento, um fechamento sobre si mesma. Sobre esta temática, Guedes (2009) reconhece o avanço que a legislação sobre a Libras (BRASIL, 2002, 2005) trouxe para a comunidade surda, ao reconhecê-la como uma língua oficial no país e garantir o ensino da mesma no espaço escolar. Todavia, alerta para o risco de:

[...] levar ao equívoco de se supor que há um perfil de aluno surdo com o qual todos os surdos invariavelmente deveriam se identificar, que há uma forma de ensiná-los muito semelhante à dos ouvintes, desde que os professores se comuniquem através da Libras. (GUEDES, 2009, p. 38).

Para a autora, é preciso que exista um cuidado de não transformar a Libras em “[...] uma espécie de essência surda” (GUEDES, 2009, p. 39), reduzindo a cultura e a identidade do surdo a uma questão de normatização. Santana (2007, p. 34), falando da luta pelo estabelecimento da norma, afirma: “[...] à medida que se luta pelo estabelecimento de norma para a diferença, luta-se também para autorizá-

la. Lutar pela diferença implica lutar pela normalidade e pela dificuldade de fazer-se 'normal' diante da impossibilidade de ouvir" (grifos do autor).

Santana (2007), ao interrogar esta dificuldade de fazer-se "normal", constituir-se como surdo em uma comunidade com características homogêneas, exemplifica esta dificuldade com as falas de surdos que querem se expressar oralmente e não reconhecem a Libras como a sua língua de origem. Ou seja, a Libras não é unanimidade no grupo de pessoas com deficiência auditiva. A autora alerta que "[...] nem sempre se leva em conta as diferentes opiniões dos surdos com relação à língua de sinais como língua de surdos" (idem, p. 37). De maneira geral, para Santana existem duas posições definidas no campo da surdez e que são aceitas pelos surdos:

Uma essencialmente médica e audiológica, que propõe alternativas para a surdez, e encontra respaldo entre os surdos; e outra, na qual encontramos as propostas educacionais que aderem à ideia de que a língua de sinais é a primeira ou "a" língua do surdo, a língua natural, também acolhida entre os surdos. (SANTANA, 2007, p. 38). (Grifos do autor).

Considerando estas diferentes posições, nesta pesquisa os termos "surdo" e "deficientes auditivos usuários de Libras" referem-se à mesma situação comunicativa.

É possível constatar que os aspectos comunicativos referentes à forma de expressão da pessoa com DA e DV (se Braille ou tinta, se língua oral ou Libras), assumem um significativo papel na classificação dos diferentes grupos que podem se formar em cada tipo de deficiência, evidenciando a importância da comunicação na vida dessas pessoas. Sendo a surdocegueira o resultado da superposição dessas duas perdas sensoriais, a auditiva e a visual, pode-se perceber que existem, então, diferentes tipos de surdocegos, desde aqueles que têm perda total visual e auditiva até aqueles que têm um bom resíduo visual e/ou um bom resíduo auditivo.

Um outro aspecto relevante a ser considerado no trabalho com a pessoa surdocega diz respeito ao estágio do desenvolvimento em que as perdas ocorreram, se antes ou depois da aquisição de uma língua. Quando a criança adquire a deficiência antes de aprender a falar, ela se situa no que a literatura especializada denomina como surdocegueira pré-linguística. Se, no entanto, as duas perdas ocorrem após a aquisição de uma língua, considera-se que a pessoa é um surdocego pós-linguístico. O aparecimento das perdas vai depender, dentre outros

aspectos, da causa da surdocegueira, mas a funcionalidade, ou seja, a forma como o surdocego utiliza as suas possibilidades perceptivas para atuar no mundo dependerá da oportunidade que o meio lhe oferece para desenvolver as suas formas de comunicação.

1.2 ETIOLOGIA DA SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira tem causas que podem ocorrer antes do nascimento, identificadas por pré-natais, no momento do nascimento, ou perinatais, e após o nascimento, em diferentes momentos do ciclo de vida da pessoa, que são denominadas de causas pós-natais.

As *causas pré-natais* são decorrentes de infecções que podem acometer a criança ainda durante a sua gestação, ou de síndromes genéticas ou cromossômicas. Podem se manifestar ainda na primeira infância (de 0 a 6 anos), ou mais tardiamente. Quando as perdas ocorrem ainda na primeira infância, e antes da aquisição de uma língua, trata-se de surdocego pré-linguístico (REYES, 2004).

As infecções podem ser causadas por parasitas, bactérias ou vírus. Tendo no cotidiano graves problemas de saneamento básico e insuficiência de programas de prevenção à saúde e programas de vacinação, lugares como o Brasil estão bastante susceptíveis a essa realidade. Vírus como citomegalovírus, rubéola, parasitas como *toxoplasma gondi*, que causa a toxoplasmose, infecções por bactérias como a sífilis, ocorrendo durante a gravidez são extremamente agressivas para o feto, que está com o seu sistema nervoso ainda em formação.

Nesses casos específicos, excetuando a rubéola, exames realizados no pré-natal podem identificar a contaminação e atenuar as sequelas. No caso da rubéola, estudos de acompanhamento longitudinal com pacientes acometidos por essa patologia, ainda na fase gestacional, revelam que a criança ao nascer pode apresentar apenas uma das deficiências, normalmente a auditiva, e na adolescência manifestar a outra (visual).

Dentre as síndromes conhecidas relacionadas à surdocegueira, destacam-se: Turner, Didmoad (Wolfram), Cockayne, Goldenhar, Alstrom, Refsum, CHARGE, Usher, dentre outras. Em especial, serão tratadas neste trabalho as duas últimas

citadas, CHARGE e Usher, por se manifestarem mais frequentemente na população brasileira, sendo que a Síndrome de Usher é a etiologia de dois dos casos que foram estudados nesta pesquisa.

Na síndrome de CHARGE ocorre o desenvolvimento embriológico anormal na terceira e sétima semana de gravidez, levando à má formações de determinadas estruturas internas. Cada letra corresponde a uma dessas estruturas: “C” refere-se ao coloboma, que é a ausência da íris e da retina, duas estruturas anatômicas do globo ocular; “H” refere-se a *heart*, coração, em inglês, pois ocorrem defeitos em estruturas do coração; “A”, atresia coanal, é a obstrução das vias nasais; “R”, retardo no desenvolvimento; G, desenvolvimento anormal dos genitais; “E”, originário de *ear*, em inglês, refere-se a deformações do ouvido (REYES, 2004).

A síndrome de Usher afeta tanto a homens quanto a mulheres, e envolve alterações cromossômicas de caráter autossômico recessivo. Apesar de ser de origem pré-natal, pode manifestar-se tardiamente, dando origem a surdocegos pós-linguísticos. Existem três tipos de apresentação da síndrome: no Tipo I, bebês já nascem com deficiência auditiva profunda e a visual se manifesta na adolescência ou pré-adolescência; no Tipo II surge a surdez leve ou moderada ao nascer, enquanto a deficiência visual apresenta-se no final da adolescência; no Tipo III, bebês nascem sem manifestar problemas de visão ou audição, os quais vão aparecendo progressivamente.

Sobre a síndrome de Usher, uma característica comum a todos os três tipos é a forma como as manifestações oculares se apresentam. Por ter como causa uma doença da retina, chamada retinose pigmentar, as pessoas com síndrome de Usher apresentam: cegueira noturna, que é a dificuldade de ver no escuro, em lugares mal iluminados, ou quando chega a noite a visualização fica tão comprometida que a pessoa age como se estivesse cega; redução do campo periférico da sua visão, acontecendo o fenômeno da visão em tubo, ou seja, a pessoa vai afunilando o seu campo de visão, vendo só o que está no centro dele, fato este que dificulta muito a locomoção, mas que permite a identificação de objetos que estejam diretamente na frente da pessoa, desde que a nitidez da imagem ainda não tenha sido afetada; uma outra característica da retinose pigmentar é a perda progressiva da nitidez da imagem. Dos casos estudados nesta pesquisa, dois têm síndrome de Usher.

Durante a gravidez é possível citar, ainda como causa, a exposição do feto ao uso e abuso de álcool e/ou outras substâncias psicoativas que podem causar a

síndrome alcoólica fetal, que por sua vez pode ter, como sequelas, graves alterações sensoriais, visuais e auditivas.

As causas *perinatais* referem-se a complicações ocorridas no momento do parto: pré-maturidade, baixo peso no nascimento, insuficiência de oxigênio (anóxia), ocasionando lesões no sistema nervoso da criança, uso de substâncias medicamentosas que provocam disfunção posterior no desenvolvimento da audição (substâncias ototóxicas). No presente estudo, dois dos alunos têm como etiologia causas perinatais; uma é a atrofia óptica, a outra, a retinopatia da prematuridade.

Sobre a atrofia óptica, Néri, Uzeda e Moreira (2008) realizaram um estudo na cidade de Salvador-Bahia, em um centro de atendimento a crianças com alterações sensoriais, e identificaram que a atrofia óptica foi a etiologia mais diagnosticada entre os usuários do centro. As autoras, ao discutir este achado, alertam:

[...] o número elevado de casos de atrofia óptica não relacionada a causas genéticas reflete, também, uma realidade própria de países em desenvolvimento, nos quais a maioria da população dispõe de precárias condições de assistência médica pré-natal e durante o parto. Devido à insuficiência de vagas nas maternidades e hospitais públicos, as gestantes que não estejam em período expulsivo são encaminhadas para casa ou para outros hospitais, não recebendo atendimento adequado e a tempo, o que, na maioria das vezes, ocasiona longo período de anóxia, levando a sofrimento fetal, que se manifesta ulteriormente em quadro de paralisia cerebral, o que pode explicar o fato da maioria das crianças estudadas apresentarem deficiência dessa natureza. (NÉRI; UZEDA; MOREIRA, 2008, p. 264).

A retinopatia da prematuridade (ROP) é uma patologia que pode acometer os bebês que nascem com peso abaixo de 1600 gramas e idade gestacional inferior a 36 semanas. Por tratar-se de um bebê com o sistema visual ainda imaturo, podem ocorrer alterações retinianas levando a deficiência visual e/ou alterações auditivas advindas do uso de medicações com grande poder toxológico para o aparelho auditivo (medicação ototóxica) (NÉRI; UZEDA; MOREIRA, 2008, p. 264).

Causas *pós-natais* referem-se a situações que podem ocorrer em qualquer momento após o nascimento da pessoa. A literatura especializada considera os casos onde o acontecimento ocorre logo após o nascimento ou em um período anterior ao desenvolvimento de uma língua, como circunscritos no grupo dos surdocegos congênitos. A compreensão é de que essas crianças irão funcionar como se tivessem nascido surdocegas. Os demais casos são considerados surdocegueira adquirida. As principais causas da surdocegueira pós-natal são:

encefalites, meningites, diabetes, acidentes com traumas na região do ouvido e da visão, tumores, efeitos acumulativos do ambiente, como ruído e poluição, e perda de audição e da visão associada ao envelhecimento.

1.3 CLASSIFICAÇÃO DA SURDOCEGUEIRA

Reyes (2004), considerando o momento e ordem de aparição das deficiências e o nível de funcionamento das pessoas surdocegas, propõe classificar essa população em quatro grupos:

Grupo I – Pessoas surdocegas congênitas: refere-se a pessoas que, por causas pré-natais ou perinatais, apresentam os dois canais perceptivos comprometidos logo ao nascer.

Para este grupo, se não existir uma intervenção específica, a comunicação corre um grande risco de não se estabelecer. Essas crianças podem apresentar comportamentos de autoestimulação corporal, devido à privação ambiental a que são submetidas desde o nascimento.

Grupo II – Pessoas surdocegas com deficiência auditiva congênita e uma perda de visão adquirida durante o transcurso da sua vida.

Normalmente, são educadas como surdas até que percam a visão, podendo, a depender das opções de quem as acompanha, ser oralizadas ou só usar a língua de sinais. Quando perdem a visão já não podem mais realizar a leitura labial e se apoiar na linguagem oral para receber as mensagens. Será preciso aprender novas formas de comunicação, adaptando as que já dominam. Costumam apresentar grandes dificuldades para acessar a informação.

Grupo III – Pessoas surdocegas com uma deficiência visual congênita e uma perda auditiva adquirida durante o transcurso da vida.

Foram educadas como cegas, normalmente conhecem o Braille, o que vai facilitar o acesso à informação. Podem se expressar pelo sistema oral e receber as informações por vias tácteis (Capítulo III). Costumam apresentar dificuldades para aprender os sistemas de comunicação sinalizados.

Grupo IV – Pessoas nascidas sem deficiências visuais e auditivas e que sofrem uma perda de audição e de visão durante o seu transcurso de vida.

Normalmente, comunicam-se apoiadas na linguagem oral. Vão necessitar de treinamento em sistemas alternativos que utilizam o tato. Algumas conseguem aprender os sistemas de comunicação sinalizados, mas quando têm resíduos auditivos costumam resistir a esse aprendizado. Caso tenham resíduo visual, ocorre uma diminuição no acesso à informação escrita, até que se convençam de que devem aprender o Braille.

Reyes (2004) chama atenção para o fato de que um aspecto aparece com frequência em todos os grupos, que é a pessoa surdocega resistir ao aprendizado dos novos sistemas de comunicação enquanto tiver algum resíduo de um dos sentidos (visão ou audição). Por isso, é fundamental que os profissionais que apoiam a pessoa surdocega possam conhecer os diferentes sistemas de comunicação, de maneira a poder aplicar e incentivar o uso dos mesmos pelas pessoas surdocegas.

Ainda sobre a classificação da surdocegueira, pode-se resgatar as informações de Nogueira (2004), que agrupa a população dos surdocegos a partir do “nível de funcionamento”: baixo, médio e alto.

Maia (2004), ao discorrer sobre esses três níveis, aponta para as possibilidades cognitivas das pessoas surdocegas, destacando que, mesmo no nível mais baixo de funcionamento, onde “[...] o comprometimento severo dos sentidos de distância interfere no impulso ou desejo para interagir e aprender sobre o ambiente” (MAIA, 2004, p. 9), a intervenção adequada pode garantir que a pessoa com surdocegueira possa conquistar autonomia para atividades básicas. A autora aponta ainda que, no nível de alto funcionamento, os avanços acadêmicos são resultados possíveis, afirmando que as pessoas com surdocegueira “[...] são capazes de levar uma vida e aprendizagem normal com as ajudas necessárias” (MAIA, 2004, p. 9).

Cuidando para evitar que a classificação possa fortalecer rótulos e estereótipos estigmatizantes das pessoas surdocegas, a ideia da classificação por grupos pode ajudar na efetivação de ações mais pontuais e eficazes que considerem o coletivo, sem ignorar a subjetividade de cada criança, jovem ou adulto que se encontra nas categorias acima citadas. Esse cuidado é importante, a fim de garantir que o desenvolvimento humano possa ser compreendido como um

complexo, que se constitui a partir de uma malha de significações, e que, ao mesmo tempo que sustenta a pessoa em desenvolvimento, é construída por ela, ativamente, todo o tempo reorganizada em função de novas configurações que vão sendo formadas nessa dialogia:

O modo como o desenvolvimento é circunscrito depende da variabilidade e dos significados que emergem, diante da articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de um contexto específico. (YAZLLE; AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 189).

Apesar dos contextos circunscreverem, delimitarem o desenvolvimento da pessoa, não determinam de forma definitiva todas as suas possibilidades, pois a interação com o grupo não modifica só a pessoa, modifica também o próprio grupo, e, nessa interação, vão ocorrendo as alterações.

CAPÍTULO 2

COMUNICAÇÃO HUMANA E SUAS DIFERENTES MODALIDADES

Penso ser relevante refletir aqui sobre alguns aspectos relativos à comunicação humana, a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem, e as suas diferentes modalidades de apresentação, com ênfase nas formas de comunicação da pessoa surdocega.

No senso comum, a palavra comunicação é muitas vezes utilizada como sinônimo de linguagem; na literatura especializada, entretanto, é possível encontrar uma diferenciação entre os dois conceitos:

Linguagem e comunicação são conceitos complexos, frequentemente considerados sinônimos pelo senso comum. No entanto, as distinções ficam claras quando estamos diante de alunos que ouvem, compreendem o que lhes é dito, mas não apresentam oralidade, em virtude de lesões cerebrais que afetam a neuromotricidade dos órgãos da fala. São alunos que adquirem linguagem, porque estão imersos num ambiente de linguagem oral. No entanto, não conseguem se comunicar oralmente, porque seus órgãos da fala não obedecem aos comandos do cérebro. (REILY, 2004, p. 67).

A autora traz em seu comentário pelo menos dois aspectos importantes que atravessam os conceitos de linguagem e comunicação: os aspectos ambientais, relativos à imersão do aluno no “ambiente” oralizado, e os aspectos “biológicos”, referentes à relação fala e cérebro. Observei, nas produções específicas sobre comunicação e linguagem, a tendência dos estudiosos de assumirem um ou outro fator como preponderante na apresentação de seu entendimento sobre a temática. Considerando estes dois polos e buscando criar nexos entre eles, passo a discutir os conceitos de comunicação e linguagem.

2.1 RELAÇÃO ENTRE ASPECTOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS NA DIFERENCIAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Bordenave (2007), ao analisar a comunicação no âmbito cultural, afirma que comunicação, sociedade e cultura estão tão interligadas que uma não existe sem a outra. Para o autor, tudo o que se aprende na sociedade foi transmitido culturalmente, através da comunicação:

A comunicação foi o canal pelo qual os padrões de vida de sua cultura foram-lhe transmitidos, pelo qual aprendeu a ser “membro” de sua sociedade - de sua família, de seu grupo de amigos, de sua vizinhança, de sua nação. Foi assim que adotou a sua “cultura”, isto é, os modos de pensamento e de ação, suas crenças e valores, seus hábitos e tabus. Isto não ocorreu por “instrução”, pelo menos antes de ir para a escola: ninguém lhe ensinou propositadamente como está organizada a sociedade e o que pensa e sente da sua cultura. Isto aconteceu indiretamente, pela experiência acumulada de numerosos pequenos eventos, insignificantes em si mesmos, através dos quais travou relações com diversas pessoas e aprendeu naturalmente a orientar seu comportamento para o que “convinha”. Tudo isso foi possível graças à comunicação. (BORDENAVE, 2007, p.17, grifos do autor).

Presente na história da humanidade desde os seus primórdios, a comunicação é uma necessidade fundamental do ser humano, segundo o autor, e vai muito além dos próprios meios de comunicação social, como jornais, rádio, TV, internet, etc. Porém, não é possível ter clareza sobre como a comunicação humana se originou. Nos dias atuais, ainda se pergunta: as primeiras formas de comunicação entre os seres humanos foram imitações de sons da natureza? Foram sons espontâneos diante de uma dor, de uma cor ou forma, de uma situação de raiva, ou de outras emoções? Os primeiros sons eram produzidos somente pela boca? Eram usados instrumentos? Barulhos com mãos e pés compunham este cenário?

Qualquer que seja o caso, o que a história mostra é que os homens encontraram a forma de associar um determinado som ou gesto a um certo objeto ou ação. Assim nasceram o signo, isto é, qualquer coisa que faz referência a outra coisa ou ideia, e a significação, que consiste no uso social dos signos. A atribuição de significados a determinados signos é precisamente a base da comunicação em geral e da linguagem em particular [...] De posse de repertórios de signos, e de regras para combiná-los, o homem criou a linguagem. (BORDENAVE, 2007, p. 25).

Relacionar, como Bordenave (2007), a origem da comunicação com a história da espécie humana, a filogênese, é uma tendência também dos estudiosos que enfatizam os aspectos biológicos da comunicação, como por exemplo, Andrade, Santos e Bueno (2004). Ao discutirem sobre a comunicação humana, eles resgatam informações científicas:

[...] a espécie humana na savana africana viu-se obrigada a mudar de hábitos alimentares por causa da desertificação, passando de uma alimentação vegetal para uma alimentação carnívora. Desenvolveu, por isso, o hábito de caça e adaptou o seu organismo à ingestão de carne [...] Em primeiro lugar, foi necessário adaptar a postura, que ficou mais ereta, permitindo ver à distância [...] Sendo a espécie humana organizada em sociedade, a caça foi integrada em atividade coletiva, sendo por isso objeto de comunicação. O gesto e a mímica facial, que terão sido as formas mais primitivas de comunicação, mostravam-se pouco eficazes para a comunicação à distância [...] A postura ereta permitiu uma melhor relação entre a caixa torácica e os músculos de fonação, permitindo, assim, a produção de sons de maior altura. (ANDRADE; SANTOS; BUENO, 2004, p. 168-169).

Continuando nesta perspectiva, os autores apontam que o desenvolvimento da sonoridade, enquanto necessidade social comunicativa, evoluiu em paralelo com a criação dos instrumentos fabricados pelo homem para intervir na natureza. Ao longo desse processo, os sons passaram a fazer parte do cotidiano coletivo, ocorrendo paulatinamente a conexão entre eles (os sons) e as experiências perceptivas envolvendo os outros sentidos¹². Essas vivências visuais, auditivas e somestésicas eram evocadas quando da fabricação dos instrumentos e socialização dos seus usos:

A fabricação de instrumentos, cada vez mais diversificada, e a memória dos processos de fabricação, são geradores de uma atividade mental particular baseada nas imagens visuais dos objetos e da sua relação com a somestesia, que, em conjunto, contribuem para a geração do movimento proposicional. Trata-se assim do estabelecimento de operações intermodais – neste caso visuo-somestésicas – que virão a ter grande importância no arranjo neuronal do lobo parietal. (ANDRADE; SANTOS; BUENO, 2004, p. 170).

A compreensão filogenética da linguagem apontando o seu caráter multimodal facilita e amplia o entendimento da afirmação de que “[...] a linguagem surge na espécie humana como resultado da evolução de múltiplos

¹² Assim, em termos técnicos, os sentidos são chamados modalidades sensoriais, aceitando-se geralmente a existência de cinco: visão, audição, somestesia (que o senso comum chama impropriamente de tato) gustação ou paladar e olfação ou olfato (LENT, 2010, p. 186).

subcomponentes. É da convergência desses múltiplos fatores que sai o todo” (ANDRADE; SANTOS; BUENO, 2004, p. 167). A linguagem é, pois, uma ação complexa que não resulta apenas na expressão oral, e por isso não pode ser reduzida à fala, às palavras. O ser humano, em sua comunicação com o outro, utiliza-se de diversas formas de expressão.

Santana (2007, p. 79), em comentário a respeito da multimodalidade na construção e expressão da linguagem, afirma: “A linguagem humana é, assim, preta de gestos que variam da especificação mínima da ordem do simbólico (vocalização, balbucios manuais e vocais) ao uso efetivo dessa ordem (usos de língua minimamente referenciada)”.

Farrell (2008), na perspectiva de múltiplas expressões da linguagem, analisa a importância da comunicação na vida da pessoa surdocega e faz uma distinção entre a comunicação não simbólica e simbólica:

Na comunicação simbólica, alguma coisa - um objeto, uma figura, um sinal manual ou uma palavra falada - representa um conceito, permitindo que a criança se refira às coisas que não estão no aqui e agora. A comunicação não simbólica é direta e não se baseia no entendimento simbólico. Exemplos são as respostas reflexivas, sinais e deixas de locais e objetos. (FARRELL, 2008, p. 70).

A comunicação simbólica, o sinal manual, a palavra falada, o objeto, a figura remetem o leitor ao uso de diferentes modalidades sensoriais envolvidas no uso desses símbolos para a expressão ou recepção de uma mensagem. Por exemplo, um sinal da Língua Brasileira de Sinais pode ser identificado pela visão e pela somestesia; a palavra, pela audição; um objeto, assim como uma fruta, pode ser reconhecido pela visão, somestesia, paladar, olfação; uma figura bidimensional pode ser distinguida pela visão.

É possível perceber que os autores apresentados até agora, seja numa perspectiva biológica ou cultural, inserem reflexões sobre comunicação e linguagem no campo da multimodalidade sensorial, resultado de uma evolução filogenética e ontogenética. É fato que a comunicação e a linguagem vão se organizando ao longo da vida da pessoa, envolvendo os caminhos sensoriais e assumindo diferentes possibilidades e modalidades de manifestação.

Tupy e Pravettoni (1999), ao refletirem sobre esta fertilidade, propõem um conceito de comunicação que atende tanto aos teóricos que discutem a temática

no âmbito biológico como aos que a discutem no âmbito cultural. Para eles, a comunicação “[...] é uma passagem de informações mediada por um código e regida por regras gerais” (TUPY; PRAVETTONI, 1999, p. 7).

Um aspecto a ser salientado nos estudos sobre a conceituação da comunicação e da linguagem refere-se ao relativo das diferentes classificações propostas pelos estudiosos.

2.1.1 Comunicação e suas diferentes propostas de classificação

A comunicação pode ser entendida como suplementar ou alternativa e em ambas as classificações aquisição e expressão dos códigos e regras da linguagem oral situam-se no centro das discussões. É a partir da não fluência ou ausência dessa modalidade de linguagem que os grupos são definidos. No primeiro, comunicação suplementar ou aumentativa, a linguagem oral não é suficiente para garantir a comunicação da pessoa, sendo necessário recorrer a outros meios para complementar as lacunas deixadas pela não fluência. Na segunda forma, a comunicação alternativa, a pessoa vai buscar alguma outra forma de linguagem que substitua a linguagem oral, já que a mesma não está presente (TUPY; PRAVETTONI, 1999; REILY, 2004; FARRELL, 2008).

Apesar de existirem diversos canais para se estabelecer a comunicação, a linguagem oral ainda é a referência da “boa comunicação”, da “comunicação natural”, logicamente por estar presente na maioria das situações comunicativas. Santana (2007), ao ponderar sobre situações onde a linguagem oral não pode se estabelecer dentro do esperado, como no caso das pessoas com deficiência auditiva, alerta que o deficiente auditivo oralizado costuma ser subestimado na sua capacidade de produção oral, observada a partir do que ele não consegue fazer e avaliado como alguém que não tem comunicação porque “não fala bem”.

A autora explica que, para o deficiente auditivo constituir uma forma oral de linguagem, ele buscará caminhos diferentes do ouvinte: “A imagem mental da palavra, na surdez, é feita visualmente e não auditivamente, demonstrando que a associação do significante com o significado é feita não na forma som/sentido e sim gesto articulatório/sentido” (SANTANA, 2007, p. 157). Para realizar este tipo

de linguagem, a pessoa com deficiência auditiva encontrará algumas dificuldades: semelhança de determinados fonemas ao serem articulados, a exemplo de /m/, /p/; difícil identificação de outros fonemas como /k/ e /g/; rapidez com que o discurso oral é produzido; diferentes entonações, entre outros fatores, o que leva a pessoa com deficiência auditiva a posicionar-se diante de múltiplas tarefas, uma “[...] rede de gestos articulatórios semelhantes e de difícil significação”. Uma tarefa árdua, portanto, e que precisa ser acolhida na sua real dimensão, sendo a pessoa reconhecida pelo que consegue falar e pela competência de ampliar cada vez mais este potencial quando estimulada.

Na literatura especializada, foram identificadas outras classificações da comunicação humana, conforme segue.

Davidoff (2002) apresenta dois tipos principais de comunicação: a *reflexiva* e a *intencional*. A primeira, nomeada reflexiva, é composta por padrões reflexos ou estereotipados, como expressões faciais que, apesar de não serem geradas propositalmente para transmitir dada informação, ocorrem involuntariamente: sorrimos quando felizes, gritamos de dor quando somos feridos. A comunicação intencional, por sua vez, é marcada pela necessidade de atingir o receptor da mensagem, em que estabelecer uma interação entre quem envia e quem recebe a informação é o objetivo dessa ação comunicativa, sendo esta condição (atingir ou não o receptor) responsável pela continuidade da comunicação. Na busca pela atenção do outro, o ser humano vai se utilizar de “[...] gestos, expressões faciais, movimentos e sons para enviar muitas mensagens específicas” (DAVIDOFF, 2002, p. 361).

Um outro aspecto presente no diálogo entre comunicação e linguagem e que também gera diferentes classificações é a forma de receber e emitir as mensagens:

Um fator fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação é a aquisição da linguagem. Os alunos com deficiência podem apresentar dificuldades na linguagem receptiva (compreensão), na linguagem expressiva (oral e escrita) ou em ambas. O aluno que não possui habilidades de comunicação eficiente pode ser incapaz de expressar seus sentimentos e preocupações e ter prejudicado seus desenvolvimentos acadêmico e social. (PELOSI, 2003, p. 203).

Esta ideia é encontrada igualmente nas publicações brasileiras sobre o tema, que referem a necessidade da comunicação humana ser compreendida em duas

dimensões: a *dimensão receptiva*, que diz respeito à maneira como a mensagem é recebida e compreendida por quem a recebe, e a *dimensão expressiva*, que envolve o emissor da mensagem (BRASIL, 2002).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007c), ao referir-se à Comunicação, assim se expressa:

Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação. (BRASIL, 2007c, p. 17).

Com este enfoque, o conceito de comunicação apresentado torna-se bastante amplo, mencionando a linguagem oral e escrita, o sistema braille, as línguas e alguns sistemas de comunicação alternativos, além de incluir, nesse escopo, os sistemas, modos e meios tecnológicos utilizados para potencializar essas linguagens. Neste conceito emerge o termo “língua”, que até este momento da reflexão ainda não havia sido abordado.

2.1.2 Conceito de língua e suas delimitações

Em *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, citado na subseção anterior, a conceituação de língua “[...] abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-faladas” (BRASIL, 2007, p. 17).

Questionamos então: O que define uma língua? O que é uma língua? Como este assunto se insere nos conceitos de comunicação e linguagem?

Sobre estas questões, os estudos da linguística oportunizam importantes reflexões. Chomsky (2005, p. 92), ao estudar a linguagem a partir das pesquisas naturalísticas, considera que “A Língua-I é um produto da faculdade da linguagem, abstraído de outros componentes da mente”. O autor, ao apresentar esta ideia, o faz relacionando o conceito de Língua com os aspectos biológicos e universais característicos da linguagem na espécie humana. O neurologista Lent (2010), fazendo uma alusão ao pensamento de Chomsky, informa ter sido o linguista

precursor da ideia de que “[...] embora existam muitas línguas, a linguagem humana é universal, isto é, existem características comuns a todos os idiomas, que seriam derivadas da capacidade biológica inata do cérebro humano” (CHOMSKY *apud* LENT, 2010, p. 684).

Chomsky (2005) enfatiza que a língua tem propriedades que a caracterizam e que envolvem o enviar e receber mensagens, o que ele refere como falar e entender: “Uma expressão linguística, então, é um complexo de propriedades fonéticas, semânticas e outras. Ter uma Língua-I é algo como ter uma maneira de ‘falar e entender’ o que constitui uma estrutura tradicional do que é linguagem” (p. 65, grifos do autor).

Martin (2003), ao buscar diferenciar língua e linguagem, retoma as ideias de outro linguista clássico, Saussure (1857-1913), para quem “A língua é um sistema inscrito na memória comum, que permite produzir e compreender a infinidade dos enunciados; a fala é o conjunto dos enunciados efetivamente produzidos” (SAUSSURE *apud* MARTIN, 2003, p. 54). Assim, as palavras que podem ser produzidas quando estamos na modalidade comunicativa da linguagem oral só se tornam expressão de uma língua quando reconhecidas como inseridas no sistema de memória comum de um grupo de pessoas. Saussure (2002, p. 38) afirma que:

Uma figura vocal se torna uma forma a partir do instante crucial em que é introduzida no jogo de signos que se chama língua, da mesma maneira que um pedaço de pano, jogado no fundo de um navio, se torna um sinal quando é içado.

Ao aprofundar a ideia de língua e linguagem no campo da linguística, Guillaume (1964, 1965 *apud* MARTIN, 2003, p. 54) agregou em seus estudos as considerações sobre língua em relação à linguagem desenvolvidas por Saussure (2002 *apud* MARTIN, 2003), incluindo o termo “discurso”, considerando-o na conceituação por si elaborada: “[...] um conjunto infinito dos enunciados possíveis, do qual a fala é um subconjunto realizado. A língua é então o sistema capaz de gerar (e decodificar) o discurso” (GUILLAUME *apud* MARTIN, 2003, p. 54).

A fala, assim entendida e representada pelo discurso, pode ser produzida porque o falante tem na memória o sistema da sua língua, e devido ao inatismo da linguagem:

A linguagem é o conjunto das condições que tornam possíveis a construção da língua. Tais condições têm toda a chance de ser as mesmas, qualquer que seja a língua. A linguagem é uma função humana, uma função ligada a espécie. Se uma língua é adquirida é por causa em parte do inatismo da linguagem. (MARTIN, 2003, p. 56).

Na linha de pensamento apontada por Martin (2003), a fala é uma parte do discurso que representa a língua, mas que não traduz tudo o que uma língua significa. Uma língua se constitui, se constrói, se organiza graças à linguagem, que é uma característica inata da espécie humana. Por exemplo, sendo a linguagem oral, a língua pode ser verbal ou escrita; sendo a linguagem gestual, a língua utilizada pode ser a Língua Brasileira de Sinais. Chamamos a atenção para o fato de que a língua não é estática, é viva e se constrói e se renova continuamente na coletividade. Falando sobre a mobilidade na Língua de Sinais, Reily (2004, p. 17) afirma:

[...] uma língua é língua porque tem uma estrutura de regras socialmente convencionalizada. Existe possibilidade de novas criações na língua, mas o grupo precisa aceder às mudanças, caso contrário, a comunicação fica impossibilitada.

A construção de uma língua na coletividade ocorre a partir das possibilidades e limitações neurofisiológicas do sistema de linguagem da espécie humana. Na atualidade, o que se sabe acerca desse mecanismo?

2.1.3 Estrutura biológica da linguagem

Do ponto de vista biológico, a discussão sobre linguagem se ancora em áreas como fonoaudiologia, neurociência, psicolinguística, entre outras. Andrade, Santos e Bueno (2004) apontam os estudos de Gall (1796 *apud* ANDRADE; SANTOS; BUENO, 2004) como pioneiros em estabelecer relações entre o desempenho da linguagem falada e uma área específica cerebral. Todavia, somente 65 anos depois é que essas ideias tiveram comprovação de fato: “[...] foi Broca que, em 1861, com base em dados anatômicos, situou o centro da imagem motora das palavras, na

terceira circunvolução frontal, no hemisfério cerebral esquerdo” (PEDROSO; ROTTA, 2006, p. 132).

Na atualidade, os avanços na Neurociência indicam que a linguagem de uma pessoa adulta é uma função realizada pelos dois hemisférios cerebrais, apesar da assimetria cerebral entre os hemisférios indicar a presença de mais outras estruturas relacionadas com a linguagem no hemisfério esquerdo.

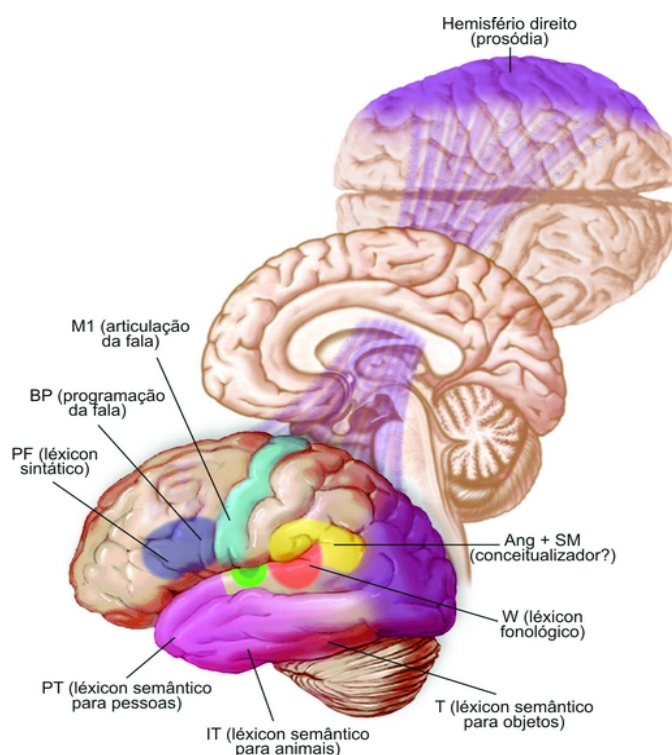


FIGURA 4 – ESTRUTURAS CEREBRAIS DA LINGUAGEM

Fonte: Lent (2010, p. 698).

Lent (2010) afirma que a assimetria cerebral diz respeito apenas à localização das estruturas. A função corresponde à especialização cerebral. Quanto ao desempenho da função da linguagem, os hemisférios trabalham em conjunto, de forma cooperativa, um dos dois responsabiliza-se por determinadas funções da linguagem, enquanto o segundo desenvolve a responsabilidade por outras. Vejamos o que nos apresenta o autor:

[...] talvez a principal generalização que se possa fazer dos estudos que revelam as especificidades funcionais dos hemisférios seja a de que o hemisfério direito percebe e comanda as funções globais, categoriais,

enquanto o esquerdo se encarrega das funções mais específicas. (LENT, 2010, p. 708).

Sendo assim, na maioria das pessoas a fala, por exemplo, é controlada pelo hemisfério esquerdo, e a prosódia, por sua vez, que possibilita à fala uma tonalidade mais ríspida ou calorosa, é controlada pelo hemisfério direito. Na infância, se ocorrer no entanto algum dano num desses hemisférios, o outro hemisfério toma a função de linguagem, graças à plasticidade cerebral, segundo a qual “[...] os neurônios podem modificar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e sua forma, em resposta a ações do ambiente” (LENT, 2010, p. 148).

Na visão da neurociência, a linguagem “[...] é a forma peculiar que o homem tem de se comunicar com os seus semelhantes por meio de símbolos gestuais, orais ou escritos” (PEDROSO; ROTTA, 2006, p. 132). Ante esta abordagem, pode-se inferir uma classificação geral da linguagem em gestual, oral e escrita, bastante distinta das classificações relativas à comunicação: comunicação aumentativa e suplementar; comunicação reflexiva e intencional. Deve-se, pois, levar em conta que a comunicação:

[...] tem sempre dois lados: um que emite, outro que recebe, e portanto um que expressa alguma coisa e outro que compreende. Dá-se nome de linguagem, numa acepção genérica do termo, aos sistemas de comunicação com regras definidas que devem ser empregadas por um emissor para que a mensagem possa ser compreendida pelo receptor. Uma acepção mais específica do termo refere-se a cada uma das modalidades linguísticas: linguagem oral, linguagem gestual, etc. (LENT, 2010, p. 683).

Ao serem consideradas as variações das modalidades linguísticas, a partir dos tipos de linguagem (oral, gestual, tátil) e compreendendo a comunicação como um processo bidirecional (emissão e recepção), vai-se delineando a complexidade do processo comunicativo quanto ao que se refere à realidade da pessoa surdocega, que pode utilizar-se, por exemplo, da língua oral para a expressão, e da língua de sinais para a recepção de uma mensagem.

Quem precisa conhecer as duas línguas? O receptor da mensagem? O emissor da mensagem? Será que a comunicação consegue se estabelecer de fato? Para explorar estas questões, recorro a autores que estudam a comunicação da pessoa surdocega, em especial Viñas (2004).

Ao aprofundar a temática da comunicação, língua e linguagem, Viñas (2004) introduz o conceito de interação. A autora afirma que é comum utilizarem-se os

termos interação e comunicação como sinônimos, também assim se procede no caso de comunicação e linguagem. Para entender a comunicação da pessoa surdocega, é fundamental diferenciar os três termos.

A interação diz do efeito de algo em algo, entendendo-se a interação social como uma relação entre pessoas, quando o comportamento de alguém gera mudança no comportamento de um interlocutor. Na interação social não se pode garantir que o interlocutor tenha tentado produzir alguma coisa, se havia o propósito de conseguir alguma resposta com a sua ação, ou se apenas agiu de forma aleatória, o que poderia ou não gerar uma nova reação na pessoa que iniciou a interação.

A interação não é intencional e a comunicação, apesar de precisar da interação social, só ocorre se de fato houver intenção no ato interativo. Esta intencionalidade é que dará início e sustentará a continuidade da interação entre as pessoas, garantindo que a situação comunicativa se instale.

A comunicação é ativa, intencional e desejada, e para se estabelecer pressupõe, por parte dos interlocutores (quem envia e quem recebe), um processo de análise e comparação das mensagens por eles produzidas. Este processo envolve uma “negociação de significados” em comum, ou seja, para analisar uma mensagem, o signo utilizado por quem o produziu deve ser entendido por quem o recebe. A negociação é considerada por Viñas (op. cit.) como a base da interação comunicativa, e, portanto, do processo de comunicação.

A comunicação, pois, envolve a interpretação da mensagem por parte do emissor e do receptor. Sua composição se estrutura por um conjunto de símbolos previamente conhecidos e estabelecidos por ambos (a língua), devido aos significados atribuídos aos símbolos anteriormente negociados e que passaram a ser compartilhados. Este conjunto de símbolos é construído em decorrência das possibilidades e limitações que o sistema de linguagem permite ao sujeito. A comunicação envolve, portanto, a linguagem, embora não seja sinônimo dela. Para Viñas (2004, p. 313):

Con frecuencia, utilizamos como sinónimos los términos interacción y comunicación, y también es bastante habitual el uso aleatorio de comunicación y lenguaje como si estos se correspondieran exactamente. Diferenciar estos tres conceptos es fundamental para comprender cómo se produce la adquisición del lenguaje en las personas en general, y ayuda a

comprender por qué las personas con sordoceguera solo pueden adquirir lenguaje si el proceso es inducido mediante la adecuada intervención¹³.

De modo similar a outros autores que estudam o desenvolvimento humano sob essa perspectiva, a autora vincula comunicação e linguagem às situações de interação social intencional. Como referência ao que se discute, destacamos os autores interacionistas Piaget (1983, 1975) e Vigotsky (2008, 1997) que, como criadores de duas linhas teóricas bem atuais voltadas ao ambiente escolar, podem ser considerados de valor significativo para esta pesquisa.

2.2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS

Para Piaget (1983, 1975), a criança quando fala para alguém insere-se no coletivo. É para um interlocutor que ela deseja manifestar o que pensa, através dos símbolos verbais passíveis de serem adquiridos. A conquista da linguagem se dá na perspectiva do seu processo maturacional individual: “[...] a aquisição da linguagem, e, portanto, do sistema dos signos coletivos, coincide com a formação do símbolo, isto é, do sistema dos significantes individuais” (PIAGET, 1983, p. 129).

Para o autor, a linguagem ocorre porque a criança já pode construir o seu sistema individual de significantes, sendo um processo que parte de seu interior – da competência que a sua estrutura cognitiva apresenta – em direção ao meio. Considera-se, nesse processo, os esquemas inatos e os esquemas adquiridos pela criança, sendo que os primeiros referem-se aos reflexos herdados enquanto espécie e, os segundos, todos os demais conhecimentos acumulados ao longo da vida, enquanto construção cognitiva desde a estrutura psíquica:

[...] a linguagem transmite ao indivíduo um sistema inteiramente elaborado de noções, classificações, relações; em suma, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstruem em cada indivíduo no modelo multissecular

¹³ Com frequência, utilizamos como sinônimos os termos interação e comunicação, e também é bastante habitual o uso aleatório da comunicação e linguagem como se estes se correspondessem exatamente. Diferenciar estes três conceitos é fundamental para compreender como se produz a aquisição da linguagem das pessoas em geral, e ajuda a compreender porque as pessoas com surdocegueira só podem adquirir a linguagem se o processo for induzido mediante uma adequada intervenção (tradução nossa).

que já moldou gerações anteriores. Mas é óbvio que a criança começa a tirar desse conjunto apenas o que lhe é conveniente, desprezando soberbamente tudo o que ultrapassa o seu nível mental. Além disso, o que ela retira desse acervo é assimilado segundo sua estrutura intelectual: a palavra ou expressão destinada a vincular um conceito geral só engendra, a princípio um pré-conceito, semi-individual e semi-socializado (a palavra "pássaro" evocará, assim o canário da casa, etc). (PIAGET, 1983, p. 160, grifos do autor).

Observa-se, no autor citado, o valor atribuído aos conhecimentos que a criança já traz consigo. O que não é entendido pela criança, os conteúdos que não fazem parte dos seus esquemas cognitivos e não podem ainda ser incorporados devido à imaturidade cognitiva, não é significativo para ela, sendo-lhe de relevância menor naquele momento. Na perspectiva piagetiana, os esquemas, quando não são inatos, se constroem através das experimentações que a criança é capaz de realizar. A fala é um tipo de experimentação verbal que se inicia nos jogos simbólicos, no brinquedo, no momento em que a criança evoca uma situação (brincar de dormir, de comer). Essas ações, inicialmente imitativas, impulsionam o emprego de signos, na possibilidade de representar algo por outro. É por isso que, para Piaget (1983), a linguagem surge junto com a representação simbólica. A criança já pode representar simbolicamente o mundo e por isso ela fala:

[...] a linguagem (que também se aprende por imitação, mas por imitação de signos inteiramente feitos, ao passo que a imitação das formas, etc fornece apenas a matéria significante do simbolismo individual) é adquirida ao mesmo tempo em que se constitui o símbolo. (PIAGET, 1983, p.130).

A criança adquire a linguagem no mesmo tempo em que passa a desenvolver o pensamento simbólico ou pré-conceptual. Para Piaget (1983), esta ocorrência se dá na medida em que a criança evolui do estágio sensório-motor, que ocorre entre 0 a 2 anos de idade, para o estágio pré-operatório ou simbólico, situado pelo autor entre 2 a 6 anos de idade. O primeiro estágio é marcado por uma inteligência prática, que evolui de esquemas inatos para esquemas motores e esquemas mentais. Os esquemas motores são originados a partir de esquemas inatos, como por exemplo, o reflexo de sucção. Um esquema inato origina o hábito de sugar, um esquema motor. Nos primeiros subestágios do estágio sensório-motor (são seis subestágios no total), a criança ainda não se utiliza de esquemas mentais, ainda não consegue interagir com o mundo pensando sobre ele. Para a criança pequena, um objeto não existe dissociado de uma ação concreta, e por isso precisa sentir o

objeto, tê-lo ao seu alcance visual, auditivo, tátil, que é uma maneira de, no processo de seu desenvolvimento e anterior à aquisição da linguagem, conhecer. Os esquemas mentais passam a ocorrer quando a criança desenvolve a noção de permanência do objeto, que leva a criança a compreender que um objeto permanece existindo, mesmo na ausência dele. Com a noção de permanência do objeto, a criança passa a criar representações mentais, que não são o objeto em si, mas remetem a ele. Esta mudança cognitiva, que se inicia nos últimos subestágios do período sensório-motor, se apoia estruturalmente na linguagem, pois, sendo um signo, uma representação do objeto, a linguagem permite à criança otimizar a sua tarefa de representação mental do mundo, criando esquemas mentais cada vez mais complexos.

Um outro aspecto a ser considerado na aquisição da linguagem é a construção coletiva dos conceitos, já que os signos, para terem sentido, precisam ser reconhecidos pela coletividade, submetidos a regras e normas comuns. A criança pequena, ao iniciar a sua linguagem, na busca da representação do mundo passa a socializar o seu pensamento, compartilhando com o mundo o que ocorre dentro dela:

A inteligência sensório-motora é uma adaptação do indivíduo às coisas ou ao corpo e outrem, mas sem socialização do intelecto como tal, enquanto o pensamento conceptual é um pensamento coletivo que obedece regras comuns [...] adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. Quer dizer, há nesse caso uma evolução estrutural. (PIAGET, 1975, p. 335-336).

Ressalta-se que relação entre a inteligência e a cultura, entre o racional e o social, não é ignorada por Piaget (1975). Como interacionista, percebe as relações entre o que ocorre dentro do sujeito e fora dele, o meio no qual está inserido. Entende-se “[...] que o pensamento conceptual seja racional porque social, ou o inverso, social porque racional, a interdependência da busca da verdade e da socialização parece-nos, em qualquer dos casos, inegável” (Idem, p. 337). Neste fragmento, percebe-se o entendimento da linguagem como uma construção da interação entre a criança e o ambiente. Para a teoria piagetiana, esta construção se origina prioritariamente a partir das condições cognitivas que a criança ao longo do seu desenvolvimento adquire.

Outros estudiosos que abordam a linguagem como um processo interativo

entre a pessoa e o meio são os autores da teoria sócio-histórica, representados por Vigotsky, Luria e Leontiev (2001), dentre outros. Estes autores divergem da teoria piagetiana na sua forma de entender a interação objeto de nossa análise:

Quando a obra de Piaget, a linguagem e o pensamento da criança, chegou ao nosso conhecimento, nós a estudamos cuidadosamente. Um desacordo fundamental de interpretação da relação entre a linguagem e o pensamento distinguiu nosso trabalho da obra desse grande psicólogo suíço. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 25).

A discordância entre as teorias baseia-se, entre outros aspectos, na maneira como, ao longo do processo de evolução do ser humano, desenvolvimento e aprendizagem são entendidos e como se relacionam. Ao discutir sobre desenvolvimento, linguagem e aprendizagem, Vigotsky, Luria e Leontiev (op. cit., p. 104) situam o pensamento de Piaget entre as abordagens, nas quais “[...] o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem sempre segue o desenvolvimento.” Esclarecem, ainda, que a teoria sócio-histórica se posiciona de forma diferente:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 155).

Nesta abordagem, um dos instrumentos básicos formados historicamente pelo homem para mediar as relações sociais entre o indivíduo e o ambiente externo que o circunda é a linguagem. A linguagem impulsiona e organiza as formas superiores do pensamento humano, aqui entendidas como as formas que envolvem as estruturas cognitivas mais complexas, como memória, atenção, planejamento e execução de tarefas. Para Vigotsky (2008), quando a criança vai desenvolvendo a linguagem, as suas ações também mudam qualitativamente. A aprendizagem da linguagem impulsiona o desenvolvimento da criança, que ao entrar em contato com a fala social, a fala do seu grupo cultural, se desenvolve. É quando, convivendo socialmente com os membros mais amadurecidos e que possuem a linguagem estruturada, a criança vai precisar desenvolver uma forma de linguagem para

comunicar-se com os seus iguais. É o que Vigotsky (1997), em seu livro sobre defectologia, denomina de *supercompensación*¹⁴, que seria o mecanismo psicológico gerado a partir da inadaptação e da insuficiência, ou seja, a criança, motivada pela necessidade de adaptar-se ao mundo, nutrindo-se do que o mesmo tem para oferecer, realizará um grande esforço cognitivo para compreender e se fazer compreendida, de maneira a comunicar-se com o outro. É a aprendizagem, pois, que impulsiona o desenvolvimento, e são as vivências sociais que estimulam o nascimento da linguagem.

Ao estudar a relevância da linguagem falada para o desenvolvimento dos processos superiores de pensamento, Vigotski (2008, p. 63) afirma que “[...] o problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica”.

Luria e Yudovich (1987), sobre a relação entre a linguagem e o desenvolvimento dos processos mentais, realizaram um estudo experimental com gêmeos univitelinos, de cinco anos de idade, que tinham atraso de linguagem. O objetivo era “Detectar os fatores que representavam um papel preponderante no desenvolvimento da linguagem e as mudanças que se podiam operar na construção da vida mental dos gêmeos” (idem., p. 98). Ao longo do estudo, foram criadas necessidades concretas de comunicação entre os gêmeos e outras crianças. Ao final dos três meses de intervenção, foi observado que, além de desenvolver a comunicação verbal, foram operadas mudanças na estrutura mental das crianças, levando os pesquisadores a afirmar que:

[...] uma vez adquirido um sistema linguístico objetivo, os meninos puderam formular verbalmente os objetivos da sua atividade e, com três meses, já observamos o início do jogo intencionado. Neste momento, à luz dos objetivos verbalizados, apareceu a possibilidade de levar a cabo uma atividade produtiva e construtora e emergiu uma série de organizações intelectuais que, pouco tempo antes, estava somente em estado embrionário. (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 100).

Ainda sobre a linguagem como um processo construído na relação com o outro e ao longo do desenvolvimento humano, Vigotski (2008) descreve o processo de aquisição da linguagem pela criança passando por etapas. A primeira das etapas

¹⁴ Supercompensação.

refere-se à fase pré-verbal do pensamento, oportunidade em que a criança apresenta uma inteligência prática e utilizará instrumentos e meios indiretos para alcançar os seus objetivos, sem o uso da fala. A segunda corresponde à fase pré-intelectual da linguagem, quando a criança se utiliza de manifestações verbais mais primitivas, como choro, expressões faciais, sons, gestos e outros, com o objetivo de estabelecer alguma forma de comunicação social, mas ainda sem se utilizar da linguagem de forma articulada: a linguagem ainda não é compreendida como um conjunto de símbolos. A terceira etapa diz da fase do pensamento verbal e da linguagem racional, momento em que fica demarcado um novo tipo de funcionamento psicológico. A fala passa a ser intelectualizada e o pensamento verbalizado. Para que este fenômeno cognitivo ocorra, a criança precisará conceber que a linguagem é formada por símbolos que, combinados de determinada forma, originam signos específicos que podem ser decodificados por qualquer membro do seu grupo social, permitindo que a comunicação ocorra.

É interessante observar que, ao mesmo tempo que as crianças se utilizam das mãos e dos instrumentos para agir sobre o mundo, também usam a linguagem (signos). No início da infância, a fala e a atividade prática se juntam formando um amálgama. Assim, é a partir do surgimento do "pensamento verbal", juntamente com a "linguagem intelectual", que o homem passa a ter um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, envolvendo a mediação dos símbolos criados pela linguagem.

Para Vigotsky (1994, p. 33), “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual [...] acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, se convergem.” Quando o pensamento e a fala se transformam em pensamento verbal, as coisas recebem nome; as palavras começam a ter significado e paulatinamente a esses significados vão se acoplando sentidos construídos ao longo da vida, a partir das relações afetivas da criança com o mundo.

A linguagem, enquanto signo, tem uma função reguladora que se faz presente nos processos cognitivos de internalização do sujeito, e que retorna ao ambiente modificada pela elaboração feita internamente. Vigotsky (2008) faz a analogia desse processo com uma espiral, onde os conhecimentos vão sendo adquiridos na relação com o meio, internalizados e, após a elaboração junto a aprendizados preexistentes, retornam ao ambiente modificando o mesmo, favorecendo uma nova situação

modificadora para o indivíduo, de modo a estimulá-lo para que se desenvolva sempre mais, de forma dialética. É uma evolução psicológica e cultural vinculada diretamente aos processos de ensinar e aprender e, por isso, constituem um fenômeno para ser observado e entendido também no ambiente escolar.

É através da linguagem que os seres humanos podem trocar informações acerca de si e do mundo, cada vez mais ampliando a compreensão do que o circunda. As diferenças entre o homem e os primatas são finalmente estabelecidas quando o pensamento passa a ser verbal e a linguagem racional. Ao adquirir a linguagem, aspecto próprio e inerente à espécie, o ser humano se diferencia dos outros animais, o biológico torna-se sócio-histórico (VIGOTSKY, 2008).

Um outro aspecto da linguagem apontado por Vigotsky (2008) e Viñas (2004) refere-se ao fato de que a linguagem não é apenas um sistema que envolve a relação com o mundo, mas também uma forma de comunicar-se consigo mesmo, organizar os pensamentos, conhecer a subjetividade, dar sentido às sensações, etc.

As concepções baseadas na teoria sócio-histórica, cuja abordagem privilegia a forma como a linguagem se estrutura e como os pensamentos mais elaborados se organizam – a exemplo de Viñas, estudiosa da educação especial na área da comunicação das pessoas com surdocegueira –, encontram respaldo em outros autores. Reily se coloca nesta linha de estudos no campo da educação especial e tem, na teoria sócio-histórica, um referencial, conforme se pode observar:

A linguagem integra e constitui a cultura de qualquer sociedade. A língua tem forte papel na constituição da identidade de uma sociedade e a escrita da língua, por sua vez, promove a formação da memória cultural. Da mesma maneira, vivendo em sociedade, a linguagem se faz vital e se consolida nas interações. (REILY, 2004, p. 15).

Aprende-se uma linguagem e insere-se no sistema formal de uma língua quando se vive em comunidade, é o que confirma Reily, segundo o fragmento acima citado.

Launay e Borel-Maisonny (1989) afirmam ser a linguagem, concomitantemente, função e aprendizado. Função quando se constitui em um instrumento cuja finalidade é facilitar o processo de comunicação da criança com o mundo. Como aprendizado se presentifica quando o conhecimento sobre a comunicação é assimilado, à medida que a linguagem vai sendo apropriada pela criança. Diferencia-se do aprendizado motor, que segue uma sequência biológica

que é mais ou menos idêntica em todos os seres humanos. Com a linguagem ocorre, diferentemente, um aprendizado cultural, ligado ao contexto ao qual a criança está inserida. A linguagem, repetimos, introduz o ser humano na vida social, e, para a criança, a linguagem organizada acontece juntamente com a ampliação das suas relações sociais, como por exemplo, frequentando uma escola.

Coll (2004), ao analisar a importância da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem, constata que foi a partir de 1960 que as interações comunicativas entre professor e aluno passaram a ser objeto de pesquisas, sendo a psicologia da educação uma das áreas do conhecimento que se interessou por este fenômeno:

[...] a psicologia da educação passou, além de considerar a linguagem de forma quase exclusiva como um dos conteúdos básicos da educação escolar, a considerá-la também como uma das chave fundamentais para explicar e procurar melhorar o ensino e a aprendizagem. (COLL, 2004, p. 261).

Segundo o autor, o uso da linguagem no ambiente da sala de aula aponta para a existência de dois processos: um que diz respeito às interações entre professor e aluno e, o outro, às interações entre alunos.

No primeiro caso as ações verbais interativas vão servir de guia para a construção de um determinado conteúdo. Para tal, deverá ocorrer o enfrentamento de desafios, como estabelecer conexões a respeito das representações que o professor e o aluno fazem sobre uma determinada temática discutida em sala de aula. Supondo-se que o professor domine o tema que se dispõe a apresentar em aula e que o aluno apenas detenha algum conhecimento sobre a mesma temática, ambos precisam tornar públicas, a partir de trocas verbais, as suas representações e o descompasso entre as mesmas. Confrontando-se em suas respectivas competências e lacunas, criam possibilidades de ampliar as representações que eles têm a respeito do assunto que está sendo estudado.

Nas interações entre alunos, a linguagem serve para construir colaborativamente o conhecimento, na apropriação de um determinado conceito ou conteúdo. Em ambas as situações, a linguagem se mostra como descrita por Vigotsky (2008): um instrumento de desenvolvimento psicológico e cultural.

Em situações onde a comunicação entre professor e aluno não está garantida, tende a ocorrer uma interrupção neste diálogo, dificultando a aprendizagem. Nesta situação, Cader-Nascimento e Costa (2007) recomendam que

especialmente os programas voltados para surdocegos pré-linguísticos precisam ser variados, devendo-se enfatizar o envolvimento concreto dessas crianças nas atividades. Os autores enfatizam:

Somente depois de vencer o isolamento em que se encontra a criança surdocega é que os programas poderão ser desenvolvidos em sua essência. Dessa forma, todo o trabalho inicial com essa população concentra-se na habilidade de comunicação, visando amenizar os efeitos da surdocegueira no desenvolvimento infantil. (p. 55).

É fundamental que o educador compreenda a importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano e se perceba como co-partícipe desse processo, atento em investir na riqueza do contexto linguístico da sala de aula:

A questão do contexto linguístico presente na sala de aula é um dos graves problemas enfrentados pelo aluno com alguma deficiência sensorial. Particularizando, para o aluno que possui prejuízo auditivo e visual, o processo de comunicação inicial certamente será severamente afetado, uma vez que o acesso à informação ocorre por outras vias sensoriais distintas daquela veiculada majoritariamente no meio sociocultural. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2007, p. 57).

Como propulsor do desenvolvimento no aprendizado de uma língua, o estabelecimento de uma comunicação tem importância fundamental na vida do ser humano. No caso da pessoa surdocega, ressaltam-se algumas considerações sobre como pode se dar a sua comunicação, para que o professor venha a facilitar a mesma:

O professor precisa saber como a comunicação e a interação se desenvolvem tipicamente nas crianças. Esta base de conhecimento do desenvolvimento típico informará o estabelecimento de metas adequadas para a aprendizagem dos alunos surdocegos. (FARRELL, 2008, p. 68).

2.3 COMUNICAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA

Segundo Amaral (2002), a comunicação sempre foi um foco de preocupação quando se trata da educação de pessoa surdocega. Ao longo da evolução dos conhecimentos na área da educação para a pessoa com deficiência visual e da

pessoa com deficiência auditiva, várias formas de comunicação foram sendo descobertas, ampliadas ou substituídas por outras mais eficazes.

Em momentos passados, as pessoas surdocegas, a partir de uma ou de outra dimensão, isto é, um cego com surdez ou um surdo com cegueira, eram submetidas a diferentes formas de intervenção, a depender da deficiência considerada a mais importante. A predominância quase sempre era na área da surdez, com alternância por métodos gestuais ou orais. Atualmente, entretanto, devido aos avanços científicos no campo da oftalmologia que levaram a ações preventivas da cegueira, houve um significativo aumento no número de pessoas com baixa visão (TEMPORINI; KARA-JOSÉ, 2003; LUCAS et al., 2003). Como consequência dessa conquista, modificou-se o quadro da surdocegueira quanto às formas de comunicação. De modo semelhante, também na área da deficiência auditiva muitos avanços estão ocorrendo na criação de dispositivos tecnológicos com utilização de DA, que ampliam as possibilidades de uso do resíduo auditivo das pessoas. Neste âmbito, deve-se considerar que, ao mesmo tempo em que os dispositivos tecnológicos ajudam a melhorar as condições perceptivas das pessoas com DA e DV, conduzem a um aumento no número de pessoas que vai necessitar de apoios especializados e diversificados, o que implica a demanda por um conhecimento cada vez mais amplo e atualizado dos especialistas.

Considerando a questão da baixa visão e da comunicação, é preciso atentar para a funcionalidade que a pessoa surdocega dá à sua visão residual. Para Amaral (2002, p. 124), “[...] com o aumento do número de crianças com baixa visão, a questão agora não é mais qual método usar para representar a linguagem [...]”, se manual ou oral, pois muitas vezes a criança não poderá sequer desenvolver uma linguagem estruturada, necessitando de um nível mais concreto de comunicação, como figuras, desenhos, objetos e outros.

Para que a pessoa surdocega possa ser entendida na sua comunicabilidade – na perspectiva colocada por Viñas (2004), como um fenômeno que envolve interação social e linguagem – é valioso considerar que desde o nascimento a pessoa se comunica com o mundo, selecionando os atos comunicativos que são mais eficazes nas suas ações de interação com o outro, repetindo-os ou não, a depender da sua eficácia. É nessa dialogia que vai se estruturando pouco a pouco a linguagem, do social para o individual (VIGOTSKY, 2008).

Viñas (2004) exemplifica a peculiaridade da comunicação da pessoa surdocega congênita a partir da análise de um ato interativo entre um bebê e sua mãe. Um bebê vidente, quando quer colo e já pode agir intencionalmente, levanta os braços em direção à sua mãe. Quando se trata de um bebê surdocego, como ele não vê a extensão do seu braço, faz um pequeno movimento com as mãos em direção ao som da voz da mãe. A mãe (vidente) normalmente não reconhece aquele pequeno movimento como indicativo de quem quer colo e, portanto, a comunicação não se estabelece. A autora alerta para as grandes dificuldades enfrentadas pelas pessoas nascidas surdocegas ao iniciar um processo de comunicação. Pelo fato da criança desconhecer quem está por perto e o que acontece no seu entorno pode se dar uma falta de interesse em comunicar-se. Para as pessoas ao seu redor, também é difícil entender o que se passa com a criança, já que os caminhos perceptivos são diferentes.

Sabe-se que, sedimentadas sob fortes bases perceptivas, as relações do ser humano com o mundo são construídas a partir do invisível, do que não é dito, do que é sentido, percebido. Segundo Palacios (1995), a percepção é o mecanismo que utilizamos para apreender o mundo através dos sentidos. Ele afirma que a sua utilidade reside em: "[...] relacionar o organismo com o seu meio, em especial, com aspectos desse meio que são importantes para o organismo em questão" (PALACIOS, 1995, p. 44). Ao tentarem traduzir, uns para os outros, o mundo à sua volta, os seres humanos normalmente recorrem a uma atitude analítica, desde suas próprias informações perceptivas.

Na filosofia, os estudos da fenomenologia da percepção trazem reflexões importantes sobre a temática da percepção humana, analisando para isso as tentativas que as pessoas fazem de significar, para o outro, o mundo que estão compartilhando. Merleau-Ponty (1999) revela que essa análise baseia-se em um engano, pois as coisas somente existem à medida que nos incluímos nelas. "Não temos outra maneira de saber o que é um quadro ou uma coisa senão olhá-los, e a significação deles só se revela se nós os olhamos de um certo ponto de vista, de uma certa distância e em um certo sentido" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 575). Para integrar as informações sobre o mundo em nível psíquico, é necessário que os conteúdos do mundo cheguem até as pessoas através de dados sensoriais enviados pelas vias sensitivas disponíveis, sejam elas auditivas, visuais, olfativas, táteis-cinestésicas ou gustativas, e depois sejam dadas formas a esses conteúdos,

integrando-os, dando-lhes significado, a partir da história de vida de cada uma das pessoas.

Para pensar a comunicação da pessoa surdocega, portanto, é de fundamental importância respeitar a sua singularidade, criar espaço de acolhimento à sua condição perceptiva.

Na década de 60 do século XX, o estudioso holandês Van Dick (*apud* BRASIL, 2002) iniciou os estudos sobre o desenvolvimento e a comunicação da pessoa surdocega e produziu uma teoria conhecida como “abordagem co-ativa”. Os construtos da abordagem co-ativa afirmam que a ação motora e a manipulação dos objetos são fundamentais para a criança surdocega, como para qualquer outra criança. A diferença entre as duas situações consiste no fato de que, para vivenciar experiências concretas, a criança surdocega irá precisar de um tipo de apoio diferente do seu cuidador. Os contatos com as pessoas e com as coisas precisarão ser diretos, sequenciais e organizados. Para o mundo ter sentido, pontos de referência precisarão ser originados a fim de que os resíduos visuais e auditivos, caso existam, possam ser potencializados, transformando-se em importantes pistas acerca do ambiente e das suas interações.

Nessa construção, o autor enfatiza o movimento corporal como primeira forma de comunicação da criança surdocega com o mundo e essa linguagem primária servirá como lastro para o desenvolvimento de formas alternativas de comunicação. Van Dick (*apud* BRASIL, 2002) denomina de nutrição esse primeiro momento. É a etapa de construção do vínculo da criança com outra pessoa que não ela própria (CADER-NASCIMENTO, 2007; AMARAL, 2002).

Estabelecido o vínculo através da nutrição, Van Dick (*apud* BRASIL, 2002) propõe cinco passos a serem desenvolvidos por profissionais que trabalham com crianças surdocegas congênitas: ressonância, movimento co-ativo, referência não representativa, imitação e gesto natural. Esses passos vão evoluir do contato corpo a corpo (ressonância e movimento co-ativo) para objetos e gestos que representem e antecipem as ações no mundo, como pegar um copo ou fazer o gesto de beber água antes de realizar a ação (referência não representativa e imitação), até chegar ao momento em que a criança surdocega poderá criar seus próprios gestos naturais. Esses gestos vão definir a sua forma de comunicação.

No caso da pessoa surdocega congênita, a presença de um interlocutor competente e exímio observador que possa descobrir o sentido das ações iniciadas

pela criança, oferecendo em contrapartida uma resposta de fácil percepção, é o ponto principal para o início de uma comunicação. Essa partilha de significados entre a criança e seu mediador permitirá o desenvolvimento da criança surdocega. A negociação de significados resultará na aquisição de uma forma de linguagem. Viñas (2004, p. 325), ao analisar a educação da pessoa surdocega congênita, assim se pronuncia:

La educación, entendida como proceso de construcción de aprendizajes significativas, constituye el propósito principal de la intervención con las personas que padecen sordoceguera congénita. Para que este proceso tenga lugar, precisa de personas que medien entre la persona con sordoceguera (niño o adulto) y el ambiente, actuando como modelo, orientándola y motivándola para que tome un papel activo en su aprendizaje.¹⁵

À medida que a pessoa surdocega congênita for ampliando a sua comunicação, organizando-a em uma linguagem que possa ser entendida por seus interlocutores, os programas educativos podem ir agregando cada vez mais conteúdos, aproximando-os dos habituais.

Diferentemente da pessoa surdocega congênita que precisa iniciar um processo de comunicação, a pessoa com surdocegueira adquirida, quando já tem uma linguagem desenvolvida, vai precisar aceitar a nova situação e buscar formas alternativas de comunicação. Para essas pessoas, Viñas (2004) considera que o espaço educacional tem um sentido muito particular de capacitar para uma nova vida. A pessoa terá que aprender a utilizar outros sentidos, a perceber e comunicar-se a partir de uma nova lógica.

Para a pessoa com surdocegueira adquirida, o sistema educacional precisa considerar que essa pessoa tem experiências anteriores sobre o mundo e muitas vezes já se comunica através de uma língua estruturada, oral ou sinalizada. A meta principal do trabalho especializado é apoiar a construção de formas alternativas para potencializar a comunicação existente. Essas pessoas podem se beneficiar com a presença de um intérprete, ou guia-intérprete que, diferentemente do mediador, pode ter a função de apoio quanto à recepção ou expressão da linguagem.

¹⁵ A educação, entendida como processo de construção de aprendizagens significativas, constitui o propósito principal da intervenção com as pessoas que padecem de surdocegueira congênita. Para que este processo aconteça, ele precisa de pessoas que façam a mediação entre a pessoa com surdocegueira (criança ou adulto) e o ambiente, atuando como modelo, orientando-a e motivando-a para que tome um papel ativo na sua aprendizagem.

O grupo de pessoas com surdocegueira adquirida é bastante heterogêneo e vai requerer não só um vasto conhecimento dos profissionais especializados, nas diferentes formas de comunicação existentes, mas também de ajudas técnicas possíveis para cada caso.

Considerando ambas as situações, surdocegueira congênita e adquirida, pode-se afirmar que a dificuldade de acesso à informação, não só receptiva como expressiva, pode ser um dos entraves para a inclusão escolar dessas pessoas. Pela grande variabilidade do contexto linguístico do surdocego, a comunicação em sala de aula vai demandar criatividade, conhecimento e perseverança por parte de educadores, alunos surdocegos e demais pessoas da comunidade escolar:

A questão do contexto linguístico e da transmissão de informação na sala de aula é um dos graves problemas enfrentados por crianças com déficits sensoriais. No caso da criança com perda auditiva e visual, o processo de comunicação pode ser severamente afetado, uma vez que o seu acesso à informação se processa por vias distintas da visual e auditiva. (BRASIL, 2002, p. 23).

Sobre os tipos de comunicação de uma pessoa surdocega, Dorado (2004) traz algumas considerações: as formas de comunicação vão depender do contexto em que a pessoa surdocega vive e das oportunidades educacionais, familiares e sociais a que essa pessoa teve acesso; as pessoas surdocegas podem nascer com as duas perdas sensoriais totais ou adquirir essas perdas ao longo das suas vidas, progressivamente ou de forma abrupta; uma mesma pessoa pode usar vários tipos de sistemas de comunicação ao longo da vida, pois, a depender da sua idade, as necessidades comunicativas vão se modificando; alguns sistemas de comunicação utilizam-se de via tátil, outros, de via auditiva, outros, ainda, de via visual; há pessoas que podem utilizar dois tipos de sistema para a sua comunicação, por exemplo, faz uso da fala ao comunicar-se expressivamente, enquanto usa o sistema braille ao comunicar-se receptivamente.

Ao analisar os sistemas alternativos de comunicação para o surdocego, Cader-Nascimento (2007) revela que a língua de sinais aparece como mais utilizada entre pessoas surdocegas pós-linguísticas, isto é, entre aquelas que ficaram surdocegas após a aquisição de uma língua.

2.4. FORMAS DE COMUNICAÇÃO DE PESSOA SURDOCEGA

Os sistemas de comunicação da pessoa surdocega podem ser organizados em: alfabético e não alfabético, sistema baseado em códigos orais, sistema baseado em códigos de escrita (BRASIL, 2002; DORADO, 2004), detalhados a seguir.

2.4.1 Sistemas alfabéticos e não alfabéticos

Os sistemas alfabéticos usam como signo a linguagem alfabética, transcrevendo letra a letra o conteúdo da mensagem. Normalmente essas transcrições ocorrem na palma da mão da pessoa surdocega e é conservada a estrutura da língua oral. Os não alfabéticos se organizam a partir da transmissão de uma ideia ou palavra por um signo, e podem ser transmitidos por meio tátil ou visualmente.

2.4.1.1 Sistemas alfabéticos

Os sistemas alfabéticos podem ser utilizados tanto como sistema de apoio quanto através da forma habitual de comunicação. É preciso, nestes casos, que a pessoa surdocega conheça a estrutura da língua oral. Esses sistemas são variáveis e, segundo Dorado (2004), podem se agrupar conforme especificado nas subseções a seguir.

2.4.1.1.1 Configurações da mão

Cada letra do alfabeto tem uma forma específica e pode ser feita no ar ou ter como suporte a mão da pessoa surdocega.

Alfabeto dactilológico - também chamado de alfabeto digital ou alfabeto da Língua de Sinais, é digitado na mão da pessoa surdocega, que pela articulação ou posição dos dedos percebe o sinal que está sendo formado e decodifica a letra.



FIGURA 5 – ALFABETO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Fonte: LIBRAS (2010, p. 1).

O alfabeto dactilológico é normalmente utilizado junto com a Língua de Sinais, como apoio à realização desta, quando surgem novas palavras ou nomes de lugares e pessoas que ainda não têm um sinal correspondente. No que se refere à denominação, o alfabeto segue a lógica da Língua de Sinais que costuma ser nomeada considerando-se o país em que está sendo utilizada, por exemplo, na Espanha, temos a Língua de Sinais Espanhola, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, abreviada para Libras. Em cada país a língua de sinais terá uma construção própria, não sendo universais os sinais.

A depender do país, a configuração dos sinais pode envolver o uso de uma só das mãos, ou duas mãos. Como exemplo de língua de sinais unimanuais, são conhecidos os sistemas espanhóis, americano, sueco e brasileiro. Como bimanuais, podem ser citados os sistemas ingleses e noruegueses.

Nos casos que o surdocego tenha resíduo visual, o alfabeto dactilológico pode ser realizado no ar, considerando o campo visual da pessoa surdocega e a distância adequada. Caso não tenha resíduo visual, pode ser realizado na mão do surdocego.



FIGURA 6 – ALFABETO DACTILOLÓGICO TÁCTIL REALIZADO NA MÃO ESQUERDA DO SURDOCEGO

Fonte: Dorado (2004, p. 14).

2.4.1.1.2 Traçado de letras

A mensagem é transmitida na palma da mão da pessoa surdocega, a partir da representação de cada letra do alfabeto. O interlocutor pode escrever com seu próprio dedo na mão do surdocego, ou usar o dedo da própria pessoa surdocega para desenhar as letras na palma da mão, ou escrever com o dedo a letra no ar, ou ainda escrever com o dedo em uma superfície.

Utilizam-se normalmente letras maiúsculas, com a melhor padronização possível, mas pode ocorrer, por opção do surdocego, utilizar-se a letra cursiva. Nesses casos, o dedo funciona como se fosse um lápis sobre a palma da mão do surdocego, ou sobre uma superfície, ou, ainda, no ar.



FIGURA 7 – NA MÃO ESQUERDA DA PESSOA SURDOCEGA, O DEDO USADO COMO LÁPIS ESCRIVENDO SOBRE A SUA PALMA DA MÃO DIREITA

Fonte: Dorado (2004, p. 18).



FIGURA 8 – O DEDO DO SURDOCEGO USADO COMO LÁPIS SOBRE UMA SUPERFÍCIE

Fonte: Dorado (2004, p. 18).

2.4.1.1.3 Traçado de símbolos

Cada letra é um símbolo, uma linha, um ponto, um toque em determinada parte da mão. Estes símbolos são realizados sobre vários pontos diferentes da mão da pessoa surdocega.

Alfabeto Lorm – é utilizado na Alemanha e na Bélgica. A pessoa surdocega apresenta a sua mão em posição vertical com os dedos voltados para cima e separados entre si, e o interlocutor deve tocar com a ponta do próprio dedo em locais pré-determinados.

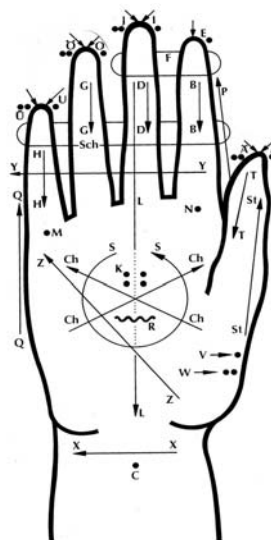


FIGURA 9 – ALFABETO LORM

Dorado (2004, p. 20).

2.4.1.1.4 Toque com os dedos em um ponto da mão

Cada letra corresponde a um ligeiro toque do interlocutor sobre a mão da pessoa surdocega: a ponta dos dedos, a palma, as falanges. A mão do surdocego pode assumir diferentes posições.

Braille manual – sistema de leitura e escrita utilizado pela pessoa cega. Os sinais são formados a partir da combinação de seis pontos, podendo ser digitados em pelo menos dois tipos de equipamentos: a máquina braille, que é uma “[...] máquina de escrever e tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela braille. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolo desejados” (BRASIL, 2007, p. 27). Ou na reglete, que é uma placa de metal dobrável encaixada a uma tábua de madeira (ou plástico) de aproximadamente 30X20cm, onde é preso o papel. Contém quatro linhas com 27 pequenos retângulos vazados. Estes retângulos são chamados de celas e neles estão dispostos os seis pontos do sistema braille, que são impressos no papel através de um objeto chamado punção.



FIGURA 10 – PUNÇÃO E REGLETE

Fonte: BENGALA BRANCA (2010, p.1).

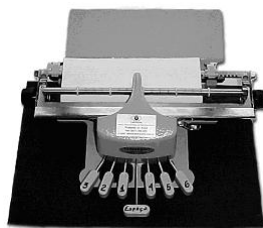


FIGURA 11 – MÁQUINA BRAILLE

Fonte: LARATEC (2010, p.1).

O sistema braille permite que possam ser escritos letras, números, sinais de pontuação e outros símbolos da língua escrita, todos transformados em sinais tácteis.

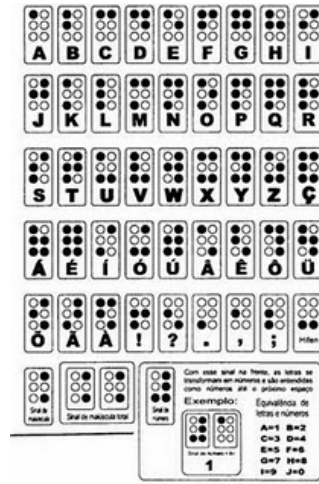


FIGURA 12 – ALFABETO BRAILLE

Fonte: deficienciavizual (2009, p. 1).

No caso de precisar adaptar o braille para a pessoa surdocega, o mesmo poderá ser digitado nos dedos indicador e médio da pessoa surdocega, e funcionarão como a cela braille, sendo cada falange o lugar da marcação do ponto.

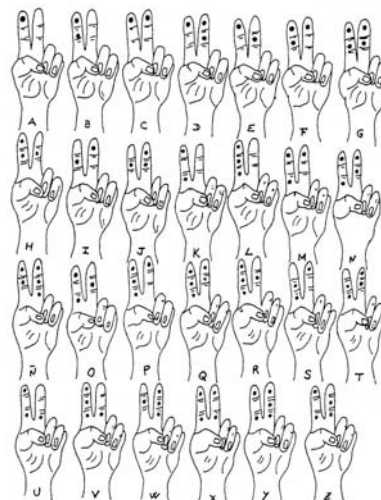


FIGURA 13 – AS POSIÇÕES DO BRAILLE MANUAL, CADA LETRA DO ALFABETO É UMA VARIAÇÃO NA POSIÇÃO

Fonte: Dorado (2004, p. 22).

Outra forma de realizar o braille manual é utilizar as duas mãos da pessoa surdocega, três dedos de cada lado como se fossem o teclado da máquina braille.



FIGURA 14 – DUAS PESSOAS SURDOCEGAS SE COMUNICANDO COM O BRAILLE MANUAL

Fonte: Dorado (2004, p. 21).

Malosi – Cada uma das letras do alfabeto corresponde a um ponto dos dedos da mão da pessoa surdocega. Pequenos toques ou beliscões marcam esses pontos.



FIGURA 15 – POSIÇÕES DO MALOSI

Fonte: Dorado (2004, p. 23).

Morse – O interlocutor dá um toque sobre a mão do receptor com a ponta do seu dedo indicador, representando assim um ponto do Código Morse.

2.4.1.2 Sistemas não alfabéticos

A pessoa surdocega pode usar o canal tátil ou visual para receber as informações, neste caso não mais letra por letra da palavra, mas uma palavra inteira, ou um signo ou uma ideia. Aparentemente, é uma forma mais rápida de receber as mensagens.

2.4.1.2.1 Língua de sinais naturais

É normalmente utilizado por surdocegos congênitos. Os sinais são organizados de acordo com a função que o objeto apresenta; ou podem ser feitos movimentos corporais que representem uma ideia ou ação. São sinais que contêm determinada intencionalidade, há o propósito de se estabelecer uma situação comunicativa com o interlocutor, e, para isso, necessita fazer parte do repertório comunicacional também do interlocutor. Refere-se às negociações de significados citadas por Viñas (2004), quais sejam, sinais espontâneos que significam uma necessidade e, quando realizados, podem ser reconhecidos. Tem como fator limitante ser entendido somente pelas pessoas mais próximas à criança.

2.4.1.2.2 Língua de Sinais

A língua de Sinais é composta por:

[...] queremas, que são unidades de características distintivas, como os morfemas. Tal qual a combinação de sons – fonemas – cria as unidades e significados (as palavras), as combinações na dimensão gestual – queremas - produzem diversidade de unidades com significados (sinais) [...] cada sinal possui pelo menos três partes independentes e cada parte apresenta número limitado de combinações: localização, espaço em frente ao corpo, configuração das mãos. (SANTANA, 2007, p. 95).

Na língua de Sinais as expressões faciais devem ser entendidas como parte dos sinais. Cada país tem a sua Língua de Sinais e no Brasil ela é denominada Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em suma, é uma língua que tem como característica utilizar as mãos, os braços, o tronco e o rosto para produzir sinais, que são percebidos pela visão do interlocutor. No caso das pessoas surdocegas, essa língua precisará sofrer algumas alterações, a depender da sua condição visual.

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). As Figuras 13 e 14 ilustram respectivamente uma situação de Libras adaptada ao campo de visão, e uma outra situação de Libras na mão do surdocego, também chamada de Libras tácteis.



FIGURA 16 – LÍNGUA DE SINAIS REALIZADA NO CAMPO DE VISÃO DO SURDOCEGO

Fonte: Dorado (2004, p. 30).



FIGURA 17 – LÍNGUA DE SINAIS REALIZADA NA MÃO DO SURDOCEGO

Fonte: Dorado (2004, p. 35).

2.4.2 Sistemas baseados na língua oral

Estes sistemas, para receber a língua na modalidade oral, podem fazer uso de diferentes canais perceptivos: tácteis, auditivos e visuais.

2.4.2.1 Usando o canal auditivo

Esta forma de comunicação consiste em buscar estratégias para potencializar o resíduo auditivo: procurar identificar qual o melhor ouvido; identificar uma distância ideal para estabelecer a comunicação; modular o volume da voz; modular a velocidade da voz; articular as palavras de forma mais clara; procurar um ambiente silencioso. Os alunos inseridos neste processo normalmente fazem uso da prótese auditiva.



FIGURA 18 – UM TEXTO É LIDO ORALMENTE EM AMBIENTE ACUSTICAMENTE ADEQUADO E A SURDOCEGA DIGITA O TEXTO EM UMA MÁQUINA BRAILLE

Fonte: Dorado (2004, p. 37).

2.4.2.2 Usando o canal visual

Nestes casos acontece a potencialização da leitura labial. Através do uso dos resíduos visuais, a pessoa surdocega pode realizar a leitura da fala, reconhecendo as palavras pela articulação das mesmas. É preciso considerar a distância ideal, a

velocidade, a qualidade da articulação e a iluminação do ambiente. Para além dessas abordagens,

[...] tendo em vista a variação linguística, a leitura labial não pode ser considerada 'uniforme'. Ela é sempre realizada por meio da percepção visual do gesto articulatório do interlocutor, e esse interlocutor não é 'homogêneo' nem fala uma língua 'homogênea'. Há variações linguísticas entre gaúchos, baianos, paulistas. (SANTANA, 2007, p.156, grifos do autor).

2.4.2.3 Usando o canal táctil

Através da somestesia, a pessoa surdocega vai perceber a articulação das palavras. Chama-se Tadoma esta forma de comunicação que consiste na percepção da linguagem oral pela vibração e articulação das palavras. É realizada pela mão do surdocego junto ao aparelho fonoarticulatório do falante. A pessoa surdocega, através da percepção táctil, pode sentir a vibração no rosto de quem está falando, no momento em que a pessoa está falando. Normalmente, acontece com surdocegos pós-linguísticos.



FIGURA 19 – UMA JOVEM SURDOCEGA USANDO TADOMA

Fonte: Dorado (2004, p. 41).

2.4.3 Sistema de uso da escrita

Neste sistema a escrita é a forma que o surdocego utiliza para receber e transmitir a mensagem. Inclui a forma de escrita e leitura em Braille. Será o resíduo visual da pessoa que vai direcionar a escolha para o sistema impresso ou em braille.

2.4.3.1 Escrita ampliada

Refere-se à ampliação do tamanho de fonte de leitura, preferencialmente utilizando-se letra maiúscula. É importante escolher cor e espessura do traço que mais se adapte à condição visual da pessoa, considerando a situação de melhor contraste visual.

Além desses sistemas, na atualidade a pessoa surdocega pode contar com recursos de apoio para sua comunicação escrita, como:

Tablitas – prancha com letras e número em relevo ou braille. A pessoa surdocega desloca a mão pela tablita para enviar e receber uma mensagem.



FIGURA 20 – PRANCHA COM LETRAS E NÚMEROS EM RELEVO

Fonte: Dorado (2004, p. 45).



FIGURA 21 – PRANCHA COM LETRAS E NÚMEROS EM RELEVO E EM BRAILLE. No verso da prancha é ensinado como usar.

Fonte: Dorado (2004, p. 46).

Tarjetas – são pequenas frases com mensagens específicas que podem ajudar a pessoa surdocega diante de uma situação mais emergencial.

Desenhos – figuras ou imagens que representam situações concretas do cotidiano e podem facilitar a comunicação de pessoas surdocegas que não dominam um sistema de comunicação completo.

Dorado (2004) cita mais dois sistemas:

Dactyls – que trata da junção do sistema alfabético dactológico tátil com elementos da LIBRAS e é realizado na palma da mão da pessoa surdocega.

Bimodal – quando se dá o emprego da língua oral acompanhado pela Libras.

Finalizando a descrição aqui apresentada sobre os sistemas de comunicação da pessoa surdocega, é importante resgatar o conceito de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é 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, p./n.id.).

O texto revela tratar-se de uma gama de possibilidades criadas para apoiar a pessoa com deficiência, desde simples artefatos até metodologias, estratégias e outros. Nesta lógica, as diversas formas de comunicação discutidas anteriormente constituem-se exemplos de Tecnologia Assistiva. Na área da Informação e Comunicação, os avanços da 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”.

2.4.4 Tecnologia Assistiva e Comunicação

Essa realidade dos avanços tecnológicos tem significado, para os alunos surdocegos, a oportunidade de potencializar os seus resíduos visuais e auditivos

e/ou facilitar o uso de sistemas de comunicação específicos, como o Braille e a Libras, através de recursos mais eficazes.

Noguer e Rey (2004) discutem diferentes propostas de ajuda tecnológica e organizam-nas pelo tipo de acesso à comunicação que a pessoa surdocega vai fazer uso: se via tátil, através, por exemplo, do Braille ou da vibração; se via visual, através da ampliação de letras, maior contraste, distância, luminosidade; se via auditiva, através das vozes, dos sons telefônicos, dos avisos sonoros.

Casos podem ser trazidos para melhor compreensão. Um surdocego que tenha acesso ao mundo via vozes pode se beneficiar do MIC 30, um microfone que se conecta à prótese auditiva, ampliando o som externo. Ou do Microlink, que é um receptor ligado à prótese auditiva do surdocego, conectado a um microfone emissor de FM no qual se fala (um professor, por exemplo). Esse instrumento reduz os ruídos externos e potencializa a comunicação, em casos de aparelho de amplificação sonora, melhorando a condição auditiva do aluno no ambiente escolar, normalmente um ambiente ruidoso.

Um surdocego que não tendo resíduo visual usa bem o seu resíduo auditivo, pode, através de um software com um sintetizador de voz¹⁶, ouvir a leitura dos dados escritos no computador, tendo acesso de forma mais rápida às informações escritas via internet, ou mesmo ler um texto digitalizado referente aos conteúdos escolares.

Tratando-se de um surdocego que tenha resíduo visual e possa acessar um computador, existem software¹⁷ de ampliação e magnificação de caracteres, além de recursos do próprio sistema operacional do computador que, ampliando a fonte, modifica o contraste, ajudando a ter acesso ao sistema de leitura e escrita na forma impressa de modo mais confortável.

Além dessas possibilidades, várias outras podem ser pensadas a partir dos textos de Noguer e Rey (2004). Todavia, para que as pessoas surdocegas possam ter acesso a todas estas tecnologias, pela importância que elas representam para a pessoa surdocega, é preciso que as informações sejam socializadas, o acesso garantido e a comunicação e as informações entendidas.

Sendo assim, o trabalho educacional com a criança surdocega precisa considerar:

¹⁶ Leitores de Tela: Jaws, Virtual Vison, Orca, etc.

¹⁷ Ampliadores: Magic, Zoom Text, etc.

- a) em que momento do desenvolvimento as perdas aconteceram;
- b) o grau de comprometimento de cada perda;
- c) o acesso da criança ao atendimento especializado e o uso funcional da tecnologia assistiva mais adequada à sua condição perceptiva particular.

O processo de identificação, a ajuda na escolha e o estímulo ao uso da tecnologia assistiva, no caso das pessoas surdocegas, precisarão do apoio de profissionais específicos que entendam sobre as formas de comunicação da pessoa surdocega. Esses profissionais da literatura específica são denominados guia-interprete ou instrutor-mediador.

Farias e Maia (2007, p. 27) consideram que a inclusão escolar do surdocego é possível e pode ser eficiente quando:

[...] 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.

As autoras enfatizam a especificidade da formação desses profissionais que precisarão, além de conhecer e dominar uma série de conhecimentos – que englobam desde a concepção atualizada acerca da surdocegueira até as diferentes formas de comunicação da pessoa surdocega – sistematizar a sua prática, delimitando o campo de ação de um e de outro e realçando as diferenças fundamentais entre eles.

Sobre o guia-interprete, Viñas (2004) elenca as seguintes características: sua atuação pressupõe a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões com a pessoa surdocega; é responsável pelo ato da guia-interpretação que permite à pessoa com surdocegueira dirigir-se ao local onde pretenda ir e falar com quem queira, entendendo e se fazendo entender; tem o papel de intérprete e guia; domina diferentes tipos de sistema de comunicação e em especial o da pessoa com quem atua; deve ser formado nos aspectos gerais sobre a surdocegueira e nas técnicas de interpretação e guia-vidência; geralmente, atua individualmente apoiando apenas

uma pessoa surdocega por vez; prestam apoio a pessoas surdocegas que são fluentes em uma língua, tendo um sistema de comunicação receptiva estabelecido.

Ao relatar as atribuições do “guia-interprete”, Viñas (2004) refere a questão da guia-vidência, que envolve o apoio à locomoção segura da pessoa com surdocegueira. Apesar de não ser foco desta pesquisa discutir a mobilidade do surdocego, considero ser relevante abrir um breve espaço para conceituar e caracterizar algumas peculiaridades na aquisição desta habilidade.

Segundo Farrell (2008, p. 73), “[...] sendo incapaz de escutar quando a visão é deficiente e sendo incapaz de usar a visão quando a audição é deficiente, a criança surdocega tem dificuldade para se movimentar, especialmente em locais desconhecidos”. Dificuldades com a mobilidade podem tornar-se um significativo fator de limitação para a autonomia e independência da pessoa com surdocegueira, e a melhoria dessa condição proporciona confiança e motivação. Um dos aspectos no rol das prioridades para a orientação e mobilidade é a possibilidade de, em contato com um ambiente bem sinalizado, a pessoa surdocega poder construir um mapa mental do local, e através desta estratégia cognitiva se mover com mais segurança.

Para Viñas (2004), a aquisição da mobilidade é uma atividade a ser ensinada gradualmente. É necessário iniciar pelos espaços menores, como casa, escola, trabalho, e depois seguir para os espaços mais abertos, buscando sempre que a própria pessoa com surdocegueira participe da identificação antecipada do objetivo que envolve aquele aprendizado. Por exemplo, escolher e saber, com antecedência, que vai aprender uma rota para ir de casa à escola. As técnicas de mobilidade que o guia-interprete deve dominar são as mesmas utilizadas quando se guia uma pessoa cega, com a diferença de que precisa ser adaptada individualmente para cada surdocego, considerando as formas de comunicação utilizadas por ele.

A responsabilidade do guia é adaptar-se a cada pessoa surdocega, guiando-a da maneira mais segura e considerando que: haverá pessoas pós-linguísticas do tipo DV congênita e DA adquirida que já conhecem as técnicas, sua aplicação e funções; e outras que são DA congênicas e adquiriram a DV ao longo do seu desenvolvimento, e que precisarão aprender as técnicas de mobilidade, bem como as funções e utilidades das mesmas. Para o segundo grupo, o guia-interprete terá o fundamental papel de potencializador do uso das técnicas de mobilidade,

incentivando a pessoa surdocega a se locomover de forma mais autônoma possível.

Importa pontuar que a imprecisão ou total ausência das pistas visuais e auditivas podem representar um perigo real de vida para a pessoa surdocega. Por isso as questões relativas à mobilidade devem ser acompanhadas e avaliadas constantemente pelo surdocego, sua família e os profissionais que o assessoram.

Viñas (2004) lista alguns aspectos que diferenciam o mediador¹⁸ do guia-interpretete.

A respeito do instrutor mediador, a autora informa que o profissional atua para que a pessoa seja capaz de fazer escolhas e tomar decisões de acordo com o seu nível de independência. Tem a responsabilidade de trazer a informação à pessoa com surdocegueira, adaptando-se às suas características pessoais; tem função de companheiro que educa e guia, de acordo com as necessidades da pessoa; maneja com fluência diferentes sistemas de comunicação e, em especial, os da pessoa a qual acompanha; deve ser formado em aspectos gerais da surdocegueira, além de saber as técnicas de guia-vidente; atua sempre dentro de um programa voltado ao trabalho das pessoas surdocegas, buscando a cooperação de outras pessoas, o que exige trabalho em equipe; presta apoio a todos os tipos de pessoas com surdocegueira, de acordo com a mediação que precisam (VIÑAS, 2004).

Quando se trata de surdocego congênito em etapas iniciais da escola, a presença do instrutor mediador é fundamental para a construção da comunicação. Maia et al. (2008a, p. 41), ao apresentar o perfil do instrutor mediador e discutir as atribuições que são referentes a este profissional, afirmam que a intervenção dele parece ser “[...] a chave para a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial compreender o mundo no qual está inserido”.

As autoras enfatizam o cuidado que se deve ter com a função do instrutor mediador na sala de aula. Ele não é substituto do professor e, na sua ausência, não há outro profissional que possa fazer o que seja tarefa dele, porque, além de ter “[...] conhecimento de um sistema alternativo de comunicação e formas individuais de comunicação do aluno que abrangem a recepção e a expressão” (MAIA et al., 2008a, p. 42), ele precisa instruir o aluno sobre aquilo que está acontecendo ao seu

¹⁸ A autora é espanhola e na Espanha o instrutor mediador é denominado de mediador. Mais adiante no texto irá aparecer a denominação dada no Canadá: interventor. Aqui no Brasil tem sido nomeado como instrutor mediador (VINHAS, 2004; MAIA et al., 2008a).

redor. Em outras palavras, a sua função não se restringe à tradução da língua oral ou escrita para a língua que o aluno optou para expressar-se (enviar e receber mensagens), envolve também ajudar na construção de conceitos sobre o mundo, informar sobre o ambiente afetivo, atitudinal, em que se encontra (mais formal, menos formal, por exemplo). Caso seja necessário, esse mediador pode inclusive se encarregar de elaborar material que facilite o entendimento e o acesso do aluno ao ambiente escolar.

Para a pessoa surdocega, a mediação e o suporte instrumental para a comunicação são importantes facilitadores, seja do acesso como da garantia de permanência do aluno surdocego no espaço escolar. Garcia (2009, p. 1), surdocego, ao refletir sobre os direitos à comunicação que devem ser garantidos à pessoa surdocega, faz a seguinte afirmação:

Para melhor compreensão, seria uma esfera de dois direitos: direito à comunicação e direito a se comunicar. Exemplo disso seria uma pessoa Surdocega. Ela não está reivindicando, como muitos pensam, seu direito à comunicação. Ela reivindica o direito a se comunicar da maneira como sabe e como é funcional linguisticamente (Linguagem). Para que seu direito de se comunicar de sua maneira seja resguardado e compreendido pela coletividade ela precisa de um meio para fazer a ponte. Este meio seria o guia-intérprete ou modo não-humano. Seja pessoa ou mecanismo podemos considerar como sendo a comunicabilidade. Comunicabilidade e acessibilidade são termos muito parecidos.

Constatamos que nos documentos oficiais brasileiros que orientam o trabalho escolar com as pessoas surdocegas também é dada ênfase às escolhas particulares de cada aluno, conforme pode ser observado no fragmento de texto a seguir: “[...] essas crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e auditivas e para estabelecer e manter relações interpessoais” (BRASIL, 2002, p. 12).

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.

Cader-Nascimento e Costa (2003a, p. 145) discutem a temática das formas de comunicação a partir de uma pesquisa realizada com duas crianças surdocegas pré-linguísticas e afirmam que o profissional especializado precisa também considerar alguns aspectos ao estimular as formas de comunicação da criança surdocega:

[...] se o objetivo do trabalho educacional for a comunicação, então a exposição dos surdocegos a todos os recursos possíveis e disponíveis de comunicação é o meio mais viável e promissor para atingir a meta. Se o objetivo da educação for a aprendizagem da linguagem oral, o Tadoma se mostra um método eficiente para alcançar esta meta. No entanto, se o objetivo da educação for sua escolarização, então neste caso, sua exposição a recursos variados e distintos de comunicação pode não ser o melhor caminho. Este fato demanda a realização de pesquisas básicas na busca de novas descobertas.

As autoras enfatizam a importância do acesso, no início da vida da criança, a diferentes formas de comunicação, no entanto, conduzem ao entendimento de que é necessário, para o bom desempenho do processo de escolarização, que se trabalhe com o aluno surdocego fazendo uso de uma forma de comunicação mais definida. Acreditamos ser uma posição bastante esclarecida, pois se o espaço escolar precisa planejar e organizar o acesso do aluno surdocego à escola e ao seu conteúdo, etc., alguma definição mais precisa – no que diz respeito à sua forma de expressar e receber as mensagens – deve ser passada para a comunidade escolar, além do fato de que para o ser humano, como nos revela Vigotsky (2008), é a inserção em uma forma de linguagem organizada (uma língua) que impulsiona a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento.

Em um outro estudo, Cader-Nascimento e Costa (2003b) voltam a assinalar a importância da comunicação no processo de escolarização e alertam para a prioridade nos aspectos da iniciativa e autonomia na comunicação do aluno, estimulando que “[...] seja valorizada a iniciativa de comunicação da própria criança surdocega, permitindo a esta expressar-se de acordo com seu tempo e com os recursos de comunicação que dispõe no momento”.

Portanto, para estimular a comunicação da pessoa surdocega no espaço

escolar, é fundamental respeitar a sua singularidade, inclusive criando um ambiente coletivo de acolhimento. A comunicação pressupõe interação e linguagem, ações intencionais que envolvem a interlocução. Sendo assim, não basta que a pessoa surdocega domine o seu sistema de comunicação. É fundamental que na escola as outras pessoas também possam entender como essa pessoa surdocega se comunica, criando um canal bidirecional, uma comunicação de fato.

CAPÍTULO 3

ESCOLA COMO FATOR DE PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO

No âmbito educacional do Brasil e do Mundo, o final do século XX, em especial a década de 90, foi marcado por um movimento em torno da Escola como um espaço acolhedor para todas as crianças, independente de quais fossem as suas especificidades étnicas, cognitivas, sociais, etc.

Este pensamento foi discutido em espaços públicos mundiais, envolvendo especialistas de diversos países. No caso da pessoa com deficiência, pelo menos vinte e três eventos específicos trataram da temática (SASSAKI, 2003) e, destes, pode-se considerar que um, em especial, foi o que introduziu essas reflexões no território brasileiro: a Declaração da Educação para todos (UNESCO, 1990), assinada pelo Brasil em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

Ao analisar as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, Delou (2008), remontando aos anos 1989-2008, levanta dados indicativos de que a legislação vem se mobilizando em torno da Educação para todos no intuito de garantir uma política educacional mais inclusiva, quais sejam: 09 diplomas legais, 09 decretos, 06 portarias, 06 resoluções. Bueno (2006), examinando a produção científica na área da Educação Especial, problematiza a profusão dos estudos acadêmicos, relacionando-os com o encaminhamento insatisfatório da educação brasileira. Além disso, analisa teses e dissertações apresentadas na Associação Nacional de Pesquisa em Educação na Pós-graduação, no período compreendido entre 1981 e 2001, e constata situações como escassez de pesquisas sobre alunos com necessidades educacionais especiais no nível médio e superior e o número relativamente pequeno de estudos onde aparecem, de forma mais detalhada, dados relativos à evolução acadêmica dos alunos com necessidades educacionais especiais, por exemplo, a defasagem idade/série, série em que o aluno está matriculado, etc. O autor questiona se estes dados estariam caracterizando um “[...]”

aluno genérico, em que a inserção institucional foi pouco considerada” (BUENO, 2006, p. 351) e a preocupação com a deficiência e não com o aluno. Pouco se investiga sobre a escolarização em si, as pesquisas ficam aprisionadas no campo das impossibilidades, das limitações, o que se reflete na falta de dados que sirvam de base para ações positivas.

Em consonância com a necessidade de focar esta pesquisa nas questões da escola e não apenas na deficiência, trago para as reflexões deste capítulo duas dimensões: a escola e sua importância para a pessoa, discutindo os aspectos subjetivos, individuais e sociais da relação envolvendo escola e desenvolvimento humano; e as questões legais que atravessam a inserção da escola como instituição social circunscrita a leis, portarias, decretos, diretrizes e outros. Entendo que ambos os aspectos dialogam entre si, influenciando sobretudo o cotidiano escolar e facilitando ou dificultando as situações de comunicação.

3.1 ASPECTOS SUBJETIVOS DA RELAÇÃO ESCOLA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Martinez (2009, p. 176), acerca de questões relativas à subjetividade das pessoas, afirma:

O sujeito psicológico é quem atua, e o faz a partir das configurações subjetivas que constituem sua personalidade e da forma como se representa o espaço social onde sua ação tem lugar. A ação do sujeito se dá sempre em um contexto que é percebido por ele não apenas pelas suas características “reais”, mas pela construção que faz da situação, e dos sentidos subjetivos que produz no curso da própria ação.

Nesta perspectiva, a subjetividade apresenta dimensões individuais relativas a um sujeito que atua com uma personalidade constituída, sob influências de dimensões sociais coletivas, já que o sujeito age em um contexto e a sua personalidade é constituída a partir de construções subjetivas decorrentes das interações sociais vividas. Estes dois aspectos da subjetividade humana, individual e social, dialogam e se constroem reciprocamente, dando margem à ampliação de discussões acerca do que representa este contexto, este espaço social no qual a pessoa está inserida no momento da ação.

Aprofundando o aspecto subjetivo na dimensão social, consideramos que o contexto abarca o que se coloca além do meio físico representado naquele momento em que a ação ocorre. Por exemplo, apesar de serem espaços físicos diferentes, a escola, a família, os grupos sociais vêm por estabelecer entre si uma rede de relações, e as experiências daí advindas possibilitam que aquilo que o aluno vive na escola, ou traz de casa ou leva para casa, e assim revive suas experiências em qualquer outra situação/contexto social.

Dentre os autores que se detêm a aprofundar as discussões a respeito de contexto social e suas influências sobre o desenvolvimento das pessoas, encontra-se Bronfenbrenner (1996). Segundo ele, o contexto se reporta a um ambiente elaborado por sistemas ou estruturas encaixadas umas às outras, que se interrelacionam e vão das mais simples (casa, sala de aula), chamados microssistemas, às mais complexas (cultura brasileira), os macrossistemas: É o que nos explicita o fragmento a seguir:

Quando essas inter-relações ocorrem dentro do ambiente mais próximo à criança, a sua casa, por exemplo, estão dentro do que se chama de microssistema. Caso os acontecimentos ocorram fora do microssistema, envolvendo interconexões entre os ambientes, são nomeados a partir da seguinte classificação: mesossistema, se forem relativas a situações que a pessoa em desenvolvimento participe diretamente (a igreja); exossistema, quando os acontecimentos ocorrem em lugares em que a criança talvez nunca entre (o trabalho do pai). Os micro, meso e exossistemas "encaixados e conectados" darão origem ao macrossistema. (GALVÃO, 2005).

A escola, depois da família, é o ambiente que mais potencializa situações de desenvolvimento, porque na escola durante todo o tempo se estabelecem relações entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos, o que permite afirmar que a escola é um campo fértil para a promoção do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996).

Martinez (2009, p. 172), ao falar sobre o espaço escolar, aborda questões que, presentes na dinâmica de uma escola, complementam a ideia das relações que podem ser estabelecidas entre os ambientes e entre as pessoas que os integram:

Por sua vez, a ação dos sujeitos nesse espaço social contribui para a configuração subjetiva que este assume, estabelecendo-se uma relação recursiva entre subjetividades individuais e subjetividade social. Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas, e o clima emocional, constituem apenas

alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas os modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também, os seus estados emocionais, a sua satisfação com a instituição e o seu compromisso e motivação com as atividades que realizam.

O que nos afiança Martinez, portanto, é a existência das diversas influências diretas ou indiretas atuando sobre o coletivo escolar.

Bronfenbrenner (1996) também se refere a estas influências e, na proposta de aprofundar a questão, nomeia o ambiente onde o ser humano está inserido como “ecológico” e organiza-o em níveis de interação uns com os outros, sendo que o nível mais interno seria aquele que contém a pessoa em desenvolvimento. É “[...] um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, playground e assim por diante” (BRONFENBRENNER, 1996, p.19). A escola, portanto, é uma ambiente de interação face a face, onde relações de intensa proximidade podem ocorrer entre as pessoas.

Pode-se inferir, a partir das questões apontadas, que a pessoa, enquanto ser único e singular, desempenha papéis que são construídos na sua interação com outras pessoas, nos diversos ambientes com os quais interage. Deve-se levar em conta que esta interação pode ser direta, face a face, presencial ou não. Pode-se pensar, por exemplo, que uma criança surdocega, ao interagir com o seu colega e professor da escola regular, na sala de aula, apresenta atitudes interativas que foram construídas no contato com sua família, que por sua vez aprendeu a interagir com a criança também a partir de orientações geradas em espaço de atendimento educacional especializado, que disponibiliza profissionais com formação universitária, especializada.

Imaginando que podemos fazer esse mesmo percurso com as interações que o professor da escola regular teve até interagir com a criança surdocega, e também imaginando que o colega da criança surdocega vivenciou igualmente outra série de interações, fica evidente a rede de significações que vai atravessando o cotidiano de uma sala de aula, dando forma ao papel que a criança surdocega, o professor e os colegas irão desempenhar enquanto pessoas em desenvolvimento, convivendo em um ambiente face a face.

Segundo Lisboa e Koller (2004, p. 338), “[...] o ambiente imediato é fundamental para a compreensão de todo o desenvolvimento posterior, pois é palco para as mais simples e primitivas, até as mais complexas relações que o ser

humano é capaz de estabelecer”. Na sala de aula, novas relações se iniciam, ou antigas concepções se mantêm; papéis podem ser construídos ou reeditados; o novo e o antigo dialogam, passíveis de serem reinventados na dinâmica das tarefas cotidianas, dos avanços, retrocessos e desafios.

Autores do campo da sociologia, como Bourdieu (1983, 1999), estudam as situações de dominação presentes na lógica das relações professor-aluno:

[...] de maneira mais geral, a relação que um indivíduo mantém com a escola, com a cultura e com a língua que ela transmite e supõe – relação presente em todas as suas condutas, relação que as avaliações e os veredictos escolares sempre levam em conta – é mais ou menos ‘fácil’ e ‘natural’, ‘tensa’ e ‘laboriosa’, conforme suas chances de sobrevivência no sistema, isto é, segundo as probabilidades (objetivamente ligadas à sua categoria) de ter acesso a uma posição determinada no sistema. (BOURDIEU, 1999, p. 259, grifos do autor).

O aluno é impelido a galgar lugares no sistema escolar como o faz fora dele. No entanto, mesmo nos estudos sobre os mecanismos de reprodução da sociedade vivenciados no espaço escolar, não é possível subestimar as possibilidades de romper com o estabelecido, com o instituído pela hierarquia escolar. Na atualidade, a própria lógica da reprodução vira-se contra si mesma, pois vive-se em uma sociedade onde as inovações têm importante valor simbólico, e nesta lógica reprodutiva o novo reivindica o seu posto também no sistema escolar e resulta em ser incorporado. Dessa forma, a “[...] eficácia dos mecanismos pelos quais o sistema de ensino assegura a sua própria reprodução encerra o seu limite” (BOURDIEU, 1999, p. 331).

Sobre a extensão, na vida do sujeito, das vivências sociais possibilitadas pelo ambiente escolar, Lisboa e Koller (2004, p. 340) afirmam:

O microsistema escolar representa para a criança e o adolescente uma oportunidade única de socialização. É na escola que, além da aprendizagem formal e do desenvolvimento cognitivo (raciocínio lógico, associativo, dedutivo, etc.), os jovens aprendem a, conviver, cooperar, compartilhar, competir e buscar seu espaço no contexto social mais amplo. (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 340).

Na escola se vivenciam papéis sociais já conhecidos, já estabelecidos, todavia também se pode vivenciar o inesperado. O papel social envolve tanto as atitudes e comportamentos esperados por quem interpreta o papel, quanto a ação das outras pessoas em relação a esse indivíduo. O inusitado pode ser muito usual

para o aluno e uma surpresa para o professor, ou vice-versa. O aluno surdocego realizar o tadoma (forma de comunicação descrita no capítulo 3) é uma atitude comunicativa cotidiana, enquanto para o professor pode ser tão diferente quanto incompreensível, considerando a sua forma de comunicar-se, a sua lógica de ouvinte e falante. Pode considerar que a comunicação do seu aluno “beira a magia”. O papel é definido, portanto, por comportamentos sociais.

A possibilidade de uma pessoa desempenhar diferentes papéis ao transitar por circunstâncias sociais diversas, convivendo com situações que exijam flexibilidade nas suas atitudes, amplia o seu sistema de comportamento social, estimulando o seu desenvolvimento. O desenvolvimento no plano referido é conceituado como movimento. Ocorre a partir de uma perspectiva relacional, causando, de fato, uma modificação na pessoa circunstanciada pela nova configuração causada por um novo papel social vivido. Trata-se de “[...] uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Esta linha de pensamento acerca do desenvolvimento humano aponta que, quando uma pessoa consegue transferir de um ambiente para outro mudanças que ocorreram em suas ideias ou ações, está processando uma situação de desenvolvimento humano. Por exemplo, uma criança que, a partir da convivência em sala de aula com um colega com deficiência, passa a ser mais solidário não só na escola, mas também em casa com o seu irmão menor, demonstra que passou por uma mudança desenvolvimental, amadureceu, desenvolveu-se. O conceito resgata a capacidade do ser humano de se ajustar, modificando progressivamente o seu papel social a partir das interrelações.

Para Bronfenbrenner (1996, p. 8): “[...] os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente.” Para um aluno que vive em casa uma situação de risco social (violência, drogas), ou de risco afetivo (desvalorizado, humilhado, isolado) que lhe impõe uma situação de invisibilidade social, de autoestima fragilizada, o espaço escolar pode se apresentar como uma oportunidade de vivenciar papéis positivos de visibilidade, de acolhimento, de conhecer ocasiões diferentes dos outros contextos em que vive. Ao assumir um papel social diferente, a pessoa o faz a partir de um lugar reconhecido e ratificado pelo outro. Trata-se do que Bronfenbrenner nomeia como uma situação de *transição ecológica*, e pode ser

reconhecida como tal "[...] sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos." (BROFENBRENER, 1996, p. 22). É na vivência de situações positivas de transição ecológica, isto é, através da flexibilidade de papéis, que transitar por diferentes ambientes permite que a dinâmica do desenvolvimento humano vá sendo construída. Por meio da lógica do empoderamento dos alunos a escola também pode sobressair como um ambiente favorável.

Vigotsky (1997) reflete sobre a importância da escola na construção da subjetividade e consequente desenvolvimento das pessoas, em especial da pessoa com deficiência. O autor afirma que a gravidade da deficiência é aumentada ou diminuída a depender do lugar que a sociedade atribui à pessoa cega, à pessoa surda. A forma como o sujeito é visto socialmente, o papel que os outros atribuem a ele, tende a impulsionar ou não o seu desenvolvimento. A deficiência, reconhecida na sua dimensão social, é uma construção histórica, temporal, cotidiana, ressignificada em cada pequena ação, personificada e vivida por alunos e professores em contextos de vidas e decorrentes das escolhas cotidianas de cada pessoa no e para o ambiente escolar inclusivo.

Essa rede de significações, construções e reconstruções, no caso da pessoa com deficiência, envolve de forma mais direta a família, a escola, os profissionais especializados e a pessoa surdocega. Para ser tecida, essa rede pressupõe um diálogo fluido e transparente entre os diversos ambientes ecológicos, que são: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema (BRONFENBRENER, 1996). Uma rede de significações envolve a pessoa, os contextos pelos quais ela circula, a matriz sócio-histórica em que ela está inserida: os elementos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos revividos em cada situação cotidiana, em um período de tempo específico que resgata o passado e projeta o futuro em acontecimentos presentes (YAZLLE; AMORIM; FERREIRA, 2004). Estar construindo e ser construído por essa rede é expor-se ao positivo e ao negativo que advêm dessas interações, é estar em risco ou sob a proteção dos que conjuntamente partilham a tarefa de tecer o cotidiano escolar.

A ideia de fatores de risco e fatores de proteção vem sendo aprofundada no campo da psicologia escolar e do desenvolvimento por meio de estudos e pesquisas realizadas com crianças que em situação extremamente adversas conseguem superar essas situações e transformá-las (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005;

BASTOS, 2001; CECCONELLO, KOLLER, 2003). Todavia, deve-se esclarecer, a concepção de proteção não significa assistencialismo ou dependência, mas sim promoção.

Crianças que desenvolvem atitudes de resistir, superar e transformar, constroem uma capacidade de se recobrar ou de se readaptar diante da adversidade. As atitudes de resistência às adversidades, também chamadas de resiliência, são criadas a partir da construção, pela criança, de atitudes de proteção (CECCONELLO, KOLLER, 2003). A dinâmica que envolve o binômio risco e proteção vem sendo estudada a fim de que se possa conhecer quais fatores criam essas diferentes situações de risco ou de proteção, de vulnerabilidade ou de enfrentamento. Para Trombeta e Guzzo (2002, p. 15), trata-se de uma balança equilibrada:

[...] de um lado, os eventos estressantes, as ameaças, os perigos, o sofrimento e as condições adversas que levam à vulnerabilidade, e, do outro, as forças, as competências, o sucesso e a capacidade de reação e enfrentamento, que fazem parte do indivíduo que pode ser chamado de invulnerável ou resiliente.

Autores defendem que mais importante do que conhecer os fatores de risco é conhecer os fatores de proteção e ampliá-los. Pesquisadores como Sapienza e Pedromônico (2005), Bastos (2001), Ceconello e Koller (2003) apontam os seguintes fatores de proteção:

- a) fatores individuais: autoestima positiva, autocontrole, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível;
- b) fatores familiares: coesão, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte;
- c) fatores relacionados ao apoio do meio ambiente: bom relacionamento com amigos, professores ou pessoas significativas que assumam papel de referência segura para a criança e a faça sentir querida e amada. Formação de uma rede social ampla.

Pode-se observar que a escola, representada pelo professor, está entre os fatores relacionados ao apoio do meio ambiente. Em uma sociedade como a nossa, onde a escola tem um papel significativo na educação das pessoas, sendo um direito de todos assegurado pela legislação, a criança precisa ter acesso a essa rede de apoio.

A escola é um espaço onde coexistem diversos atores, e estes se situam não apenas no espaço da escola, mas inclusive fora dela, nos diversos contextos de desenvolvimento com os quais os diversos atores interagem, como descrito por Bronfenbrenner (1996).

A escola, concebida como um sistema de relações, necessita que a comunidade escolar, e não apenas o professor, se prepare para lidar com o que ocorre no cotidiano da sala de aula (PATTO, 1999). É fundamental fomentar, no ambiente escolar, a cultura do acolhimento à diversidade, promover situações de apreciação e acomodação da complexidade sócio-cultural dos seres humanos, trazer para as instâncias internas da escola, de forma crítica e contextualizada, o que acontece nos outros contextos em que a criança circula, ajudando-a a superar barreiras que as vivências extraescolares possam representar para o cotidiano escolar (SACRISTAN, 2002).

A respeito dessas barreiras, Miranda (2008, p. 292) faz a seguinte reflexão:

Parece evidente a existência de barreiras no cotidiano da sala de aula, que dificultam o processo de interação e de aprendizagem dos diferentes alunos. Essas barreiras são pedagógicas quando se referem às condições para construção do conhecimento no âmbito da escola e atitudinais quando são relativas às interações sociais e se relacionam diretamente com os aspectos pedagógicos, influenciando-se mutuamente.

Entendendo que a aprendizagem se dá com e no ambiente cultural onde a criança está inserida, impulsionando nessa dialética o desenvolvimento interior ou intrapsicológico do ser humano (VIGOTSKY, 1994), torna-se fundamental estimular a comunicação dentro do espaço escolar, ressignificar as situações, atenuando e derrubando as barreiras pedagógicas e atitudinais. Por ser um fato que as barreiras se influenciam, retroalimentando-se, é importante colocar um fim a esse círculo vicioso através do fomento à criação de situações atitudinais que estimulem novas descobertas pedagógicas, motivando e assegurando a inclusão escolar.

É a partir das relações entre as pessoas, das relações interpsicológicas, que ocorre o *obuchenie*, que, segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), poderia ser traduzido como "ensino", "aprendizagem". Referindo-se a este enunciado de Van Der Veer e Valsiner (*apud* OLIVEIRA, 2000, p. 56-57), Oliveira afirma que no conceito original Vigotsky não se refere apenas à aprendizagem ou apenas ao ensino, mas a "[...] um processo global de relação interpessoal que envolve, ao

mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem".

Martinez (2009, p. 172) destaca a dimensão psicossocial da escola para além da função ensino e aprendizagem, ao afirmar: "Enxergar a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas como um espaço social *sui generis* no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial".

No cotidiano, a criança, ao internalizar conceitos (que é uma atividade intrapsíquica), o faz relacionando com aprendizagens oriundas das suas interações sociais, das experiências vividas, a partir de construções interpsíquicas, porque esses processos não são estanques, mas dinâmicos, atuam impulsionando aprendizagens possíveis. É pertinente afirmar, portanto, a importância da convivência social para o processo de aprendizagem.

Segundo Vigotsky (1994, p. 101):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Apesar de atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o aprendizado possa despertar os processos internos, intrapsicológicos, que atuam no desenvolvimento.

Para Vigotsky (1994), desenvolvimento e aprendizagem não ocorrem ao mesmo tempo enquanto processos evolutivos. Isto porque é a aprendizagem que estimula o desenvolvimento da pessoa, logo, a aprendizagem precisa ocorrer antes para que o desenvolvimento aconteça. Esse descompasso entre os dois processos é que dá origem aos diferentes níveis evolutivos, criando o conceito de zonas de desenvolvimento, que se sucedem sequencialmente durante o processo da aprendizagem (VIGOTSKY, 1994).

Este constructo também revela o desenvolvimento como flexível e em movimento, pressupondo a existência de conhecimentos já apreendidos e que se encontram na zona real do desenvolvimento. Outros conhecimentos, que ainda não foram compreendidos na sua inteireza, estão localizados na zona de

desenvolvimento potencial. Existiria ainda um terceiro ambiente psíquico intermediário entre as duas zonas, nomeado de zona de desenvolvimento proximal, em que atitudes de mediação do meio favoreceriam a passagem do conhecimento da zona potencial para a zona real (VIGOTSKY, 1994). A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1994, p. 97).

De acordo com Vigotsky (1994), a instrução formal – escola/professor –, quando garante uma comunicação eficaz, favorece a aprendizagem no ambiente imediato, onde o desenvolvimento ocorre de forma mais direta, atuando assim na zona de desenvolvimento proximal da criança. Sobre este ambiente face a face, não se pode ignorar que o mesmo é influenciado por outros contextos. Souza e Rocha (2008) reforçam esta ideia quando colocam que a escola é uma organização atravessada por instituições que representam padrões, hábitos e papéis escolhidos como válidos pela comunidade escolar. Essa influência não é neutra, porém marcada por interesses pessoais, políticos e públicos, e influencia e sustenta uma rotina institucional, naturalizando e referenciando os atos cotidianos da escola. Assim se expressam as autoras:

Uma escola organiza seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de “quem sabe” e de “quem não sabe e deve aprender”, de “como deve se comportar”. Afirma valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe certa ordem, ao mesmo tempo que cria o que escapa, o que é avesso, o que é desordem. (SOUZA; ROCHA, 2008, p. 39, grifos do autor).

Esse processo de normalidade por vezes institui o diferente, o que é avesso, um lugar de anormalidade, e pode estabelecer esse lugar a apenas uma pessoa ou a um grupo, que passa a ser entendido como elemento destoante do sistema escolar. As autoras então perguntam: “O que é o diferente? A princípio, poderíamos dizer que é ‘o esquisito’, ‘o aluno especial’, ‘o que foge muito ao padrão estabelecido’ como bom” (SOUZA; ROCHA, 2008, p. 42, grifos do autor). Com esta

visão da diferença centrada em um indivíduo, ou em um grupo específico, a complexidade do cotidiano escolar fica reduzida a alguns alunos, ignorando-se que as “esquisitices”, na verdade, fazem parte de cada um de nós, de todos os seres humanos. O indivíduo (de igual modo os grupos “diferentes”), quando apartado do todo, torna-se depositário do que ocorre de errado no sistema escolar, erguendo-se em seu entorno diversas barreiras interativas que tendem a dificultar a sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

No caso da educação da pessoa surdocega, Masini (2002, p. 79) ressalta:

É necessário ao educador dispor de engenho, paciência e energia. Engenho para propiciar práticas à criança, para explorar o meio circundante e comunicar-se com as pessoas, utilizando para isso os sentidos e os recursos que dispõe. Quando a situação oferece condições e o educador (tátilmente, visualmente, ou auditivamente) confirma-a, reconhecendo aquilo que ela está manifestando, ela [a criança] se sente à vontade e espontânea no uso de seus sentidos e dos próprios recursos.

A autora enfatiza ainda a importância da paciência, do respeito ao ritmo da criança, e do persistente estímulo, por parte do professor, no enfrentamento dos obstáculos cotidianos. Além dessas três características, o educador precisa conhecer as especificidades da comunicação da pessoa com surdocegueira, na busca por compreender que existem mais semelhanças do que diferenças entre os alunos surdocegos e os não surdocegos.

Cabe questionar se a escola como está organizada na contemporaneidade dá sustentação a uma prática escolar realmente inclusiva. Anache (2007, p. 214), refletindo sobre os “muros” que se erguem no espaço escolar, afirma:

A frase “quebrar muros” sugere que há necessidade de mudanças na concepção de sujeito, de educação, de sociedade e, conseqüentemente, de uma outra forma de compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. (Grifos do autor).

A autora apresenta, como um dos grandes desafios da Educação do Século XXI, “quebrar os muros” e caminhar em direção a uma educação que acolha a diversidade humana. Confirma a existência de uma falta de clareza sobre quais são de fato as lacunas dos estudantes considerados com necessidades educacionais especiais (NEE). Os documentos legais preconizam que esses alunos com NEE devem estar na escola regular, mas a prática é confusa, tanto na escola regular como nos espaços de educação especial que deveriam apoiar essa prática.

A falta de definição é reflexo de uma sociedade que segrega, exclui e quer incluir. A própria ideia de educação especial é um argumento para enquadrar um aluno com NEE e depois incluí-lo em alguma modalidade de apoio especializado, o que, para Anache (2007, p. 217), seria retomar a ideia de que “[...] a necessidade especial recai no aluno e não na relação entre ele e as condições concretas de ensino e aprendizagem. Se a educação é inclusiva, qual a necessidade de enquadramento?”.

Sobre a escola inclusiva, onde de fato ocorre uma “pedagogia para a inclusão”, Miranda (2008, p. 296) lembra a importância de se evitar “[...] estabelecer separações e divisões estanques do conhecimento, dos espaços e dos papéis sociais de alunos e professores”. A autora ainda aponta a necessidade da flexibilidade nas propostas curriculares, apostando no diálogo, na negociação entre professor e aluno, em busca de acessibilidade atitudinal que possa gerar e nutrir uma aprendizagem de fato significativa.

Entendemos que a acessibilidade atitudinal sustenta-se em ações subjetivas e ações concretas. Até o momento, as reflexões propostas por esta Tese de Doutorado privilegiaram fatores que interferem nas ações subjetivas apresentadas nas dimensões sociais e individuais. Na sequência, apresentaremos alguns dados que consideramos geradores de ações concretas para mudanças atitudinais relativas ao espaço escolar, que estão presentes na história da escola como espaço para a pessoa com deficiência e que representam as políticas públicas expressas na legislação, por considerá-los de importante repercussão na escola como instituição, gerando e garantindo ações concretas em prol de uma pedagogia para a inclusão.

3.2 ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO: ASPECTOS LEGAIS

As reflexões sobre políticas públicas para uma escola inclusiva e uma pedagogia para a inclusão atravessam todos os níveis escolares, da Educação Básica à Educação Universitária, envolvendo o ensino profissionalizante e outros. Para esta pesquisa, entretanto, o foco de análise dirige-se à Educação Básica.

A Educação Básica compreende a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano). A Educação

Básica aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) como o momento educacional em que o cidadão brasileiro vai ter acesso a uma formação comum que lhe possibilite os meios necessários para dar seguimento a uma vida laboral e a estudos posteriores.

Existem alguns documentos legais que orientam a Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, ou Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2000). O primeiro trata da base geral do currículo, da carga horária mínima, das maneiras como as promoções das séries irão ocorrer; o seguinte aborda principalmente as metas decenais que em cada nível e etapa da educação é necessário que se cumpram. Ambos os documentos abrem espaços para que Estados e Municípios adequem as regras gerais às peculiaridades locais.

Nessa organização geral se insere, de forma transversal, a Educação Especial, atravessando todos os níveis e etapas da Educação Brasileira (BRASIL, 2010). De forma mais pormenorizada, o parágrafo seguinte abre espaço para que se discutam os aspectos legais da Educação Brasileira no que tange à Educação Especial.

Até ser compreendida como modalidade transversal de ensino, a educação especial brasileira percorreu um árduo caminho (BUENO, 1999), marcado notadamente por diferentes concepções sobre como deveria se constituir enquanto sistema de ensino. De maneira geral, é possível identificar três momentos distintos: educação segregada, integração escolar e inclusão escolar, apresentados conforme segue:

a) Educação segregada

Surge com a criação das duas primeiras instituições especiais brasileiras voltadas inclusive para o atendimento das pessoas com deficiências sensoriais, “[...] o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro” (BRASIL, 2008, p. 6). Na ocasião em que foram fundados, funcionavam como escolas residenciais para crianças cegas e crianças surdas. Nesses espaços educacionais as pessoas com deficiência moravam, estudavam e trabalhavam em um mundo à parte, vivendo excluídos da sociedade.

A educação da pessoa com deficiência era assumida majoritariamente pelas instituições privadas, religiosas ou não, ficando o Estado em uma posição de pouca implicação com o cotidiano escolar, o que se refletia na demora e indefinição das políticas educacionais para essa clientela. Na época, as ações públicas governamentais eram realizadas através de Campanhas Nacionais para mobilização de recursos, não existia uma política pública definida, com verbas específicas.

Essa situação de exclusão começa a se modificar na década de 60 do século XX, fruto da mobilização de entidades civis, organizações de familiares e profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência, e de pessoas com deficiência, em prol de um espaço social de maior igualdade para os deficientes. A pressão popular exigiu políticas públicas que pudessem apoiar a inserção, na sociedade, da pessoa com deficiência. Em resposta à mobilização, começa a se configurar o momento da integração escolar.

b) Integração escolar

A integração das pessoas com deficiência na escola é garantida por lei desde a década de 60 do século XX, conforme estipula a lei:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 2008, p. 6-7, grifos do autor).

As ideias da integração pressupõem mudanças na forma de lidar com a problemática da deficiência, pois, sob esse novo paradigma, abre-se a possibilidade da pessoa com deficiência ser inserida na sociedade, através de processos de "normalização".

Normalização pressupõe que a pessoa com deficiência seja preparada, adquirindo habilidades semelhantes às das pessoas ditas "normais". Ainda é um pensamento bastante fundamentado no discurso clínico-terapêutico sobre a deficiência, que impõe sobre a pessoa com deficiência a marca do diagnóstico, da patologia, da classificação, do déficit, do estigma, criando categorias de alunos: o surdo x ouvinte, o cego x vidente.

No paradigma da integração, toda a responsabilidade pelas mudanças estava colocada na pessoa com deficiência, sendo que a sociedade, as relações sociais em

geral e, em particular o sistema de ensino em escolas regulares e especiais, não eram questionados.

As instituições especiais, as escolas especiais permaneciam na sua lógica, que consistia em capacitar o indivíduo "defeituoso", "incapaz" para aprender a conviver socialmente, oferecendo os serviços especializados para moldar, modelar, ajustar a deficiência à normalidade. A escola regular abria exceção para aqueles alunos que se destacavam positivamente nos espaços especiais, a ponto de não se encaixarem mais neles. Atribui-se assim à pessoa com deficiência a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do processo de inserção na escola.

Não se pode deixar de reconhecer o importante papel transacional que esse momento histórico representou para a educação brasileira: políticas públicas começam a ser melhor definidas tendo como encaminhamentos: a canalização de verbas para o apoio da integração escolar; as Secretarias de Educação Especial em diferentes instâncias administrativas (federais, estaduais e municipais) puderam organizar programas mais específicos de escolarização; muitas das publicações oficiais que orientaram pelo menos duas gerações de educadores (década de 70 e de 80 do século XX) surgiram nessa época; a preocupação maior com o currículo da escola especial passou a fazer parte dos projetos pedagógicos das escolas e conseqüentemente da formação do professor de educação especial; e de fato o potencial das pessoas com deficiência aprisionado nas instituições especiais começa a ser revelado, como uma represa que se rompe e impõe o seu conteúdo.

A maior rejeição às ações da integração se deve à lógica da normalização, que como via de mão única aponta mudanças na pessoa e não no ambiente, tornando a inclusão escolar um processo longo, penoso e frustrante para o aluno. Estas críticas passam a suscitar uma nova organização política educacional, de modo a alcançar maior eficiência na garantia ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar mais qualificado.

Essa mudança histórica reivindicada por movimentos de e para as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2003) vem sendo denominada de inclusão escolar, e se reflete: na nomenclatura – não mais aluno especial, portador de deficiência, e sim pessoa com deficiência, pessoa com necessidade educacional especial; em publicações oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008); na legislação que garante desde a acessibilidade física dos prédios até a presença de professores especializados no

espaço escolar (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2007b; BRASIL 2010); e nos estudos brasileiros sobre a temática a envolver estudiosos de Norte a Sul do país.

c) Inclusão escolar

Nos dias atuais, seguindo um movimento mundial, as ações da Educação Especial no Brasil estão voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, não mais se compreendendo a educação especial como substitutivo da escola, mas sim como complementação ou suplementação das atividades escolares. Uma das mudanças mais significativas trazidas por esta nova lógica é a divisão das responsabilidades oportunizada pelo processo de escolarização, ou seja, não é apenas a pessoa com deficiência a responsável por sua escolarização; o caminho passa a ser reconhecido como de mão dupla, sendo a estrutura física e atitudinal do ambiente escolar um fator de promoção ou risco para uma inclusão eficaz (MIRANDA, 2008).

No campo da Educação Especial, emite-se um número considerável de documentos oficiais pelo Governo Brasileiro, a exemplo de publicações ou legislações disponibilizados à população pelo Ministério da Educação, inclusive através de página na internet. Esses documentos originaram-se das teorias e práticas construídas no cotidiano da escola, e não podem ser ignorados quando se faz um levantamento de dados com foco na educação especial brasileira.

O tema Educação Especial está presente em documentos mais globais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que no Capítulo V art. 58 encontra-se definido: "Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais." (BRASIL, 1996, p. s/n.); documentos específicos da área de Educação Especial, como os analisados nesta pesquisa. Para este estudo, vamos nos deter nos documentos dos últimos 20 anos, que, sob nossa óptica, revelam a mudança da integração para a inclusão, com especial cuidado para aqueles que abordam a problemática dos alunos com deficiência sensorial.

Tratando-se de conceituação, iniciamos resgatando a citação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica, que no art. 3º afirma:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definindo uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. s/n.).

Nesta definição, a função de substituir os serviços educacionais comuns ainda era delegada à Educação Especial, como resquício ou herança da “integração”. Atualmente, o que existe é uma posição bem demarcada à não substituição do ensino regular:

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. (BRASIL, 2010, p.1).

Outra definição que foi se modificando ao longo desses anos refere-se à delimitação de quem são os alunos atendidos pela educação especial, e quais são os nomeados, desde 2001, como alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2005 os alunos nesta condição eram reconhecidos como aqueles que:

Apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2005a, p. 34).

Em 2008 a educação especial tem o seu público alvo definido como:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Em 2010, em documento mais recente produzido pelo Ministério da Educação, os alunos com necessidades educacionais especiais são definidos da seguinte forma: “[...] alunos público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 2).

Entre os anos de 2005 e 2010, observamos uma tendência a delimitar, definir de forma mais pontual o grupo das pessoas com necessidades educacionais especiais, pelo menos no que diz respeito a uma classificação mais geral. É possível que esta seja uma reação às críticas sofridas pelas políticas públicas na área da educação especial, no que diz respeito à indefinição de suas ações. É fato que, com a socialização das informações acerca dos direitos de todas as pessoas à educação, profissionais, familiares e as próprias pessoas com deficiência começam a cobrar atitudes mais efetivas para que se transforme a legislação em realidade. O poder público passa a ser instado ao cumprimento do que legalmente está constituído, por exemplo:

De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, dos municípios e do Distrito Federal com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2010, p. 2).

Respaldado na legislação, o cidadão pode exigir a efetivação da política pública, o que implica em um movimento governamental mais cauteloso, delimitado e pontual. Observa-se então que ao mesmo tempo que as políticas públicas ficam mais definidas, e a responsabilidade do Governo no processo educacional inclusivo torna-se mais evidente, os alunos com necessidades educacionais especiais vão se restringindo a três grupos: alunos com “deficiência”, alunos com “altas habilidades”, e alunos com “transtornos globais do desenvolvimento”. Reduzindo a ação da educação especial a três grandes grupos, as ações governamentais tornam-se mais gerais e menos onerosas ao poder público.

Uma forma que o Ministério da Educação utiliza para se alinhar com a legislação educacional são as publicações relativas à prática inclusiva. Na década de 90 do século passado, quando a realidade da prática inclusiva estava seriamente impregnada pela ideia de integração, foi publicado o documento “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, que define adaptações curriculares como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo

currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998, p. 9).

As adaptações deveriam ter como foco o aluno com necessidades educacionais especiais e preocupar-se com o que este aluno deveria aprender, como e quando precisaria aprender tal ou qual conteúdo, que formas de organização seriam melhores para o seu processo de aprendizagem, e como e quando o aluno deveria ser avaliado.

Essas ações precisariam estar em consonância com as diferentes modalidades de ensino, respeitadas as especificidades de cada aluno. Assim divididas em dois grupos, as ações poderiam ser consideradas adaptações de pequeno porte, ou pouco significativas, e adaptações de grande porte, ou significativas. Adaptações de pequeno porte ou pouco significativas podem ser consideradas, a partir de então, atitudes simples realizadas pelo professor no momento de planejamento da sua aula, ou no contexto cotidiano das suas ações com a turma. Adaptações de grande porte ou significativas ocorriam quando, além das alterações de pequeno porte, outros tipos de modificações abrangiam aspectos macros necessários, como por exemplo, uma reformulação curricular da proposta pedagógica da escola.

A ideia das adaptações curriculares era permitir ao professor da sala de aula regular identificar caminhos sabendo que precisaria buscar ajuda especializada, pois muitas dessas adaptações só aconteceriam se construídas conjuntamente. A construção das adaptações curriculares enfatizava a importância da parceria entre o professor da classe comum e os profissionais especializados, demonstrando que para mudar um paradigma educacional não se poderia permanecer fechado dentro das paredes da escola, ou da classe, sobretudo era necessário trabalhar em rede, procurar apoio.

Esse documento serviu a um determinado momento histórico em que o número de alunos incluídos era muito reduzido e estavam restritos a alguns níveis de ensino, e as escolas especiais existiam em grande número. O aluno ainda era entendido como pertencente ao especialista. Esse período pode-se considerá-lo como de aproximação entre a escola regular e a escola especial. De grandes proporções foram as críticas a essa forma de pensar (e nos dias atuais ainda se faz presente, com relativa força, no espaço escolar), pois as adaptações – criadas na sua maioria por especialistas que não estavam no cotidiano da escola –

funcionavam como paliativos, motivo pelo qual a ação das adaptações resultava em ações pontuais que não intervinham no paradigma homogeneizante fortemente arraigado no sistema educacional brasileiro (atuante ainda nos dias atuais).

Com o decorrer do tempo, as adaptações curriculares se transformaram em artifícios que tentavam disfarçar a precariedade do ensino, a rigidez do currículo, a inadequação do espaço físico, as metodologias descontextualizadas, a massificação dos conteúdos, indo de encontro à perspectiva inclusiva. O foco inclusivo continuava na deficiência e a parceria entre Educação Especial e Escola Regular se resumia a buscar enquadramento do aluno em categorias que pudessem ser beneficiadas em decorrência de uma ou outra adaptação. Segundo Anache (2007), ocorreu uma distorção técnico-pedagógica em profusão, representada por relatórios de orientação normalmente saídos das escolas especiais, formalizados por técnicos (psicólogo, terapeuta ocupacional etc.) presentes nesses espaços e que forneciam informações insuficientes sobre os alunos. Servindo apenas para a “[...] formalidade de encaminhamento e não de instrumento que registra a dinâmica da aprendizagem do sujeito” (ANACHE, 2007, p 225), instaurou-se uma reedição da visão clínica da deficiência.

Nos documentos mais atuais (BRASIL, 2008, 2010), a ideia de Adaptação Curricular é incorporada pelo conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.16).

No AEE, as escolas especiais e instituições especializadas, que antes elaboravam e orientavam as adaptações curriculares, transformam-se em Centros de AEE. Oficialmente (BRASIL, 2010, p. 2), refere-se que a função desses centros é:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

Esse documento orienta que preferencialmente o AEE deve ser realizado na escola onde o aluno está matriculado, em turno oposto ao que frequenta, em um espaço específico denominado sala multifuncional, ou então que o AEE se faça em outra escola regular que disponha do espaço. Os Centros (antigas escolas especiais) são, assim, a última opção nesse novo organograma. A extensão do impacto dessa medida no sistema escolar começa a ser entendida quando é apresentada uma retrospectiva, constante do documento Diretrizes Nacionais Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), onde constam definidos os tipos de atendimentos possíveis para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais:

a) Na escola comum

Pode ser necessário que o aluno receba serviços especializados de apoio pedagógico. Esses serviços devem ocorrer no espaço da escola regular e podem ser de três tipos:

- Nas classes comuns: ações planejadas conjuntamente pelo professor da classe comum e pelo professor especializado, visando garantir a inclusão da criança;
- Nas salas de recursos: orientação pedagógica específica por professor especializado, em outro espaço da escola que não a sala de aula. O aluno frequentaria esse local em horário que não coincidissem com o seu período em sala de aula. Essas orientações poderiam ser individuais ou em grupo, e em cada escola existiria um tipo específico de sala de recurso (só para surdo, só para cegos, etc.);
- Itinerância: esse tipo de ação é representado por visitas sistemáticas do professor especializado à escola, com a finalidade de apoiar e orientar o

professor da classe comum nas dificuldades presentes durante a prática inclusiva.

b) Atendimento em classes especiais

Acontece a partir da demanda dos alunos. Caso existam na escola alunos que necessitem de uma atenção constante do professor especializado, a escola regular pode criar um espaço específico para esses alunos, em caráter transitório, o que significa que esses alunos deverão permanecer apenas por um tempo limitado nessa situação de segregação. Esta solução deveria ser utilizada de forma extraordinária, com objetivos claros, submetendo-se o processo educacional a constantes avaliações.

c) Atendimento nas Escolas Especiais

Este tipo de atendimento educacional deve ser oferecido a alunos que necessitem de ações individualizadas contínuas, sistemáticas e intensas, requerendo profissionais especializados para a execução dessas ações. Estes alunos, a exemplo daqueles que se situam em classes especiais, devem estar em constante avaliação a fim de que não se perca de vista a possibilidade de retomarem a escola comum.

d) Existem ainda dois tipos de atendimentos educacionais especializados previstos nos documentos oficiais da época:

- Classe hospitalar: essa ação pedagógica consiste em atender crianças que estão impedidas de conviver na classe comum por estarem hospitalizadas. O atendimento feito no ambiente hospitalar é de caráter transitório e a criança atendida pode ou não estar matriculada no sistema regular de ensino.
- Atendimento domiciliar: é um trabalho educacional que visa atender crianças que, por motivo de saúde, encontram-se em seu domicílio impossibilitadas de frequentar a escola por um período prolongado.

Desde 2001 (BRASIL, 2001) há especificação acerca destes atendimentos, sendo a configuração do sistema escolar distinta da proposta em 2010 (BRASIL, 2010). Em 2001, a orientação governamental preconizava que o aluno poderia

cursar uma classe especial dentro da escola regular, receber apoio itinerante ou apoio de sala de recurso se estivesse em classe comum na escola regular, ou cursar apenas a escola especial. Em 2010, um novo organograma se constitui, excluindo a escola especial e a classe especial, redimensionando o trabalho na sala de recurso e de itinerância. Estabelece também um novo modelo de atendimento educacional especializado (AEE), que na escola regular é marcado pela sala de recursos multifuncionais.

Criado para fazer face às demandas mais atuais, dentro da proposta governamental, o que representa uma sala de recurso multifuncional? Em documento de orientação exclusiva sobre sala de recursos multifuncionais, consta o conceito: “[...] são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p.13). A princípio, este conceito quase é o mesmo referente à sala de recurso (BRASIL, 2001), entretanto, à medida que a prática avança, vão se fazendo registros específicos:

[...] a denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. (BRASIL, 2006, p. 14).

Trata-se, pois, de um espaço único onde todos os alunos com necessidades educacionais especiais da escola são atendidos, independentemente de idade, nível escolar e tipo de necessidade educacional. O documento sugere que os horários sejam organizados, pois a sala terá equipamentos e materiais que devem servir a todos os alunos. Para o atendimento pretendido, o professor deve ter formação de graduado, pós-graduado ou formação continuada, de modo a estar habilitado para trabalhar com educação especial. As atribuições desse professor incluem: docência das atividades de complementação ou suplementação que o aluno precise; atuação junto ao professor da classe comum no planejamento estratégico das atividades na sala de aula; orientação das famílias e comunidade escolar; preparação de material específico para uso na sala multifuncional e na sala de aula; articulação com gestores e professores para a construção de um projeto pedagógico que contemple uma educação inclusiva. Além dessas funções, é enfatizado que:

[...] o professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. (BRASIL, 2006, p. 18).

A sala de recurso multifuncional, conforme edital público para sua implantação nas instituições de ensino (BRASIL, 2007), pode ser de dois tipos: TIPO 1 – Sala de Recursos Multifuncional; e TIPO 2 – Sala de Recursos Multifuncional com recursos para Deficiência Visual.

Apesar de toda esta especificidade, no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008) consta apenas a expressão “sala de recurso”, dando margem a interpretações dúbias. Perguntamos, pois: deve ter uma função múltipla ou não? A sala referida no documento de 2008 é a mesma sala referenciada em 2001, ou é a de 2006? A dubiedade está presente de forma incidental ou é uma estratégia de forma a não deixar clara a orientação? Como, em um documento deste porte, a sala de recurso multifuncional não está claramente descrita, quando outros aspectos da educação especial foram tão claramente delineados? Do que se tem notícia é que o documento de 2008 (BRASIL/MEC, 2008) começou a ser construído em 2007, com a convocação, pelo MEC, de especialistas na área da educação especial, visando definir com mais clareza as políticas públicas na área da educação especial.

Nesse documento (BRASIL/MEC, 2008), desde a sua introdução já se evidencia a lógica da educação inclusiva, em seu caráter universal, apontando-se as diferentes interfaces que uma escola inclusiva apresenta, revelando que não se trata apenas de uma prática pedagógica diferente, mas de um novo paradigma educacional que envolve “[...] ação política, cultural, social e pedagógica” (BRASIL/MEC, 2008, p. 2). O papel da escola é magnificado, pois a escola é reconhecida como interface de diferentes contextos, em que a igualdade e a diferença são dois lados de uma mesma moeda, “indissociáveis”, vividos no cotidiano dentro e fora da escola. Nessa dimensão, na atualidade o papel da escola é de superar a lógica da exclusão e construir sistemas escolares inclusivos de fato.

A lógica da exclusão, todavia, transparece na naturalização do “fracasso escolar”, nos processos normativos de distinção dos alunos por “[...] características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar” (BRASIL/MEC, 2008). Na atualidade,

pesquisar sobre a escola, principalmente escola para alunos de baixa renda, é constatar a realidade excludente que crianças e adolescentes vivem, sem merenda escolar suficiente, sem acesso ao básico do material escolar necessário, sem apoio para as suas necessidades de saúde, entendendo a saúde no seu aspecto bio-psico-social, sem que de fato sejam consideradas as diferenças em seus tantos níveis (ou desníveis). Quando se pensa em uma escola inclusiva, há que se observar todos estes aspectos que atravessam a prática escolar e que são fatores de risco para a educação de qualquer criança, mas podem potencializar os desafios de uma prática inclusiva voltada a alunos com necessidades educacionais especiais, vez que a eles se agregam as questões das limitações físicas, auditivas, visuais, impostas, por exemplo, por uma deficiência sensorial como a surdocegueira.

Para pensar em uma escola inclusiva, é necessário desnaturalizar ideias como a de que o “fracasso escolar” é algo esperado e inevitável para os alunos de baixa renda que frequentam escolas periféricas e/ou públicas. Para agir favoravelmente em direção à implementação de uma escola inclusiva, é necessário entender que a ação não se restringe apenas à sala de aula, ao professor e ao aluno, mas transcende o espaço escolar, influencia e sofre influência de vários outros sistemas (BRONFENBRENER, 1996). Diante disso, pressupõe uma mudança estrutural do paradigma onde se sustenta a prática pedagógica na atualidade, marcado predominantemente pela massificação das informações, por uma lógica excludente que busca homogeneizar as ações pedagógicas, alienando do processo educacional aqueles que não se encaixam nos padrões.

Fomentada pelo estudo de documento publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008), a reflexão aponta que, com a educação inclusiva, há melhores chances de que ocorra a reestruturação do ensino regular e da educação especial, partindo da ideia de que “[...] escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (BRASIL/MEC, 2008, p.15). Esses espaços de aprendizagem são um local por excelência para todas as pessoas, tendo elas necessidades educacionais especiais ou não. Para operacionalizar esta forma de entender a escola, a educação especial passa a “[...] integrar a proposta pedagógica da escola regular” (idem, ibidem) como complementar ao ensino comum.

Para que os resultados sejam satisfatórios, a Educação especial deve se organizar para, nos termos da lei e da responsabilidade, atender as especificidades

do aluno na escola, “[...] orientando redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas” (idem, p. 14). As atividades a serem desenvolvidas pela educação especial devem ser de complementação e/ou suplementação ao ensino comum, cujos exemplos são os programas de enriquecimento curricular, ensino das linguagens e códigos de comunicação e uso da tecnologia assistiva.

É assegurada a presença do atendimento educacional especializado (AEE) em todas as etapas e modalidades de ensino. Dá-se ênfase à estimulação precoce na faixa etária de 0 a 3 anos; nas demais faixas etárias deve o AEE se constituir como uma obrigatoriedade a ser assegurada pelo sistema de ensino, considerando também a educação voltada ao indígena, o camponês e o quilombola. Finalmente, qualquer ação pedagógica deve prever o AEE.

Para além da estimulação precoce, alguns destaques são dados a outras práticas diferenciadas, como: a) educação bilíngue para o deficiente auditivo usuário de Libras, garantindo-lhe o direito de ter acesso à língua portuguesa e a LIBRAS, sendo a língua portuguesa a segunda língua dos surdos, com ênfase na convivência entre surdos na escola regular, significando que o aluno deve ter oportunidade de, na própria escola regular, conviver com colegas também surdos; b) garantia do instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS, guia-interprete, monitor ou cuidador de alunos com necessidades de apoio nas atividades de vida autônoma.

A respeito da terminologia confusa relativa à sala de recurso multifuncional, mencionada anteriormente, identificamos outros pontos de dubiedade em documento emitido pelo MEC (BRASIL/MEC, 2008), destacando-se as orientações emitidas para a formação de professores. Por não ser precisa, a orientação dá margem à interpretação de tratar-se de um professor generalista que deverá dar conta de todas as especificidades, indo de encontro ao próprio documento que, em outro parágrafo, orienta que o AEE deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos.

Com o propósito de aprofundar reflexões a respeito das publicações oficiais na área da Educação Especial, com foco na temática da surdocegueira, pode observar que documentos oficiais orientam a garantia de um estilo singular de comunicação entre o surdocego e a comunidade escolar, visando construir, no processo de ensino e aprendizagem, um ambiente favorável que compense os déficits visuais e auditivos (BRASIL/ MEC, 2002, 2008).

Farrell (2008) chama a atenção para o fato de que o que é percebido e interpretado de uma determinada maneira pelo professor será provavelmente compreendido pelo aluno surdocego de outra, distorcido ou reduzido na sua forma original. Trata-se de diferenças que sinalizam a necessidade do aluno trabalhar com diferentes pessoas, pois: “É importante que o aluno surdocego reconheça atividades, trabalhe com outras pessoas e aprenda a partir das experiências” (FARRELL, 2008, p. 74).

Aquilo que naturalmente uma criança aprende ao ver uma outra falar ou fazer, para uma criança surdocega pode se tornar uma experiência complexa, requerendo planejamento e organização do professor. Assim, para mediar a aquisição dos conceitos, o professor precisa garantir situações estruturadas de interação que auxiliem o aluno surdocego a antecipar os acontecimentos. A antecipação de um fato é fundamental para que a pessoa possa organizar-se internamente, preparando-se para o acontecimento. Por exemplo: momentos antes do lanche o professor de uma criança da educação infantil apresenta o copo para que a criança, tocando-o, perceba o evento seguinte; um aluno de Fundamental II, antes de iniciar uma nova aula com um professor diferente do que estava na sala até aquele momento, pode receber uma indicação sobre o novo professor a partir de uma identificação específica desse professor, por exemplo, uma determinada pulseira que o professor use, e assim antecipar o acontecimento.

As rotinas escolares podem ser excelentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surdocega, e por isso precisam ser pensadas em conjunto com os profissionais especializados que acompanham o aluno: no caso da educação infantil e séries iniciais, o instrutor mediador; e, no ensino fundamental, o guia-interprete. No primeiro caso, supondo-se tratar de surdocegueira pré-linguística, o aluno está construindo a sua forma de comunicação; no segundo caso, espera-se que já existam formas de comunicação definidas, através das quais o aluno possa expressiva e receptivamente interagir com as pessoas.

O instrutor mediador e o guia-interprete, apesar de apontados na literatura especializada como profissionais indispensáveis ao processo educativo do aluno surdocego (capítulo 3), somente são citados pela legislação brasileira em 2008 (BRASIL/MEC, 2008, p. 17):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Reconhecidos como profissionais integrantes da comunidade escolar, a ela se agregam em condição análoga a dos intérpretes de Libras, que desde 2005 têm regulamentado a sua presença na comunidade escolar, como garantia aos alunos usuários da Libras (BRASIL/MEC, 2005b).

Sobre o guia-interpretete, ainda não foi elaborada nenhuma especificidade, todavia, a legislação já aponta alguns critérios quanto ao perfil do intérprete:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos. (BRASIL, 2005b, p. 5).

Na Bahia, a presença do intérprete na sala de aula encontra-se normatizada em documentos oficiais, como a resolução do Conselho Estadual da Educação da Bahia, que em seu artigo 7 orienta:

§ 1º O atendimento educacional especializado, prestado de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, implica a existência de salas de recursos multifuncionais, itinerância e de oficinas pedagógicas de formação profissional, bem como na “atuação de intérprete de linguagens” e de outros códigos aplicáveis (LIBRAS, Braille e outros), orientação e mobilidade, atividades da vida social e autônoma, a critério do respectivo sistema de ensino, devendo estar inserido no Projeto Político Pedagógico da escola. (BAHIA, 2009, p. 3, grifos nossos).

Apesar de todo este aparato legal, a profissão intérprete de Libras ainda não é reconhecida oficialmente pelo Ministério do Trabalho, o que condiciona o

profissional a vivenciar situações de contratação temporária, além da indefinição de papéis no espaço escolar.

Observo, quanto à indefinição referida, que a situação é criada pelo próprio texto do documento que dispõe sobre os intérpretes (BRASIL, 2005, p.1), quando refere também outros profissionais que irão partilhar a função de mediar a Libras na escola:

[...] prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

O documento cita diferentes profissionais envolvidos, seja com o uso da Libras pelo aluno, seja com a divulgação da língua brasileira de sinais na comunidade escolar, todavia, não são claramente delimitadas as atuações dos profissionais. O professor de Libras ou instrutor de Libras, por exemplo, não tem atribuições definidas, apesar de sua formação poder ser diferenciada segundo o nível de ensino:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL/MEC,2005, p. 2).

Uma problemática se insere ante o que está definido por Lei, pois nos cursos de Pedagogia a formação em Libras deixa a desejar pela falta de qualidade no conteúdo, quando não inexistente. Por exemplo: na educação infantil e séries iniciais o aluno pode ter acesso a um professor cuja formação não vai ajudá-lo na aquisição da Libras. Um outro aspecto diz respeito ao que de fato vai fazer este professor de

Libras na educação infantil e séries iniciais. Vai ensinar Libras no outro turno? Vai ensinar Libras em sala de aula junto com o professor da sala regular? Vai ensinar Libras ao professor da sala regular?

No que toca ao encaminhamento acadêmico do tradutor e intérprete de Libras, sua formação é em bacharelado. O não estabelecimento de vínculo com as licenciaturas significa, basicamente, falta de contato e orientação acadêmica em disciplinas de fundamental importância no campo da educação. No entanto, as atribuições do intérprete – que “[...] deve ter a sua formação efetivada por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p. 3) – estão diretamente relacionadas, no espaço escolar, com o campo da educação, o que favorece o descompasso em sua atuação profissional:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas;

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. (BRASIL, 2005b, p. 5).

Para além dessas ambiguidades, o texto preconiza a presença de mais dois profissionais no espaço escolar, o professor regente e o professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoa surda. Estas incongruências, refletidas nos documentos que sustentam as políticas públicas, ocasionam dúvidas quanto à pertinência das políticas educacionais inclusivas brasileiras.

Retomando Bronfenbrenner (1996) e a ideia das interações entre os ambientes, consideramos que a indefinição aqui discutida perpassa o ambiente imediato, o da relação professor e aluno, de forma tão caótica quanto envolve os outros ambientes nas Secretarias de Educação, os gestores escolares, que se veem diante de mudanças governamentais pouco claras e escorregadias.

Aproximando-se da realidade da escola pública e buscando compreendê-la à luz das políticas públicas educacionais, Klaus (2009) relaciona os discursos de democratização das relações escolares presentes nos documentos oficiais com tempos passados de nossa sociedade. E o que se percebe é o paulatino desengajamento coletivo dando lugar a novas formas de engajamento na comunidade. Nesse viés, através das políticas públicas a escola vê o seu papel

ressignificado pela probabilidade de se (re)construir enquanto lugar especial voltado de fato à educação inclusiva, quando o Estado passa a gerenciar as situações de riscos sociais em busca da governabilidade. A autora afirma:

As políticas educacionais geralmente abordam a importância de assegurar o acesso, a permanência e aprendizagem de “todas” as crianças numa escola pública (e, portanto, gratuita, o que é sempre frisado). Contudo, muitos dos projetos elaborados pelos governos municipal, estadual e federal buscam parcerias com Organizações Não Governamentais – ONGs – (que recebem auxílio do governo), instituições da sociedade civil e empresas, o que promove e reforça a desestatização da educação, ou seja, o deslocamento de uma ênfase na dimensão pública estatal para uma ênfase na dimensão pública não estatal. (KLAUS, 2009, p. 197).

O governo normatiza e pretende, por meio de suas instituições públicas, garantir a concretização da norma, embora não garanta a infraestrutura das suas instituições. Esta constatação em torno da normatização e garantia da ordem que a escola assume nos tempos atuais é também apontado por Lopes (2009, p. 116), que nas suas produções discute a inclusão escolar brasileira como uma prática de governo que tenta remediar a exclusão dos que são invisíveis socialmente com ações políticas de inclusão, que transformam os “excluídos invisíveis” em “excluídos anormais”.

Acorsi (2009, p. 174) também discute a inclusão escolar brasileira, ao afirmar: “[...] isso que vemos acontecendo nas escolas em nome da inclusão trabalha para reforçar a ideia de que todos devem ter acesso à escola, mesmo que esse acesso não lhes garanta a aprendizagem”. A pesquisadora, ao analisar os dados estatísticos do censo escolar brasileiro, que evidenciam o aumento de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, aponta:

[...] a inclusão tem sido tomada a partir das condições de acesso ao apresentar apenas índices de matrícula, desconsiderando as condições de permanência e de aprendizagem dos sujeitos incluídos, o que novamente reduz a inclusão a um processo de socialização e humanização do outro a partir do contato com o anormal. (ACORSI, 2009, p. 183).

A história da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil é relativamente nova. As políticas públicas educacionais voltadas para esta realidade ainda estão em fase de implantação e os resultados são validados considerando-se dados quantitativos referentes ao número de matrícula dos alunos. Os dados qualitativos, que poderiam constar nas pesquisas sobre a temática, são ainda

escassos e com ênfase na socialização do aluno. É fato que, enquanto prática pedagógica, a inclusão escolar precisa avançar e revelar dados qualitativos e quantitativos voltados à análise da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos frente à inclusão escolar. É fundamental, portanto, que as práticas pedagógicas inclusivas saiam da indefinição e se transformem em ação real e concreta, seja na legislação, na pesquisa, ou no cotidiano da sala de aula, tanto pela importância que a escola tem para o desenvolvimento da pessoa, como pelo que ela representa como instituição social.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Ao discutir sobre a construção histórica do saber e a problemática da construção do conhecimento humano, diferentes autores, a exemplo de Laville e Dionne (1999) e Matallo (1989), localizam o nascimento do pensamento científico moderno no século XVII.

Assinala-se então o momento histórico em que, na Grécia, o conhecimento originado da intuição¹⁹ (resultante de reflexões e desdobramentos filosóficos do conhecimento adquirido pelo senso comum, originário do pensamento indutivo)²⁰ passou a ser contestado. Esse movimento de contestação aproxima o raciocínio indutivo do raciocínio dedutivo²¹, e é com base na composição de ambos que os fenômenos observados passam a ser explicados.

As verdades são questionadas e postas à prova pela experimentação, porém não qualquer experimentação, pois as experiências necessitam ser pensadas a partir de uma determinada hipótese investigativa. O pensamento hipotético-dedutivo passa a ser valorizado como mais eficaz na busca da verdade. Nessa perspectiva, o saber, para ser reconhecido como válido, afasta-se da especulação e firma-se na “[...] observação, experimentação e mensuração, fundamentos do método científico em sua forma experimental” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 23).

A ciência experimental passa a ser utilizada de forma sistemática no campo do conhecimento de natureza física, e o modelo de estudo das ciências da natureza conquista espaço cada vez mais valorizado e reforçado, graças à aplicação prática

¹⁹ Intuição está sendo considerada como descrita por MATALLO, H (1989, p. 13): “[...] os gregos desenvolveram um tipo de reflexão - a intuição, que se destacou pela possibilidade de gerar teorias unitárias sobre a natureza e desvincular o saber racional do saber mítico”.

²⁰ “Usando órgãos do sentido como a visão, audição, tato, etc., formulamos proposições sobre a realidade que seriam indubitavelmente verdadeiras [...]” (MATALLO, H, 1989, p. 19).

²¹ Considera-se que um raciocínio é dedutivo quando, de uma ou mais premissas, se conclui uma proposição que é conclusão lógica da(s) premissa(s).

das descobertas originadas dessas pesquisas. A ciência passa a ter um grande valor pragmático:

A ciência evolui através de atos de homens e mulheres - atos tais como inventar hipóteses, realizar experimentos, ponderar provas e publicar resultados. A finalidade desses atos é produzir um conhecimento verificado – conhecimento que mereça aceitação pela comunidade científica. (KNELLER, 1980, p. 54).

O principal reforçador desse pensamento é o fato de que os resultados advindos dessa nova forma de construir o conhecimento interferem diretamente na melhoria da qualidade de vida das pessoas, sendo o século XIX um marco dessa conquista. É quando “[...] a ciência e tecnologia encontram-se. A pesquisa fundamental, cujo objetivo é conhecer pelo próprio conhecimento, é acompanhada pela pesquisa aplicada, a qual visa resolver problemas concretos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 25).

No campo das ciências humanas, identificada por Laville e Dionne (1999) como o espectro da ciência que tem como objeto o estudo do homem social, observa-se também essa tendência dando origem ao “[...] saber científico nomeado como positivismo” (p. 27). O autor elenca algumas características dessa forma de pensar, quais sejam: o *empirismo*, que sustenta a ideia do conhecimento advir da observação da realidade; a *objetividade*, que propõe a intervenção mínima do pesquisador no seu objeto de estudo, a fim de que se mostre como de fato é; a *experimentação*, pois sem a testagem dos fatos não se pode ter precisão na pesquisa; a *validade*, que pretende medir, controlar ao máximo, quantificar as experimentações a fim de garantir a fidelidade dos resultados; a previsão de *leis*, ou seja, a pesquisa deve servir para criar leis gerais, e essas por sua vez determinarão o comportamento da raça humana, podendo portanto controlá-la.

Entretanto, ao longo do século XX e início do XXI, a história da construção do saber científico foi tomando um corpo diferente, principalmente na área das Ciências Humanas. Diante da complexidade do seu objeto de estudo, o ser humano e suas interações, os métodos das Ciências Naturais vão se mostrando inadequados e passam a ser gestadas outras formas metodológicas de atuação do pesquisador na área das Ciências Humanas. Variáveis como a “neutralidade” do pesquisado e a objetividade da pesquisa como é preconizada pelo positivismo perdem sentido quando se constata que o objeto das ciências humanas é influenciado pela presença

do observador, aumentando as chances de distorções do objeto estudado (GIL, 1987). Assim, o positivismo, apesar de ainda presente na atualidade em algumas abordagens, é questionado, e “[...] mostrou-se, portanto, rapidamente enfraquecido, quando se desejou aplicá-lo no domínio humano. Considerou-se, então, outras perspectivas que respeitassem mais a realidade dos objetos de estudo em ciências humanas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 32).

4.1 PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Falando especificamente sobre as pesquisas na área da Educação, que é o foco de estudos desta Tese de Doutorado, Gamboa (1998, p. 21) afirma:

Las revistas especializadas en educación vienen dedicando espacios cada vez más amplios al análisis de la investigación en el área. Se han preocupado entre otros aspectos por el grado de eficacia de la investigación en educación, su utilidad, su correspondencia con las necesidades reales, la conveniencia o no de determinar prioridades de estudio, la importancia de detectar si las investigaciones están orientadas hacia la conservación del status quo o hacia el cambio de las actuales estructuras de la sociedad.²²

A afirmação aponta para as interfaces que costumam se apresentar quando o estudo ocorre na área da educação, palavras como sala de aula, aluno e professor estão circunscritas pelas estruturas sociais, inseridas em uma realidade social, que é descrita por Gil (1987, p. 43) como, “[...] aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais”. Os estudos da realidade social atraem diversos campos do saber constituído e, a depender do enfoque, uma mesma situação pesquisada pode dar origem a diferentes análises antropológicas, psicológicas e educativas.

Sendo assim, as pesquisas na área da educação, ou de qualquer outra área das Ciências Humanas, estão ancoradas em uma rede de significados, que vão

²² As revistas especializadas em educação vêm dedicando espaços cada vez mais amplos à análise e investigação na área. Elas têm se preocupado, entre outros aspectos, com o grau de eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência com as necessidades reais, a conveniência ou não de determinar prioridades de estudos, a importância de detectar se as investigações estão orientadas para a conservação do *status quo* ou para a mudança das atuais estruturas da sociedade. (Tradução nossa).

muito além das teorias²³ específicas da área da pesquisa em educação. Discorrendo sobre essa complexidade, Yazlle, Amorim, Ferreira (2004), pesquisadoras do desenvolvimento humano no universo da Educação Infantil, revelam nas suas análises uma malha de significações que, ao mesmo tempo que sustenta a pessoa em desenvolvimento, é construída por ela, ativamente, todo o tempo reorganizada em função de novas configurações que vão sendo formadas nessa dialogia:

O modo como o desenvolvimento é circunscrito depende da variabilidade e dos significados que emergem, diante da articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de um contexto específico. (YAZLLE, AMORIM; FERREIRA, 2004, p. 189).

Para as autoras, essa rede de significações envolve a *pessoa*, os *contextos* entre os quais ela circula, a *matriz sócio-histórica* em que ela está inserida, ou seja, os elementos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos revividos em cada situação cotidiana, em um período de *tempo* específico que resgata o passado e projeta o futuro em acontecimentos presentes. Observa-se, nessa análise, como o individual e o social estão interligados.

Fazendo uma rápida contextualização dessa abordagem com a realidade da pesquisa em curso, percebe-se o seguinte desdobramento: a sala de aula, a casa, a instituição especializada seriam contextos do aluno surdocego; a história passada, presente e futura da surdocegueira em Salvador poderia ser um dos aspectos do tempo; a história da aprendizagem do aluno surdocego pode ser uma forma de contextualizá-lo em sua dimensão pessoal; os aspectos econômicos, políticos, sociais e históricos que envolvem a educação de pessoas com deficiência em Salvador fariam parte da matriz sócio-histórica desta pesquisa. Esta breve incursão identifica a complexidade dos estudos na área das Ciências Humanas e a extensão e desdobramentos que os mesmos podem alcançar, por isso é importante que os caminhos metodológicos das pesquisas sejam bem delineados.

As reflexões teóricas de Gil (1987) e Minayo (1992), entre outros, ajudaram a configurar o caminho metodológico a ser seguido neste estudo, favorecendo que o delineamento investigativo fosse adequado à minha “área de interesse” (MINAYO, 1992).

²³ “Chamamos de teoria a um conjunto interrelacionado de princípios e definições que servem para dar organização lógica a aspectos selecionados da realidade empírica” (MINAYO, 1992, p. 28).

4.2 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

Na presente pesquisa, a abordagem escolhida foi o estudo de caso, por entender que este tipo de abordagem favorece a aproximação entre o pesquisador e o campo de investigação, fato necessário neste estudo, e que, desde os primeiros contatos com o campo, se revelou como referente a uma realidade de muita complexidade.

O campo em que se inseriu esta pesquisa foi o sistema de ensino público e privado da cidade de Salvador-Bahia, no nível da Educação Básica. Neste vasto campo empírico, foi realizado um recorte visando aprofundar questões relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, mais especificamente os alunos com surdocegueira. O objetivo geral deste trabalho foi *estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos relacionando-as com o seu processo de inclusão em escolas regulares de Educação Básica, na cidade de Salvador-Bahia.*

Com esta finalidade, foram relacionados três objetivos específicos, que nortearam a escolha dos casos, a elaboração dos instrumentos, a construção de categorias de análise e a discussão dos achados da pesquisa.

O primeiro dos objetivos buscou descrever e analisar as formas de comunicação que os alunos com surdocegueira utilizavam nas suas Escolas. O segundo pretendeu Identificar os tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que eram disponibilizados pelas escolas para os seus alunos surdocegos. E o terceiro buscou discutir as formas de comunicação e o Atendimento Educacional Especializado encontrados, relacionando-os com o processo de inclusão educacional vivenciado pelos alunos com surdocegueira Sendo assim, esta pesquisa teve como dimensões investigativas a dinâmica do AEE presente nas escolas estudadas, o aluno surdocego e a sua dimensão comunicativa no espaço escolar e as relações existentes entre os tipos de AEE, as formas de comunicação do aluno surdocego e o processo de inclusão escolar. Estas dimensões precisaram ser exploradas nas suas especificidades, mas com atenção para que, ao final do estudo, o sujeito completo que está atravessado por cada uma delas pudesse ser revelado. Refiro-me ao aluno surdocego. Caminhando nesta lógica, fica justificada a

escolha pela abordagem do tipo estudo de caso que é, segundo Goldenberg (1997, p. 33):

[...] uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

A autora aponta o estudo de caso como uma abordagem que permite flexibilidade e aprofundamento da realidade, pois busca compreender detalhadamente o fenômeno estudado, revelando as diversas nuances que uma unidade social pode ter. No caso desta pesquisa, a riqueza das informações que o estudo de caso vai permitir coletar terá também uma importância histórica considerável, por se tratar da primeira pesquisa na Bahia sobre alunos com surdocegueira, uma vez não detectada nenhuma outra pesquisa sobre alunos surdocegos neste estado. Este detalhamento dos dados é enfatizado por Goldenberg (1997, p. 34) no fragmento a seguir:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social

Esse aprofundamento pode gerar uma variedade de problemas teóricos, que vão se configurando durante o andamento da pesquisa e que muitas vezes podem se apresentar tão ou mais relevantes do que os problemas inicialmente tratados pelo estudo. Revela-se um fato ocorrido nesta pesquisa quando questões relativas ao Atendimento Educacional Especializado vieram por suscitar um mergulho nas políticas públicas educacionais e os seus desdobramentos.

O levantamento dos dados desta pesquisa e sua posterior análise ocorreram numa perspectiva qualitativa, considerando as ideias de Minayo (1992, p. 102) sobre a temática:

Numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.

Nesta procura pelas especificidades, a autora alerta para os cuidados com a escolha da amostragem. Não é o critério numérico que define a escolha, e sim a possibilidade da parcela da população escolhida refletir o todo de forma multifacetária. Para evitar distorções, sugere-se definição clara do grupo social mais representativo, prevendo que o mesmo possa ser revisto e adicionadas inclusões guiadas pelas descobertas teóricas e de campo. Na presente pesquisa, a escolha dos sujeitos foi ocorrendo na medida em que o campo empírico ia desvelando o espaço que o aluno surdocego ocupava no sistema de ensino da cidade de Salvador, e que tipo de amostra dentro desse universo serviria para alcançar os objetivos desta pesquisa.

4.2.1 Escolha dos sujeitos e local da pesquisa

Esta pesquisa teve como local a rede de ensino pública e privada da cidade de Salvador. O encontro com os sujeitos, ainda no primeiro momento, reafirmou o que a literatura especializada já indicava acerca da desigualdade na distribuição geográfica das Instituições voltadas para a pessoa surdocega (GRUPO BRASIL, 2009), referindo-se à grande concentração das mesmas no Sul e Sudeste do Brasil. Em Salvador não foram localizados registros de haver, em 2008 (nem existe ainda em 2010), algum espaço onde a pessoa surdocega pudesse ser atendida nas suas especificidades. O que encontrei da época, no âmbito privado, foi um espaço institucional voltado para avaliação, diagnóstico e acompanhamento das deficiências visuais, que em 2007 deu início a estudar formas de acompanhar mais adequadamente a população surdocega que procurava os seus serviços de intervenção precoce. Na rede pública, não existiam dados específicos sobre a matrícula desses alunos no Ensino Básico.

Então, para identificar a população a ser investigada, foi necessário organizar uma estratégia exploratória do campo empírico. Realizei um trabalho de busca entre instituições educacionais públicas e privadas (ONGs, na sua maioria) de deficiência visual e de deficiência auditiva, na procura de pistas sobre onde poderiam estar as pessoas surdocegas em idade de escolarização. Com este fim, utilizei um questionário de sondagem (APÊNDICE A). A partir dos dados coletados pelo

questionário e de contatos com especialistas e familiares, consegui identificar, em 2008, a seguinte distribuição dos alunos surdocegos, considerando tanto a esfera pública como privada:

a) Nas escolas públicas foram encontrados 12 alunos surdocegos; desses, 2 eram da Educação Infantil, estudando ambos em escola de surdo, com apoio, no turno oposto, em instituição de cegos; 10 alunos no Ensino Fundamental, assim distribuídos: 1 em escola regular com sala multifuncional; 6 em escola de surdo; 2 em instituição de cegos sem escola; 1 em escola regular e em turno oposto na instituição de cegos. Não foi localizado nenhum intérprete, ou guia-intérprete, ou similar, presente em sala de aula – considero importante mencionar este dado, pois os mesmos corroboram informações posteriormente coletadas nas fases da pesquisa que se sucederam a este momento inicial; estes profissionais só foram aparecer nas escolas públicas a partir do 2º semestre de 2009.

b) No Ensino privado foram encontrados 2 alunos, ambos no Ensino Fundamental e inseridos em escolas regulares, um deles contava com a presença de um estagiário de psicologia em sala de aula e apoio em casa de pedagogo especializado.

Este mapeamento inicial permitiu identificar ao todo 14 alunos surdocegos, tendo sido constatado que o maior número encontrava-se no Ensino Fundamental. Em 2009, retomando o contato com as Unidades de Ensino, percebi inexatidão nas informações. O desconhecimento sobre a surdocegueira por parte de alguns profissionais que atuam na área educacional afastou da amostragem alunos com deficiência auditiva que tinham concomitantemente a baixa visão, por não serem esses alunos compreendidos pelos informantes como surdocego, já que não tinham cegueira. Revela-se, com este dado, a trajetória de indefinição que o aluno com surdocegueira vem vivenciando no espaço escolar em que está inserido, com dificuldades que se iniciam desde a identificação da sua condição perceptiva. Realizada uma segunda triagem, encontrei uma nova configuração em 2009, conforme especificado em ensino público e ensino privado:

Ensino público: foram identificados 16 alunos na Educação Básica, assim distribuídos: na Educação Infantil, 2 alunos em escola regular com apoio de instituição de cegos no contra-turno; no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) foram

localizados 8 alunos: 3 em escolas de surdos, 3 em escola regular mas sem apoio especializado, 1 aluno em instituição de DV e escola regular, e 1 apenas em Instituição de DV; no Ensino Fundamental II (5ª a 9ª série) foram identificados 4 alunos: 2 alunos em escola regular com sala multifuncional; 1 aluno em escola regular com sala multifuncional, mais apoio em instituição de DV; 1 aluno em sala regular sem sala multifuncional. No Ensino médio foram identificados 2 alunos cursando o Ensino Médio em sala regular sem sala multifuncional.

Ensino privado: foram identificados 3 alunos: 2 no Ensino Fundamental I, sem qualquer apoio especializado, e 1 no Ensino Fundamental II, com a presença de um estagiário de psicologia em sala de aula e apoio de pedagogo especializado, no turno oposto, em sua própria casa.

Destes 19 casos encontrados, foram escolhidos quatro para a pesquisa, considerando os seguintes critérios: a *assiduidade do aluno ao ambiente escolar e a inserção na rede regular de ensino*. O primeiro item foi considerado relevante para a escolha, baseando-se em autores, a exemplo de Farrell (2008, p. 68), que aponta as interações no contexto escolar como promotoras da comunicação: “[...] o professor e a escola precisam criar oportunidades naturais de interação no contexto de atividades que tenham significado para o aluno”. Ora, para que oportunidades naturais aconteçam, é preciso que o aluno esteja presente no espaço escolar, participando do cotidiano da escola.

O segundo aspecto retoma o objetivo geral do trabalho que é conhecer como se dá a comunicação da criança e do jovem surdocego que está cursando o Ensino Básico na cidade de Salvador-Bahia incluído no *sistema regular de ensino*. Portanto, os alunos que se encontram apenas em Escola especial para surdos, ou que não estão em escola alguma, não foram contemplados nesta pesquisa. Fica um indicativo de posterior sequência dos estudos com esta população.

4.2.2 Caracterização dos casos: locais e sujeitos

Antes de iniciar a caracterização, cabe esclarecer que para garantir o sigilo das informações optei por utilizar uma denominação fictícia para as instituições e informantes, definida no quadro 1:

Significado	Apresentação no texto
Professora da Sala Regular	PSR
Professora da Sala Multifuncional	PSM
Professora Especializada Deficiência Visual	PE DV
Professor Instrutor de Libras	PIL
Interprete	I
Mãe	Mãe
Irmã	Irmã
Tutor	Tu
Aluna da escola A	J
Aluna da escola B	M
Aluna da escola C	T
Aluno da escola D	MM

QUADRO 1 – LEGENDA DOS INFORMANTES

Visando a uma melhor identificação, após cada código fiz constar também a letra da escola correspondente. Ex: Mãe A (mãe da aluna A); PIL C (professor instrutor de Libras da aluna C); I B (intérprete da aluna B). E as perguntas realizadas por mim são antecedidas por P.

Sobre a descrição dos casos que se seguem, vale esclarecer que na definição e classificação da surdocegueira dos alunos foram utilizados tantos os critérios relativos às perdas, visuais e auditivas, se baixa visão ou cegueira, se deficiência auditiva leve, moderada, severa ou profunda, bem como os aspectos referentes à funcionalidade, considerando para tanto o nível de autonomia que o aluno tem na realização das suas atividades cotidianas, o uso que ele faz dos seus sistemas de comunicação, o nível de dependência de terceiros, enfim, as possibilidades dos alunos, (conforme descritos nos capítulo 1 e 2).

Caso A:

J é uma jovem de 27 anos de idade que cursa a 5ª série do Ensino Fundamental II. A sua escola é pública e pertence à rede Estadual de ensino; atendendo ao Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, funciona nos três turnos; a aluna estuda no turno vespertino. A estrutura do apoio educacional especializado conta com duas intérpretes de LIBRAS, um professor instrutor surdo de LIBRAS e

uma sala multifuncional com três professores especializados. Na escola, vinte e sete alunos são surdos e, desses, duas alunas são surdocegas e estão na 5ª série.

Sobre a história de vida de J, a sua mãe relata:

Quando ela nasceu foi aparentemente perfeita, normal, foi ótima, não tenho o que dizer da gravidez (Mãe J).

As primeiras diferenças foram notadas quando a criança tinha 6 meses:

Foi aí que vi que ela não escutava, era uma bebezinha que não tinha zoada, nada que acordasse.

Levou ao médico, que confirmou a sua suspeita e sugeriu o retorno da criança quando a mesma tivesse três anos. Neste intervalo a família mudou-se para o interior do Estado da Bahia. Quando a criança tinha 7 anos de idade, surgiu uma escola especializada na cidade em que moravam e foi então que pela primeira vez ela começou a ser estimulada a se comunicar com o apoio da fonoaudióloga da escola. Quando conseguiram retornar para Salvador, J já estava adolescente, em torno de 14 anos. Em contato com o otorrinolaringologista, soube o tipo de surdez da filha:

É profunda. Ela tem um problema de surdez profunda (Mãe J).

E lhe foi dito que a filha não se beneficiaria de prótese auditiva. A jovem foi estudar em escola especializada, que segundo a mãe:

Era para tudo, mas não para criança mental. Não, nem visual. Era para as crianças que brincam e fazem tudo, mas tinham dificuldade e não ficavam na escola. Mas terminou tudo e saiu. Mas eu fui sabendo de outros colégios que estavam recebendo e aí ela veio para a escola A (Mãe J).

Após o primeiro ano na escola A, foi indicado que estudasse em escola de surdos. A aluna permaneceu um período mas não se adaptou e então a mãe pediu a transferência. A escola não forneceu o documento e J ficou 4 anos sem estudar. Quando finalmente recebeu a transferência ainda não tinha realizado a 4ª série primária, e por isso não podia voltar para a Escola A, que agora trabalhava a partir do Fundamental II. Fez a quarta série em outra escola e pode voltar para a Escola A.

Foi no início de 2009 que identificou a deficiência visual. Uma professora da escola A chamou a família e indicou que procurasse um oftalmologista:

Ah! tem muitos anos que eu vejo ela deste jeito, mas não tenho desconfiado não. Eu venho sempre observando. Mas não fico em cima: você tá cega. Aí a professora me chamou um dia e eu fui lá na escola, e ela me disse que o exame deu mesmo e que ela precisava de um relatório para levar pro centro (Mãe J).

Sobre este episódio da vida de J, fui informada na escola A que a professora da sala multifuncional foi quem solicitou a visita de um Centro de atendimento especializado em DV à escola. Na visita, os profissionais desse Centro identificaram a baixa visão, solicitando laudo médico comprobatório para, a partir daí, iniciar o atendimento à jovem.

A jovem tem como diagnóstico a Síndrome Usher do tipo I, tendo retinose pigmentar como patologia visual e perda auditiva severa bilateral. Ressalta-se que quanto à função visual, a aluna J faz uso do seu resíduo visual como uma pessoa com baixa visão, entretanto esta possibilidade vem reduzindo devido ao prognóstico de perda visual total a longo prazo. De acordo com a literatura especializada, pode-se afirmar que está incluída no Grupo II de surdocegos (REYES, 2004), que considera as pessoas que nascem com deficiência auditiva e adquirem a deficiência visual ao longo da sua vida.

Quanto ao aspecto comunicativo, a perda visual ocorreu de forma tardia. A aluna pertence ao grupo dos surdocegos pós-linguísticos, de média funcionalidade, pois não apresenta fluência nem em LIBRAS, nem na língua portuguesa, necessitando de apoio de terceiros para atividades mais complexas.

Caso B:

M é uma jovem de 17 anos que cursa a 6ª série do Ensino Fundamental II de uma Escola Pública Estadual de grande porte que atende ao Ensino Médio e Fundamental II. A escola funciona nos três turnos e a aluna estuda no turno matutino. O apoio especializado ocorre na escola e em turno oposto ao que ela frequenta na escola, em Centro de apoio ao deficiente visual. Na escola existe uma sala multifuncional com dois professores, três intérpretes e professor instrutor surdo de LIBRAS. No Centro de apoio ao DV existem quatro profissionais que trabalham

especificamente com a aluna em atividades de complementação e suplementação curricular. Dos 100 alunos surdos da Escola, a aluna é a única com surdocegueira.

As informações sobre a sua história de vida foram dadas pela irmã mais velha, que é quem acompanha a adolescente. A mãe trabalha como doméstica e não tem como se ausentar do trabalho para acompanhar os aspectos escolares da filha. Segundo a narrativa da irmã de M, o parto e a gestação foram sem alterações e as perdas auditivas e visuais foram detectadas na infância, assim que ela entrou na escola. Que a perda auditiva foi a primeira a ser identificada; em torno dos cinco anos de idade então iniciaram-se avaliações, acompanhamentos médicos e o uso da prótese auditiva.

Quanto à deficiência visual, também foi da escola que vieram as primeiras indicações, notas baixas nas provas e dificuldade para ver o quadro, quando já tinha repetido por duas vezes a 4ª série naquela escola (viera de outra escola onde também repetira a 4ª série). Foi solicitada a visita de um Centro de Apoio ao DV e, a partir deste contato, foi iniciado um acompanhamento que culminou com a indicação do Centro de DV para uma escola que tivesse também sala de apoio à deficiência auditiva.

Quanto à causa da deficiência, a irmã informa:

Alguns médicos acham que foi uma pneumonia que ela teve com 15 dias. Outros médicos acham que não. Devido a medicação muito forte, deve ter afetado a audição. E a visão, a médica dela agora diz que ela já nasceu com este problema visual. Atrofia de nervo óptico, o nervo dela não desenvolve.

Como diagnóstico, a jovem apresenta atrofia óptica e distrofia retiniana, nos aspectos oftalmológicos e no laudo otorrinolaringológico consta hipoacusia de moderada a severa bilateral. Quanto à questão visual, funciona como uma pessoa com baixa visão. A jovem se insere no Grupo III de surdocegos (REYES, 2004), que abarca as pessoas que nascem com deficiência visual e adquirem a deficiência auditiva ao longo da sua vida. As perdas significativas simultâneas se deram quando já havia a aquisição da linguagem oral, cuja fluência permite que a jovem tenha uma relativa autonomia nas suas interações, o que a caracteriza como uma surdocega pós-linguística de alta funcionalidade.

Caso C:

A jovem T tem 21 anos e cursa o 2º ano do Ensino Médio em uma escola Pública Estadual. Trata-se de uma Escola de médio porte funcionando nos três turnos, com ensino Fundamental II e Ensino Médio. A aluna estuda no turno matutino. O apoio especializado da Escola consta de uma intérprete. A escola tem três alunos com deficiência, todos com surdocegueira: duas jovens no 2º ano do ensino médio, no turno matutino, e um rapaz na 7ª série do ensino fundamental, no turno vespertino. Irmãos desses jovens também têm manifesta a deficiência.

A mãe revela que teve cinco filhos, sendo quatro com surdocegueira. A primeira filha apresentou a surdez aos três anos, mas a deficiência visual só veio a ser identificada na adolescência.

T é a quarta filha e teve seu diagnóstico de DA ainda na infância. O diagnóstico da deficiência visual só veio depois que o médico que identificou a deficiência visual na primeira filha pediu que toda a família fizesse avaliação. Quando a família constatou o diagnóstico de DA e DV se mudou de onde morava no interior da Bahia para Salvador, em busca de melhores condições para os filhos. Matriculou os filhos na escola C, porque era a escola mais próxima da sua moradia e havia ali surdos estudando. Na ocasião era disponibilizada uma sala de apoio para deficientes auditivos, embora atualmente já não exista.

Não sei o que foi que teve. Eu soube que os alunos não estavam indo para a sala de aula aprender. Só quem tava indo era minhas duas filhas aí disse que o governo tinha que fechar para abrir a sala para quem é normal'. (Fala da mãe de T).

Quanto à questão visual, a família prefere não revelar à jovem a extensão da sua dificuldade.

Eles não sabem não que estão perdendo a visão. Eu não disse não, eles são muito nervosos.

O diagnóstico médico foi de Síndrome Usher de grau I, com deficiência auditiva profunda bilateral, e visual do tipo retinose pigmentar, se manifestando na adolescência. No momento, faz uso do seu resíduo visual, funcionando como uma pessoa com baixa visão, mas o seu prognóstico é de perda visual total. A jovem se comunica por LIBRAS adaptada ao seu campo de visão.

Também está inserida no Grupo II de surdocegos (REYES, 2004), que engloba as pessoas que nascem com deficiência auditiva e adquirem a deficiência visual ao longo da sua vida. É uma pessoa com perda pós-linguística, tendo a LIBRAS como sua língua de referência. Utiliza a Libras ainda com pouca fluência (não tem acesso a um espaço de aprendizado sistemático da Língua), mas apoia-se em outras formas de comunicação, como gestos e sons, conquistando uma relativa autonomia, por isso a considerarei como uma surdocega de alta funcionalidade.

Caso D:

MM é um jovem de 13 anos de idade que cursa a 5ª série em uma escola particular de grande porte que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e o aluno em questão estuda no turno vespertino. A escola tem uma estagiária de psicologia que apoia o aluno na sala de aula durante todo o turno escolar. No turno oposto, o aluno tem o apoio individualizado em casa de uma pedagoga especializada. A escola tem 11 alunos com deficiência; desses, dois têm deficiência auditiva.

MM nasceu prematuro, de 26 semanas com 750gr., desenvolvendo retinopatia da prematuridade, o que trouxe a cegueira como seqüela.

Aos 4 anos começaram a aparecer os primeiros sintomas relativos a uma baixa auditiva, com conseqüente perda profunda bilateral. Laudos da época apontavam: “[...] desatenção, hiperatividade, fala com ecolalia e disartria” (Relatório de terapeuta ocupacional, 2009, s/p), o que levou à procura de diferentes profissionais com suspeitas de alterações mentais, que só foi afastada após a constatação da perda bilateral.

Com 11 anos foi submetido à cirurgia para implante coclear em um dos ouvidos, e aos 13 anos no segundo ouvido. Desde os seus primeiros meses de vida é acompanhado por profissionais especializados em técnicas de intervenção precoce. Iniciou o processo escolar ainda na Educação Infantil, sempre em escolas regulares. Quando se deu a perda auditiva, passou a desenvolver o Tadoma e ter acompanhamento sistemático em sala de aula por “tutores”, estagiários de pedagogia ou psicologia que permaneciam na sala mediando a sua comunicação. Foi alfabetizado em braille na escola e com o suporte, em sua casa, de professor especializado, foi usado durante este processo a máquina braille. É oralizado.

Segundo classificação descrita por Reyes (2004), pertence ao grupo III, o das pessoas com DV congênita e DA adquirida. No que se refere à sua comunicação, é um surdocego pós-linguístico, tendo a língua oral como a sua língua de referência e o sistema braille a língua de modalidade escrita. Ambos são utilizados com fluência, garantindo ao jovem uma relativa autonomia, por isto considere que o aluno é um surdocego de alta funcionalidade.

Definidos os casos, a etapa seguinte foi a aplicação do instrumento de pesquisa.

4.2.3 Instrumento da pesquisa

Os instrumentos foram utilizados durante o levantamento dos dados, ocorrido em dois momentos: o momento exploratório, iniciado no ano de 2008 e retomado no início de 2009, quando em contato com o campo investigativo foi possível identificar e mapear a população dos alunos surdocegos da cidade de Salvador. Na ocasião foi utilizado um questionário de sondagem (APÊNDICE A). O segundo momento ocorreu no segundo semestre de 2009, quando, já tendo sido definidos os sujeitos por escolha intencional, foi aplicada uma entrevista aberta (APÊNDICE B).

A entrevista foi aplicada aos alunos surdocegos e aos profissionais da educação que tinham um envolvimento direto com o aluno, no que se refere à vida escolar dos mesmos, a saber: professores das salas regulares, professores das salas multifuncionais, professores instrutores de libras, intérpretes, professores especializados dos centros de atendimento educacional especializado, e tutores. Todos os entrevistados autorizaram o uso dos dados para a pesquisa através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

A elaboração da entrevista considerou as três dimensões centrais do trabalho propostas pelos objetivos específicos: *O Atendimento Educacional Especializado presente nas escolas estudadas, o aluno surdocego e a sua dimensão comunicativa no espaço escolar e as relações existentes entre os tipos de AEE e as formas de comunicação do aluno surdocego*. Para cada dimensão foram elaboradas de 2 a 4 perguntas, perfazendo um total de 9 questões.

As perguntas foram adaptadas para as duas realidades, a do profissional e a do aluno. Por exemplo, na entrevista com os profissionais era perguntado: “Qual o tipo de Atendimento Educacional Especializado que o seu aluno tem acesso? Descreva”. Para o aluno surdocego a pergunta era: “Qual o tipo de apoio especializado que você tem nas suas atividades escolares? Descreva”. (APÊNDICE B).

Ainda relativo à dinâmica da entrevista, ressalto que contei com o apoio dos intérpretes das escolas onde a pesquisa ocorreu. Estes profissionais traduziram de Libras para o português e vice-versa as entrevistas dos dois alunos surdos e dos dois professores instrutores de Libras.

As entrevistas ocorreram face a face, considerando o que Skymanski (2004, p. 12) informa sobre a temática:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimento e preconceitos sobre o entrevistado organizando suas respostas para aquela situação.

- No total foram realizadas 18 entrevistas abertas, face a face, com os alunos e profissionais. Destas, 4 necessitaram do apoio de intérpretes de Libras (duas de alunos e duas de professores) e duas foram realizadas fora do espaço escolar – uma em Centro de Atendimento Educacional Especializado em deficiência visual e outra na Universidade Federal da Bahia (por opção dos entrevistados). Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

- Ainda sobre a coleta de dados, saliento que os dados das entrevistas foram complementados por:

- Relatos da história de vida dos alunos feitos a mim pelos seus familiares, em encontros que ocorreram nas casas das famílias ou na escola;

- Análise de documentos sobre o aluno, disponibilizados pelos profissionais e familiares, a saber: laudos médicos, fichas de acompanhamento das salas de recurso multifuncional, relatórios de profissionais especializados que acompanham os alunos (pedagogo especializado e terapeuta ocupacional);

– Observações assistemáticas do espaço escolar durante os contatos com os profissionais. Pude observar momentos de comunicação entre o aluno surdocego, seus colegas e professores em diferentes espaços físicos da escola: na sala de aula regular, nos intervalos e nas salas multifuncionais (nas escolas que tinham as mesmas).

Apesar da minha presença desde o mês de julho de 2009 nas Unidades Escolares escolhidas como amostra, as entrevistas abertas só foram aplicadas ao final do semestre de 2009, em consonância com a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, sob o protocolo de nº 132/2009. Este fato, embora incidental, apresentou-se como positivo por oferecer uma ideia mais consistente sobre as vivências escolares naquele ano. Na ocasião das entrevistas, professores e alunos encontravam-se em momento de finalização do ano letivo.

Feitas as considerações sobre o local, a escolha dos sujeitos e os instrumentos desta pesquisa, cabe esclarecer como se deu a análise dos dados.

4.3 CONFIGURAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta pesquisa foi referenciada no que Marconi e Lakatos (2008, p. 29) denominam de análise de conteúdo, informando que esta prática:

Trabalha a palavra, a prática da língua realizada por emissões identificáveis. Leva em consideração as significações (conteúdo), sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas. Lida com mensagens (comunicação) e tem como objetivo principal sua manipulação (conteúdo e expressão).

O método busca investigar o que está implícito, as significações dos conteúdos que se repetem ao longo das entrevistas. Segundo Silva, Simão e Gobbi (2005, p. 74), “[...] o método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso”. Essa ferramenta, segundo Laville e Dionne (1999), não é uma

estrutura rígida que engessa o trabalho do pesquisador, pelo contrário, é um facilitador que, ajudando o pesquisador a direcionar-se, permite resgatar os dados coletados de forma mais organizada, revelando o significado por trás das informações.

Laville e Dionne (1999) sugerem etapas para o desenvolvimento da análise de conteúdo: inicialmente, de posse dos dados coletados na forma bruta, o pesquisador realiza um recorte dos conteúdos, priorizando, por exemplo, os que mais se repetem; a partir de então, o trabalho passa a envolver a organização dos conteúdos em categorias analíticas, que anteriormente podem ter sido definidas em relação a um corpo teórico pré-existente, ou podem ser definidas à medida que a análise do conteúdo vai evoluindo; por fim, a apresentação da categorização final das unidades que foram analisadas.

Na presente pesquisa, as categorias analíticas foram previamente definidas, anteriormente à coleta de dados, servindo como indicadores para elaboração do Roteiro da Entrevista. Categorias e indicadores basearam-se, conforme já citado, nas três dimensões enfatizadas pelos objetivos específicos da pesquisa.

Esta organização prévia permitiu que, após a transcrição das respostas, os conteúdos, mesmo sem terem sido trabalhados e ainda no seu estado bruto, fossem organizados em três grandes grupos, considerando-se as categorias já especificadas.

Com os dados inicialmente separados, a fim de depurá-los ainda mais passei a identificar quais eram os conteúdos recorrentes. Considerei, como conteúdos, as palavras, frases que remetessem determinada situação, ideia ou a algum conceito. Por exemplo, a situação “dificuldade com a recepção das mensagens em ambientes barulhentos” apareceu como conteúdo em dois relatos: “ela não ouve no recreio” e “no intervalo desliga o aparelho e não conversa com os colegas”. Considerei, como recorrente, a presença de um conteúdo em pelo menos 2 entrevistas, já que em média foram 4 entrevistas por escola.

Identificados os conteúdos mais frequentes, procurei analisar também os que restaram e que, mesmo não recorrentes, ou seja, mesmo que tendo sido apresentados de maneira isolada por apenas um informante, fossem relevantes para compreensão dos sujeitos estudados.

Feita esta arrumação, cada categoria, isoladamente, passou a ser estudada. Realizei uma confrontação entre os conteúdos encontrados e a fundamentação

teórica estudada. Este processo deu origem a desdobramentos das categorias, pois certas temáticas englobavam um significativo número de ideias e conceitos em comum, trazidos pelos informantes. A esses subagrupamentos dos conteúdos analisados eu denominei de subcategorias.

Cada subcategoria foi reorganizada por temas recorrentes e isolados (como fora realizado inicialmente com as três categorias), de forma a permitir um razoável nível de detalhamento e de proximidade do cotidiano vivido pelo aluno surdocego e seus professores no espaço escolar. De posse de uma disponibilidade de dados e análise mais criteriosa dos conteúdos, passei a comparar as informações entre os três grupos, a fim de encontrar generalizações e especificidades que ampliassem a discussão dos dados encontrados, o que permitiu revelar nuances da interação entre o Atendimento Educacional Especializado e as formas de comunicação do aluno surdocego incluído no sistema regular de ensino da cidade de Salvador. O resultado dessa costura passa a ser apresentado

4.4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O ALUNO SURDOCEGO E SEU COTIDIANO ESCOLAR

A discussão será apresentada considerando-se três dimensões: o atendimento educacional especializado – AEE, as formas de comunicação do aluno surdocego e a relação entre o atendimento educacional especializado, as formas de comunicação do aluno surdocego e suas implicações para a inclusão escolar.

4.4.1 Atendimento Educacional Especializado: dinâmica do AEE presente nas escolas estudadas

De maneira geral não houve unanimidade quanto aos atendimentos oferecidos, mas alguns aspectos nessa diversidade puderam ser organizados em subcategorias, por apresentarem pontos convergentes e recorrentes nas quatro escolas. Quando analisados coletivamente, os aspectos desvelados ajudam a

compreender a dinâmica do AEE oferecida aos alunos surdocegos estudados, sejam eles relativos à infraestrutura, ação pedagógica especializada ou à fragmentação do apoio ao surdocego.

Infraestrutura oferecida pela escola

Os informantes, de maneira geral, não identificaram em Salvador-Bahia nenhum espaço institucional de atendimento educacional especializado dirigido para a inclusão escolar do aluno surdocego. Os profissionais apontaram que as escolas, ao trabalharem com essa população, ficam sem orientação específica, criando, a partir da sua própria infraestrutura, formas experimentais de apoio ao estudante surdocego. Analisando os quatro casos, é recorrente a ausência de uma infraestrutura voltada para o atendimento específico do aluno surdocego. Considera-se que infraestrutura envolve o espaço físico próprio para o AEE, na legislação descrito como sala de recurso multifuncional (BRASIL, 2007), profissionais especializados e material adequado. Nos casos estudados, cada unidade de ensino tinha uma distinta infraestrutura de apoio ao aluno surdocego. É o que se pode observar a seguir:

a) Escola A

A aluna J estudava na sala regular no turno vespertino com mais seis surdos, na mesma sala, compreendendo um total de 27 alunos. A sala tinha a presença de intérpretes de LIBRAS, mas estes não ficavam presentes o tempo todo, pois no mesmo turno existiam outras salas que também tinham alunos surdos incluídos e que demandavam a sua interpretação. Para a demanda escolar, nos três turnos havia apenas duas intérpretes, ambas com carga horária de 40 horas semanais e contratadas em 2009. A escola dispunha de um professor instrutor surdo de LIBRAS que ensinava a língua para a comunidade escolar (alunos ouvintes e surdos, familiares e funcionários). Existia no espaço escolar, próximo às salas de aula, uma sala que servia de apoio para as atividades com os alunos surdos e que funcionou até 2007 apenas como sala de apoio para surdos. Atualmente, denominam a sala de “sala de recurso multifuncional” e nela ficam disponíveis duas professoras que realizam o apoio no turno contrário ou no mesmo turno dos alunos com deficiência. As professoras contam com TV, DVD e relatam haver nos armários material específico para o trabalho com deficiente auditivo, além de informar que deverão

receber material específico para deficiência visual (até a finalização deste trabalho de pesquisa o material ainda não tinha sido entregue na sala). Identifiquei, durante a observação, que os professores da sala multifuncional ajudavam nas atividades escolares, ou realizavam resumos visando ao estudo de testes e provas, segundo lhes eram apresentadas as prioridades e a necessária ajuda era requisitada. A aluna surdocega ia se encaixando de forma assistemática nestas ações, indo junto com os colegas surdos para a sala de apoio quando estes já se dirigiam para lá ou quando as professoras assinalavam alguma necessidade mais urgente de estudo, uma prova por exemplo.

b) Escola B

A aluna M estudava no turno matutino na escola. A escola tinha uma sala multifuncional que já funcionava anteriormente como sala de apoio para o aluno com deficiência auditiva. Também nesta escola o material para deficiência visual estava prometido para a sala multifuncional; no momento da pesquisa, tinham para uso na sala um computador, TV, DVD. O espaço da sala multifuncional ficava na área mais administrativa, próximo à secretaria da escola e a sala dos professores. Em 2009 foram contratados para a escola 2 intérpretes, com carga horária semanal de 40 horas cada um dos intérpretes. A aluna tinha uma intérprete que ficava disponível para a sua sala e para necessidades da sala multifuncional naquele turno. A sala de aula tinha 45 alunos e mais uma aluna surda que usava LIBRAS. “M” só usa o apoio da sala multifuncional no turno matutino, no mesmo horário em que está na sala regular.

No turno oposto ela frequentava, três vezes por semana, um Centro de apoio ao deficiente visual, que atendia a aluna em encontros individuais com três profissionais diferentes: um psicopedagogo que desenvolvia atividades dissociadas da sala de aula regular e dois professores de apoio que se dividiam tentando fazer uma ponte com o conteúdo estudado na escola. Este conteúdo era passado por uma agenda, preenchida na maioria das vezes pela intérprete de Libras que estava na sala da aluna.

c) Escola C

A aluna T estudava no turno matutino. A escola tem uma única intérprete que trabalhava 40 horas semanais, ficando permanentemente na sala de aula com a aluna. A irmã com surdocegueira também fica na mesma sala que tem 35 alunos no

total. A escola não tinha sala de recurso multifuncional. No turno oposto, a aluna recebia em casa apoio de uma pessoa que a ajudava nas tarefas escolares. Este profissional era pago pela família, não sabia Libras, não tinha nenhuma experiência com pessoas com necessidades educacionais especiais e nenhum contato com a escola da aluna.

d) Caso D

O aluno MM estudava no turno vespertino. A escola dividia com a família o pagamento de uma estagiária de psicologia que permanecia na sala de aula apoiando apenas o aluno MM durante todo o turno escolar. A escola transcrevia para o braille os materiais xerografados e as provas. Não existia um espaço físico específico de apoio a pessoas com necessidades educacionais especiais que, segundo o relato do PSR, eram pelo menos em número de oito:

P – Já tinha trabalhado antes com alunos com deficiência?

PSR D – Com surdocegueira não. Mas já tinha tido alunos de inclusão. Eu aqui na escola sou quem mais trabalha com alunos de inclusão, tenho oito.

Os materiais específicos de uso do aluno, a máquina braille, o sorobã e o dispositivo de frequência modulada (FM) ficavam na própria sala com o aluno. Quando era necessário ir para um espaço mais reservado, por exemplo nos dias de prova, o aluno ia para uma sala de aula que estivesse sem alunos naquele momento e levava consigo o material. O professor, caso precisasse adaptar algum material, utilizava a sala dos professores, ou trazia pronto de casa. Também este aluno tinha apoio em casa, no turno oposto ao da escola, para a realização das tarefas escolares. Este profissional, pago pela família, era um pedagogo especialista em DV que mantinha contato esporádico com os profissionais da escola.

As escolas não planejaram um apoio organizado, pensado para o aluno com surdocegueira, e assim foram fazendo por ajustar o aluno ao que já existia na escola. Na prática, o que foi constatado é que a criação de um sistema de apoio eficiente para a inclusão do aluno surdocego, pelo menos no que diz respeito à infraestrutura e conforme preconizado na legislação (BRASIL, 2008), não está ocorrendo. É nessa organização experimental, marcada por tentativas e erros, que as ações especializadas tomam forma.

Estes aspectos experimentais da infraestrutura do AEE assumem uma dimensão importante, quando pensados a partir de teóricos como Bronfenbrenner (1996) e Vigotsky (1987), para os quais o papel social e o lugar que o grupo atribui à pessoa são de fundamental importância para o seu desenvolvimento. A ausência de planejamento, a falta de preparação do AEE, o imprevisto na infraestrutura, o acaso, e a experimentação atribuem qual lugar para o aluno surdocego?

Acredito que esta falta de infraestrutura (espaço físico, profissional e material adaptado) no ambiente imediato do aluno (BRONFENBRENNER, 1996) coloca-o numa situação de não aluno. Ele não está em lugar nenhum. As ações não são planejadas para ele, lhe é negada a possibilidade de incluir-se nas atividades escolares. E nesses termos o aluno surdocego fica fora do seu grupo, o grupo de alunos, o grupo dos que vão para a escola para aprender algo.

Retomo Bronfenbrenner (1996) ao entender os ambientes como sistemas, em que as influências ambientais se espalham de um espaço para o outro a partir das interações entre as pessoas. Considero que este descaso, esse papel de “não aluno”, vivido cotidianamente pelo aluno surdocego, influencia o próprio aluno, os seus colegas e professores, reforçando os estereótipos de invisibilidade e exclusão que ele vive fora e dentro da escola. Os profissionais da educação, principalmente aqueles envolvidos mais diretamente com a Educação Especial (os especialistas), precisam estar atentos a esta realidade e fazer por modificá-la, já que as interações entre os ambientes são dinâmicas e dialéticas, podendo a escola – quando inclusiva de fato – influenciar positivamente outros ambientes e romper com estereótipos.

Ação do especialista

Na escola particular o aluno tinha na sala de aula a presença de uma estagiária de psicologia que relatou não ter formação na área:

Tu – Na verdade eu nunca tinha feito nenhum trabalho desse tipo antes, ele foi a primeira pessoa, e tudo o que eu sei é que eu estou ainda em processo de aprendizado também. Mas assim, depois que eu comecei a trabalhar aqui eu estou lendo mais o material.

As atividades da estagiária consistiam em: leitura do que o professor escrevia no quadro; leitura de textos que não eram disponibilizados em braille; em situações de muito barulho ajudava o aluno na compreensão do que era falado; guiava o aluno

pelos espaços físicos da escola. A coordenação pedagógica se encarregava de orientar a estagiária de psicologia e os professores quanto às necessidades do aluno, a partir das orientações que obtinham dos profissionais especializados que o acompanhavam.

Na escola não foi identificado nenhum profissional especializado com o perfil preconizado na legislação, seja graduado ou pós-graduado em formação específica sobre educação especial (BRASIL, 2008).

O contato da comunidade escolar com os especialistas que acompanham o aluno no turno oposto ao da escola era assistemático, consistindo em palestras eventuais, conforme relato do professor especializado em deficiência visual (PEDV D) de MM:

PE DV D – É atendido por uma terapeuta ocupacional e por uma fonoaudióloga, uma vez por semana. A terapeuta ocupacional já fez algumas palestras na escola sobre deficiência visual e eu tive uma reunião com as coordenadoras e a estagiária que acompanhava MM na escola ano passado.

Ressalta-se, nesta fala, o fato de que a professora especializada, que atende diariamente o aluno em casa, só teve uma reunião com a escola, os outros contatos foram via internet ou através de recados. Em casa o aluno tinha o apoio de uma pedagoga especializada (paga pela família), sendo a transcrição dos livros didáticos feita pela família, sendo assim, qualquer necessidade complementar ou suplementar era realizada no turno oposto, na própria casa do aluno, por um profissional especializado que durante duas horas, de 2ª a 6ª feira, realizava o AEE em atendimentos individualizados voltados ao aluno. Quando perguntado sobre o apoio especializado que MM recebe fora da escola, o professor da sala regular (PSR D) relata que:

P – E fora aqui, a escola, ele tem algum outro tipo de atendimento?

PSR D – Tem. Uma pessoa especializada que se chama Am.

P – Você já teve algum contato com essa pessoa?

PSR D – Não. Só por agenda mesmo.

P – Você solicita alguma coisa para ela?

PSR D – Quando ela tem dificuldade com MM ela escreve para mim eu respondo e a gente vai trocando informações ao longo do processo.

Solicitado a dar exemplos mais concretos dessas interações, o professor da sala regular trouxe a situação das provas e transcrições:

PSR D – Temos o PE DV D que a gente manda as provas e ela faz a transcrição.

P – Como é o esquema? Você manda por e-mail?

PSR D – Eu mando por e-mail para a coordenação, a coordenação passa para ela e quando chega no dia já está pronta. Tudo prontinho, aí é só aplicar a avaliação.

Na escola particular, que não dispunha internamente de um profissional especializado, as interações se dão de forma mais casual, dependentes da iniciativa do professor da sala regular.

Quanto às escolas públicas estudadas, o perfil do AEE das três tinha em comum o fato de ter sido historicamente organizado com ênfase no atendimento ao aluno com deficiência auditiva. Para este tipo de AEE, desde 2005 já existe uma orientação específica na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2005b), que recomenda a presença na escola dos seguintes especialistas: professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento sobre DA.

Na escola A a professora da sala regular (PSR) informa a existência do intérprete de Libras e de Professor Instrutor de Libras:

P – Qual o tipo de Atendimento Educacional Especializado que o seu aluno tem acesso? Descreva.

PSR A – Que eu saiba, só tem a Sala de Apoio. Ela não frequenta o CAP porque precisaria de alguém para acompanhá-la e na verdade ela anda sozinha!!!? Tem intérprete de LIBRAS e um Instrutor na escola.

Na escola B, M resgata a presença da intérprete em sala:

M – Tem uma moça agora que está ensinando esta menina que é muda na sala, aí tem que ela copia no caderno.

P – Como é o nome dela.

M – Não sei porque eu só chamo ela de ej, oi

P – E ela vai te ajudar quando você precisa. Qual é a ajuda dela?

M – Ela tem que passar a aula em LIBRAS para a menina, e se eu não escutar, ela tem que falar para mim o que a professora está falando na sala de aula.

Na escola C a aluna T também refere a presença de intérprete em sala:

P – *Qual o tipo de apoio especializado tem nas atividades?*

T – *Aqui na escola tem a ajuda de intérprete na sala de aula.*

O que é reforçado por professor de sala regular e por intérprete da mesma escola:

P – *Qual o tipo de apoio que é oferecido a “T”?*

PSR C – *Só (nome da interprete) que é professora de LIBRAS.*

P – *Que tipo de AEE a escola oferece as meninas e ao irmão?*

I C – *Por enquanto não tem suporte algum. O único benefício que os meninos têm na escola é ter o intérprete. Não têm livros, não têm DVD. Você vê que Ja é uma diretora interessada por ter sido aqui sala de apoio anteriormente.*

P – *A sala de apoio funcionou até...*

I C – *2007.*

P – *E fechou por quê?*

I C – *Porque os alunos surdos não eram regulares. A professora que era a intérprete ficava mais tempo aqui sem surdo e então era um serviço que não era usado. A direção anterior preferiu desativar a sala de apoio. E a atual está solicitando que venha de novo ter uma sala de apoio.*

Verifiquei a situação em duas escolas, A e B, e constatei que estavam presentes o intérprete e o professor de Libras, sendo que a presença do professor na escola B era mais recente, a ponto de nem ser mencionado pela aluna M. A escola C somente contava com o intérprete de Libras.

Sobre o intérprete de Libras, foi possível detectar que é uma presença muito recente no ambiente escolar. Os três profissionais foram admitidos nas escolas em 2009 como resultado de ação política estadual voltada para alinhamento à política nacional preconizada no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (2008). Os relatos dos entrevistados informam que os intérpretes chegaram na escola no segundo semestre de 2009, conforme se pode constatar nas falas da professora da sala multifuncional (PSM A) da escola A, e da intérprete da escola B (IB):

PSM A – *Há dois meses, pelo Governo, chegaram as intérpretes, nós temos apenas duas. Dia de terça-feira eles não veem. Então na terça-feira não temos intérprete. Mas está melhor do que antes. Porque antes não tinha intérprete nenhum. Era muito difícil. Agora está começando a melhorar.*

P – *Você entrou agora? Tem quanto tempo na escola?*

IB – *Quatro meses.*

P – *E para entrar como intérprete você fez alguma prova, lá na secretaria?*

IB – *Não. Teve uma colega que entrou e me avisou que era um plano emergencial.*

Todas as três intérpretes trabalham na escola na condição de contratos em regime temporário, cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais. Apenas a Intérprete da escola A (IA) está cursando a universidade:

P – *Profa., qual a sua formação?*

IA – *Faço o curso LETRAS-LIBRAS, sou intérprete de LIBRAS, 40 horas semanais, espalhadas nos três turnos.*

P – *Está aqui há quanto tempo?*

IA – *Três meses*

As outras duas Intérpretes têm nível médio completo. Para a contratação dos profissionais, não foi considerada a exigência do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005 b) – apresentada no capítulo 4 – quanto à necessidade de aprovação no exame de proficiência em LIBRAS realizado pelo MEC, para profissionais ouvintes de nível médio ou superior. Apenas a IA tem proficiência em Libras. A Intérprete B informou que só fez o pró-libras depois da contratação e que em dezembro iria sair o resultado:

IB – *Então, depois que entrou é que avisaram que tinha que fazer o pró-libras. Se não fizer fica só este ano.*

P – *O pró-libras?*

IB – *É uma prova, para saber se sabe ou não libras. Só vai saber em dezembro.*

P – *Qual a sua formação?*

IB – *Eu estou me formando em curso técnico de radiologia.*

P – *Você gosta desta área de educação?*

IB – *Não é uma área que me atrai muito. É a primeira vez que trabalho com educação. Então para mim é uma coisa nova.*

P – *E como interprete você já trabalhou alguma vez?*

IB – *Não, é a primeira vez.*

A Intérprete C informou que também só fez o pró-libras depois da contratação e que aguarda o resultado:

IC – *Tenho uma prima que mora aqui em P (bairro onde mora), não estuda mais, e é surda. Eu comecei a procurar cursos, treinamentos com a A (instituição de DA), com os grupos da Igreja Batista, comecei a me associar com muitos surdos, a gente vai vendo a necessidade e vai se aprofundando e se aprofundando. Vai indo para cursos. Os intérpretes que a gente começa a conhecer vão divulgar os seminários, a gente participa. Na verdade eu aprendi sinais com os surdos, com o grupo de amigos meus, comecei a me interessar e a gente vai se desenvolvendo. Mas isso já*

tem muito tempo. Sala de aula mesmo para interpretar a primeira vez foi aqui na Escola C foi a primeira escola com contrato. Já fiquei, na AE e I (duas escolas de DA) eu fico um período para uma banca, mas nada de contrato assim, como professor contratado. Sempre como prestação de serviço.

P – E qual a sua formação?

IC – Eu tenho ensino médio. Eu fiz o pró-Libras, me interessei em fazer por causa dos meninos. Tem a Faculdade de Santa Catarina que faz o Letras Libras, que teve a parte presencial, mas que agora só terá a distância. Para eu fazer eu tenho que ter o pró-Libras, vou ver o resultado do que eu fiz [...] já que agora eu quero me enveredar por essa área.

A intérprete C resgata na sua fala o potencial que a atividade de tradução da Libras pode representar como uma futura profissão e busca se especializar, embora se deparando com os desafios desta profissionalização em Salvador. Um outro aspecto comum revelado nas informações de IB e IC é que, além de não terem o pró-Libras na ocasião da contratação pelo Estado, também não tinham a experiência com interpretação em espaço escolar formal. Era portanto a primeira vez que atuavam como tal. No entanto, foram colocadas diretamente nas salas, sem nenhum preparo prévio.

A Intérprete B realiza o seu trabalho em uma sala de 6^a série, assumindo, conforme relata a professora da sala multifuncional, a função de acompanhar a aluna em atividades que até antes da sua chegada eram atribuições do PSM B.

PSM B – Antes de chegarem os intérpretes a gente procurava tá acompanhando ela na sala. Agora com os intérpretes a gente deixou de fazer isso.

É importante ressaltar que as professoras das salas Multifuncionais na rede pública costumam ser professores efetivos, que atualmente têm em sua formação escolar a graduação, no mínimo, quando não têm formação específica na área da Educação Especial. A intérprete B, por sua vez, não tem nem formação nem experiência e mesmo assim veio a assessorar pedagogicamente a aluna em sala de aula. Trata-se aqui de uma situação equivocada, observada por mim como fonte de angústia para a intérprete, e de desconfiança do seu trabalho por parte dos professores da sala regular com os quais ela mantém contato, sem falar na professora especializada em DV, que recebe as suas anotações via agenda (conforme relatado anteriormente).

A intérprete C desenvolve as suas atividades em uma sala de 2^o ano do ensino médio e menciona como dificuldades para desenvolver a sua função:

IC – *E por mais sabedoria que você tenha, você não consegue dominar todas as matérias. Então no máximo, as matérias que os alunos mais precisam, matemática, química, física, português. E as outras matérias? Do início ao fim. Do primeiro ao último horário!! Interpretar! Então, querendo ou não, você cansa, o raciocínio começa a embolar nas últimas aulas, acaba prejudicando eles.*

O caráter emergencial da ação de governamentalidade, que deveria ter ocorrido há pelo menos 5 anos atrás, quando o decreto 5626 (BRASIL, 2005 b) foi promulgado, leva a situações como as descritas. O que mais agrava esta distorção são as atribuições pedagógicas que passam a ser delegadas ao intérprete sem que o mesmo tenha formação para tal. A inexperiência, a ausência de parâmetros a serem seguidos, já que a profissão é nova (sequer é legalizada pelo Ministério do Trabalho) e “experimental” na rede estadual bahiana, levam os profissionais a assumirem diversas funções que lhes são indevidamente delegadas e para as quais precisariam de no mínimo a supervisão de um outro profissional mais experiente. A fala a seguir, da Intérprete B, traduz bem a distorção na função do intérprete:

P – *Qual o tipo de suporte que você dá para “M”?*

I B – *É assim, antes de mim os meninos copiavam para ela, revezavam as matérias. Depois que eu cheguei os meninos foram deixando de fazer isso. Aí no caso eu tenho que copiar porque no caso ela não enxerga no quadro.*

P – *Ao mesmo tempo que você copia o dela, você traduz a aula para a que está do lado.*

A profissional não está na sala de aula somente como intérprete de Libras, registra conteúdos escritos para uma aluna surdocega que não tem o material didático adaptado para a sua questão visual. A atuação vai além da simples interpretação da Língua oral para a Libras, ou vice-versa. Quando na observação em sala, constatei que muitas vezes a intérprete era solicitada por M para uma pergunta, ou uma anotação, tendo a mesma que interromper a tradução que estava fazendo para uma outra aluna surda e se encarregar de esclarecer conteúdos da disciplina para M. Estas distorções acontecem também com a intérprete C, que por não ter quem ensine Libras aos alunos na escola acaba ela mesma fazendo.

IC – *Devido aos turnos diferentes, quando tem aula vaga e eles precisam entender mais uma matéria a gente fica tentando tirar as dúvidas e eu aproveito e fico inserindo sinais, porque às vezes elas conhecem mas não é o sinal certo. Aí eu aproveito e ensino a ela a mudar o sinal.*

Atividades como o ensino da LIBRAS deveriam ser assumidas pelo professor ou instrutor de Libras (BRASIL, 2005). A escola C não tem esse profissional. Nas escolas A e B, em que eles estão presentes, o perfil deles tem em comum o fato de serem deficientes auditivos, usuários e fluentes em Libras, sendo que o professor da escola B é também usuário da Linguagem Oral. E ambos, com ensino médio, cumprem carga horária de 40 horas semanais na escola e são contratados sob o mesmo regime temporário de intérpretes.

A tarefa do professor instrutor de Libras (PIL A) era ensinar Libras para DA e para ouvintes na sala de apoio. Quanto ao PIL B, as tarefas consistiam em ministrar aula de Libras para os alunos em sala de aula regular (ouvintes e surdos), com o apoio da intérprete, além de reforçar o ensino de Libras para os DA na sala multifuncional.

Nas escolas A e B, ambas com sala multifuncional, identifiquei também a presença de mais um especialista da sala multifuncional. Na escola A, o professor da sala multifuncional (PSM A) definiu as atribuições dele mesmo como:

PSM A – Primeiro, nós trabalhamos com a língua portuguesa como segunda língua porque a primeira é a LIBRAS, que é a língua deles. E geralmente eles não têm muito conhecimento da língua portuguesa, nós ensinamos a língua portuguesa com gravuras com cartazes e com material com jogos também.

P – O atendimento aqui é no mesmo turno?

PSM – Não, é no turno oposto e também quando tem necessidade de explicar alguma disciplina no turno que ela estuda ela também é atendida.

P – Tem muito tempo que você trabalha com LIBRAS? Tem fluência em LIBRAS?

PSM A – Não. Não tenho fluência em LIBRAS. Minha querida, eu estou aqui há oito meses. Sou professora de português e eles dão preferência aos professores de português para ficarem na sala de multifuncional.

Na escola B o professor da sala multifuncional (PSM B), ao falar sobre as suas atribuições, também revela, como o PSM A, dados sobre a sua formação:

P – Vocês da sala multifuncional têm contato com o professor para capacitar...

PSM B – Não, porque na verdade eu nunca fiz curso nessa área.

P – Nem para deficiência auditiva? (depois que termina a entrevista a professora fala que fez vários cursos de pequena duração de LIBRAS, e que não fez ainda o pró-Libras)

PSM B – Para o surdo a gente acaba falando como deve ser, como precisa ser. Mostrando que quanto mais material melhor.

P – O que mais vocês fazem?

PSM B – Nem todo o professor faz a ampliação do material dela, ou quando não faz traz para a gente ampliar [...] E quando tem estas coisas em sala de aula a gente usa a LIBRAS para interpretar.

Destaca-se na fala das professoras a não proficiência em Libras, apesar de estarem em salas multifuncionais que se originaram de sala de apoio para deficientes auditivos. A PSM A revela ter pouca experiência com o atendimento especializado (oito meses). Percebi, através da observação e da escuta dos relatos, que a ação dos dois professores especializados é, preferencialmente, no espaço da sala multifuncional, em contato direto com o aluno ou mediado pelo intérprete.

Constatai também que antes da chegada do intérprete os professores tinham solicitado a sua presença em sala de aula do ensino regular para realizar alguma interpretação em Libras. Porém, com a presença do intérprete no espaço escolar, essa ação passou a ser atribuída a este novo profissional. Nas três escolas públicas é referido que, com a chegada dos intérpretes, a comunicação que antes era direta com o aluno passou a ser mediada por estes.

Diante dessa nova situação, observei que nas escolas estudadas o intérprete está sendo percebido como alguém que veio tomar um lugar, invadir um espaço que historicamente tinha sido construído e a construção era atribuída a alguém da comunidade escolar. Em cada escola o espaço de tradutor de Libras era atribuído a determinados membros da comunidade escolar que tinham conhecimento de Libras.

Na Escola B a professora da sala multifuncional relata que a intérprete passou a assumir um lugar que antes era dela:

PSM B – Tudo o que ela precisa ela passa para a intérprete. É isso que eu estou falando, antes a gente sabia, agora ela anota tudo em uma agenda, tudo o que “M” e vai para o ... (centro de DV) tudo o que tem que ser feito. Antes era aqui. Acabou!

Na Escola C a professora da sala regular chega a atribuir diminuição de rendimento da aluna T após a chegada da intérprete:

PSR C – Eu mesmo desconhecia que existia por parte do estado interesse em mandar intérprete. Eu digo que IC chegou mesmo de paraquedas, eu cheguei a questionar: por que só agora? Vai atender a que objetivo isso? Vai desfocar, já que elas estão acostumadas com a leitura labial. Como vai fazer ela voltar para você? E realmente eu percebi que elas começaram a ter um rendimento mais baixo depois da chegada da intérprete.

Deve ser ressaltado que desde 2002, com a Lei 10.436, já estava em pauta na legislação brasileira a questão do intérprete na sala de aula, mas o assunto só foi regulamentado em 2005, através do decreto 5.626 (BRASIL, 2005b). Esta discussão já deveria estar presente nas instituições educacionais, seja pela importância de que se reveste, seja pelo prazo decorrido (GUEDES, 2009). A surpresa por parte do corpo docente e a falta de definição das atribuições do intérprete demonstram que este assunto não foi pautado nos diálogos cotidianos do espaço escolar, revelando a invisibilidade social da pessoa com deficiência e das questões que atravessam este tema, conforme foi discutido por Lopes (2009).

Sob o meu ponto de vista, identifiquei que as pessoas com maior influência no ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1996) dos alunos surdocegos no espaço escolar foram o intérprete, nas escolas A, B e C, e o Tutor, na escola D. Com estes profissionais referidos, a comunicação aconteceu de forma mais fluida e frequente com o aluno. Foi visível, nas situações de comunicação, a preocupação com a ocorrência real do processo de emissão e recepção da mensagem. Percebi também que, por conta dessa eficácia na comunicação, o intérprete e o tutor são expostos, no ambiente escolar, a um trabalho intenso, com exigências que extrapolam o espaço da sala de aula, estendendo-se aos intervalos, em qualquer espaço da escola. O intérprete, em especial nas escolas A e C, é requisitado a todo instante para intermediar a comunicação entre o aluno (DA) e a comunidade escolar. E tudo se passa sem uma regulamentação adequada quanto às suas funções, seus horários de trabalho e de descanso. Sobre a sua rotina, o Interpretete C revela:

P – Como é a legislação do intérprete? Existe alguma? Algum documento que diga o que vocês devem fazer?

IC – Tem uma legislação. Mas aqui funciona assim: você fica 20h. de manhã e de tarde.

P – Não tem um intervalo?

IC – O intervalo normal da escola. No meu caso aqui, se o professor descer para merendar, só tem eu. Eu tenho que estar na sala do 1º ao 5º horário, que tenha intervalo ou não. Mas o que diminui a pressão é quando tem aula vaga, o professor não vem, aí você consegue descansar. Mas no caso das meninas da manhã é raro. É mais difícil o professor faltar, são mais regulares. Eu fico do primeiro ao quinto horário sem intervalo. De tarde já tem mais folga, eu consigo descansar mais. Mas de manhã é mais pesado.

Esta realidade descrita por IC foi observada também nas outras escolas. Urge ações coordenadas dos gestores escolares para criar um ambiente de trabalho mais favorável para estes profissionais.

Considerando que as salas de apoio já existiam nas escolas estudadas há pelo menos 10 anos, constatei que, após a nova política educacional (BRASIL, 2008), contratar temporariamente intérpretes e professores instrutores surdos foi a ação mais inovadora do governo do estado na área da deficiência auditiva. Esses profissionais, ao falar das suas ações na escola revelam:

P – Qual o tipo de AEE que “J” tem na escola?

I A – O único apoio é a sala. A sala de apoio que ajuda J. com as atividades, testes, provas e agora tem duas intérpretes na língua de sinais. Ultimamente tem só estes apoios.

PIL A – A atividade que desenvolve de ensinar LIBRAS com os surdos é possível porque eles vão ver os sinais, já com J. é um problema maior. (Entrevista realizada com ajuda de intérprete).

Na fala do Intérprete A e do Professor Instrutor de Libras, fica clara uma ação atrelada à aquisição de Libras. Estas tentativas de atenuar a exclusão socioeducacional, criando medidas centradas apenas na aquisição da Libras, recolocam a pessoa em um lugar de exclusão, considerando-se a anormalidade linguística. Os “excluídos invisíveis” passam a ser “excluídos anormais”, exemplificando a atitude política que Lopes (2009) identificou em suas pesquisas sobre a inclusão escolar brasileira. É interessante observar que a questão da Libras é tão emblemática que mesmo a aluna “M” da escola B, tendo prótese auditiva e sendo oralizada, o uso ou não da LIBRAS é central no discurso sobre o AEE, como se observa na fala da professora da sala multifuncional da sua escola:

P – Quanto a questão auditiva que tipo de apoio M precisa? Que tipo de suporte vocês dão?

PSM B – Quando ela frequentava aqui à tarde...como ela não perdeu tudo ainda quando você fala com ela com um tom mais alto ela se faz entender. Entender o que você está explicando. Então ela não usava a LIBRAS. Ela não queria aprender a LIBRAS. A gente falava sempre com ela com um tom mais forte, então ela consegue perceber este tom ainda. Ela fala com você num tom baixo, uma fala diferenciada por causa da perda que ela já tem. Então a fala dela já é diferente, mas ela consegue ouvir o tom da voz, quando é falado em tom mais alto. Então em relação a LIBRAS, ela não usa.

Este perigo de restringir o apoio ao deficiente auditivo brasileiro na aquisição da Libras vem sendo alertado por estudiosos da área (SANTANA, 2007; GUEDES, 2009) e questionado como uma forma reducionista que desconhece e desrespeita a peculiaridade do grupo das pessoas com DA. A literatura especializada alerta também para o reflexo desta realidade na comunicação da pessoa surdocega.

A comunicação é um aspecto que deve ser construído com base nas escolhas pessoais da pessoa com surdocegueira, será ela quem irá identificar a forma que mais se adapta às suas necessidades (MAIA et al., 2008; VIÑAS, 2004). Exemplificando este desrespeito às peculiaridades linguísticas, posso citar que observei, no caso da aluna M, escolhas sendo feitas considerando as opções que a escola lhe oferece e não as necessidades da aluna. Como a jovem não sabe LIBRAS, não é entendida como surda, limitando a atuação dos profissionais especializados que estão na escola com “M”, pois centram as suas ações no atendimento aos alunos deficientes auditivos usuários de Libras, os “surdos”. Com esta lógica, o atendimento especializado que a aluna necessita é delegado aos especialistas em DV, como descreve a professora especialista em DV delegando o apoio especializado aos especialistas:

PEDV B – As pessoas veem assim, eu só tenho que atender o surdo se é aquele surdo que se comunica com LIBRAS. Eu já ouvi especialistas da área de surdez dizerem que esta situação não é caso nosso. Eu fui visitar uma escola de um menino em um bairro do lado do B., a profissional foi comigo e tinha uma situação de uma menina, usa aparelho, é oralizada, e aí a professora disse essa menina não é nossa clientela porque ela é oralizada. Então essas pessoas ficam na sala de aula sem nenhum apoio? Só é responsabilidade se for aquele surdo total. Então eu acho que ainda está uma situação sem definição. Quem é esta pessoa que está responsável?

Os conteúdos trazidos pelas informações dos entrevistados, sobre a ação dos especialistas, revelam o comum relato de um isolamento nas suas ações. Não identifiquei uma interação consistente entre o professor da escola regular e o especialista, mesmo quando eles se encontram lotados na mesma unidade escolar. Foram trazidas à tona, durante a análise, situações de conflitos não só entre os professores da escola regular e os especialistas, como também entre os próprios especialistas, representados, por exemplo, pelo medo de serem “invadidos” pelo intérprete.

Analisando esta realidade de desarticulação dos especialistas sob a ótica dos estudos de Klaus (2009), que contrapõe os discursos de democracia dos documentos oficiais aos tempos vividos na escola hoje, é possível inferir que é fundamental estimular uma cultura escolar que fomente ações em redes, ações democráticas, não ainda presentes na sociedade atual, a fim de que as leis possam de fato ser efetivadas. O autor aponta a fragmentação existente entre o discurso e a prática.

Observei que a prática do isolamento é tão natural no espaço escolar que mesmo a chegada de um profissional como um intérprete, que a princípio tem uma função de catalizar, juntar, agregar, acaba, na lógica da escola, sendo uma ameaça.

A ação dos especialistas, quando isolada, não fomenta redes de apoio, fragilizando o pouco que a escola tem a oferecer de atendimento educacional especializado para a comunicação e inclusão escolar do aluno surdocego. Quando o aluno fica sem suporte e tem a sua comunicação desorganizada, um significativo obstáculo se instala, principalmente para a inclusão do aluno com surdocegueira, pois, fragmentado, fica o aluno refém do acaso e à mercê das motivações e interesse pessoais do professor da sala regular. E assim, nessa desorganização, o trabalho do especialista torna-se cada vez menos visível e desvalorizado.

No trabalho em rede, democrático, articulado, ocorre o contrário, todos os profissionais tem o seu espaço garantido, pois o conhecimento, ao ser socializado com outras pessoas, não se perde, pelo contrário, amplia. É neste diálogo criativo, entre o que está posto e o que está por vir, o velho e o novo, que o cotidiano escolar vai construindo um sistema mais integrado, mais criativo. Martinez (2003, p. 172), sobre esta dialética criativa necessária ao espaço escolar, sugere:

A criação supõe o conhecimento, o domínio e o manejo de informação sólida e atualizada em um campo determinado. A dialética do velho e do novo, essencial para a produção criativa em qualquer esfera profissional, reflete a importância do conhecimento consolidado e elaborado para a criatividade.

Um outro aspecto que a autora traz nas suas reflexões sobre a criatividade e que reforça a ideia de que o conhecimento de todos passa a ser mais valorizado quando se trabalha em rede refere-se ao fato de ser necessário um conhecimento consolidado sobre um assunto para a criatividade fluir.

Sendo assim, os profissionais da educação, de forma geral, precisam trabalhar em rede e conhecer bem o que fazem, o que potencializa ligações criativas entre os diversos pontos dessa rede.

Fragmentação da surdocegueira

A delimitação entre os atendimentos especializados em DV e DA levam a uma situação de divisão da pessoa surdocega, ora é um DA que tem DV, ora um DV é que tem DA. Esta percepção se manteve presente nos atendimentos educacionais especializados das quatro escolas, onde uma das deficiências era priorizada em detrimento da outra.

a) Escola A

Na escola A o atendimento é voltado para as questões auditivas, com a intérprete de Libras na sala de aula e o trabalho de suporte da sala multifuncional realizado como se a aluna fosse apenas surda.

A professora da sala multifuncional acredita que as questões visuais são responsabilidades dos especialistas em DV:

P – Como é o AEE?

PSM A – Estuda na sala regular no vespertino e ela tem um acompanhamento na sala multifuncional para o auditivo, no matutino, e quando precisa também no vespertino.

P – E a questão visual? Como é trabalhada na escola?

PSM A – Nós procuramos o (Centro de Apoio aos DV), devido a essa deficiência visual dela, da parte da visão.

A Intérprete da escola A, quando solicitada a informar sobre o que é feito quanto às questões visuais, relata o seguinte:

Escola A (I)

P – E quanto à deficiência visual?

I A – Que eu saiba nenhuma. Ela foi encaminhada para fazer exames para depois ela começar.

Esta escola tem um grande número de DA usuários de Libras e um histórico do espaço inclusivo voltado para esta população. A identificação do déficit visual foi feita por um Centro de DV, quando o mesmo esteve na escola e orientou algumas ações, mas concretamente não observei nenhuma adaptação para a questão visual.

O uso da Libras só é adaptado quando a comunicação ocorre na presença da intérprete, que procura usar a Língua de Sinais no campo de visão da aluna, ou usar a Libras Tácteis (ambas as formas de comunicação foram descritas no capítulo 3). Questões como melhor iluminação, fonte de letra, lápis com melhor contraste, que foram verbalizadas pela professora da sala multifuncional como orientação do Centro de DV, não estão sendo observadas na sala regular. O uso de adaptações visuais que consegui identificar foi através da fala da professora da sala regular, que, por ter feito uma especialização em educação especial, adaptava a sua aula para todos os alunos e concluiu que poderia estar beneficiando J. Ela relata que:

PSR A – Eu tenho procurado aprender alguns sinais com as professoras da sala de apoio. E sigo usando o bom senso e meio que intuitivamente, por exemplo, ela senta na frente onde possa ver o quadro, eu procuro escrever com pilot preto e com a letra grande, sempre que quero me comunicar com ela, me coloco no seu campo de visão, e na maioria das vezes mostro o que quero, mas confesso que sinto muitas dificuldades. Tenho procurado fazer avaliações com imagens, já que os surdos entendem melhor dessa forma e sempre imprimo as avaliações de Josiene com letras bem maiores. E percebi, na primeira vez que fiz isso, a felicidade dela em poder ver sozinha a sua avaliação.

É possível observar nesta fala da professora uma iniciativa dela própria, não identificada por mim nas outras situações escolares. Outro aspecto presente na sua sala é o que ela solicita da sala multifuncional, denominada por ela como sala de apoio: “alguns sinais”. Esta fala revela que o perfil da sala ainda é o do atendimento aos aspectos auditivos da aluna. A fala do professor instrutor de Libras relata também a falta de apoio ao aspecto visual:

P – Como ela se comunica com os professores?

PIL – No quadro com o que escreve.

P – Aumentam a letra no quadro?

PIL – Às vezes, outras vezes esquece que tem J na classe.

b) Escola B

Na escola B o atendimento especializado é com ênfase na DV e baseado nas orientações à escola por uma PE DV do Centro de apoio a DV, que acompanhou a criança no primeiro semestre de 2009. Esta professora precisou se ausentar para um curso fora do Estado e o atendimento especializado no segundo semestre passou a ser realizado por outro profissional do mesmo Centro. A primeira

professora ficava o dia todo na escola, uma vez por semana, e neste dia ela contactava os professores, adaptava material e tirava dúvidas da aluna. Além disso, a aluna frequentava o Centro de DV um dia à tarde, e um outro dia deslocava-se para a sala multifuncional da escola. A segunda professora só comparece à escola se solicitada, e remanejou o atendimento da aluna para o Centro de DV.

Pelo relato de M pode-se ter uma ideia do percurso ocorrido durante o ano:

“M” – Eu tinha uma professora que ficava todas as terça- feira comigo lá à tarde, o dia todo na verdade. Só que ela não está mais porque ela foi fazer um curso em São Paulo.

P – Quando ela volta?

“M” – No fim do ano. Só vai poder dar aula comigo no outro ano.

P – E o que ela fazia com você lá.

“M” – Para mim enxergar o que tinha no quadro, as atividades que tinha no quadro. O que ela fazia?

P – Sim

“M” – Ela pegava um carbono, conversava com meus colegas sobre o meu problema da vista. Passava um filme sobre a pessoa que não enxerga. Aí eles iam entendendo o que era aquilo, aí ela falava quem era que tinha vontade de me ajudar na sala. Aí cada um...um aluno copiava a aula de português, outro de matemática, as matérias todas. Pegava um carbono na folha de ofício e escrevia as atividades, aí eles me davam, eu copiava e respondia. Era assim que dava.

P – E agora eles não fazem mais isso?

“M” – Não, porque tem a surda.

P – Na sua sala de aula tem uma menina que é surda?

“M” – É, surda e muda

P – E tem uma pessoa com esta menina lá na Escola? Esta pessoa fica só com esta menina?

“M” – Tem várias pessoas surdas. Cada menina fica numa série. E essa me ajuda também. Ajuda um pouquinho a mim e ajuda um pouquinho a ela. Na hora que eu escuto a professora ela passa a aula em LIBRAS para ela.

P – Você disse que não consegue ver o quadro, como você faz para entender o que a professora está falando?

M – É porque é assim aqui no (Centro de DV), tem um trabalho que faz com todos os alunos que não enxerga.

P – E lá na escola tem apoio?

M – Na escola tem um SAP, tem uma sala que a primeira coisa que eu faço é ir lá nesta sala. Pegar um suporte.

P – Que suporte?

M – É para mim botar o caderno e o livro. Se eu não pegar isso, quando ficar velha eu vou ficar assim (se encurva sobre si mesma, simulando uma cifose). E eu sinto muitas dores no pescoço quando fico assim. Aí eu tenho que pegar isso e pegar uma mesa de quatro pernas.

P – Sozinha? É você mesmo que pega?

M – Eu peço uma colega para me ajudar a levar. Mas agora já está ficando na sala.

P – O que mais você faz na sala de apoio?

M – Lá eu tenho que fazer alguma coisa assim....se a prova não estiver ampliada eu tenho que ir lá conversar com os professores que ficam ali, porque eu não posso aceitar prova que não está ampliada. Porque senão “atrapaia²⁴” a letra pequena

P – Então, lá na escola A, você agora tem apoio de texto e a prova tem que ser ampliada e tem também esta outra menina que fica na sala, com a menina surda, fora isso tem ainda os seus colegas que fazem o dever em carbono e você leva para casa.

M – É

P – Por que você queria usar o braille no início do ano?

M – Porque eu gostei do braille, eu achei interessante. Porque na minha escola só andam com os computadores quebrados, se um dia não tiver uma prova ampliada eu posso fazer a prova em braille, aí seria melhor. Como os professores lá não sabem, fica difícil para eles, não vai ter quem diz para eles, mostrar o que eu respondi na prova.

Observa-se, na fala de M, que o seu AEE está essencialmente centrado nos déficits visuais. Com a saída da professora itinerante, especialista em DV, o acompanhamento que era no próprio espaço escolar passa a ser realizado no Centro de DV, enquanto na escola se instala uma lacuna devido à falta de conhecimento sobre DV pela comunidade escolar, e como a aluna era compreendida apenas como DV, é como se ela não tivesse mais apoio especializado dentro da escola.

As professoras da sala multifuncional se percebem como especialistas em DA, e, mesmo tendo recebido orientações sobre DV através do trabalho da professora itinerante, que há cerca de dois anos está com a aluna na escola, não se apropriaram das mesmas, já que alguém (a professora itinerante) se ocupava destes aspectos. O vazio deixado pela ausência da primeira professora deve ser suprido pela intérprete de Libras, que não conhece nada sobre deficiência visual.

São alarmantes as consequências que essa visão segmentada apresenta: a aluna tem um resíduo visual, pode usar ampliação de letras mas pensa em recorrer ao braille por achar que é mais fácil ter acesso (os computadores da escola vivem quebrados e não podem ampliar o seu material escrito). Ao mesmo tempo em que cogita o braille, constata que as professoras da sala de recurso multifuncional não sabem braille. No caso da escola B, os alunos atendidos eram, na sua maioria, DAs usuários de Libras. Enfim, é uma situação de insegurança para a aluna e que levanta questões como: qual é mesmo a atribuição do professor da sala multifuncional em uma escola inclusiva? A sala multifuncional não deve atender as

²⁴ “M” pronuncia algumas palavras de forma diferente do habitual. Nestas situações optei por colocar as palavras entre aspas.

necessidades educacionais especiais de todos os alunos que frequentam o seu espaço?

c) Escola C

Na escola C a prioridade é trabalhar apoiando o déficit auditivo. A pouca fluência em Libras, por parte dos alunos, é considerada o grande obstáculo a ser superado. As questões relativas às necessidades visuais não são relatadas, o veículo de apoio são os gestos, a mímica. A intérprete, principal mediadora das questões comunicativas, tem pouca experiência com situações envolvendo surdocegueira e, sem um outro olhar especializado, não consegue identificar a interação entre as duas limitações perceptivas (visuais e auditivas), ficando focada nas questões auditivas:

P – *Qual o tipo de apoio especializado T tem nas atividades?*

I C – *Aqui na escola tem a ajuda de intérprete na sala de aula*

P – *A deficiência auditiva como é trabalhada?*

I C – *Dificulta muito, eu já percebi que os três são muito inteligentes, intelectualmente eles são normais, conseguem aprender igual a mim e a você, normal, mas o fato deles terem a limitação de não terem tanta desenvoltura em LIBRAS dificulta eles de entenderem as coisas na sala de aula. Usam muita mímica, pelo fato de não terem tanta habilidade em LIBRAS. Eu percebo que eu não posso usar muita LIBRAS, tenho que usar mímica, levantar, usar alguns classificadores que a gente aprende em LIBRAS, apontar para algum objeto, para eles conseguirem assimilar (e falar) “Ah! Entendi agora”. Um aluno que entende bem LIBRAS é bem mais fácil você interpretar, como verbo, alguns sinais de química que eles não conhecem, às vezes eu tenho que fazer em mímica e depois voltar a dizer olha isso aqui é ... quer dizer...o sinal é esse.*

A aluna dessa escola C tem uma grave situação visual, que além de degenerativa, com prognóstico de cegueira, dificulta a nitidez da imagem e o seu campo de visão (descrito no capítulo 1). A fluência em Libras, por ter sido a Língua que teve acesso como forma de comunicação, é fundamental. Porém, sem as adaptações relativas às necessidades educacionais visuais, o próprio aprendizado da Libras fica dificultado. O gesto, a mímica, o sinal em Libras, para ser distinguido, precisará ser realizado considerando-se a condição visual da jovem.

d) Escola D

Na Escola D o foco é a questão visual, já que a auditiva, na compreensão da comunidade escolar, é entendida como resolvida pelo implante coclear. O professor

da sala regular, ao refletir sobre a sua forma de atuar com aluno, descreve:

PSR D – Por exemplo quando a gente está trabalhando com geometria, eu utilizo o geoplano, material concreto com ele, para que ele tenha noção. Na álgebra ele não tem dificuldade, um entrave que eu tive com “MM” foi nas contas, nas operações básicas, na multiplicação, quando tem um alto valor ele às vezes se perde.

É possível observar, na fala do professor, que ele não cogita que a questão auditiva também possa estar intervindo na compreensão da explicação sobre o assunto. É importante lembrar o que Santana (2007, p.141) discute sobre a ideia miraculosa que envolve o implante coclear, a ponto das pessoas esquecerem que o implante garante a percepção dos sons da fala, mas não a sua interpretação, e que o processamento auditivo é um mecanismo que envolve a “[...] detecção, sensação do som, discriminação, localização, reconhecimento, compreensão, atenção seletiva e memória”(idem, p. 141).

A fala do professor da sala regular relata dificuldades na decodificação, compreensão, interpretação do assunto, e menciona que se utiliza de situações concretas como um apoio além da fala. Esta atitude pedagógica retoma o mesmo conteúdo da fala dos profissionais especialistas em DA, como a professora de sala multifuncional da escola B, que ao falar das estratégias que usa com M e os “surdos” da escola refere que “quanto mais material concreto melhor”. As similaridades entre os dois alunos aparecem também quanto à situação da linguagem oral, pois também “M” pronuncia e escreve palavras de forma diferente do habitual, como ocorre com “MM”, como sinalizado por sua professora especializada:

PEDV D – Por exemplo, através da escrita observo algumas palavras que ainda não foram identificadas corretamente pela audição, como oxgenho (oxigênio) e prejuízo (prejuízo).

Esta pronúncia “incorreta” é apresentada por Santana (2007) como indicativa de questões relativas à discriminação dos sons. Ao descrever os apoios que MM recebe fora da escola, apenas a PEDV D menciona o atendimento semanal com a fonoaudióloga. É como se, para os outros profissionais que informaram sobre o jovem, o acompanhamento com esse profissional não fosse relevante, já que a questão dele é visual:

PEDV – *É atendido por uma terapeuta ocupacional e por uma fonoaudióloga, uma vez por semana. A terapeuta ocupacional já fez algumas palestras na escola sobre deficiência visual e eu tive uma reunião com as coordenadoras e a estagiária que acompanhava “MM” na escola ano passado.*

A fala da tutora apresenta novamente a fragmentação do AEE ao aluno MM:

Tu – Eu acompanho, diariamente, na sala de aula, geralmente no intervalo também, quando tem prova, dando esse suporte, ser os olhos dele. Eu repasso para ele como ele disse o que está no quadro o que precisa ser transcrito. Tem uma pessoa, como ele disse, mas quando esta pessoa não está eu também passo de tinta para o braille.

P – Você sabe o sistema de leitura e escrita em braille?

Tu – Eu aprendi aqui com MM.

P – Foi MM quem te ensinou o braille?

Tu – *Foi vendo ele utilizar que eu fui aprendendo também.*

P – Como é o AEE com M?

Tu – *De diferente dos outros alunos só adaptação dos materiais e algumas situações diferentes na sala de aula. Porque assim aula ele assiste normalmente como todos os alunos. Prova...*

P – Todas as aulas?

Tu – *Normal. Todas as aulas com os alunos. Exercício passado pelo professor ele faz na sala de aula com os colegas. A gente só muda o ambiente quando é uma situação de prova ou teste, porque o barulho da máquina atrapalha a concentração dos outros meninos. E a gente tira ele da sala.*

“Ser os olhos dele” não traduz o que a minha observação na escola identificou. A tutora é os olhos e os ouvidos de MM. Por diversas vezes na sala de aula, ou no espaço recreativo, ele pergunta para ela sobre os barulhos que não consegue identificar, pede que repita o que o professor falou, ou o que o colega falou. Enfim, a mediação dela é necessária porque ele tem dificuldade perceptiva auditiva. É possível que, caso fosse apenas cego, o aluno não necessitasse do suporte em sala de aula de um tutor.

A constatação da fragmentação nos atendimentos dos alunos surdocego estudados vai de encontro ao que os teóricos do campo da surdocegueira (MAIA et al., 2008; VIÑAS, 2004; FARRELL, 2008; MASINI, 2002; e outros autores) consideram como uma mediação adequada para estes alunos. A literatura especializada relata que o surdocego precisa de um profissional específico para a sua mediação, que pode ser o guia-interprete ou o instrutor-mediador. Esses profissionais por sua vez necessitam de uma formação diferenciada (VIÑAS, 2004), escassa no Brasil (MAIA et al., 2008). Novamente encontramos, nos dados da

pesquisa, uma situação de improviso no atendimento educacional especializado voltado ao aluno surdocego.

Entendo que é preciso que os programas de formação de professores possam investir de forma mais concisa em uma formação que tanto acolha as necessidades gerais de uma especialização na área da Educação Especial, como as necessidades mais específicas relativas a algumas das necessidades especiais, no caso do aluno surdocego, a formação de guias-interpretres e instrutores-mediadores. Masini (2002, p. 80) alerta para a importância dos profissionais eficientes na área da educação, que tenham um “[...] olhar atento, para perceber o que a criança está mostrando”.

Finalizando a análise da dinâmica do atendimento educacional especializado, considero que em nenhuma das quatro escolas as duas perdas sensoriais dos alunos foram trabalhadas pelo AEE de forma conjunta, sendo dada prioridade a uma ou a outra, atitude que divide a pessoa surdocega e contribui para uma compreensão equivocada e reducionista das suas possibilidades comunicativas.

Considero também que o AEE do surdocego, ao focar somente no DA ou no DV, afasta-se do fundamental, que é compreender cada aluno surdocego como uma pessoa completa. Identifico que os especialistas que estão no espaço escolar, professor da sala multifuncional, intérprete, professor instrutor de Libras e tutores, podem ter um papel de grande relevância na modificação deste atendimento educacional fragmentado.

Para isso eles precisarão promover a criação de redes de apoio que os ajudem a conhecer, analisar e discutir os sistemas de comunicação que cada aluno constrói. Estas redes podem fazer repensar, de forma criativa, a infraestrutura atual do atendimento educacional especializado, criando novas configurações que interfiram de fato no espaço escolar, ampliando as ações de todos os profissionais da escola envolvidos no processo de inclusão escolar, sejam eles especialistas ou profesoress da sala regular, ou outros.

4.4.2 Formas de comunicação do aluno surdocego

A segunda dimensão a ser analisada trata das formas de comunicação da pessoa surdocega, que podem se apresentar de diferentes maneiras, variando em

sua modalidade expressiva, na maneira como a pessoa passa a mensagem para o interlocutor e na sua modalidade receptiva, o modo como recebe a mensagem enviada.

Nos casos estudados identifiquei como modalidades expressivas: a Libras, a libras tátil, o alfabeto dactilógico, os gestos naturais, a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, a língua portuguesa na modalidade escrita ampliada E o sistema de leitura e escrita em braille. Nas observações, foi possível identificar que a interpretação da mensagem enviada nem sempre era decodificada de imediato, necessitando que o surdocego repetisse a informação, recorrendo muitas vezes a mais de uma forma de expressão, até que o interlocutor compreendesse a mensagem. Constatamos a importância de uma escuta paciente e atenta dos interlocutores, a fim de que fosse respeitado o ritmo do aluno surdocego, estimulando assim a sua autonomia e iniciativa na comunicação, como alerta Cader-Nascimento e Costa (2003b).

Quanto às formas de comunicação receptiva, foram identificadas: língua de sinais naturais, Libras adaptadas ao campo de Visão, alfabeto dactilógico no campo de visão, Libras tácteis, língua portuguesa ampliada na modalidade oral, língua portuguesa ampliada na modalidade escrita, língua portuguesa na modalidade tátil ou Tadoma, sistema de leitura e escrita em braille. Neste campo da comunicação, a dificuldade se manifestou de forma mais acentuada, principalmente pela falta de um profissional que pudesse ajudar o aluno a procurar formas mais eficazes de receber as informações, alguém que entendesse com profundidade as formas de comunicação do surdocego, ajudando-o naquilo que Garcia (2009) denomina de comunicabilidade, ou seja, o direito de se comunicar como pode e sabe fazer.

As formas de comunicação serão apresentadas considerando duas subcategorias: receptivas e expressivas. Entretanto, de acordo com Maia et al. (2008a), a comunicação, tanto a receptiva quanto a expressiva, se entrelaça na composição de sistemas de comunicação. Assim sendo, diferentemente da organização por tópicos da primeira categoria, nesta discussão o diálogo entre as subcategorias será concomitante, visando apresentar um panorama do sistema de comunicação construído por cada sujeito, na tentativa de revelar as pessoas surdocegas na sua inteireza comunicativa, como uma pessoa completa.

a) Caso A

Foi recorrente, nos relatos dos informantes, a dificuldade da aluna J em comunicar-se, pois, apesar de utilizar-se de várias formas para tentar se expressar, no momento de compreender o que estava sendo dito, a grave condição visual (com perda de campo e nitidez da imagem comprometida) potencializava negativamente a falta de fluência em Libras e as dificuldades na compreensão do português escrito.

A aluna J utilizava como forma de receber as mensagens a Libras adaptada ao campo de visão e a língua portuguesa escrita ampliada. Ressalte-se que aprendeu Libras já na adolescência e não era fluente. O seu diagnóstico de Síndrome de Usher é caracterizado por perda visual progressiva, e por isso a intérprete e alguns colegas surdos de J estão ensinando-lhe Libras tácteis:

I A – E agora ela está entrando em contato também com a comunicação tátil. Mas é uma coisa que não tem muito tempo. Iniciativa dos alunos aqui e minha também.

P – Explica melhor como é essa comunicação.

IA – Alguns alunos surdos, por interesse, pegam a mão dela, fazem a língua de sinais, na mão em contato com a mão. Ela tem respondido bem.

P – Por que faz na mão? Ela não consegue visualizar? Ela não consegue ver?

IA – Consegue sim, mas lateral não, só se a gente estiver realmente frente à frente com ela e aí fazer.

Como a aluna J não tinha tido a oportunidade de desenvolver fluência em Libras, este segundo momento de adaptação da língua estava sendo bastante lento, sem contar que não existia um espaço formal, um horário específico para este procedimento; a adaptação era ao acaso, quando a intérprete ou os seus colegas surdos conversavam informalmente com ela. Nesta escola, a questão visual não é compreendida na sua dimensão real, portanto, não existe uma mobilização em torno de adaptações específicas para J, ela é compreendida apenas como surda. Constatei que a professora da sala multifuncional só se dava conta da deficiência visual na medida em que eu ia perguntando sobre as necessidades visuais:

P – No caso de J. que tem as duas deficiências?

PSM A – Mas ela ainda não tem totalmente. Ela é surda, eu não vou dizer que ela é cega. Ela tem baixa visão. Ela enxerga, entendeu Nelma, ela não tem a necessidade, como se fosse uma cega, que precise de meios e métodos especializados para cegueira. Ela ainda não tem, ela pode vir a ter. Aliás, pelo que ela tem, ela vai vir a ter. Mas ela ainda não tem.

P – *Você acha então suficiente para ela usar a forma que se trabalha com o surdo? É suficiente mesmo que ele tenha deficiência visual? A baixa visão é uma deficiência visual, não é?*

PSM A – *É. Não é cegueira mas é deficiência visual.*

P – *Então é suficiente?*

PSM A – *Não, não é suficiente, mas por a gente ainda não ter um material que atenda a esta necessidade da cegueira aqui... O que nós temos para a surdez dá para levar. Mas é claro que não é suficiente. Vai ser suficiente quando o material chegar quando a gente tiver meios para saber como se comunicar melhor com o surdocego total, aí nesse caso vai ser melhor.*

O fragmento acima ilustra a ideia difundida na comunidade escolar de que a aluna recebe as informações por via visual de forma adequada, o que se traduz em um equívoco. Observei que um reforçador dessa compreensão é o fato do interlocutor entender, mesmo que de forma parcial, o que a aluna quer passar. Na tentativa de expressar-se, ou de pelo menos chamar atenção para si, a aluna se utiliza de diferentes formas de expressão, a língua de Sinais naturais, Libras, alfabeto dactilológico, língua portuguesa na modalidade escrita e de sons, conforme a professora da sala de recurso multifuncional:

P – *Quando ela quer entrar em contato com você, quando quer chamar a sua atenção, quer conversar com você, como é que ela faz?*

PSM A – *Ela usa o sinal de LIBRAS. Ela toca em seu braço. Por exemplo, se ela quer se comunicar ela vem até mim e faz o toque do braço, ou estende a mão fazendo um sinal para que eu veja.*

P – *Como “J” se expressa quando ela quer falar com vocês ?*

PSM A – *É através da LIBRAS.*

P – *Ela domina LIBRAS?*

PSM A – *Não. O surdo em geral ele não tem o domínio total da LIBRAS. A LIBRAS serve para eles terem a comunicação, se comunicarem, mas eles ainda precisam a presença dos tutores, do instrutor, na escola e sala de apoio, porque o instrutor é que tem um domínio maior de LIBRAS. Ele também ensina ao surdo a LIBRAS. Mas ela se comunica direitinho em LIBRAS, mas não tem um domínio total.*

P – *Como J. consegue se comunicar quando ela quer se comunicar com os colegas?*

PSM A – *LIBRAS e gestos.*

P – *E quando o colega não é surdo. Tem alguma diferença?*

PSM A – *Normalmente, ela também faz gestos, mostra, pega o papel, escreve. Ela tenta formas diferentes e ela sempre gesticula para que os alunos possam entender o que ela quer. Ou chama.*

Por estas iniciativas produzidas pela aluna J, em que na maioria das vezes os gestos estão presentes, as pessoas ao seu redor entendem que se também elas próprias fizerem de forma semelhante à aluna, esta irá compreender o que está

sendo transmitido. Esta conclusão se deve ao fato de que se a aluna faz o gesto é porque ela vê o gesto. As pessoas, entretanto, se esquecem que muitos desses gestos já fazem parte da memória da aluna, foram apreendidos antes da perda visual. Uma coisa é reproduzir com meu próprio corpo algo que eu conheço, outra coisa é identificar visualmente este gesto sendo reproduzido por outro, ou aprender este gesto apenas olhando. São duas realidades bem diferentes.

Para a intérprete da escola A, a comunicação também é feita prioritariamente por gestos e Libras, apesar do uso da língua escrita:

IA – *Ela entende muita coisa. Para se comunicar comigo ela não chama, ela toca, ela vem e toca. Se você não entende o que ela está querendo dizer, então ela mostra, por exemplo o quadro, ela mostra a palavra, ela pergunta o que é isso, o que tem para fazer.*

P – *Mas ela não usa oralização? Só através de sinais?*

IA – *A oralização não.*

P – *Como J. faz quando ela quer se comunicar com você, chamar sua atenção, iniciar uma forma de comunicação?*

I A – *Ela gesticula, usa um pouco da LIBRAS, tem conhecimento básico da LIBRAS, ela usa um pouco e o básico dela da comunicação é gesticular, usar LIBRAS e escrever. Ela escreve.*

P – *Quando ela quer entrar em contato com você ela usa a escrita?*

I A – *Usa a escrita.*

Segundo a professora da sala regular (PSR A), a aluna J também dá ênfase aos gestos e à língua na modalidade escrita:

PSR A – *Ela está sendo minha aluna pelo segundo ano, ela tem uma amiga próxima e muito parceira na sala de aula, que é a. C. e esta a auxilia muito, dizendo a ela o que tem que ser feito. Quando J me encontra fora da sala ela me toca, ou me abraça ou beija e sorri pra mim. E dessa forma estabelece comunicação comigo.*

PSR A – *J tem a prática de fazer primeiro um rascunho, ela copia em pedaços de papel os conteúdos escolares e depois passa tudo a limpo para o caderno, de forma bastante organizada e limpa, sem rasuras. Copia todas as letras. Digo isso porque os ouvintes e videntes muitas vezes copiam as palavras de forma errada ou então faltando letras, palavras e até frases. E ela é simplesmente impecável!! Tem uma boa caligrafia e uma determinação impressionante, chegando inclusive a ficar aborrecida quando não pode terminar de copiar algum esquema didático.*

Na fala do professor instrutor de libras (PIL), é mencionado também o uso da Libras sem fluência e a referência a uma acentuada dificuldade na comunicação expressiva, atribuída pelo PIL ao isolamento que a aluna vivencia no espaço escolar,

com dificuldades para se expressar com os professores na sala de aula, com os colegas surdos e ouvintes, e com o próprio professor surdo. Segue um fragmento da entrevista com o PIL A, lembrando que a mesma foi realizada com ajuda de intérprete, já que o referido professor só se comunica pela Libras.

P – O que ela faz para se comunicar com ele?

PIL A – A comunicação dela com ele é um pouco difícil, porque ela não se aproxima dele. Ela sempre fica sentada, calada, lá na dela. E ele chama ela para ver alguma coisa ao redor.

P – Como J. se comunica com os professores da sala regular?

PIL A – Ela nunca consegue se comunicar com os professores, J. fica na dela.

P – Mas ela chega a perguntar na sala?

PIL A – Nada

P – Como é com os colegas, como ela faz para se comunicar com os colegas? Ele já viu?

PIL A – Ele disse que conversa com os alunos ela não tem. Tem sempre uns alunos que ficam provocando ela e aí ela sofre. Sofre muito, ele vê isso. Alguns surdos ficam junto dela, junto com ela. Mas alguns ouvintes se afastam.

P – Como se comunica com os surdos?

PIL A – Ela usa LIBRAS, alguns surdos ficam olhando para ela. Ela vê e fazem junto com ela, mas não sabem fazer a LIBRAS tátil. Os surdos não sabem.

P – E os ouvintes?

PIL A – Eles não sabem a língua de sinais. É por isso que ele começou a ensinar a língua de sinais.

O conteúdo presente nas informações do professor instrutor de Libras revela uma situação de isolamento. Ele descreve a barreira atitudinal mencionada por Miranda (2008), que se ergue em torno da dificuldade de comunicação da aluna e que dificulta a sua interação. Como ela recebe as informações com dificuldade, não consegue sustentar uma comunicação, as interações são iniciadas mas não progridem.

b) Caso B

A aluna da escola B utilizava para a sua comunicação expressiva gestos naturais e a língua portuguesa na modalidade oral, ampliada com o apoio de uma prótese auditiva:

P – Então M usa prótese auditiva?

PSM B – O aparelho.

P – E como ela ouve?

PSM – Como ela não perdeu tudo ainda, quando você fala com ela com um tom mais alto ela se faz entender. Entender o que você está explicando. Então ela não

usava a LIBRAS. Ela não queria aprender a LIBRAS. A gente falava sempre com ela com um tom mais forte, então ela consegue perceber este tom ainda. Ela fala com você num tom baixo, uma fala diferenciada por causa da perda que ela já tem. Então a fala dela já é diferente, mas ela consegue ouvir o tom da voz, quando é falado em tom mais alto.

Sobre o uso da ampliação da fonte para língua portuguesa, na modalidade escrita, a professora da sala de recurso multifuncional relata:

PSM B – *A prova tem que ser ampliada para não prejudicar ela em nada.*

P – *Vocês já fazem isso? Ampliam a prova?*

PSM B – *Já.*

P – *Você sabe a fonte que ela precisa?*

PSM B – *A gente coloca aqui na fonte 14 e depois vai na xerox na 22 e em negrito.*

P – *Então ela já usa 22, negrito?*

PSMB – *Já usa.*

A aluna é fluente na língua oral, faz uso constante desta modalidade de comunicação nas suas trocas comunicativas. Buscando ela mesma estratégias para potencializar o seu uso, aproxima-se da pessoa, busca momentos menos barulhentos para se colocar:

P – *Quando você quer conversar com algum colega seu, o que você faz?*

PSM B – *Eu vou lá.*

P – *E você faz o quê? Fala com ele? Pega nele?*

PSM B – *Às vezes eu chamo a pessoa e vou até a cadeira dele e converso.*

Quanto à recepção das mensagens, foi possível constatar que existiam equívocos por parte dos educadores em relação a como a aluna M capturava as mensagens. Por ter baixa visão, era considerada como capaz de fazer leitura labial, como revela a fala da professora especializada em DV:

P – *Ela faz a leitura labial?*

PE DV C – *Faz*

P – *Ouve e ainda faz a leitura labial.*

Esta situação foi contestada na fala de M, que relata não conseguir ver o que estava escrito no quadro ou ver o que pessoas estão falando:

P – *Me conta como você enxerga.*

“T” – *No quadro eu não enxergo nada. Assim o quadro é branco, aí a professora escreve alguma coisa e eu enxergo que está escrito alguma coisa, mas não enxergo o que está escrito. Eu consigo enxergar como ta uma linha aqui, uma linha assim, escrito embaixo mas eu não consigo ver o que é que a professora escreveu. Eu fico curiosa mas não consigo. [...] Tem muita pessoa muda que conversa comigo lá, mas eu não vejo o que ele está falando. (falando sobre os colegas da escola B).*

A recepção da mensagem é analisada apenas em nível auditivo. Também fica identificada, no caso B, a presença de palavras faladas, pronunciadas diferentemente do habitual, e de palavras escritas com erros de ortografia referentes à inexatidão da compreensão fonética das palavras (SANTANA, 2007). A fala da professora especializada em DV retrata esta situação:

PE DV B – *Leio, vou lendo um parágrafo e vou explicando a ela, oralmente mesmo, não uso nenhuma outra forma a não ser a oralidade mesmo e eu penso que ela compreende, mas de certa forma ela está tendo dificuldade com determinado som de letras. Quando eu digo para ela, falo alguma coisa que ela vai escrever, eu fico observando a escrita dela. Eu falo que é t e ela bota d, troca a letra. Então na hora que a comunicação entra, a comunicação receptiva está tendo dificuldade. Ontem, foi um pouco exaustivo porque eu estava ajudando ela responder um questionário de história, então quase 80% das palavras eu tinha que estar falando e dizendo letra por letra. Eu estava observando quando ela escrevia...*

Também com a intérprete foi identificada uma situação de incompreensão sobre o que de fato a aluna recebe quando alguém tenta passar uma mensagem:

P – *Mas na hora que a professora está dando aula, ela ouve?*

IB – *Ela ouve alguma coisa, ela não entende tudo. Eu sei porque na lista da chamada ela responde presente.*

P – *Será que não é porque ela já sabendo a ordem da presença? Ela já sabe quem vem antes dela? E aí fica atenta, e quando a pessoa responde, ela sabe que é a vez dela.*

IB – *Pode ser. Às vezes eu não compreendo. Às vezes eu acho que ela está ouvindo e ela não está.*

De maneira geral, a situação comunicativa de M é entendida pelas pessoas do seu contexto escolar de forma bastante estereotipada, marcada por suposições de que ouve e vê com relativa facilidade, e que não se comunica mais com as pessoas basicamente por duas razões: questões dela própria, pois é tímida, introvertida, gosta de se isolar; ou por questões do aparelho, que com o barulho a atrapalha e ela precisa desligar, e aí nesse momento não ouve.

c) Caso C

A Libras, os gestos naturais, o alfabeto dactilógico, a língua portuguesa na modalidade oral (com um vocabulário muito restrito), e a Língua Portuguesa na modalidade escrita são as formas de comunicação expressiva utilizada pela aluna da escola C. Sobre a modalidade oral a professora da sala regular exemplifica o uso:

PSR – Chamam, apontam, aí olham para o outro e fazem um som ‘aham’, porque T ainda consegue emitir um som, algumas palavras, mesmo que pouquinho emite som. A palavra ‘safada’, quando alguém faz a sombrancelha ou usa uma roupa muito curta ela chama de safada. Aí os meninos se acabam de risada com ela, estão ela está sempre assim apontando, chamando fulano. Quando alguém não consegue entender, ela vai lá mostra, ou chama uma outra colega que sabe um pouquinho mais que explica: “Ela está falando assim, assim, assado”. Aí entende. Ou escreve no caderno.

Além das formas de expressão já mencionadas, ressalto uma peculiaridade da comunicação de “T”, que tem dois irmãos estudando com ela e, em específico, uma irmã surdocega na mesma sala; os três acabaram por construir um código reproduzindo gestos e sons espontâneos que usam em casa, ensinando aos colegas na escola, lembrando que esta escola só há eles três como alunos com deficiência. Uma outra singularidade do caso de “T” é quanto ao papel da intérprete, que tanto na fala de “T” quanto na fala da própria intérprete aparece como mais uma estratégia utilizada por “T” quando quer se comunicar com alguém no espaço escolar.

P – *Como se comunica com os professores?*

T – *Às vezes, chama atenção com a mão, grita o professor, agora tem a ajuda do intérprete (faz em LIBRAS o sinal do intérprete).*

P – *E com os colegas. Os colegas todos são ouvintes.*

IC – *Elas tem um sistema de gritar que é irritante, elas emitem um som. Gritam. Aí os alunos olham e elas fazem lá o gesto que não é LIBRAS. E eles conseguem se comunicar.*

P – *Gestos espontâneos criados entre eles?*

IC – *É. Ou então elas escrevem. As alunas, os meninos, os amigos. Mas agora que têm o recurso...que têm o interprete, eu é que sou usada. Pergunta para ela isso e isso. Pergunta se elas fizeram o trabalho tal, tal e tal.*

Este papel desempenhado pela intérprete demonstra o diferencial que é para uma pessoa surdocega ter acesso a uma ponte para a sua comunicação (GARCIA,

2009), e o quanto um especialista é fundamental na situação de interação e aprendizagem. Viñas (2004) aponta que profissionais como instrutor-mediador ou guia-interprete, específicos do trabalho com surdocegos, desenvolverão atividades variadas que vão além da tradução de intérprete, indo desde estimular pessoas a fazer pequenas escolhas, até retratar de forma o mais ampla possível o que está acontecendo no ambiente, ajudando a pessoa a assumir posturas atitudinais compatíveis com o momento. No relato da Intérprete, a ação dela, em pouco tempo de convivência (apenas um semestre), já é bastante solicitada nas situações de interação.

Quanto às formas de comunicação receptiva da aluna T, existem muitas similaridades com os casos anteriores, pois também neste caso a questão visual é ignorada como um fator de impedimento. A leitura labial, por exemplo, a aluna faz uso dessa modalidade receptiva, conforme relato do professor da escola regular:

Já é o terceiro ano que elas estão na escola regular, sem acompanhamento nenhum, elas se acostumaram com a história da leitura labial.

A aluna por sua vez revela:

P – *Consegue fazer leitura labial?*

“T” – *Não. Ela não consegue se comunicar com o ouvinte, ela não consegue entender quando a pessoa está falando.*

A aluna T utiliza a Libras adaptada ao campo de visão como sistema de comunicação principal para receber as mensagens. Aprendeu Libras já na adolescência e, no entanto, não é fluente. Tem o diagnóstico de Síndrome de Usher, com prognóstico de perda visual progressiva. A questão visual foi incorporada como impeditivo a partir do assinalado por mim:

IC – *(A Intérprete comentando sobre a entrevista de “T” e de sua irmã que ela tinha acabado de interpretar). Na sala de aula eu sento sempre bem perto das duas e não dava para perceber a diferença de visão de uma para a outra. Agora com a entrevista eu percebi que D... (a irmã) tem uma visão mais baixa que “T”. Eu acho que alguns gestos elas não entenderam por não estar vendo. Não é dificuldade de compreensão é de ver o que eu estava fazendo, pela distância, que embora fosse pouca, elas não estavam tendo clareza nos sinais. E a sala como estava assim escura para a visão baixa [...] Com as meninas, por serem duas, eu tenho que sentar no meio. Aí fica mais fácil para elas.*

P – *E você já perguntou a elas se é melhor você ficar de frente ou de lado?*

I C – *Elas nunca me falaram, mas eu percebo que...D. (a irmã) fala que eu dou mais atenção para uma do que para outra. Quando eu estou de frente eu benefico mais “T”, e quando eu estou dos lados eu consigo beneficiar as duas.*

Esta situação identificada na vivência escolar de T é muito semelhante a da aluna J., porém um pouco mais perigosa, no que diz respeito à mobilidade, pois T é mais independente e circula em diferentes espaços físicos, sem ter tido uma só orientação. Na escola, mesmo com as evidências das dificuldades visuais descritas acima, ou com situações muito claras como acidentes no percurso para a escola, devido à não visualização de uma árvore, de um carro, de uma pedra, relatado pelos próprios profissionais da escola, ainda assim as questões visuais não eram entendidas como obstáculos para a comunicação, sendo a aluna compreendida como se fosse apenas deficiente auditiva.

d) Caso D

O aluno da escola D utiliza a língua portuguesa na modalidade oral e o sistema de leitura e escrita em braille para se expressar nas situações comunicativas. Em sua fala ele explicita com clareza as suas formas expressivas:

MM – *Quando eu quero conversar com qualquer pessoa eu só faço chamar, pronto. Por exemplo: você está longe e eu chamar para alguma coisa, não entendi. Eu chamo: Nelma, peraí, não entendi.*

P – *E como é que você faz para realizar as suas atividades da escola?*

MM – *Com essa máquina aqui.*

P – *A máquina braille.*

MM – *Isso.*

Os professores, tanto o especializado em DV como o professor da sala regular, enfatizam o aspecto da língua oral:

P – *Como ele se expressa?*

PE DV – *É usada a linguagem oral com a família e a escola*

P – *E quando ele quer se comunicar com os colegas, como é que ele faz?*

PSR D – *Ele interage de uma maneira bem tranquila. Ele fala, fica chamando, ele tem um tom de voz alto, ele chama os meninos.*

Ressalto nesta fala do professor da sala regular o aspecto do timbre de voz do aluno, que é diferente do habitual. Para Santana (2007), trata-se de uma provável

adaptação interna à situação sonora que a prótese propicia (o aluno usa implante coclear).

Observei que o aluno interage de forma frequente com professores e colegas na sala de aula, através da oralidade, perguntando ora ao professor, ora à tutora, através de uma participação ativa e contextualizada, o que é ratificado na fala seguinte:

P – Como é que MM. se comunica com você?

PSR D – Ele levanta a mão, pergunta, ele está sempre questionando, ele é muito participativo. [...] Nas avaliações, ele faz as avaliações isoladas do grupo. Então por exemplo, aqui na escola a gente tem três aulas e depois as avaliações. MM. já começa a fazer um pouquinho mais cedo, a partir do terceiro horário. Usa o braille. Ele tem três horários para fazer a avaliação, se não der, a gente para no tópico na questão que ele não conseguiu terminar e continuamos no dia seguinte. É cedido um tempo especial para ele.

Quanto à recepção das mensagens no caso de MM, foi possível observar a presença de palavras pronunciadas diferentemente do habitual e de erros de ortografia, provavelmente referentes a uma incompreensão no som das palavras. Situação semelhante é vivida por M, que também usa uma prótese auditiva (SANTANA, 2007). A professora especializada em DV resgata esta questão na sua sala:

PE DV D – É usada a linguagem oral com a família e a escola. No entanto, em relação à escrita, os professores não conhecem o sistema braille. Somente uma pessoa na escola faz as transcrições da escrita braille para a escrita à tinta e esse ano isso só tem acontecido até o momento para as avaliações. Ou seja, os professores dependem sempre de uma terceira pessoa (ou do próprio MM) para saber o que está escrevendo. Essa situação é desfavorável. Por exemplo, através da escrita observo algumas palavras que ainda não foram identificadas corretamente pela audição, como oxgenho (oxigênio) e prezuizo (prejuízo). Por não conhecerem braille, os professores da escola não puderam auxiliar o aluno a falar e a escrever corretamente essas palavras. Muitas vezes, os professores não vêem as atividades de M após as transcrições (de braille para tinta) que faço e isso se torna desfavorável para o aluno.

No entanto, mesmo com esta constatação da alteração na compreensão da fala, a comunidade escolar entendia que os recursos tecnológicos tinham resolvido a deficiência auditiva dos alunos, subestimando as suas necessidades enquanto pessoas com alteração perceptiva auditiva. É como alerta Santana (2007), ao

discutir sobre as limitações dos recursos tecnológicos, aos quais são atribuídos poderes mágicos que garantiriam a fala e a escrita perfeita, como se estas pessoas deixassem de ser deficientes auditivos. Os erros na linguagem dos alunos são indicativos que a mensagem está sendo recebida com interferências e que a forma de transmissão da mensagem precisa ser melhorada para que a mesma possa chegar de forma clara e fluida

Uma outra descoberta da pesquisa foi a diferença entre o que os profissionais supõem sobre a recepção das mensagens e o que ocorre de fato com os alunos surdocego. Explicitando melhor, segue uma fala do tutor:

Tu – Geralmente ele me chama. Meu nome. Normalmente quando o FM não está comigo está com algum colega, quando está muito silencioso a gente não precisa, não utiliza nada. Ele coloca algumas das zapatitas e a gente escuta melhor, mas quando no intervalo na quadra aí o barulho está maior aí isso atrapalha. Na sala de aula, quando está com algum barulho, o FM está com o professor aí ele precisa segurar mesmo no queixo (usar o TADOMA).

Sobre estas situações foi possível detectar, através das observações, que mesmo com pessoas próximas ao aluno, como o tutor e os colegas, na sala de aula “MM” recorreu muitas vezes ao TADOMA para entender as informações. Nos espaços abertos, preferencialmente, o aluno utilizou o TADOMA. Merece registro o fato que durante a entrevista com o aluno, mesmo em uma sala silenciosa, foi preciso usar o aparelho de frequência modulada (FM) e repetir algumas perguntas. Não presenciei no espaço escolar situações de comunicação sem o uso do TADOMA e/ou FM.

Analisando as formas de comunicação dos quatro alunos, identifiquei que eles encontraram formas de se expressar com a comunidade escolar compondo sistemas de comunicação diversificados, conservando idiosincrasias, nem sempre entendidas na sua essência por todos os interlocutores, mas sim na sua intenção comunicativa. As formas de expressão nesta lógica cumpriam muitas vezes um papel inicial de revelar a possibilidade expressiva do aluno. Como exemplo, cito os gritos de T, e que nem sempre era possível entender o sentido do som emitido, mas a atitude sonora era compreendida como um chamado para a comunicação, demandando que o interlocutor ficasse atento para compreender o que ela queria expressar.

Quanto às formas receptivas nos quatro casos, observei que os maiores entraves ocorrem no ato de receber a mensagem. A forma que o aluno utiliza para a recepção não era percebida com muita clareza pela comunidade escolar. Considero ser este um desafio comum para todos os quatro alunos. A falta de clareza abria espaço para suposições equivocadas, como “é preguiçoso”, “se isola”, “é desatento”, funcionando como um complicador para a manutenção das trocas comunicativas, criando muros, barreiras subjetivas, individuais e sociais (ANACHE, 2007; MIRANDA, 2008; MARTINEZ, 2009).

Observei que em diversas situações a dificuldade do surdocego entender uma pergunta acabava por desestimular a comunicação por parte do emissor da mensagem, levando o interlocutor a trocar de assunto sem concluir a ideia que estava sendo discutida, ou passando a falar com outra pessoa. Para analisar estas situações, considero pertinente retomar alguns teóricos do desenvolvimento humano, iniciando por Vigotsky (2008), e as suas relações entre a linguagem, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A implicação da interrupção de um diálogo, a não conclusão de uma ideia e a ausência de troca interativa afetariam diretamente a função reguladora da linguagem (VIGOTSKY, 2008). Os processos de internalização, regulados pela linguagem, ocorrem nesta dialética, entre o que a pessoa traz para dentro de si representado pelo signo (fala, sinais) e como ela elabora internamente estas informações, retornando-as ao meio, certificando-se, a partir das interações com o outro, da pertinência ou não da sua construção, reconstruindo, ressignificando o mundo. Quando uma mensagem é internalizada, compreendida e devolvida ao interlocutor, um processo de evolução psicológica e cultural dialeticamente é construído pelos envolvidos naquela troca comunicativa. Com os alunos surdocegos a dificuldade em estabelecer estas trocas pode atuar de forma desfavorável para o seu desenvolvimento humano.

Nesta lógica, a escola, quando não garante um ambiente favorável à comunicação do aluno surdocego, ao invés de promover o desenvolvimento da pessoa e assumir o papel que lhe cabe como fator de promoção da resiliência nos seus alunos (LISBOA; KOLLER, 2004; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005), acaba, pelo contrário, por revelar-se como um fator de risco em potencial. Não é dado ao aluno surdocego sequer a oportunidade de resistir às adversidades da comunicação truncada e incompreendida, se ocorre desistir dele como potencial de comunicação.

Uma referência, um profissional que o apoie de forma mais específica, com quem ele possa de fato contar e estabelecer interações comunicativas, é fundamental para a sua aprendizagem, seu desenvolvimento e sua inclusão escolar.

4.4.3 Relação entre o AEE e as formas de comunicação do aluno surdocego e suas implicações no processo de inclusão escolar

A análise desta terceira categoria buscou estabelecer relações entre as concepções que alunos surdocegos e professores têm sobre o AEE e as formas de comunicação do aluno surdocego e as implicações destas concepções para o processo de inclusão escolar deste aluno. Os dados foram analisados a partir de duas subcategorias: a concepção do professor e a concepção do aluno.

De maneira geral, identifiquei que, ao falar da relação entre o AEE e as formas de comunicação do aluno surdocego, os profissionais da área da educação tinham uma compreensão marcada pelas experiências que viviam naquele momento, afirmando que não tinham tido, na sua maioria, vivências anteriores com alunos surdocegos e nem acesso a conhecimentos teóricos sistematizados sobre a surdocegueira. Referiram prioritariamente a respeito de dois aspectos, o que e como fazem para ensinar o seu aluno surdocego e o que e como o seu aluno surdocego faz para aprender o que eles ensinam.

O aluno surdocego, por sua vez, fala do AEE e das suas formas de comunicação a partir de uma história anterior marcada pela inexistência de espaços onde pudesse ser ouvido. Nas entrevistas, percebo que são tomados pela surpresa de se pensar e se falar da inclusão escolar, da surdocegueira, do AEE e das suas formas de comunicação.

Concepção do profissional da educação sobre as relações entre a comunicação do aluno surdocego e o AEE, e a inclusão escolar do aluno

No ambiente escolar identifiquei diferentes concepções, muitas vezes em uma mesma escola, fatos acerca do processo escolar do aluno surdocego. Estes se relacionavam com a compreensão que o profissional da educação tinha sobre a inclusão, ou o grupo da inclusão, como eles muitas vezes nomearam. O grupo a que

se referiam correspondia aos alunos com necessidades educacionais que estudavam na escola, grupo do qual os alunos surdocegos faziam parte.

Apesar de não concordar com esta terminologia, já que a inclusão pressupõe uma escola inclusiva, uma proposta político-pedagógica inclusiva, uma educação inclusiva, um paradigma educacional inclusivo e não um grupo de inclusão segregado dentro de uma escola, vou utilizá-la em alguns momentos para ser fiel aos dados.

a) Escola A

Na escola A, o grupo de inclusão é majoritariamente formado por alunos D A usuários de Libras. Na concepção da Professora da sala multifuncional, os seus alunos de inclusão não têm uma aprendizagem boa, como podemos perceber no relato abaixo:

PSM A – Não é uma aprendizagem como a dos outros surdos. Que seja suficiente. Que seja boa. Porque esses, mesmos tendo o nosso apoio aqui para tentar suprir as suas necessidades no processo de aprendizagem, o que a gente está conseguindo e´... eles conseguem aprender pouco, não assim como uma pessoa que não tenha nada, os ouvintes, como eles falam. Mas aqui nós usamos esses meios, esses recursos, essa didática, este material pra ver se eles...

P – O material que vocês usam é o quê?

PSM A – Como o surdo é mais o visual, o concreto, nós trabalhamos muito com o visual, com imagens, cartazes, com jogos.

Esta professora parte da ideia de que o surdo não aprende como o ouvinte, e que J aprende como os surdos, disseminando esta informação e a maneira de perceber a questão para a escola, para os que dela fazem parte, como podemos constatar no relato abaixo:

PSR A – Eu acreditava que ela compreendesse relativamente bem os conteúdos escolares, porque ela é sempre muito atenta e interessada, mas recentemente fui surpreendida com a declaração de umas das professoras da Sala de apoio de que eles (os surdos) não eram alfabetizados, não sabiam ler. Acho que devo ter entendido errado, fiquei bastante confusa e me questionando, então eles simplesmente copiam??? E como respondem as atividades solicitadas??? Será que de fato os ouvintes têm razão quando dizem que são dadas as respostas a eles?

A ideia de que o grupo de inclusão não aprende como os outros alunos coloca um e outro grupo em dois polos, o dos deficientes e o dos não deficientes, e assim

deixam de ser alunos para serem um rótulo, um diagnóstico. Bueno (2008) alerta para estes aspectos que aparecem nas pesquisas da área da Educação Especial, refletindo que os estudos acabam por falar de grupos de cegos, e de surdos e de deficientes visuais, desfocando a abordagem do aspecto escolar, do aluno, da escola, do professor, do ensino e da aprendizagem. Nas duas falas, tanto da PSM como da PSR, pode-se constatar que as consequências desses estudos se refletem no cotidiano escolar, pois os professores não falam da aprendizagem da aluna J, mas da aprendizagem do surdo comparada à do ouvinte. A professora da sala regular, nas suas comparações, se detém nos aspectos positivos do grupo de DA: interesse, atenção; enquanto a professora da sala multifuncional se detém nos aspectos negativos: não são alfabetizados, não sabem ler, conseguem aprender pouco.

A visão mais otimista da professora da sala regular fica evidenciada em outro fragmento da sua fala referida anteriormente:

PSR A – J tem a prática de fazer primeiro um rascunho, ela copia em pedaços de papel os conteúdos escolares e depois passa tudo a limpo para o caderno, de forma bastante organizada e limpa, sem rasuras. Copia todas as letras. Digo isso porque os ouvintes e videntes muitas vezes copiam as palavras de forma errada ou então faltando letras, palavras e até frases. E ela é simplesmente impecável!! Tem uma boa caligrafia e uma determinação impressionante, chegando inclusive a ficar aborrecida quando não pode terminar de copiar algum esquema didático.

Caso fosse considerado apenas o relato da PSR, a aprendizagem da aluna estaria ocorrendo de forma satisfatória. Todavia, quando a fala retorna ao especialista, no caso o intérprete e o professor instrutor de Libras, a aprendizagem volta a ser considerada insuficiente, atribuída à ausência de uma comunicação eficiente:

I A – No caso J., ela copia mais do que aprende. Ela copia todos os conteúdos, se você pegar o caderno dela é um exemplo na sala de aula, tudo perfeito, escrita organizada. Só que a assimilação, o aprendizado já é diferente, eu acredito que ela tenha capacidade e possibilidade de assimilar e compreender o que ela copia, mas no momento não acontece isso.

P – Você acha que isso tem alguma coisa a ver com as formas de comunicação dela?

IA – A escola agora está começando a entrar no ritmo, se adaptar, mas não tem. Ela está com 27 anos, na quinta série. A mentalidade dela não é de uma mulher de 27 anos, ela parece que tem 12, 13 anos de idade. Eu não acho que isso não seja fator

só da cegueira, acho que seja o fator da instrução da comunicação que faz com que ela tenha este retardo na maneira de se portar, no aprendizado também.

Também o professor instrutor de Libras questiona que, sem a comunicação, como o aluno vai aprender? E vai além, ao afirmar que a escola é para o ouvinte:

P – A relação com a aprendizagem?

PIL – É difícil, porque na sala de aula tudo é para o ouvinte e existem diferenças... o surdo precisa do sinal, o surdocego, do sinal na mão. É difícil. Como que vão aprender? Não conseguem aprender.

O que estes discursos contraditórios estariam revelando? O que espera o especialista da inclusão escolar e o que espera o professor da sala regular? Os alunos na inclusão não estão aprendendo? Não conseguem aprender? Bueno (2008), analisando as pesquisas sobre como a inclusão está sendo significada no espaço da escola regular, alerta sobre a presença dos alunos com NEE nas escolas estar sendo considerada apenas quanto à socialização e o aprendizado dos conteúdos e orientações de cunho acadêmico serem relegadas a segundo plano.

Quando falam sobre o desempenho da aluna J, os professores mantêm a expectativa de que não aprende, já que está incluída no grupo dos surdos em uma escola para ouvinte. Sendo assim, comunicar-se ou não, aprender as formas de comunicação de J ou não, é um fator de pouca importância neste contexto, onde a “profecia” de que não vai aprender já foi anunciada e os ânimos dos professores voltam-se para o que inconsequentemente foi disseminado. Coll (2004), ao discutir a importância da interação professor e aluno nos processos de ensino e aprendizagem, enfatiza que na atualidade, para a psicologia da educação, a linguagem seria um instrumento fundamental para melhorar as questões de ensino e aprendizagem. No caso de J e seus colegas, a proposta de investir em um ambiente que favoreça o uso das diferentes formas de comunicação constitui-se em uma importante estratégia para favorecer a interação entre professor e aluno, visando mudar o quadro de uma escola que funciona somente para ouvintes, possibilitando atender, de fato, todos os alunos.

b) Escola B

Novamente observei a comparação da aluna M com o grupo de inclusão, que neste caso não pertence a esta escola B. O grupo de inclusão da aluna é o grupo

dos DVs, enquanto nesta escola o grupo é dos DAs. Nos relatos a seguir, os especialistas, professor especialista em DV e professor da sala de recurso multifuncional relacionam as questões do ensino e aprendizagem da aluna às dificuldades visuais, embora continuem a afirmar que o atendimento individual, com menos barulho, menos zoadas, ajuda na aprendizagem.

P – Qual a relação entre o ensino, a aprendizagem e a comunicação dela?

PE DV B – O grau de conhecimento, de absorção, da parte de aprendizagem dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula? Vou fazer uma relação que eu faço com uma aluna que eu atendo que é cega total. M, se eu fosse fazer uma comparação, está de dez na frente dessa aluna. Porque ela chega, sabe me dizer as coisas. Quando ela está estudando, ela demonstra conhecimento do que está estudando. Então, de certa forma, com toda a dificuldade a gente nota que em sala de aula alguma coisa ela fica. Ontem a gente estava estudando inglês, que era a regra de plural e singular e ela me dizia as regras: ‘quando termina com tal letra tem que botar o s, tal letra tem que botar o es’. Isso não fui eu quem ensinei. Foi trabalhado em sala de aula, eu apenas fiquei conversando com ela porque ela tinha um teste de inglês. Eu noto assim que ela não tem dificuldade de aprendizagem, do cognitivo, a dificuldade que ela tem, que passa pela aprendizagem, está relacionada por este déficit visual e auditivo. Mas as vias de cognição dela estão muito bem estruturadas para aprender.

PSM – Na sala de aula, mesmo que alguns professores já fazem adaptações, deve ter dificuldade. É esse momento que ela vem para a sala multifuncional ou que ela vai para o Centro DV. É quando ela tem um apoio mais próximo do está sendo trabalhado na sala, com menos zoadas, menos pessoas, menos aluno, aí fica mais fácil para ela tá aprendendo. Mas na sala uma pessoa que tem deficiência visual e auditiva, numa sala com mais de 45 alunos, nem todo professor faz a ampliação do material dela, ou, quando não faz, traz para a gente ampliar. Para ela deve ser muito complicado.

Esta última fala, em especial, ilustra a indefinição presente no ambiente escolar sobre a compreensão de quem é de fato este aluno surdocego e qual a função do professor. A PSM enfatiza a necessidade do apoio do centro DV ao falar da complicação em não ampliar o material escrito; referencia, entretanto, que entre os argumentos do benefício do centro está a proximidade física entre professor e aluno, menos zoadas, o que permite amplificar a comunicação via oral. Nestes termos, a professora está falando de uma adaptação (a língua oral falada em um tom mais alto e mais próximo à pessoa) que só é necessária porque a aluna tem uma perda auditiva. E não se justifica ir para o apoio especializado em centro de DV para esta adaptação. É a mesma lógica presente na fala da intérprete:

IA – *Ela se dá bem nas provas. A dificuldade dela é só na visão mas ela se dá bem em matemática, português. Dá para aparentar que está tudo normal. Como o Centro de DV dá essa ajuda, que acho que é importante, reforça. O que eu falo com ela é na sala de aula, mas tem aquele barulho. Então, depois no centro, no individual, então ela entende melhor.*

A fala da intérprete expressa o pensamento comum entre profissionais do ambiente escolar: *Entende melhor porque ouve melhor*. Ora, se para a aluna entender melhor o recurso é falar mais alto, o papel do Centro de DV está sendo potencializar o resíduo auditivo da aluna. Este mesmo equívoco de entender que a questão é visual e o apoio é auditivo está presente também no discurso da professora da sala regular:

P – *Qual a relação que você faz entre a comunicação e o aprendizado?*

PSR – *Eu acho mais difícil. Apesar dela conseguir, eu acho mais difícil pela questão da visão. Se você trabalha só com o aluno surdo fica mais fácil, mas quando tem a visão e a surdez ao mesmo tempo eu acho mais difícil. Eu acho que o problema maior é mesmo a comunicação.*

P – *Tem alguma situação da sala de aula que você pudesse ilustrar essa dificuldade?*

PSR – *Quando eu estou dando aula, falando. Porque ela tem o problema da visão aí fica mais difícil saber se ela está realmente entendendo ou não. Acho que esse é o maior problema.*

A afirmação da professora sobre a aluna ter o problema de visão e não ouvir o que ela professora fala mais uma vez ilustra a relação entre aprendizagem e falta de clareza na comunicação.

O caso de M é bem representativo da realidade do surdocego, por não se encaixar no padrão dos alunos com DA (a maioria é usuário de Libras) e também não se encaixar no padrão dos DV (é a primeira aluna com surdocegueira do Centro de DV), não é reconhecido como público alvo de AEE, nem de um nem de outro espaço. Nessa indefinição, a não aprendizagem da aluna é justificada como um problema do outro grupo (grupo de especialista de DA ou de DV), que não reconhece a sua responsabilidade. Leva-se em conta, no caso, que os profissionais envolvidos procuram estar alinhados com a política educacional vigente, mas não conseguem dialogar entre si. Percebo aqui uma questão de gerenciamento, gestão de crises. Instala-se um conflito sem mediador, já que a legislação atribui esta função ao professor da sala multifuncional. Mas, estando ele envolvido, como neste

caso, quem fará este papel? Caso um especialista em surdocegueira se inserisse neste contexto, como iria se integrar?

Acredito ser importante, nesses momentos, a forma como o atendimento educacional especial se organiza dentro do espaço escolar, se como um nicho à parte, ou como uma proposta da escola a envolver todo o seu corpo docente e administrativo. Este pode ser o diferencial em uma situação como a vivenciada no caso B, quando fica evidente, pelos relatos, a necessidade de um terceiro profissional que na escola pudesse agregar as contribuições dos dois grupos potencializando as possibilidades comunicativas de M e garantindo a sua aprendizagem.

c) Escola C

Na escola C os informantes atribuem uma relação direta entre a forma de comunicação da aluna e a sua aprendizagem escolar. A professora da escola regular atribui, como dificuldade para a aprendizagem da aluna, a falta de um diálogo. Por ser professora de matemática, ela diz que o conteúdo vai ser aprendido por meio dos exercícios, mas a ausência de uma troca dialógica não permite que a aluna tenha independência na matéria. Que procure um livro e aprofunde conhecimento por conta própria:

P – Qual a relação entre a comunicação o ensino e aprendizagem?

PSR C – Total, principalmente com o professor que tem preocupação com a situação delas. Porque é muito fácil a gente chegar na sala e só pensar no alunos ouvintes porque nós somos ouvintes, mas quando a gente pensa nelas, na vontade que elas têm de aprender. Porque elas tem vontade [...]. E você vê que você não tem muito recurso para lidar com isso, que você não tem LIBRAS no momento, ou alguém que possa fazer isso para suavizar a situação na sala de aula. Então é complicado a gente não ter esse embasamento ou não ter alguém que [...]

Eu realmente como profissional me sinto incompleta neste aspecto, porque eu tenho uma preocupação com elas. A gente sabe que na sala de aula lida com várias questões, tem aquele aluno ouvinte que está desestimulado por várias questões realmente. E quando a gente vê um quadro como o de D. e T e a gente não pode fazer nada. Porque eu me coloco na condição de não estar sabendo fazer nada. O mínimo que acho que esteja fazendo coloco como não fazer nada, porque eu não atinjo o meu objetivo com elas como profissional. Elas aprendem. Aprendem, mas é mais a questão do mecanismo de fazer para reter o exercício. Não tem aquele diálogo, você não pode dizer que o que vai fazer aqui para elas se tornarem autônomas. Para pegar um livro em casa e aplicar uma atividade e a partir daquilo poder ler um material de matemática, ou que vão avançar sem que eu tenha mostrado alguma coisa.

Esta professora traz um outro componente importante na sua fala quando resgata a sua condição perceptiva diferente do seu aluno: *porque eu sou ouvinte [...] me sinto incompleta*. Junta a esta reflexão a necessidade de compreender esse aluno, de saber Libras (que para ela é o que ajudaria a se comunicar com o aluno), ou ter próximo alguém que saiba. Busca um retorno do aluno, relacionando comunicação, ou dificuldade de comunicação, com a situação de ensino e aprendizagem. Não se sente ensinando bem porque não tem uma comunicação fluida com o aluno.

Nesta mesma escola, a intérprete também refere a dificuldade de Libras, refletindo-se na falta de uma comunicação fluida, a situações de não aprendizagem:

IC – Um aluno que entende bem LIBRAS é bem mais fácil você interpretar, usar verbo, alguns sinais de química que eles não conhecem, às vezes eu tenho que fazer em mímica e depois voltar a dizer olha isso aqui é ...quer dizer...o sinal é esse. E assim eles vão assimilando e aprendem rápido como eu falei [...] se eles tivessem uma comunicação com o surdo eles iriam se desenvolver muito mais rápido e aí a qualidade de interpretação seria outra. Eles iam aprender muito mais rápido do que agora.

A intérprete está trazendo, em sua fala, a precariedade da forma de comunicação de T, o quanto o fato de não dominar uma língua impede que um discurso se instale. Como assinala Martin (2003), ao referir que a língua gera o discurso. Na percepção da intérprete, a qualidade do aprendizado de T está relacionado com esta pouca fluência na Libras. Cader-Nascimento e Costa (2003) alertam para o cuidado que é preciso ter na escolarização do aluno surdocego, a fim de que possa ser definido um caminho de comunicação. Entendo que, no caso de T, a exposição à língua oral e à língua de Sinais, sem uma sistematização em nenhuma delas, neste momento da sua escolarização está sendo um obstáculo para acessar as informações de forma mais ampliada.

d) Escola D

Na escola D o aluno usa o implante coclear e um aparelho de amplificação, e tem uma comunicação fluente na língua oral, além de usar o braille como complementação da leitura e escrita. Todos os informantes consideram que a aprendizagem do aluno é compatível com a dos outros colegas da sala e que tal fato

se deve às possibilidades de comunicação que ele conseguiu com os dispositivos a que teve acesso: o implante coclear e a máquina braille.

Tu – Cognitivamente eu acho que não atrapalha de forma alguma. Se ele tiver todos os acessos adequados, eu acho que ele consegue fluir tranquilamente. O que impacta realmente é às vezes a gente precisar trabalhar um material e não tem em braille, então acaba atrasando porque, até que a transcrição seja feita, demora. A gente precisa ter cuidado para não atrapalhar a dinâmica da sala de aula, para que ele possa participar na sala de aula. Só dessa forma, mas de interferir não. É claro que ele tem um tempo diferente, ele precisa de um tempo maior, mas assim, a leitura não atrapalha em nada. A aquisição do conhecimento dele é normal.

A fala da tutora trouxe também um outro aspecto desta situação entre comunicação e aprendizagem, que é respeitar o ritmo do aluno. Quanto a esta compreensão das necessidades específicas do aluno surdocego, Farias e Maia (2007) apontam ser fundamental para a inclusão escolar do aluno surdocego: relacionar estes aspectos referidos com a presença de profissionais como guia-interprete e professor-mediador. A tutora de MM tinha uma função que se aproximava da descrição destes profissionais especializados, o que sem dúvida favorecia em muito a inclusão escolar do aluno.

O professor da escola regular de MM também resgata os cuidados com a especificidade das formas de comunicação do aluno surdocego, relacionando-as ao seu processo de inclusão escolar. O professor relata o cotidiano de ensino e aprendizagem com MM:

P – E a parte de conteúdo, você acha que ele está dando conta?

PSR D – Eu acho que sim, ele tem uma dificuldade algébrica muito grande e eu achei que ele teria uma dificuldade grande de geometria. Ele me surpreendeu. Teve uma aula, que eu me lembro, estava trabalhando com volume e já tem um certo tempo, até alguns meses, e aí eu não estava com o material pronto, tinha esquecido o sólido em casa e estava trabalhando com o volume do paralelepípedo, mostrando o que era largura e altura e eu estava sem o material sólido e ele queria saber o que é que era exatamente, porque ele não conseguia entender. E eu lembro que fui para o fundo da sala e mostrei uma quina, que aqui era o comprimento, aqui era a largura, aqui era a altura, para que ele tivesse uma visão 3D. A ideia de um objeto tridimensional. Eu falei a sua sala é como se fosse uma piscina em três dimensões, aí ele pegou uma borracha e falou essa borracha também é em três dimensões. E eu vi que ele sacou. Nessa área do conhecimento ele me surpreendeu. Na parte algébrica ele tem alguns entraves, a ideia de incógnita, mas isso é bem normal, este entrave de trabalhar com a ideia do x na 5ª série. É uma coisa abstrata, mas eu percebo que esta não é só uma dificuldade de um surdocego, é uma dificuldade de uma criança normal que tem todas as aptidões necessárias.

Saliento que o professor pode trazer algo novo na sua explicação, porque ele se interessou em receber o retorno da aprendizagem do aluno sobre o que ele estava ensinando. Nesta relação entre ensino, aprendizagem e comunicação, o professor foi utilizando diferentes estratégias, inclusive as não usuais, pois não tinha o modelo que costumava usar. Na medida em que o diálogo se estabelecia, o professor ia entendendo melhor de que forma a mensagem estava chegando. Observei, neste exemplo, que a possibilidade de entender e se fazer entendido facilitou a aprendizagem e com certeza o desenvolvimento do aluno, como afirma Vigotsky (2008).

Apesar de em cada escola estudada haver uma forma distinta de compreender o caminho que o aluno realiza para apreender os conceitos do mundo, foi possível perceber que comungam, entre elas, a ideia do fracasso ou sucesso na aprendizagem relacionada com a comunicação do aluno. Observei que o relato dos professores é atravessado pelo conceito, presente no senso comum e descrito na literatura (SANTANA, 2007), de que, ao acessar um sistema universal de comunicação, a pessoa demonstra a sua competência para aprender. Dentro dessa lógica, a comunidade escolar, em especial o professor, ao estabelecer os seus primeiros contatos com o aluno, o faz como já foi citado, a partir de uma profecia que poderá se autocumprir (COLL, 2004) e que credita ao aluno surdocego um lugar de “aluno com aprendizagem fadada ao insucesso”.

Dos professores entrevistados, apenas o professor da sala regular da Escola D e o professor especializado em DV do aluno MM, ambos da mesma escola, consideram satisfatória a forma de comunicação que o aluno tem na escola. O segundo professor, ao afirmar que a comunicação é satisfatória, traz um elemento importante para garantir esta satisfação que é a “normalização” da comunicação do aluno. Este aluno, depois do implante e com a ajuda do FM passou a ouvir.

P – Você considera a comunicação na escola satisfatória?

PE DV D – Sim, acredito que é satisfatória. Principalmente depois que fez o implante coclear, porque o implante ampliou a participação de MM nas situações de comunicação. Quando utilizava somente o tado, MM só podia ouvir uma pessoa falando de cada vez e agora ele escuta mais de uma pessoa simultaneamente. É claro que, mesmo com o implante, se a pessoa falar muito baixo ou o ambiente for muito ruidoso, ele tem dificuldade pra ouvir. Mas em ambientes silenciosos e com as

peças próximas a ele, MM consegue se comunicar, sem a necessidade de usar o tador.

Na sala de aula, por ser um ambiente mais ruidoso, MM usa um FM para melhorar a compreensão da fala dos professores. O FM possui um transmissor e um receptor. O transmissor fica com o professor e capta o som para enviá-lo na mesma frequência ao receptor, que fica acoplado ao implante. Mesmo com o professor distante, MM ouve como se estivesse próximo a ele.

Os demais profissionais da área da educação entrevistados (professores da sala regular, professores da sala de recurso multifuncional, professor instrutor Libras e intérprete) não consideram a comunicação satisfatória na escola e apontam como motivo:

- A ausência da fluência em Libras na comunidade escolar: para as escolas A e C, os alunos DA e ouvinte, professores e até os próprios surdocegos não dominam a Libras, reduzindo as possibilidades de comunicação; para a escola B, a aluna oralizada não tem o conhecimento básico da Libras, dificultando a sua inclusão, pois as atividades da sala multifuncional são voltadas para usuários de Libras.

- A dificuldade para compreender os limites e possibilidades das condições visuais dos alunos. Mesmo os professores dos alunos A e B que já foram orientados por Centros de apoio a DV sentem essa dificuldade. Neste aspecto, cabe considerar que os informantes do caso B tiveram, no ano de 2009, duas experiências diferentes: no primeiro semestre com uma professora especialista em DV presente, uma vez por semana, na escola; e no segundo semestre, com acompanhamento via agenda e contatos esporádicos com o Centro de DV, além de já ser o segundo ano da aluna na escola e de ter, entre os professores da sala regular, três professores que já tinham feito curso de curta duração no Centro de DV.

Quanto à inclusão escolar, todos os professores sugeriram alterações na prática inclusiva.

Na escola A, as alterações foram: melhorar a infraestrutura do Governo Estadual, garantindo mais agilidade nos diagnósticos e encaminhamentos dos alunos para os setores de saúde (oftalmologista, otorrinolaringologista); aumentar o número de intérpretes na escola; formação para os professores sobre surdocegueira; melhorar os recursos da sala multifuncional; curso de Libras para todos os funcionários da escola.

Na escola B os professores sugeriram uma aproximação maior entre a sala de apoio da escola e o Centro de Apoio ao DV; uma formação sobre surdocegueira para todas as pessoas da escola; ter um número menor de alunos por sala; orientação mais efetiva dos professores da sala de apoio para os professores da sala regular poderem trabalhar com o aluno na sala.

Na escola C foi sugerido que a comunidade como um todo aprendesse a lidar com os alunos que não falam, aprendendo inclusive Libras; que tivesse mais surdos na escola e fosse criada uma sala multifuncional; que o professor fosse suprido de material adequado para o aluno.

Na escola D as alterações precisariam agilizar os textos em braille e informar para todos os professores, funcionários e alunos acerca da surdocegueira e especificamente sobre as formas do aluno se comunicar.

Foi observado que, nas escolas públicas, apenas os professores especializados em DV tinha tido acesso a informações mais sistemáticas sobre a surdocegueira. Na escola particular os estudos sobre o tema foram referenciados por todos os informantes, entretanto, observou-se que, quando se tratava das formas de comunicação, o conhecimento era muito restrito e focado no tipo de comunicação que o aluno já apresentava. Considero que a visão que os professores apresentaram sobre os seus alunos ficou distorcida, pela parcialidade das ideias de que se tratava de “um cego surdo” ou “um surdo com problemas de visão”. A construção imaginária não se encaixava na construção real, criando surpresas, indagações, frustrações e uma sensação de inabilidade.

Concepção do aluno surdocego sobre a relação entre o AEE e suas formas de comunicação e sua inclusão escolar

Um aspecto revelado na análise dessa categoria foi o desconhecimento que o aluno surdocego tem sobre a sua realidade. Somente os três irmãos da escola C, por compartilharem as suas vidas em uma família de surdocegos, tinham ideia do que era conversar com uma pessoa com os dois déficits. Mas mesmo eles expressaram surpresa ao serem confrontados com a realidade de que existem várias outras pessoas que têm, de forma conjunta, a deficiência visual e auditiva e que podem inclusive se comunicar entre si de diferentes formas. O nome surdocegueira não era conhecido por nenhum dos alunos da pesquisa. Um trecho da entrevista com M é ilustrativo deste desconhecimento:

P – Você já ouviu falar sobre como as pessoas que tem deficiência visual e auditiva se comunicam? Como você? Tem pessoas que como você tem as duas, deficiência visual e auditiva. Na deficiência visual pode ter uma cegueira ou baixa visão, como a sua. E na deficiência auditiva também tem diferentes tipos. Tem desde a menina surda na sua sala até pessoas que como você usam o aparelho e ouvem. Quando a pessoa tem a deficiência visual e auditiva o nome é surdocego. Você já ouviu falar disso alguma vez?

M – Já ouvi falar que ele é surdo porque é mudo ou ao contrário que é mudo porque é surdo.

P – A pessoa quando tem a deficiência visual e a auditiva juntas, ela tem um jeito de comunicar diferente. Se comunicar é falar, escrever, falar com as mãos. Então a pessoa que tem a deficiência visual e a deficiência auditiva, que é surda e que é cega se comunica de jeito diferente. Sabia disso? Já ouviu falar disso alguma vez?

M – Mais ou menos.

P – Aonde foi que você ouviu?

M – Aqui no CAP.

P – Você conhece outras pessoas como você que têm deficiência visual e auditiva junto?

M – Eu conheço aqui que só tem deficiência visual que não enxerga e outro que enxerga pouco. Não conheço ninguém que não escuta nada.

P – Mas tem muita gente que não enxerga e não estuca. É como você enxerga um pouquinho e escuta um pouquinho. Tem muita gente como você. Eu estou estudando pessoas que ouvem pouco e enxergam pouco. (conto dos meninos e das escolas) Você não é sozinha, tem muita gente como você que ouve pouco e enxerga pouco.

M – Lá (escola B) não tem ninguém como eu.

P – Quando você conversa com os meninos que não ouvem como é que você conversa?

M – Eu não converso.

P – Pois tem uma forma de conversar com quem não vê bem mas usa libras. Sabia? É só você fazer a LIBRAS na sua mão. Chama LIBRA tátil.

M – Mas como que um cego vai falar com um surdo se ele não está vendo?

P – Vai fazer a LIBRAS na mão.

M – Tem muita pessoa muda que conversa comigo lá. Mas eu não vejo o que ele está falando. Eu não pensei que um cego pudesse se comunicar com um surdo.

Esta surpresa diante da possibilidade de ver a Libras com a mão, de entender que existem outras formas diferentes de se comunicar com as pessoas, de saber que existem outras pessoas convivendo com situações cotidianas parecidas, revela a realidade de dependência, de ignorância sobre si mesmo que esses adolescentes e adultos estão vivenciando. Atitude de passividade se manifesta em vários aspectos do cotidiano dos alunos, e, de forma muito clara, na comunicação, por exemplo: não identifiquei na história de vida dos alunos processos autônomos de

escolha quanto à sua forma de comunicação, ou seja, os alunos não foram consultados sobre o que lhes é mais confortável, mais rápido, mais prático.

Retomando a comunicação dos alunos, algumas questões se inserem:

- O jovem do caso D, após o implante coclear, foi “proibido” de usar o Tadoma como forma de recepção das mensagens. O Tadoma foi substituído por um dispositivo que, segundo a literatura especializada, não garante 100% da recepção das mensagens. E os conceitos sobre o mundo, construídos a partir das memórias tácteis e cinestésicas adquiridas quando usava apenas o Tadoma como meio de comunicação? O que fazer com estes conhecimentos? O aluno desenvolve uma nova habilidade estimulando de forma plástica o seu sistema nervoso, gerando novas conexões sinápticas, e esta aquisição deve ser ignorada? Observei que a resposta do aluno a essas questões é burlar a determinação de não fazer uso do Tadoma. Sempre que possível o aluno recorre ao Tadoma para complementar as suas informações sobre o mundo.

- A aluna do caso B quer usar o braille, porque não tem o seu material didático pedagógico adaptado para a sua baixa visão. Começa a aprender o braille com um profissional especializado, sendo desestimulada por outro que compreende ser importante a estimulação do resíduo visual. E a jovem? O que ela própria acha que é melhor para si? Observei que a aluna não está convencida quanto à funcionalidade do uso apenas do resíduo visual, ela acha desconfortável ler com o apoio de texto e não tem usado a lupa na escola. Ela também burla a orientação de usar o resíduo visual.

- A jovem do caso A, aos 27 anos de idade, não tem fluência em Libras, usa de forma precária a língua portuguesa, na modalidade escrita (escreve algumas poucas palavras, frases básicas que permitem uma comunicação muito restrita com as pessoas) e tem uma grave condição visual com prognóstico de cegueira. Não faz ideia do que está acontecendo com ela, sendo inclusive estimulada a vir sozinha para a escola, arriscando a sua própria vida porque, ao se reconhecer apenas como DA, é como se não tivesse nenhum impedimento visual.

- A jovem do caso C tem um grave prognóstico visual, mas não é informada sobre o assunto e permanece considerando-se apenas uma DA que usa óculos.

Também ela é estimulada a ir sozinha para a escola, sem ter tido nenhum treino de orientação e mobilidade.

Os sujeitos estudados são jovens adolescentes e jovens adultos que relataram em suas histórias de vida pouca participação quanto às decisões sobre as suas formas de comunicação. Como discuti no capítulo sobre comunicação, para Vigotsky (2008) a linguagem é crucial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é através dessa ação comunicativa que o ser humano internaliza o mundo, transformando-o em pensamentos, ideias, símbolos, ações; é um processo interpessoal que se modifica de forma intrapessoal. É um processo ativo que envolve escolhas e interações, não sendo válidas imposições.

Quando se analisam os sistemas de comunicação e a necessidade de escolhas pessoais, e se observa a resistência da família e da escola em estimular essas escolhas, é inevitável resgatar o alerta que Reyes (2004) e Garcia (2008) fazem para os profissionais especializados sobre a tendência dos surdocegos em resistir a aprender novas formas de comunicação, enquanto tiver o seu resíduo visual ou auditivo funcionando de forma confortável. Vale inclusive ressaltar que, no caso B, a jovem quer aprender novas formas de comunicação, mas o contexto em que está inserida não a apoia na sua decisão.

Nos casos A e C a questão é ainda mais complexa, pois o contexto não estimula, o aluno resiste, a sua condição perceptiva vai piorando e o impedindo de relacionar-se com o mundo. Este círculo vicioso, principalmente nesses dois casos, pode se transformar em um fator de grave risco para o desenvolvimento dos alunos.

Nos casos estudados, todos os alunos manifestavam formas de comunicação expressivas inteligíveis, a dificuldade maior centrava-se nas formas de comunicação para a recepção das mensagens. Mas como é que se pode saber se a pessoa de fato entendeu, recebeu a mensagem? Como saber sobre a melhor forma de comunicar algo a alguém? De quantas vezes e de que forma a mensagem precisa ser apresentada para ser entendida? Para saber as respostas para essas perguntas, é necessário perguntar e ouvir o que a própria pessoa tem a dizer sobre o assunto. Parece óbvio, mas estes sujeitos pesquisados não têm tido esta possibilidade, falta-lhes a condição, o direito de serem reconhecidos pelas pessoas com quem convivem, como alguém que pode falar por si e de si.

É urgente garantir para esses jovens a condição de serem ouvidos de fato, para que todos possamos entender o que eles receberam, e como receberam e o que estão compreendendo. Ressalto que as formas de expressão estão presentes, mais organizadas em alguns casos, com menos fluência em outros, mas existem. O que se faz necessário é assegurar que esses alunos possam ser ouvidos. A dependência, a falta de autonomia não contribuem para fortalecer, empoderar, ajudar a sair da condição de invisibilidade comunicativa. As reais possibilidades e reais limitações precisam ser confrontadas com as limitações e possibilidades interpretadas por terceiros como reais.

De forma geral, os alunos consideraram estar na escola como uma situação favorável. Não identifiquei nos relatos ou observações manifestações contrárias ao fato de estar estudando em escola regular. Exemplifico com duas falas, a primeira de MM, da escola particular, e a segunda de M, da escola pública:

A fala de MM sobre a escola:

P – O que você acha que precisaria mudar aqui na escola para ficar melhor a sua comunicação?

MM – Para mim está tudo beleza, tudo o que tem eu consigo ficar bem.

P – Você fica bem na escola. O que você iria sugerir para a PSR D, para Tu, que pudesse melhorar a sua comunicação?

MM – Para mim está tudo bem aqui. Minha comunicação está boa. Empresto o FM para o professor e assisto a aula tranquilo.

A fala de M sobre a escola:

M – A escola ajuda em “muntia” coisa. [...] Quando o aluno da escola está precisando de “arguma” coisa ela vai e ajuda.

Entre os alunos da pesquisa, a que identificou, na situação escolar, momentos desfavoráveis foi J:

J – É ruim com os alunos.

P – Peça para ela explicar, como é ruim (falo para a intérprete)

J – Eles roubam. Eu vi. Eles gritam comigo. Eu fico nervosa e grito.

P – Surdos e ouvintes

J – Mais os ouvintes.

Excetuando estas situações, a aluna manifesta bastante interesse pela escola e pelos acontecimentos em sala de aula. Todos os informantes relatam que a aluna é assídua e interessada.

As reflexões sobre as relações entre AEE e a comunicação que o aluno surdocego tem do seu processo escolar revelam a pouca demanda sobre a modificação da realidade da escola. Quando perguntados sobre o que eles acham que poderia ser diferente no espaço escolar para melhorar a sua comunicação, a sua inclusão, apenas C tem uma sugestão: “ter mais surdos na escola”. Entendo esta ausência de questionamento como resultado da precariedade nas experiências com situações que envolvem o seu posicionamento como pessoa. Os alunos estão habituados a ser interpretados por terceiros, tendo as suas opiniões atravessadas pelas ideias das pessoas que os ajudam a se comunicar e que nem sempre conseguem passar com fidelidade as opiniões dos alunos, por dificuldades na compreensão das formas de comunicação dos mesmos.

Concluindo a análise e discussão acerca dos dados da pesquisa, entendo que, ao buscar relações entre o atendimento educacional especializado, as formas de comunicação da pessoa surdocega e as implicações desta relação no processo de inclusão escolar, os resultados deste estudo corroboraram com o que Amaral (2002) reflete sobre a educação do surdocego e as suas formas de comunicação, considerando a comunicação como um dos principais, se não o principal, desafios da inclusão escolar.

Com evidência, foi desvelado que pensar na inclusão de fato do aluno surdocego é entender e discutir as suas formas de comunicação. Não basta ter as informações gerais, é preciso conhecer as peculiaridades de cada aluno, buscar construir uma rede de apoio dinâmica que se refaça a cada avanço e que construa situações comunicativas que garantam o direito do surdocego à comunicabilidade.

Entendo que, para construir esta rede de apoio, é preciso interferir na realidade da escola, nos aspectos subjetivos individuais e sociais, desfazendo guetos e criando uma proposta pedagógica inclusiva que vá além do grupo de inclusão, e acolha a diversidade de qualquer aluno, tenha ele deficiência ou não. No relato dos informantes, esta rede não tem sido efetivada, antes se coloca como obstáculo a proposições que visem a ações afirmativas no sentido de resolver as lacunas existentes na dinâmica do AEE disponibilizado para o aluno surdocego, as

quais vão desde uma infraestrutura ineficiente até a ausência de formação específica sobre surdocegueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, pesquisar sobre a escola é uma tarefa que se revela cada vez mais complexa. São múltiplas as dimensões que atravessam o cotidiano escolar, influenciando nas interações sociais, na aprendizagem e no desenvolvimento de alunos e professores. Estudar sobre o que ocorre dentro do espaço escolar permite que possamos entender um pouco mais a sociedade, já que a escola reflete o que ocorre no mundo, dentro e fora dela, mudanças e estagnações, e também influencia este mundo, promovendo transformações ou mantendo o instituído. Por isso o espaço escolar é um lugar rico em possibilidades, porque está em constante diálogo com a sociedade, podendo estimular mudanças sociais ou manter estereótipos.

Um exemplo concreto desta dialética entre a escola e a sociedade é a questão relativa à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Hoje, estes alunos, que antes ficavam fora da escola ou segregados em instituições especiais, são matriculados na rede regular de ensino, impulsionando com isso uma grande transformação no cotidiano da escola. Esta ação se sustenta na concepção de uma escola construída para todos os alunos, independente das suas peculiaridades e necessidades específicas. Neste momento histórico tão singular, de grandes e rápidas transformações científicas e sociais, é de grande relevância estudar como estas novas relações estão se processando no dia a dia da escola, estar atento às variáveis que o espaço escolar pode assumir ao acolher a diversidade dos seus alunos em uma perspectiva inclusiva de fato.

Foi neste universo de uma escola para todos, construído a partir das ideias de uma educação inclusiva, que se inseriu esta pesquisa, tendo como objetivo geral *estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos relacionando-as com o seu processo de inclusão em escolas regulares de Educação Básica, na cidade de Salvador-Bahia*. Para alcançar esta finalidade, três aspectos passaram a ser investigados: os atendimentos educacionais especializados oferecidos a estes alunos, as formas de comunicação destes alunos e em que medida estes dois aspectos se relacionavam com o processo de inclusão escolar dos alunos estudados.

Analisando os desdobramentos da pesquisa ao longo desses quatro anos de estudos, considero que os objetivos propostos foram alcançados, tanto na dimensão teórica, que me levou a buscar subsídios em pesquisadores dos três principais campos que atravessam a temática, ou seja, a surdocegueira, a comunicação, e a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva, quanto na dimensão empírica, onde o detalhamento próprio das pesquisas qualitativas, do tipo estudo de caso, investigou a população estudada, podendo realizar inferências e deduções acerca da inclusão escolar do aluno surdocego.

Em relação à dimensão teórica, é importante ressaltar que existe uma grande escassez de publicações sobre a realidade das pessoas com surdocegueira e suas especificidades comunicativas, especialmente as produções nacionais. As reflexões sobre a comunicação da pessoa com surdocegueira foram realizadas considerando-se a construção teórica de autores como Viñas (2004), Amaral (2002), Cader-Nascimento (2007), Dorado (2004), Masini (2002) e Maia (2004), que entendem a surdocegueira como uma condição única, de não ser o somatório de duas perdas sensoriais e por ter uma forma de comunicação própria, construída na interação de fatores pessoais, familiares e sociais.

No que diz respeito à temática da comunicação, outro campo do conhecimento estudado por esta pesquisa, a realidade é bem diferente. O estudo dessa área me levou a mergulhar em uma profusão de publicações, em diferentes campos do saber, como neurociência, linguística, psicologia, dentre outros. A convicção de que a comunicação humana é de extrema importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas foi um dos mais importantes lastros desta pesquisa, que se apoiou em diversos estudos na área da psicologia que comprovam esta relação de proximidade, sendo a teoria Histórico Cultural uma significativa construção nesta temática. Desta teoria, esta pesquisa resgatou as abordagens de Vygotsky (1994, 1997, 2008), Luria e Yudovich (1987) e Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), que consideram, dentre outros aspectos, a linguagem como promotora do desenvolvimento dos processos superiores de pensamento dos seres humanos.

Sobre a escola, campo mais amplo onde se insere este trabalho, fui buscar apoio nas reflexões de Bronfenbrenner (1996), que aponta ser esta instituição social, depois da família, o espaço de maior desenvolvimento do ser humano. Outros estudiosos também foram buscados de modo a subsidiar discussões sobre o papel

da educação na construção da subjetividade. Autores como Delou (2008), Sapienza, Pedromônico (2005), Cecconello e Koller (2003, 2006), Coll (2004) e Martinez (2003, 2009). Quanto à realidade atual da pessoa com necessidades educacionais especiais no espaço escolar e os desafios desta nova prática, estudei autores como Sassaki (2003), Miranda (2008), Reily (2004), Bueno (2006) e Lopes (2009), que trouxeram, com suas reflexões, importantes subsídios para esta pesquisa. Procurei contextualizar as discussões teóricas sobre o atendimento educacional especializado priorizando as publicações nacionais. Estas, por sua vez, neste momento histórico de implementação de uma educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, discutem majoritariamente os efeitos das políticas públicas no cotidiano da escola, tendo sido indispensável, para acompanhar as ideias dos autores, conhecer, analisar e descrever a legislação educacional vigente na atualidade.

A dimensão empírica, na fase exploratória do campo, foi marcada inicialmente pela dificuldade em encontrar a população a ser estudada, já que não existiam registros oficiais sobre matrículas de alunos surdocegos. Somou-se a esta lacuna a falta de informação da comunidade escolar sobre a surdocegueira. A cada contato com uma unidade escolar era preciso esclarecer sobre a conceituação e característica dos alunos surdocegos. Para a coleta de dados, em um universo de 19 alunos surdocegos localizados, foram selecionados quatro sujeitos para o estudo, três de escolas públicas e um de escola privada, tendo como critérios para essa seleção principalmente a assiduidade do aluno e a modalidade de escolarização, se em escola regular ou apenas em instituição especializada. Os alunos que estavam apenas em instituição especializada não foram considerados para esta pesquisa, ficando como sugestão para pesquisas futuras esta parcela da população dos surdocegos. Como instrumento de levantamento dos dados foi utilizada uma entrevista aberta, complementada pela consulta a documentos técnicos e pedagógicos e observações assistemáticas da comunicação do aluno surdocego.

Os dados foram organizados para a análise em três dimensões: a primeira compreendeu o atendimento educacional especializado disponibilizado aos alunos que foram investigados, a segunda tratou das formas de comunicação específicas desses alunos e a terceira dimensão discutiu as implicações das duas dimensões anteriores na inclusão escolar do aluno surdocego.

Em síntese, os principais pontos revelados pela análise e discussão dos dados resultaram nas informações e sugestões que se seguem.

Para os quatro sujeitos estudados, não existiam nas suas escolas infraestrutura específica preparada com exclusividade para o seu atendimento educacional especializado como alunos surdocegos. Entendeu-se por infraestrutura um espaço físico adequado e acessível, a existência de profissionais especializados com formação pertinente e a disponibilização de material pedagógico adaptado. Quanto ao espaço físico, observou-se que em duas escolas não havia sala de recursos multifuncionais, e as escolas que podiam contar com ela não estavam aparelhadas com tecnologias assistivas adequadas para os alunos. Quanto à disponibilização de material pedagógico adaptado, duas das alunas que tinham baixa visão não recebiam o seu material em fonte ampliada e a que recebia não o tinha em mãos em tempo hábil; apenas uma aluna de baixa visão tinha acesso a apoio para a leitura; o aluno cego nem sempre tinha o seu material em braille disponibilizado em tempo hábil. Quanto aos profissionais responsáveis pelos atendimentos educacionais especializados, precisariam ser especialistas na área, o que me permite afirmar não haver em seus quadros profissionais a presença de especialistas em surdocegueira em nenhuma das escolas.

Entre os profissionais especializados as informações não circulavam de forma clara, dificultando a compreensão da condição perceptiva do aluno como uma deficiência única. Em duas das escolas públicas (A e B), diversos profissionais de DA e de DV estavam envolvidos no atendimento educacional especializado do aluno surdocego, mas o aluno era atendido de forma fragmentada, com poucas informações gerais sendo conhecidas por todos os profissionais. As ações não eram coordenadas, ficando evidente a necessidade de um profissional que assumisse o gerenciamento e articulação dessas ações.

O estudo mostrou que os intérpretes e professores instrutores de Libras desempenhavam um papel muito importante na facilitação da comunicação dos alunos surdocegos usuário de Libras. Porém na escola eles tinham o seu papel questionado quanto à importância e pertinência, já que eram compreendidos como invasores do espaço de outros profissionais. A necessidade da socialização e aprofundamento acerca das formas de comunicação da pessoa surdocega ficam evidenciados quando intérprete e tutor entram no espaço escolar. Por assumirem um papel de maior proximidade do aluno, vão percebendo as limitações e potenciais

comunicativos do mesmo e adaptando a sua forma de se comunicarem com ele. Atribuo esse movimento à necessidade de conhecimento sobre o outro que a interpretação impõe nas trocas comunicativas. Nessa relação mais próxima, o outro vai se revelando naquilo que ele consegue entender ou não, sendo possível identificar as suas peculiaridades.

Os quatro alunos surdocegos eram pós-linguísticos, isto é, adquiriram a segunda perda quando já tinham contato com uma língua de referência. Dois alunos eram oralizados e dois alunos usavam Libras.

A condição socioeconômica foi um diferencial importante para a construção dos sistemas de comunicação. Como exemplo cito o aluno MM, que, com cegueira e surdez profunda bilateral, diagnóstico mais grave dos 4 alunos, apresentou um sistema de comunicação mais estruturado. Pode-se supor que essa realidade tenha sido verificada porque, dos 4, era também o que tinha melhor condição financeira, o que lhe permitiu o acesso precoce à tecnologia assistiva mais adequada para as suas necessidades. O aluno realizou implante coclear, tem acesso à máquina braille na escola e em casa, tem acompanhamento fonoaudiológico, é oralizado e usa o sistema de leitura e escrita em braille para se comunicar. Os outros alunos, em especial os alunos A e B, sob condição financeira muito desfavorável, não são sequer fluentes na sua Língua de referência, por não terem tido acesso às orientações mais adequadas no tempo devido. A aluna C, com condição financeira um pouco melhor do que os dois anteriores, tem uma prótese auditiva, mas não foi acompanhada por fonoaudiólogo, pois a família não tinha condição de bancar o tratamento. Pode-se afirmar que, para estas quatro pessoas surdocegas, não foi o tipo de perda ou a precocidade da perda o fator preponderante para o desenvolvimento de um sistema de comunicação eficiente, mas a qualidade das intervenções, as possibilidades que o ambiente (família, escola e outros) propiciou para pudessem desenvolver funcionalmente o seu potencial perceptivo.

Os dados revelaram diferenças importantes quanto à expressão e recepção da mensagem por parte dos alunos surdocegos. Os quatro alunos usavam diferentes formas de se expressar, todavia, quanto à recepção da mensagem, havia uma maior limitação, o que dificultava a manutenção das situações comunicativas. O interlocutor, professor ou colega, por sua vez, por não compreender esta dificuldade que o aluno surdocego tinha para receber a informação, adotava ideias equivocadas sobre as formas de comunicação do aluno, dando margem à formação de

esteriótipos e consequentes barreiras atitudinais como “ é preguiçoso”, “é nervoso”, e etc.

As histórias de vida dos alunos foram marcadas pela indefinição nos diagnósticos médicos que, protelando as suas conclusões, aumentavam a insegurança entre os familiares. Inicialmente, diante do aparecimento dos primeiros sintomas da segunda perda sensorial, a falta de informação tende a gerar suspeitas sobre alterações ou limitações de ordem mental. A mesma situação de indefinição se repete nos relatos das histórias escolares dos alunos. Existe uma demora por parte da comunidade escolar na identificação das necessidades dos alunos, com retenção do aluno na série. A comunidade escolar, diante do inusitado que as duas perdas sensoriais representam, fica sem saber como proceder, em uma atitude de imobilismo que repercute negativamente para o aluno, ocasionando, por exemplo, defasagem da idade em que se encontrava em relação à série que estava cursando: a aluna J tem 27 anos e está na 5ª série; a aluna M tem 17 anos e está na 6ª série; e a aluna T tem 21 anos e está no 2º ano do ensino médio, enquanto o aluno MM tem 13 anos e cursa a 5ª série.

As formas de comunicação do aluno, com frequência, não são legitimadas pela comunidade escolar, que impõe o que acha pertinente, não acolhendo as escolhas do aluno. Criam-se situações onde informações de professor e aluno chegam a ser antagônicas, como, por exemplo, a questão da leitura labial. Houve situações em que o aluno referiu não conseguir fazer a leitura labial, mas o professor afirmava que o aluno domina esta forma de comunicação. Revela-se, com esta realidade, que, quando a escola desconhece as formas de comunicação do aluno, acaba por disponibilizar um atendimento educacional especializado de pouca eficácia, não efetivando a inclusão escolar dos alunos surdocegos.

Apresentados os itens que mais se destacaram na análise e discussão dos dados, parece-me evidente que a inclusão escolar da pessoa surdocega requer a construção de redes entre saúde e educação, entre especialistas de surdez e de cegueira, entre escola e família. Estas redes a que me refiro dizem respeito a ações conjuntas, planejadas e partilhadas por profissionais que em comum têm o trabalho com o aluno surdocego. O primeiro movimento em direção a esta construção é socializar as informações sobre a surdocegueira, visando garantir acesso rápido e eficiente ao diagnóstico e acompanhamento adequado, seja na área da saúde ou da educação.

Para a construção e manutenção desta malha de apoio, proponho algumas ações a curto, médio e longo prazo.

A curto prazo: na medida em que ficou evidente, nos dados coletados por esta pesquisa, a falta de conhecimento sobre a temática da surdocegueira e a inadequação do atendimento educacional especializado aos alunos que hoje estão na escola, urge que sejam geradas ações para reduzir esta lacuna. Assim sendo, a disseminação de informações para professores e profissionais da área da educação sobre a surdocegueira é uma prioridade, principalmente para os profissionais que atualmente estão na escola com alunos surdocegos. A realização desta ação pode ocorrer através de oficinas para os profissionais da área da educação sobre as formas de comunicação da pessoa com surdocegueira e formação específica para guia-interprete e instrutor-mediador, buscando uma maior efetividade nos atendimentos educacionais especializados. É importante que o professor da sala regular seja também público alvo nesta formação.

A médio prazo: porque também a família e o próprio surdocego têm pouca informação sobre a surdocegueira, acredito que “empoderar” os surdocegos e seus familiares, visando à criação de associação ou similar que possa ser reconhecida como um espaço de luta pelos direitos da pessoa surdocega na cidade de Salvador-Bahia é uma ação que impulsionará a criação de políticas públicas voltadas às pessoas surdocegas, incorporando-as, sempre que possível, às entidades ou instituições já existentes para pessoas com deficiência.

A longo prazo: é fundamental que a saúde e a educação trabalhem em parceria visando diagnosticar com mais rapidez os alunos surdocegos. Para isso, é necessário que avaliações oftalmológicas sejam realizadas com prioridade em alunos com deficiência auditiva; avaliações auditivas devem ser priorizadas em alunos com deficiência visual, a fim de que o censo escolar seja constantemente atualizado; ações de potencialização dos resíduos visuais e auditivos devem ocorrer de forma rápida e efetiva; apoio aos profissionais para obterem informações reais sobre os alunos surdocegos, subsidiando pesquisas, políticas públicas e encaminhamento cada vez mais precocemente para especialistas que possam ajudar o aluno a construir os seus sistemas de comunicação, possibilitando-lhe o encontro da Tecnologia Assistiva adequada às suas necessidades.

A quem caberia a responsabilidade por operacionalizar estas ações? Trata-se de ações que necessitam ser operacionalizadas, em primeira instância, pelo

Governo do Estado da Bahia e pela Prefeitura de Salvador, representadas por suas Secretarias de Educação, buscando apoio junto ao Governo Federal. Entendo dessa forma por compreender que a legislação brasileira (BRASIL 2008, 2010) afirma ser o sistema público de ensino responsável por garantir as condições para a educação especial em uma perspectiva inclusiva. Se as condições básicas necessárias não estão existindo, estaria havendo, a meu ver, uma inobservância da legislação que reforça a situação de invisibilidade da pessoa com surdocegueira. Não sendo reconhecido como sujeito de direitos, que papel este aluno tem na escola, que papel tem esta pessoa na sociedade?

Considero fundamental, para a realidade educacional, que os jovens surdocegos soteropolitanos vivem, que a legislação de proteção à pessoa com deficiência, e em especial a pessoa surdocega, seja (re)conhecida por profissionais da educação, por familiares e pelos próprios surdocegos, dessa forma abrindo-se espaço para o fomento da socialização das informações e mobilização da sociedade em torno do cumprimento desta legislação. Entendo que a implementação da legislação não é o suficiente para que mudanças de fato ocorram no interior das escolas, no interior das pessoas, mas, para este momento atual de vulnerabilidade em que se encontra o aluno surdocego das escolas públicas e particulares de Salvador-Bahia, a ação proposta é crucial. É preciso sair do imobilismo e buscar ações concretas para modificar esta situação de invisibilidade dos alunos surdocegos.

Finalizando, espero que este trabalho acadêmico possa contribuir com as reflexões sobre a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, prioritariamente as pessoas com surdocegueira, que, em busca de um espaço como aluno, como cidadão, como ser humano, resistem com tenacidade a situações extremamente adversas. Para além da reflexão, almejo que este material possa fomentar um sentimento de urgência em quem o lê, um desejo de garantir ao aluno surdocego o direito de viver com dignidade as suas escolhas, na escola e na vida. Isso pode ser efetivado com a transformação da escola em um espaço capaz de avaliar as necessidades do aluno e propor intervenções pedagógicas adequadas que envolvam toda a comunidade escolar e não apenas o especialista.

REFERÊNCIAS

ACORSI, R. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, C. M.; HATTGE M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 169-184.

ADEFNAV - Associação para deficientes de Áudio Visão. Disponível em: <<http://www.adefav.org.br/>>. Acesso em: 3 Abr. 2009.

AGAPASM - Associação Gaúcha de surdocegos. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/index.asp>>. Acesso em: 20 Fev. 2009.

AHIMSA - Associação Educacional para múltipla deficiência. Disponível em: <<http://www.ahimsa.org.br/>>. Acesso em: 21 Fev. 2009.

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 121-144.

ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In: CAMPOS, H. R. **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. Campinas (SP): Alínea, 2007. p. 30-46.

ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. (Orgs.). **Neuropsicologia Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Câmara de Educação Básica. Conselho Estadual de Educação. Projeto de Resolução que estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Educação Básica, em todas as suas etapas e Modalidades, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. **PARECER CEE Nº 170/2009**. Conselho Estadual da Educação da Bahia. Salvador, Bahia, 2009.

BASTOS, A. C. de S. **Modo de Partilhar**: a criança e o cotidiano da família. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

BENGALA BRANCA. **Bengala Branca Importação e Comércio Ltda.** 1995-2010. Disponível em: <<http://www.bengalabranca.com.br/webphp/fotos/g/1200015g.jpg>>. Acesso em: 20 Abr. 2010.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

BORDENAVE, J. E. **O que é comunicação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394>>. Acesso em: 01 Nov. 2009.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** Deficiência auditiva. Brasília, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2000.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 Jan. 2010.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) n. 2.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 Jan. 2010.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais:** dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial. Brasília/ MEC/SEESP, 2002

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Projeto presença:** censo escolar da educação básica programa gerador de cadastro (PGC). Brasília, 2005a.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto 5626 que regulamenta a Lei 10.436**. Brasília, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 Jan. 2010.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 04 Jul. 2009.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Documento de salas multifuncionais**. Brasília, 2006b.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê de Ajudas Técnicas (CORDE/SEDH/PR). **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007**. Brasília, 2007a. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata II Reunião do Comite de Ajudas Técnicas](http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20II%20Reuni%C3%A3o%20do%20Comite%20de%20Ajudas%20T%C3%A9cnicas)>. Acesso em: 05 Jan. 2008.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007**. PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 Abr. 2010.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial Brasil, Brasília, 2007c.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2008.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Brasília, 2010. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 04 Mai. 2010.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, Washington, n. 6, 1986. Vol. 22. p. 733-742.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: **Desigualdade social e diversidade cultural**. FREITAS, M. C. (Org.). São Paulo: Cortez, 2006. p. 333-359.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos César. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: CORTEZ, 1999. p.159-82.

CAT - COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), **Ata da Reunião VII**, Brasília, 2007. Disponível em:
<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc> Acesso em 05 jan. 2008.

Causaseconsequenciasdasurdez.blogspot. **Surdez**: causas e consequências. Disponível em:
<<http://causaseconsequenciasdasurdez.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=22>>. Acesso em: 3 Jul.2010.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. A prática educacional com crianças surdocegas. In: **Temas em Psicologia da SBP**, São Paulo, n. 2, Universidade Federal de São Carlos, 2003a. Vol. 11, p. 134-146.

_____. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças Surdocegas. In: **Temas em Psicologia da SBP**. São Paulo, n. 2, Universidade Federal de São Carlos, 2003b. Vol. 11, p. 85 – 96.

_____. **Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação.** São Carlos: Edufscar, 2007.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Ecological insertion in community: a methodological proposal for studying families under risk situation. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 3, 2003. Vol. 16, p. 515-524.

_____. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. In: **Estudos de Psicologia**, Natal, Jan.-Jun. 2000, n. 1. Vol. 5, p. 71-93.

CHOMSKY, N. **Novos Horizontes do estudo da linguagem e da mente.** São Paulo: UNESP, 2005.

CIF - Código Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde. Organização Mundial de Saúde. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação e escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004. Vol. 2.

CONNECTANDO SENTIDOS. **Conectandos con la sordoceguera: 2007-2010.** Diseño y Construcción Skydreams Estudio Digital. Disponível em: <<http://www.conectandosentidos.org/v3/images/stories/otros/braille1.jpg>>. Acesso em: 20 Abr. 2010.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão.** São Paulo: UNEP, 2002.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** São Paulo: Markron Books, 2002.

DEAFBLIND INTERNATIONAL. Disponível em: <<http://www.deafblindinternational.org/standard/about.html>>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

Deficiência visual. Deficiência e inclusão social. Disponível em: <http://deficienciavisualsp.blogspot.com/2009>. Acesso em: 25 Jul. 2010.

DELOU, C. M. C. Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva. In: **Ano de Psicologia na Educação**: Textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008.

DEUTSCHEN TAUBBLINDENWERK. Disponível em: <http://www.taubblindenwerk.de/was_ist_Taubblindheit.html>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

DORADO G. M. Sistemas de comunicación de personas sordociegas. In: REYES D. A. **La sordoceguera**: um análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 193 -252.

ESPAÑOL, C. C.; DIAZ. M. Z.; SASTRE, T. M. La deficiencia auditiva. In: REYES D. A. **La sordoceguera**: un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 87-134.

EUROPEAN Deafblind Union. Disponível em: <<http://www.edbu.org>>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

FARIAS, S. S. P.; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. In: **Inclusão, Revista da Educação Especial**. Brasil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007. Vol. 4, p. 26-29.

FARRELL, M. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FSDB – Association of the Swedish Deafblind. Disponível em: <<http://www.fsdb.org/artikel/184>>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

GALVÃO, N. C. S. S. **A inclusão da criança com deficiência visual na educação infantil**. 2005. 178 Fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador (BA), 2005

GALVÃO FILHO T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias Assistivas para a autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. In: **Inclusão, Revista de Educação Especial**. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2005. Vol. 2, p. 25-32.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GAMBOA, S. S. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá, Colômbia: CARGRAPHICS, 1998.

GARCIA A. Surdocegueira: Fundamentos teóricos para a Reflexão Prática. In: SOUZA, O. S. H. **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas (RGS): Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 190-200.

_____. **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Dos Critérios às Condições. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/artigo006.asp>>. Acesso em: 20 Mar. 2009.

GASPARETTO, M. E. R. F. Família e Escola: Atenção à Baixa Visão. In: SOUZA, O. S. H. **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 33-41.

GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, C. M.; HATTGE, M. D. **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-50.

GIL, A. C. **Métodos e pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRUPO BRASIL. Grupo Brasil de apoio ao surdocego e múltiplo deficiente sensorial. Disponível em: <<http://www.grupobrasil.org.br>>. Acesso em: 20 Fev. 2009.

HERNANDEZ, E. M.; PLAZA, C. M. S. La deficiencia visual. In: REYES D. A. **La sordoceguera**: um análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 29-86.

IDEA – Individual with Disabilities Education Act – IDEA, PL101 – 476, 20 USC, Chapter 33, Section 1422 2. In: ED.gov U.S. Department of Educations. Disponível em: <<http://idea.ed.gov/>>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, C. M.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 185- 206.

KNELLER, G. F. **A ciência como Atividade Humana**. Rio de Janeiro: Zahar; SP: EDUSP, 1980.

LARATEC. **Laratec**: tecnologia assistiva para a inclusão da pessoa com deficiência visual. São Paulo (SP). Disponível em: <<http://www.laratec.org.br/Tatrapoint.JPG>>. Acesso em: 20 Abr. 2010.

LAUNAY C.; BOREL-MAISONNY, S. **Distúrbios da linguagem da fala e da voz na Infância**. São Paulo: Roca, 1989.

LAVILLE, C; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999

LENT. R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais de Neurociência. São Paulo: Atheneu, 2010.

LIBRAS. Associação do Jovem Aprendiz 2010 – AJA. Disponível em: <www.libras.org.br>. Acesso em: 10 Jun. 2010.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 337-354.

LOPES, C. M. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, C. M.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LUCAS M. B.; LEAL, D. B.; TAVARES, S. S.; BARROS, A.; ARANHA, S. T. Condutas reabilitacionais em pacientes com baixa visão. In: **Arquivo Brasileiro de Oftalmologia**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27492004000400007&script=sci_arttext&tlnq=en>. Acesso em: 04 Jun. 2008.

LURIA, A. R.; YUDOVICH F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MCLETCHIE, B. A.B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 145-165.

MAIA, S. R. A Educação do Surdocego: Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93fls. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MAIA, S. R et al. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Grupo Brasil/CIDA, 2008a.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E.M. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTIN. R. **Para entender a linguística**: epistemologia elementar de uma disciplina. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARTINEZ, A. M. Criatividade, Personalidade e Educação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), n.1, Jan.-Jun. 2009. Vol.13, p.169-177.

MASINI, E. F. S. **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**. Niterói: Intertexto, 2002.

MATALLO, H. A problemática do conhecimento. In: CARVALHO, M. C. M. **Construindo o saber** – Metodologia Científica: fundamentos e técnicas. Campinas (SP): Papyrus, 1989. Cap. 1, p. 8-34.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Ltda, 1992.

MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva; o currículo e a interação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.

M.; JESUS, D. M. **Educação e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 291-301.

NERI, M. F. B.; UZEDA, S. Q.; MOREIRA, L. M. A. Estudo de alterações oculares em crianças com deficiência visual assistidas no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia. In: **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, Salvador, n. 3. Universidade Federal da Bahia e Instituto de Ciências da Saúde, set.-dez. 2008. Vol. 7, p. 261-265.

NOGUER, B. A.; REY, E. R. Ayudas técnicas para personas com sordoceguera. In: REYES, D. A. **La sordoceguera**: um análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 459-534.

OLIVEIRA, M.K. Pensar a educação: contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, J. et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2000. p. 8-50.

OTOCENTRO. **Pioneiro no Norte-Nordeste em implante Coclear – Hospital do Coração**. Sobre o implante Coclear : como o implante funciona. Cap. 2. Natal (RGN), 2007. Disponível em: <http://www.otocentro.com.br/conteudo/pic_comofunciona.php_2007>. Acesso em: 03 de julho de 2010.

PALACIOS, J. Processos cognitivos básicos na primeira infância. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3, p. 35-48.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEDROSO, F. S.; ROTTA, N. T. Transtorno da linguagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 131-150.

PELOSI, M. B. **Comunicação Alternativa** – Favorecendo o desenvolvimento da comunicação alternativa em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. 1. ed. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PERREAULT, S. Alguns pensamentos sobre atendimento a crianças com múltipla deficiência. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**. Niterói: Intertexto, 2002. Cap. 2, p. 113-118.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR; Brasília: INL, 1975.

_____. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/defaultDSSC.asp>>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

REYES, D. A. La sordoceguera: uma discapacidad singular. In: REYES D. A. **La sordoceguera: um análisis multidisciplinar**. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

RODRIGUEZ, Y. Situação das pessoas surdocegas na América Latina. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**. Niterói: Intertexto, 2002.

SACRISTAN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. In: **Psicologia em Estudo**, n. 2. Maringá: Universidade de Londrina, 2005. Vol.10, p. 209-216.

SASSAKI, R. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SAUSSURE, F. **Escritos da linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SENSE for deafblind people. Disponível em: <http://www.sense.org.uk/what_is_deafblindness/> Acesso em: 26 Abr. 2009.

SENSE Internacional:latinoamerica. Disponível em:
<http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/definicion/definicion_sordoceguera_2.php> Acesso em: 26 Abr. 2009a.

_____. **Definición sordoceguera**. Disponível em:
<http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/definicion/definicion_sordoceguera_9.php> Acesso em: 26 Abr. 2009b.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método In: **Organ. Rurais agroind.** Lavras (MG), n. 1, 2005. Vol. 7, p. 70-81.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação**:Textos Geradores. Brasília (DF), 2008. p. 27-52.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI R, C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TEMPORINI, E. R.; KARA-JOSÉ, N. A perda da visão: estratégias de intervenção. In: **Arquivo Brasileiro de Oftalmologia**, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27492004000400007&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 10 Jan. 2009.

THE WORLD FEDERATION OF THE DEAFBLINDHTTP. Disponível em:
<<http://www.wfdb.org/>> Acesso em: 26 Abr. 2009.

TROMBETA, L. H.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea, 2002.

TUPY, T. M.; PRAVETTONI, D. G. **E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem?** São Paulo: MEMNON, 1999.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **Declaração para todos**. Brasília: MEC, 1990.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Dis, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VINÃS P. G. La educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In: REYES D. A. **La sordoceguera**: um análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004.

YAZLLE, C. H. D.; AMORIM K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A rede de significações na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. In: Rossetti-Ferreira, M. C (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Este instrumento está sendo utilizado para coletar dados sobre quantos alunos surdocegos estão inseridos em Instituições de Ensino da cidade de Salvador-Bahia. Está relacionado com pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, cujo título é *Inclusão da pessoa com surdocegueira na Educação Básica*. A pesquisa encontra-se em sua fase inicial de identificação e mapeamento da população.

Agradecemos a sua participação,

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda
Orientadora

Profa. Ms. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Doutoranda

I - Identificação

Endereço e telefone da Instituição: _____

Modalidade de atendimento institucional:

- () Atendimento Educacional Especializado (Centros de Atendimento Especializado, Escolas Especiais)
() Escola regular com sala de recurso multifuncional
() Escola regular sem sala de recurso multifuncional

Nome de quem preencheu o questionário: _____

Instituição Pública Municipal ()

Instituição Pública Estadual ()

Instituição Privada ()

II - Questões

1. Nesta Instituição você tem alunos surdocegos?

Sim ()

Não ()

Sendo a resposta positiva, informe a quantidade de aluno por nível de ensino:

Educação infantil.....

Ensino Fundamental I.....

Ensino Fundamental II.....

Ensino Médio.....

2. Você sabe de alguma outra Instituição que tenha alunos surdocegos?

Sim ()

Não ()

Sendo a resposta positiva informe o nome da Instituição _____

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS ALUNOS SURDOCEGOS

Nome do aluno:

Escola:

Série:

Professor:

Sala regular () Sala multifuncional () Intérprete () Instrutor de surdo ()

1 A DINÂMICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1.1 Qual o tipo de Atendimento Educacional Especializado que o seu aluno tem acesso? Descreva.

1.2 O que você conhece sobre as formas de comunicação da pessoa surdocega?

2 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO DOS ALUNOS SURDOCEGOS.

2.1 Como o seu aluno costuma se expressar quando quer se comunicar com você? (quando quer chamar a sua atenção, ou iniciar uma comunicação)

2.2 Como o seu aluno costuma se expressar quando quer se comunicar com os colegas? (quando quer chamar a atenção deles, ou iniciar uma comunicação com eles). Existe diferença entre alunos surdos e ouvintes?

2.3 Como você se comunica com o seu aluno quando quer passar uma mensagem para ele?

2.4 Como os colegas se comunicam com ele quando querem passar uma mensagem para ele? Existe diferença entre alunos surdos e ouvintes?

3 A RELAÇÃO FORMAS DE COMUNICAÇÃO, AEE E INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDOCEGO

3.1 Você considera satisfatória a forma de comunicação utilizada para manter contato com o seu aluno? Caso negativo o que você acha que poderia ser diferente?

3.2 Como você percebe a relação entre as possibilidades de comunicação do seu aluno surdocego e a sua aprendizagem dos conteúdos escolares.

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM O ALUNO SURDOCEGO

Nome do aluno:

Idade do aluno:

1 A DINÂMICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1.1 Qual o tipo de apoio especializado que você tem nas suas atividades escolares? Descreva.

1.2 O que você conhece sobre as formas de comunicação da pessoa surdocega?

2 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO DOS ALUNOS SURDOCEGOS.

2.1 Como você se comunica com os seus professores quando quer começar uma conversa com eles? Existe diferença entre a forma de comunicação que você utiliza como o professor da sala de aula, com o professor da sala multifuncional, professor e instrutor de libras, professor intérprete)? Caso exista, qual seria essa diferença?

2.2 Como você se comunica com o professor quando quer entender o que ele quer falar para você? Existe diferença entre a forma de comunicação que você utiliza como o professor da sala de aula, com o professor da sala multifuncional, professor e instrutor de libras, professor intérprete)? Caso exista, qual seria essa diferença?

2.3 Como você se comunica com os seus colegas quando quer começar uma conversa com eles? Como você faz quando os colegas são surdos? Como você faz quando os colegas são ouvintes?

2.4 Como você se comunica com os seus colegas quando quer entender o que eles querem falar para você? Como você faz quando os colegas são surdos? Como você faz quando os colegas são ouvintes?

3 A RELAÇÃO FORMAS DE COMUNICAÇÃO, AEE E INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDOCEGO

3.1 Você considera a forma de comunicação utilizada no ambiente escolar por professores e alunos para se comunicarem com você como satisfatória? Caso negativo, o que você acha que poderia ser diferente?

3.2 Qual a relação entre o que você aprende na escola e a sua forma de comunicação com os professores e colegas.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Instituição: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

O Sr(a) está sendo convidado a participar da pesquisa **“.INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**, com seguintes objetivos: identificar os tipos de atendimento educacional especializado utilizado pelas pessoas com surdocegueira no espaço escolar do Ensino Básico, em Salvador-Bahia; analisar as formas de comunicação exclusivas da pessoa com surdocegueira presentes no ambiente escolar; conhecer o ponto de vista do aluno surdocego sobre a sua comunicação no espaço escolar; identificar a compreensão do professor sobre a comunicação do aluno surdocego. O tema “inclusão escolar do aluno surdocego” é importante por investigar a vivência escolar, que é entendida na atualidade como um fator de promoção do desenvolvimento humano. Vale ressaltar que no caso da pessoa surdocega a literatura especializada aponta a comunicação como um dos principais entraves deste processo. Os participantes desta pesquisa responderão a uma entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas que trazem questões como: Qual o tipo de Atendimento Educacional Especializado que o seu aluno tem acesso? Como o seu aluno costuma se expressar quando quer se comunicar com você e com os colegas? O que você sabe sobre a comunicação da pessoa surdocega? Entre outras. Ocorrerá também a observação das situações de comunicação no espaço escolar. Espera-se, como benefício deste trabalho, ajudar a incluir de forma mais eficaz a pessoa surdocega no seu espaço escolar, além de possibilitar aos professores e comunidade escolar uma melhor compreensão sobre o processo de escolarização do aluno com surdocegueira. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em congressos e revistas científicas. Os pesquisadores garantem guardar sigilo em relação à identidade dos participantes e estes têm a garantia de esclarecimento em relação a qualquer dúvida, antes e durante o curso da pesquisa, estando livres para recusar-se a participar da pesquisa, assim como retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo ao seu cuidado. Não haverá remuneração aos participantes.

Os pesquisadores responsáveis chamam-se:

1. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão.

Endereço: Rua Plínio Moscoso, n 627, Edf. Plaza Lorena, apt. 902-B, Jardim Apipema, Salvador – Bahia. Tel. (71)33310656.

2. Theresinha Guimarães Miranda (orientadora da pesquisa)

Endereço: Rua Emílio Odebrecht, 326, apt 301, Condomínio Solar da Colina, Edf. Praia Dourada, Pituba. Salvador-Bahia. Tel. (71)32489852

Este termo é composto de duas vias de igual conteúdo, sendo a primeira para arquivamento pelo pesquisador e a segunda para o sujeito ou seu representante legal.

Eu,.....dou meu consentimento para participar desta pesquisa, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido.

____/____/____
(Local e data)



Assinatura do Participante
digital
(aluno/representante e professor)

Local para impressão
(aluno/representante e professor)

Assinatura das pesquisadoras

Assinatura da testemunha

Em caso de dúvida ou denúncia contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – Av. D. João VI, 274 – Brotas - CEP. 40.285-01- Salvador-BA. Tel.: (71) 2101-1900