



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

SANDRA SAMARA PIRES FARIAS

**OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Salvador

2015

SANDRA SAMARA PIRES FARIAS

**OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Salvador

2015

SANDRA SAMARA PIRES FARIAS

**OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em _____ de _____ de 2015.

Banca Examinadora

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão- Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Miguel Angel García Bordas _____
Doutor em Filosofia, Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Shirley Rodrigues Maia - _____
Doutora em Psicologia da Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Estácio de Sá

Susana Couto Pimentel - _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Teófilo Alves Galvão Filho _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

F224p Farias, Sandra Samara Pires.

Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica / Sandra Samara Pires Farias. – 2015.

200 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

Orientação: Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão.

A

Jakson, Jessica, Junior, parceiros de uma construção familiar sólida e amorosa.

A Janinne, filha amada inspiradora dessa produção.

AGRADECIMENTOS

A Deus, bastião da minha vida, pela glória de poder finalizar mais esta etapa.

Agradeço imensamente a dedicação, os ensinamentos, os estímulos e a amizade de minha orientadora, Professora Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão. Seu apoio em todos os momentos foi fundamental para eu dar continuidade ao curso de Mestrado e para concluí-lo. Você é um exemplo que vou seguir.

A Jakson Prates Farias, marido querido, pelo apoio incondicional.

A meus filhos amados, Jessica Pires Farias , Jackson Farias e Janinne Pires Farias, os presentes mais lindos que recebi, pelo amor, paciência, incentivo e por compreender minha ausência nesse período.

A minha mãe Liô e ao meu pai Raimundo, pelo amor, pelo carinho, por apoiar sempre minhas escolhas e incentivar meus estudos.

Aos colegas do curso de Mestrado Dícíola, Ingrid, Meirieleme, Maria, Helena, Rafaele, Atauan, Jean, Jucinara, Gislaine, Igor, Shirley, pela parceria e companheirismo pelos diálogos e troca de conhecimentos.

A minha querida amiga e mestra Shirley Rodrigues Maia, pelo seu amor gratuito pela causa da surdocegueira.

A minha querida amiga Lana Tuan Borges de Jesus, por sua parceria. Agradeço, também, ao Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, (GEINE), pela acolhida.

Agradeço especialmente aos participantes dessa pesquisa que se dispuseram a cooperar comigo, por meio das narrações de suas histórias de vida, compartilhando seus sentimentos de angústias, alegrias e esperanças.

Enfim, agradeço por tudo que aconteceu durante o curso de Mestrado, as alegrias, as tristezas e os desafios. Todas as experiências foram importantes para eu me transformar em uma pesquisadora e em uma mulher mais humana.

Tudo o que amamos profundamente converte-se em parte
de nós mesmos.

Helen Adams Keller (2008, p.325)

FARIAS, Sandra Samara Pires. Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica. 200 f. il. 2015. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Este trabalho trata dos processos de inclusão dos alunos com surdocegueira congênitos ou adquiridos na tenra idade na Educação Básica. A surdocegueira refere-se à condição do déficit simultâneo da audição e da visão, resultando em uma deficiência singular que ocasiona a privação dos dois sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância. O estudo teve como objetivo central investigar as narrativas dos processos educacionais de alunos com surdocegueira, relacionando-as com as garantias dos direitos educacionais na Educação Básica. A abordagem do tema foi perspectivada nas experiências das pessoas com surdocegueira, ouvindo a “voz” desses alunos por meio das narrativas da sua história de vida acadêmica. Participaram desse estudo dois alunos com surdocegueira, dos tipos congênita e adquirida na tenra idade, cursando ou já tendo cursado o ensino médio, em escolas de ensino regular, no estado da Bahia. O estudo constituiu-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do tipo história de vida, buscando nas narrativas, as memórias dos participantes sobre as suas itinerâncias de inclusão educacional. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista narrativa, registrada em filme e desencadeada a partir de uma questão geradora. A análise e discussão dos dados foram organizadas considerando a análise de conteúdos. Os resultados revelaram que: os narradores utilizaram formas de comunicação diferentes e eficientes para o processo de inclusão escolar, a libras e comunicação oral. Ambos utilizaram ainda, com fluência, o sistema de leitura e escrita braille; a participação da família como mediadora da comunicação dos participantes foi fundamental, sendo a mesma estimulada precocemente, em ambos os casos; as informações que os pais levaram para as escolas tratavam da especificidade e variedade da surdocegueira dos seus filhos, dados que contribuíram de forma assertiva para a inclusão escolar, ajudando a nortear os trabalhos que foram desenvolvidos com os alunos com surdocegueira, tanto na sala comum como no atendimento educacional especializado; as famílias imprimiram importância à educação de seus filhos com surdocegueira para que seus objetivos fossem alcançados e quando a escola estava preparada para oferecer o tipo de apoio que a família necessitava, estabelecia-se uma parceria, criando um ambiente amistoso e receptivo; sobre a inclusão na educação infantil, os participantes tiveram caminhos diferenciados, um foi matriculado em escola especial e em classe especial e suas interações se deram com crianças com surdez, enquanto que o outro foi matriculado em escola regular e suas interações foram permeadas pela diversidade de alunos; sobre a inclusão no ensino fundamental e médio, para ambos os narradores ocorreu em escolas de ensino regular, pública e privada; quanto ao atendimento educacional especializado, tanto na esfera privada, como na esfera pública, não foram atendidas as reais necessidades dos alunos com surdocegueira. De maneira geral, percebeu-se que os estudantes foram atendidos de forma fragmentada, não havendo articulação entre os professores do ensino o comum e ensino especial. O estudo, então, demonstra, dentre outros aspectos, a urgente necessidade de formação para os profissionais da sala comum e especial tanto na esfera pública como na privada.

Palavras-chave: História de vida. Surdocegueira. Educação. Inclusão.

FARIAS, Sandra Samara Pires. The inclusion processes of students with deafblindness in Basic Education. 200 f. il. 2015. Dissertation - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This work treats of inclusion processes of students with congenital and acquired at the tender deafblindness, in Basic Education. The deafblindness refers to the condition of simultaneous deficit of hearing and vision, resulting in a singular deficiency that causes the deprivation of the two senses responsible for receiving information from a distance. The study had as its central objective to investigate the narratives of educational processes of students with deafblindness relating them to the guarantees of educational rights in Basic Education. The theme approach was envisaged in the experiences of people with deafblindness, hearing the "voice" of these students through the narratives of their stories of academic life. The study included two students with deafblindness, the congenital and acquired at the tender age types, studying or having already completed high school in regular schools in the state of Bahia. The study consisted of a qualitative research, with type approach life history, seeking the narratives, memories of the participants about their itinerant educational inclusion. The data collection instrument was the narrative interview, recorded on film and triggered from a generating question. The analysis and discussion of the data were organized considering the content analysis. The results revealed that: the narrators used different and efficient forms of communication for the school inclusion process, libras and oral communication, both used also, with fluency, reading and writing Braille system; family involvement as a mediator of communication of participants was essential and was the same stimulated early, in both cases; The information that the parents took to the schools dealt with the specificity and variety of the deafblindness of their children, data that contributed assertively for school inclusion, helping to guide the works that have been developed with students with deafblindness, both in the common room as in specialized educational services; the families printed great importance to education of their children with deafblindness, not measuring efforts to achieve their goals and when the school was prepared to offer the kind of support that the family needed, established up a partnership, creating a friendly environment and receptive; on inclusion in early childhood education, participants had different paths, one was enrolled in special schools and in special classes and their interactions were with children with deafness, while the other was enrolled in regular school and their interactions were permeated by the diversity of students; on inclusion in primary and secondary education for both narrators took place in regular schools, public and private; as the specialized educational services, both in the private sphere as in the public sphere, were not answered the real needs of students with deafblindness. Overall it was noticed that the students were fragmented served, with no articulation between the common school teachers and special education. The study then demonstrates, among other aspects, the urgent need for training for common and special class of professionals in both public and in private.

KEYWORDS: History of life, Deafblind, education, inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	Causas mais frequentes da surdocegueira	26
Figura	1	Comunicação em Libras Tátil (duas pessoas com surdocegueira)	30
Figura	2	Comunicação em Libras Tátil	31
Figura	3	Comunicação Alfabeto Tátil	32
Figura	4	Comunicação Escrita Alfabética	33
Figura	5	Comunicação por meio do Tadoma	34
Figura	6	Comunicação em Braille Digital nos dedos indicador e médio	35
Figura	7	Comunicação em Braille Digital como se estivesse digitalizando na Máquina Braille	36
Quadro	2	Quadro das pesquisas e publicações sobre Surdocegueira realizadas por Araóz e Costa (2008)	48
Quadro	3	Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre surdocegueira publicadas no Brasil no período de 2007 a 2013	51
Quadro	4	Caracterização dos participantes da pesquisa	111
Quadro	5	Detalhamento das narrativas dos participantes da pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado- AEE	153

LISTA DE ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ADEFAV	Associação dos deficientes da Áudio Visão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVC	Vascular Acidente Cerebral
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CIVE	Centro de Integração Famílias e Amigos de Apoio ao Surdocego - Vitor Eduardo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DAPM	Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERDAV	Escola Residencial para a Audiovisão
FM	Sistema de Frequência Modulada
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GP	Grupo de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –
IC	Implante Coclear

IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
MPS	Múltipla privação sensorial
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
ROP	Retinopatia da Prematuridade
SECADI	Secretaria Continuada, Alfabetização ,Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TA	Tecnologia Assistiva
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	SURDOCEGUEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL	19
2.1	CONCEPÇÕES SOBRE A SURDOCEGUEIRA	19
2.1.1	Conceito de surdocegueira	21
2.2	CLASSIFICAÇÃO DA SURDOCEGUEIRA	24
2.3	ETIOLOGIA DA SURDOCEGUEIRA	27
2.4	A COMUNICAÇÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	29
2.4.1	A comunicação da Pessoa com Surdocegueira Congênita	39
2.5	A SURDOCEGUEIRA EM NÚMEROS E A RELAÇÃO COM AS PESQUISAS NA ÁREA	46
3	A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS IMPLICAÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	57
3.1	A ESTRUTURA DO ENSINO BRASILEIRO: NÍVEIS, MODALIDADES DE ENSINO E SUA LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA	67
3.1.2	Educação Infantil	69
3.1.3	Ensino Fundamental	72
3.1.4	Ensino Médio	75
3.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVAS PERSPECTIVAS	80
3.2.1	O AEE do Aluno com Surdocegueira	83
3.2.2	Profissionais da educação especial que apoiam o aluno com surdocegueira	88
<i>3.2.1.1</i>	<i>O Profissional Guia-Interprete</i>	89
<i>3.2.1.2</i>	<i>Instrutor Mediador</i>	91
3.3	A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA	93
3.3.1	A Família nos Documentos Legais	94
3.3.2	O Apoio Escolar como Resiliência Familiar	95
3.3.3	A Família de Pessoas Surdocegas e a Escola	99
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA	102
4.1	ITINERÂNCIA METODOLÓGICA: NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA	103

4.2	INSTRUMENTO DA PESQUISA: ENTREVISTA NARRATIVA	103
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	111
4.4	ITINERÂNCIAS PARA ENTREVISTA NARRATIVA	114
4.4.1	Participantes da pesquisa: Narradores de suas histórias de vida	115
4.4.1.1	<i>Características dos participantes de acordo com suas Narrativas</i>	116
4.5	DELINEAMENTO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	124
4.6	DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS: A VOZ DOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA	128
4.6.1	As Diferentes formas de comunicação utilizadas como suporte para o acesso aos conteúdos escolares	128
4.6.2	A Família como Suporte da Inclusão Escolar	134
4.6.3	Desafios e Possibilidades da Inclusão Escolar	143
4.6.3.1	<i>Educação Infantil</i>	143
4.6.3.2	<i>Ensino Fundamental</i>	150
4.6.3.3	<i>Ensino Médio</i>	161
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICE A - Questão gerativa da entrevista narrativa com os alunos com surdocegueira	194
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	195
	ANEXO A – Parecer da interpretação do guia-interprete	197
	ANEXO B - Parecer Consubstanciado do Comitê De Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	198

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, promulgada no Brasil pelo Decreto Lei nº 6949 de 25 de agosto de 2009, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009a). Seguindo essa linha de definição, deficiência sensorial se caracteriza pelo não funcionamento total ou parcial de um ou mais dos cinco sentidos, são elas: deficiência visual, deficiência auditiva e surdocegueira, múltipla deficiência sensorial.

A surdocegueira refere-se à condição do déficit simultâneo da audição e da visão e a combinação desses leva a uma privação dos dois sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância de modo temporal, direcional e simbólica. (CORMEDI, 2011)

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

No Brasil, embora a Constituição de 1988 contemple dispositivos que garantam o direito à educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede comum de ensino, um movimento maior só foi percebido na década de 90 quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN), Lei nº 9394, reforçou os pressupostos da escola inclusiva, corroborando para o aumento do número de alunos com deficiência matriculados na escola regular. (BRASIL, 1996)

Nessa perspectiva, os estudos voltados à escolarização das pessoas com deficiência vêm apresentando um crescente aumento, refletido no volume cada vez maior de produções na graduação e pós-graduação a respeito dessa temática. No entanto, com relação à surdocegueira, quando comparada com os outros tipos de deficiências sensoriais (visual e auditiva), é um tema pouco explorado na literatura especializada brasileira.

De acordo com Masini (2011), as pesquisas sobre Surdocegueira no Brasil estão dando seus primeiros passos, iniciados no limiar do século XXI, a partir da publicação pelo Ministério de Educação do “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla” pela Secretaria de Educação Especial em 2000.

Nas principais literaturas estudadas e que, por sua vez, subsidiaram essa pesquisa – Van Dijk (1966, 1986), Freemann (1991), Lagati (1995), Araóz (1999), Nunes (2001), Amaral (2002), Reys (2004), Vinãs (2004), Maia (2002, 2004, 2010, 2011), Cader-Nascimento e Costa, (2005), Cambuzzi (2007), Farias e Maia (2007), Araóz; Costa (2008), Souza (2010), Galvão, (2010), Cormedi (2011), Masini (2011). Maia; Ikonmidis (2013) – percebi, de maneira geral, que as pesquisas acerca da surdocegueira abordam o tema sob a perspectiva das famílias e de profissionais.

Essa pesquisa, diferentemente, pretende dar “voz” às pessoas com surdocegueira e, por meio das suas narrativas, investigar como ocorre, na perspectiva dos alunos com surdocegueira, a inclusão na educação básica, proporcionando conhecimentos das itinerâncias de inclusão educacional vivenciadas pela população pesquisada, permitindo, assim, que o cotidiano da escola inclusiva seja estudado do ponto de vista de quem a vivencia. Dar-lhe a palavra é uma forma de começar a romper com preconceitos e estereótipos de que as pessoas com surdocegueira não são capazes de compreender o que as cerca, de compreender a sua própria vida, dando-lhes a possibilidade de se fazer “ouvir” sem ser por meio da voz do outro.

É importante frisar que o termo “itinerâncias” nessa pesquisa segue os princípios discutidos por Macedo (2002, p. 76), nos quais o autor define itinerâncias como “um percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, onde encontramos uma multiplicidade de itinerários contraditórios”, ou seja, o caminhar, enquanto dispositivo de alteração, no sentido de alterar-se com o outro, fazendo opções, num processo incessante de constituição da autonomia. A afirmativa coaduna com o propósito dessa pesquisa, em que as histórias de vida das itinerâncias educacionais dos alunos com surdocegueira seguem o processo de desenvolvimento interativo que por natureza não vai prosseguir de maneira linear, sequencial e estável. Ocorrerá de forma espontânea, valorizando a visão dos alunos, com suas matrizes de representações, suas múltiplas perspectivas e subjetivações pessoais.

O tema deste projeto emergiu de minha experiência pessoal e profissional e do vivenciamento materno junto a uma filha com surdocegueira. Desde 1992, quando do nascimento de minha filha, que, devido às consequências do parto prematuro teve como seqüela a surdocegueira, procuro conhecer e investigar o campo dessa deficiência, buscando

respostas para questões que foram se configurando ao longo das nossas interações familiares, entre nós e com os grupos sociais aos quais nos inserimos. Nessa dinâmica, muitos questionamentos ocorreram a partir da inserção educacional da minha filha na rede regular de ensino, desde então, vi na educação uma importante possibilidade de investigação.

Durante o curso de graduação em Pedagogia, pesquisei a importância da família no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira. Na pós-graduação, busquei entender as diferentes formas de comunicação desses sujeitos. Todavia, o foco mais específico deste estudo, delineou-se quando percebi que, diante de todos os obstáculos educacionais que a condição de surdocega impôs a minha filha, ela conseguiu vencer a educação básica.

Vale salientar que, nesse caso, como fica claro, além de pesquisadora, tenho uma condição de implicação com o fenômeno, o que poderia, em algumas perspectivas, fragilizar ou comprometer a objetividade e/ou autenticidade do estudo. No entanto, compartilho da concepção que pressupõe a inexistência de neutralidade e por sua vez acredito que a subjetividade não implica o não uso de rigor. Nesse sentido, adoto, nesse estudo, mecanismos que potencializam a confiabilidade e a credibilidade dos dados. Além disso, numa pesquisa com tais características, existem elementos e informações que apenas um participante implicado pode fornecer, logo, o que inicialmente poderia ser uma fragilidade, aparece como um elemento diferenciador.

Nessa perspectiva, esse estudo pretende, a partir da narrativa da história de vida acadêmica de dois alunos com surdocegueira, investigar como ocorrem os processos de inclusão educacional dos alunos com surdocegueira e a relação desses com as garantias dos direitos educacionais na Educação Básica. Para tanto, utilizarei a abordagem qualitativa e o método da história de vida para, por meio da própria “voz” dos alunos com surdocegueira, buscar em suas memórias a história da construção de seus processos de inclusão na educação básica. Com isso, buscarei refletir que essas histórias de vidas, nas suas singularidades e subjetividades podem contribuir para a elaboração de novas propostas e nova visão sobre a surdocegueira.

Com a finalidade de refletir e discutir essas questões, foram delineados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Estudar e analisar por meio das narrativas dos alunos com surdocegueira, como ocorrem os processos de inclusão educacional e a relação destes com as garantias dos direitos educacionais brasileiros na Educação Básica.

- Objetivos específicos:
 1. Contextualizar a surdocegueira nas suas dimensões históricas e conceituais;
 2. Discutir o sistema de educação básica e as implicações na escolarização da pessoa com surdocegueira, considerando os suportes às suas necessidades educacionais específicas;
 3. Entender as memórias educacionais de alunos com surdocegueira relacionando-as com o sistema da educação básica.

Diante dos objetivos, a pesquisa se estrutura da seguinte forma:

O capítulo 1 corresponde à introdução do trabalho em que é abordado a temática e a questão que norteia a pesquisa. Apresento os objetivos e os principais referenciais teóricos que subsidiam o trabalho, além de breve resumo da trajetória metodológica, da análise dos dados e discussão dos resultados, bem como uma pequena síntese da minha itinerância pessoal e profissional a qual deu forma a essa pesquisa.

O capítulo 2 tece reflexões acerca dos aspectos históricos conceituais da surdocegueira. Para tanto, foram descritas as discussões referentes à terminologia, conceito, características e etiologia, assim como, apresento e analiso os dados demográficos sobre as matrículas de pessoas surdocegas nas escolas brasileiras e sua relação com os estudos e pesquisas na área.

O capítulo 3 discute a educação básica e as implicações na escolarização da pessoa com surdocegueira. Nesse tema, discuto as etapas da educação, a modalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado do aluno com surdocegueira e a participação da família no processo de escolarização de seus filhos com surdocegueira.

O capítulo 4 sistematiza a dinâmica metodológica dessa investigação, inserindo a pesquisa em uma abordagem qualitativa, utilizando-se do método história de vida, que, em decorrência do objeto proposto, busca ouvir a voz de pessoas com surdocegueira sobre suas itinerâncias de inclusão na educação básica, por meio das narrativas de suas histórias de vida. São apresentados os participantes da pesquisa, o contexto e os instrumentos: entrevista filmada, a narrativa de cada participante. Segue-se a apresentação da discussão dos resultados, analisados a partir do referencial teórico presentes nos capítulos desse trabalho. Os resultados revelam que as pessoas com surdocegueira congênitas ou adquiridas na tenra idade

desenvolvem uma comunicação formal e eficiente, entretanto é necessário a intervenção da família e da escola o mais cedo possível. Para isso, é necessário a implementação do atendimento educacional especializados em creches com profissionais especializados em surdocegueira, pois a comunicação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de outras habilidades que permitirá sua inclusão educacional. A primeira vista, a inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica chama a atenção por seu aspecto positivo, os alunos terem conseguido chegar ao ensino médio. Porém, um olhar mais aprofundado indica que existem muitas lacunas na educação dessas pessoas – ainda está muito desigual e aquém do ideal, necessitando maiores investimento no que diz respeito à formação de professor, a melhoria e avaliação constante do atendimento educacional especializado.

Por fim, trago as Considerações Finais que completa essa dissertação, nas quais retomo os objetivos da pesquisa, considerando tê-los alcançados, como também apresento sugestões para a inclusão educacional das pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida na tenra idade.

2 SURDOCEGUEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

Pretendo, neste capítulo, apresentar e tecer reflexões acerca dos aspectos históricos conceituais da surdocegueira. Para tanto, serão descritas as discussões referentes à terminologia, conceito, características e etiologia. Porém, acredito ser pertinente, também, apresentar e analisar os dados demográficos sobre as matrículas de pessoas surdocegas nas escolas brasileiras e sua relação com os estudos e pesquisas na área.

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE A SURDOCEGUEIRA

Muitas foram as discussões que nortearam a terminologia “Surdocegueira”. Em 1991, Lagati (1995) sugeriu a grafia “surdocego” em substituição do termo hifenizado “surdo-cego”, indicando que a surdocegueira é uma condição que apresenta necessidades diferentes daquelas causadas pela “cegueira” e pela “surdez”. O autor considera que:

[...] O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo [...]. (LAGATI, 1995, p. 360)

Maia (2004) relata que, ao longo da história, desde os primeiros atendimentos educacionais, as pessoas que possuíam perdas auditivas e visuais concomitantes, receberam várias nomenclaturas para designar a deficiência:

- Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM);
- Múltipla deficiência Severa; Surdo com Múltipla deficiência;
- Cego com deficiência adicional;
- Múltipla privação sensorial (MPS);
- Dupla Deficiência Sensorial;
- Sudo-cegueira.

Para Sasaki (2003, p. 6):

A terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências. Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados. Este fato pode ser a causa da dificuldade ou excessiva demora com que o público leigo e os profissionais mudam seus comportamentos, raciocínios e conhecimentos.

Pelas nomenclaturas utilizadas para designar a surdocegueira, percebe-se que não havia uma compreensão de que pessoas surdocegas necessitavam de atendimento diferenciado e que se tratava de uma deficiência única. Eram conceitos equivocados como sugere Sasaki (2003). Percebe-se que as dificuldades visuais e auditivas eram trabalhadas individualmente sem estratégias específicas para favorecer situações de aprendizagem, nas quais os canais sensoriais remanescentes (tato, olfato, propriocepção, cinestesia, vestibular e háptico), em conjunto com os canais sensoriais de visão e audição (residual ou não), promovessem as informações necessárias para que as pessoas com surdocegueira interagissem e se comunicassem com mais eficiência.

Atualmente, utiliza-se a nomenclatura “surdocegueira” reconhecendo-a como uma deficiência singular que caracteriza um ser único, não podendo a pessoa com surdocegueira ser considerada como um múltiplo deficiente.

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. (GALVÃO, 2010, p. 14)

Corroborando com os autores, adoto neste estudo o termo “surdocegueira” e/ou “surdocego”, reconhecendo a singularidade da surdocegueira e ao mesmo tempo a heterogeneidade desses sujeitos que são imprevisíveis, diversos, diferentes como todo e qualquer ser humano.

2.1.1 Conceito de surdocegueira

Ainda são muitos os questionamentos que surgem sobre a surdocegueira, principalmente, por parte de profissionais das mais diversas áreas, responsáveis por programas educacionais e organizações governamentais ou não-governamentais. Dentre os questionamentos, os mais comuns são: O que é a surdocegueira? O que significa “ser” pessoa com surdocegueira? Como eles se comunicam? Como ocorre seu desenvolvimento e aprendizagem?

Souza (2010), em seus estudos, coloca que foram encontradas diversas definições de surdocegueira com diferentes enfoques. Estudos que enfatizam aspectos das perdas sensoriais de audição e visão como condição principal para caracterizar a surdocegueira, outros se referem a aspectos das consequências dessas perdas na aprendizagem, no desenvolvimento global e na comunicação do sujeito com surdocegueira. E outros ainda abordam a necessidade de se ter um cuidado especial às questões relativas à educação.

Reys (2004), ao conceituar a surdocegueira, aborda alguns desses aspectos e afirma que:

Uma persona es sordociega cuando en ella se combinan dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan em mayor ou menor grado, generando problemas de comunicaci3n 3nicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer, y por tanto interesarse y desenvolverse em su entorno. (REYS, 2004 p. 140)¹

¹Uma pessoa 3 surdocega quando nela se combina duas defici4ncias sensoriais (visual e auditiva) que se manifestam em maior ou menor grau, gerando problemas 3nicos de comunica33o e necessidades especiais derivadas da dificuldade para perceber de maneira global, conhecer, e, portanto, interessar-se e desenvolver-se em seu meio ambiente. (tradu33o nossa).

No Brasil, a primeira definição de surdocegueira foi divulgada no censo escolar do Brasil pelo Ministério da Educação, este considera surdocegueira.

Uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus e que demanda o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdocega possa interagir no meio social. (BRASIL, 2005a, p. 62)

A definição de surdocegueira como uma deficiência singular é entendida, também, pelo Grupo Brasil de Apoio ao surdocego e ao Múltiplo deficiente Sensorial. Para esse grupo:

Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho. (GRUPO BRASIL, 2007 **apud** MAIA, 2011, p. 51)

Os conceitos discutidos até o momento por pesquisadores, grupos, instituições referem que a surdocegueira é uma deficiência única, causada pela perda da visão e audição, concomitantemente. Geralmente, as definições se assemelham quando enfatizam que a pessoa com surdocegueira necessita aprender diferentes sistemas de comunicação, para poder interagir e participar ativamente no ambiente em que participa. Entretanto, a depender da extensão e do comprometimento das perdas (auditiva e visual) poderá afetar a comunicação, a mobilidade, as relações interpessoais o acesso às informações, educação e trabalho.

Maia e Ikonomidis (2013) relatam que um Grupo de pessoas adultas surdocegas adquiridas, de diversos países, tenta entre eles buscar uma explicação que permita um entendimento da condição que envolve ser uma pessoa com surdocegueira. Nesse debate, o grupo relata que:

[...] Há um variedade de opiniões diferentes pelas autoridades e profissionais e também por indivíduos com surdocegueira e seus pais, amigos e pessoas que guiam e apoiam. Então fica a pergunta: O que é uma pessoa surdocega? É quando uma pessoa percebe que a situação dele ou dela é tão séria que ele ou ela diz: Eu sou surdocega? Ou é quando percebemos que alguém é surdocego? Nós quase não precisamos pensar sobre definições, se formos

capazes de apoiar ou ajudar pessoas com surdocegueira em sua vida individual e nós pudermos dar ou oferecer condições de qualidade de vida. (MAIA; IKONOMIDIS, 2013, p.151)

Elas evidenciam que não importa a definição dada a surdocegueira, mas a funcionalidade que cada uma pessoa com surdocegueira (congenito ou adquirido) possui e precisa adquirir para melhor qualidade de vida e participação ativa na sociedade.

Atualmente, há uma ampliação nas discussões do conceito de deficiência, refletida na ideia sobre a funcionalidade com a qual a pessoa com deficiência interage nos grupos sociais nos quais ela se insere. Essa concepção de funcionalidade não depende somente da restrição corporal, mas também, e, principalmente, da estrutura e organização social acessível a todos os tipos de pessoas. Nesse princípio, Diniz (2012) parte do modelo social para conceituar a deficiência. Para a autora, a deficiência é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos.

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexíssimo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (DINIZ, 2012, p. 10)

É salutar a compreensão de funcionalidade, como também é de grande importância a ideia da interferência dos fatores contextuais e ambientais que podem ampliar ou minimizar a deficiência. Galvão (2010) coloca que 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 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. (GALVÃO, 2010, p. 28)

Nessa perspectiva, pensar a pessoa com surdocegueira a partir do que ela pode fazer é enxergá-la para além da deficiência, é uma forma de aproximar-se das potencialidades, afastando-se dos rótulos e generalizações que a falta concomitante da visão e audição geram.

A criança surdocega tem uma experiência única do mundo. Para quem pode ouvir e ver, o mundo estende-se para muito além do que os seus olhos e os seus ouvidos possam alcançar. Para quem é surdocego o mundo é inicialmente muito mais restrito. A sua experiência acerca do mundo estende-se apenas até onde os seus dedos conseguem chegar. Estas crianças encontram-se efetivamente sozinhas no caso de ninguém lhes tocar. Os seus conceitos acerca do mundo dependem das oportunidades que têm para contactar fisicamente com as pessoas e os objetos. Se tiver alguma visão ou audição que possa usar funcionalmente, como acontece com muitas, o seu mundo pode ser alargado. (AMARAL, 2002, p. 105)

Nesse sentido, as condições ambientais, a qualidade nas interações e nas experiências vivenciadas pelo sujeito com surdocegueira é que define o grau da surdocegueira, sendo esta definição estritamente individual, ou seja, cada pessoa com surdocegueira é única.

É importante salientar que, para que a pessoa com surdocegueira dê sentido ao seu mundo, é necessário que as pessoas do seu convívio se esforcem para ajudá-las a organizar o ambiente de uma forma que lhe seja mais fácil entendê-lo. Para tanto, é necessário ter conhecimento do momento em que a deficiência surgiu ou se estabeleceu. Segundo Souza (2010), esse entendimento nos ajuda a compreender as necessidades e dificuldades que a pessoa com surdocegueira enfrenta no seu dia-a-dia.

2.2 CLASSIFICAÇÃO DA SURDOCEGUEIRA

Maia (2011), em consonância com o grupo de pesquisa em surdocegueira ULBRA sobre surdocegueira, apresenta a seguinte definição:

A palavra Surdocegueira representa a unidade de necessidades determinada pela perda da visão e audição parciais ou totais ao mesmo tempo, que podem estar acompanhadas de outras deficiências ou não. A Surdocegueira pode ser congênita ou adquirida. (MAIA, 2011, p. 52)

A autora ainda chama atenção que:

As definições de surdocegueira tanto internacionais quanto nacionais enfatizam a complexidade que envolve a comunicação dessas pessoas para interagirem no mundo. Nas definições nacionais (Grupo Brasil e Censo Escolar) o enfoque é na necessidade das pessoas terem um meio de comunicação que favoreça sua interação com o mundo e, nas definições internacionais, o enfoque é maior na limitação pelas deficiências auditivas e visuais concomitantes. (MAIA, 2011, p. 52)

Seguindo essa definição, a autora afirma que existem dois períodos distintos da surdocegueira podem ser destacados:

a) **Congênita** – aquela que adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua (português ou língua de sinais).

b) **Adquirida** – aquela que por algum motivo adquire a surdocegueira após aquisição da língua. Nessa classificação, estão as pessoas que nascem surdas e adquirem posteriormente a deficiência visual como também as pessoas que nascem com deficiência visual e, posteriormente, adquirem a perda auditiva, ou adquirem a cegueira e a surdez posteriormente a aquisição da língua.

Reys (2004) salienta que essa divisão em grupos de pessoas com surdocegueira congênito e adquiridos é importante para facilitar as intervenções realizadas com esses sujeitos, as quais devem considerar a ordem e o aparecimento das deficiências, bem como o nível de funcionamento.

Baseando-se na observação de Reys (2004), Maia (2004) coloca que a surdocegueira também pode ser classificada quanto ao nível de comunicação classificando-os em baixo, médio e alto nível de funcionamento. Para a autora, pessoas com baixo nível de comunicação são:

Quando crianças, jovens e adultos têm sua comunicação limitada aos aspectos básicos da vida cotidiana, utilizando-se de sistemas de comunicação concretos, ora de comunicação expressiva como: apontar, movimentos corporais, sinais isolados de libras, expressões faciais e corporais. Geralmente são pessoas que apresentam comprometimentos severos das vias perceptuais dos sentidos de distância (visão e audição), sendo necessário a mediação constante de um parceiro de comunicação para poder aprender sobre o que ocorre em seu entorno. Seu aprendizado não ocorre de maneira espontânea (imitação). A intervenção deve ser centrada em atividades

funcionais, ou seja, que tenha significado no dia a dia da pessoa [...] (MAIA, 2004, p. 9)

Para conceituar o nível médio de comunicação, Maia (2004, p. 9) discorre que:

Quando crianças, jovens e adultos, tem sua comunicação mais eficiente no seu dia a dia, utilizam geralmente mais que um sistema de comunicação, suas vias perceptuais de distância (visão e audição) permitem a aprendizagem espontânea (imitação). Realizam resolução de problemas de ordem simples, sua independência e autonomia permitem participar de atividades vocacionais e profissionalizantes com apoio e mediação de um parceiro de comunicação. Na vida acadêmica, sua alfabetização geralmente é funcional, permitindo-lhes a independência para realização de atividades mais complexas com apoio da comunicação alternativa e recursos de tecnologia assistiva. A intervenção deverá ser centrada também em atividades funcionais e com a utilização de diferentes sistemas de comunicação para promover oportunidade de escolha e aprendizagem e uma profissão qualificada.

Ao discorrer sobre o alto nível de funcionamento, a autora diz que:

Quando pessoas, jovens e adultos, tem sua comunicação altamente eficiente, utilizam diferentes sistemas de comunicação, como [...] Sua vida acadêmica ocorre com apoio de guia-intérprete ou de instrutor mediador e recursos de tecnologia assistiva. A intervenção deve ocorrer em parceria escola especial e regular para desenvolvimento dos sistemas de comunicação e técnicas de orientação e mobilidade na qual o objetivo do processo de aprendizagem e favorecer sua vida e o exercício de uma profissão superior ou técnico. (MAIA, 2004, p. 10)

É importante salientar que a autora, ao apresentar a classificação da surdocegueira por nível de funcionamento, deixa claro que não pretende nesta classificação criar rótulos, mas chamar a atenção para as diferentes intervenções destinadas a essas pessoas. O que coaduna com a proposição desse trabalho, pois acredita que, independentemente dos níveis de funcionamento e das possibilidades cognitivas das pessoas surdocegas, são as intervenções adequadas e de qualidade realizadas o mais precocemente possível que podem garantir a

pessoa com surdocegueira conquistar autonomia, seja para atividades básicas ou para uma vida com independência e avanços acadêmicos.

2.3 ETIOLOGIA DA SURDOCEGUEIRA

Variadas são as causas da surdocegueira, podendo ocorrer, como citado acima, nos períodos pré-natal, perinatal e pós-natal decorrentes de doenças infecciosas e complicações antes ou durante o parto, por síndromes genéticas ou traumatismo em qualquer momento da vida.

De acordo com Reys,(2004, p. 142) “Etiología significa causa y las causas que hacen que una persona sea sordociega son diversas y pueden producirse en diferentes momentos de la vida”.²

Descrevo no quadro 1 as causas mais frequentes da surdocegueira baseados em Reys (2004).

Quadro 1: Causas mais frequentes da surdocegueira

PRÉ-NATAL	Rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose, sífilis congênita, aids, herpes, incompatibilidade sanguínea, além de algumas anomalias congênitas múltiplas como: Síndrome Charge, abuso de drogas da mãe, síndrome do alcoolismo fetal, hidrocefalia e microcefalia.
PERINATAL	Prematuridade, falta de oxigênio, medicação ototóxica, icterícia.
PÓS-NATAL	Meningite, medicação ototóxica, otite média crônica, Sarampo, caxumba, diabetes mellitus, asfixia, além de outras causas como: acidentes, encefalite, AVC e consanguinidade.

Fonte: elaboração própria

Além das causas descritas, o autor também aponta algumas síndromes que tem como consequência a surdocegueira: Síndrome de Charge, Síndrome de Usher, Síndrome de Wolfram ou Diamoad. Cambuzzi (2007) vai mais além e aponta outras síndromes que

²Etiologia significa causa e as causas que fazem que uma pessoa seja surdocega são diversas e podem desenvolver em diferentes momentos da vida. (tradução da autora)

podem ter como consequência a surdocegueira: Síndrome de Dawn, quando está é associada a uma perda auditiva e alta miopia; Síndrome de Refsum; Síndrome de Kears-Sayres; Síndrome de Bardet-Biedel; Síndrome de Pierre Robin; Síndrome de Flynn-Aird; Síndrome de Goldenhar; Síndrome de Cokayne; Síndrome de Halgreen; Síndrome de West; e Síndrome da Osteogênese Imperfeita.

De acordo com Maia (2004), em uma pesquisa realizada com uma população de 583 casos de surdocegueira, a etiologia que tem maior prevalência no Brasil é a Rubéola Congênita, com cerca de 60% dos casos, seguida da Síndrome de Usher com cerca de 25% dos casos.

Dentre as etiologias citadas, interessa-nos destacar a prematuridade por ser a causa da surdocegueira dos dois alunos escolhidos para participar dessa pesquisa, ambos têm como etiologia causas perinatais por retinopatia da prematuridade.

De acordo com Behrman (1976), o conceito de prematuridade inclui todo recém-nascido vivo com menos de 37 semanas de gestação, contados a partir do primeiro dia do último período menstrual. A incidência é variável e depende de características populacionais. A predição do parto prematuro é associada a alguns fatores de risco demográficos e obstétricos, tais como: idade materna, baixo nível socioeconômico, antecedente de parto pré-termo, estatura materna inferior a 1,52m, gestação gemelar, sangramento vaginal no 2º trimestre, amadurecimento cervical e aumento da atividade uterina antes da 29ª semana de gestação. (EHRENKRANZ, 2000)

Victora (2001) afirma que, entre as causas perinatais de mortalidade infantil, 61,4% estão associadas com a prematuridade, como síndrome de sofrimento respiratório, hipóxia e outros problemas respiratórios. O nascimento prematuro pode levar ainda ao aparecimento de algumas sequelas que dependem de fatores relacionados ao tempo de gestação e peso do recém-nascido. Essas englobam desde problemas de desenvolvimento psicológico, paralisia cerebral, crescimento físico, dificuldades de aprendizagem e deficiência sensorial.

A Retinopatia da Prematuridade (ROP) é uma patologia vasoproliferativa secundária a inadequada vascularização da retina imatura dos recém-nascidos prematuros com peso abaixo de 1500 gramas e idade gestacional inferior a 36 semanas (BITTAR; ZUGAIB, 2009). 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 sistema auditivo (medicação ototóxica), ocasionando a deficiência auditiva (GALVÃO, 2010) e, conseqüentemente, a surdocegueira.

Araóz e Costa (2008, p. 28) ao descrever as características das causas da surdocegueira, sobre a prematuridade apontam que:

Prematuridade: é a condição da criança que nasce sem ter cumprido o tempo normal de gestação. Quanto menor é este tempo, mais imaturos estarão seus órgãos e, por este motivo, terá dificuldades respiratórias, para sugar e outras decorrentes de reflexos não estabelecidos. São crianças que podem apresentar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e por serem neonatos de risco estão sujeitos a septicemias e tratamentos com oxigênio e antibióticos que são algumas das causas de dificuldades visuais e auditivas. Esta é uma das causas de surdocegueira que tem aumentado com os avanços dos tratamentos médicos.

Cader-Nascimento e Costa (2005) sugerem que independente dos tipos de classificação das pessoas surdocegas, o importante é que elas sejam estimuladas, pelas famílias, pela escola e comunidade, o mais precocemente possível a desenvolver uma comunicação própria para estabelecer e manter relações interpessoais.

Diante desse contexto e do entendimento da classificação da surdocegueira, posso inferir que a heterogeneidade da condição perceptiva das pessoas com surdocegueira reflete nas diferentes formas comunicativas que a pessoa poderá adquirir. Essa constatação ainda pressupõe que a surdocegueira congênita interfere no processo de desenvolvimento da pessoa, fazendo com que ela necessite de uma atenção específica para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem de sua comunicação.

2.4 A COMUNICAÇÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

Samaniego (2004) salienta que a comunicação é uma característica humana essencial e uma necessidade social fundamental para a vida de qualquer ser humano, pois permite a interação, a troca de informações, desenvolvimento da linguagem, estabelecimento de relações, aquisição de autonomia e formação na identidade. Iniciamos nossa comunicação apoiados nas nossas interações e nas interpretações que as pessoas fazem dos nossos atos

interativos. A autora complementa que “a comunicação é, portanto, a base sobre o que se estabelece o desenvolvimento da pessoa como parte integrante de uma sociedade.” (SAMANIEGO, 2004, p. 259)

Assim, estruturamos a nossa comunicação tornando-a efetiva e eficaz no ambiente o qual pertencemos. Neste ambiente, desenvolvemos pouco a pouco uma linguagem (oral ou em língua de sinais). Segundo Reyes (2004, p.175):

Todos sabemos que la comunicación es la clave del acceso al aprendizaje, al conocimiento y a la relación con los demás. Dentro de los programas de atención para personas sordociegos una parte muy importante es el desarrollo y la potenciación de las habilidades comunicativas, a través de la enseñanza del adecuado sistema de comunicación en cada caso y de otros cuando se a posible.³

Nesse contexto, a comunicação é o ponto de partida para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdocegueira. A comunicação é a chave da inserção social das pessoas surdocegas no ambiente social e cultural no qual vivem. Por esta razão, tudo o que estiver relacionado com a comunicação é objeto do maior interesse, tanto por parte dos profissionais, como das próprias pessoas surdocegas, na busca de sistemas de comunicação mais rápidos e eficazes.

Van Dijk. (1986, p. 2) destaca que:

A comunicação é a principal barreira da surdocegueira, no entanto é preciso vencê-la para despertar na criança o interesse pelo ambiente e por outras pessoas, e este é um desafio que deve ser assumido por todos envolvidos no processo principalmente pelos familiares.

A concomitância da perda auditiva e visual traz como consequência o acesso restrito às informações sensoriais, de maneira tal que a pessoa com surdocegueira necessita receber informações de forma concreta, pois as representações que pode fazer estão relacionadas

³ Todos sabemos que a comunicação é a chave do acesso a aprendizagem, ao conhecimento e na relação com outras pessoas. Dentro dos programas de atenção para as pessoas surdocegas uma parte muito importante é o desenvolvimento e a potencialização das habilidades comunicativas, através do ensino de um adequado sistema de comunicação para cada sujeito. (tradução nossa)

diretamente com a experiência concreta e proximal. O mundo é aquilo que a pessoa com surdocegueira pode tocar com as mãos. Para Cormedi (2011, p. 75):

Propiciar a pessoa surdocega condições para ter acesso a aquisição de representações e de conceitos é ampliar suas possibilidades para que caminhem das situações concretas para um sistema simbólico. A aquisição da linguagem constitui a forma de manifestação da representação da realidade, do símbolo, e da exteriorização das experiências pessoais.

São inúmeros os recursos de comunicação que as pessoas com surdocegueira poderão utilizar. Autores como Araóz (1999), Amaral (2002), Cader-Nascimento e Costa (2005) e Maia (2002) relatam que, no Brasil, frequentemente, são utilizados os mais diversos sistemas de comunicação, dentre os quais são mais comumente utilizados:

- **Libras Tátil** – Refere-se à Língua Brasileira de Sinais – Libras, utilizada pela comunidade surda adaptada às condições específicas da pessoa com surdocegueira. Para realização da comunicação por meio da Libras Tátil, mantém-se a mão da pessoa com surdocegueira em cima das mãos do interlocutor, assim ele poderá perceber a configuração da mão, o ponto articulação, o movimento e a orientação da mão no espaço e no tempo. Entretanto, para que essa comunicação seja fluida é importante que a Libras seja dominada tanto pelo emissor como pelo receptor da mensagem.

As figuras 1 e 2 ilustram a comunicação de pessoas com surdocegueira em Libras Tátil.

Figura 1: Comunicação Libras Tátil – (duas pessoas com surdocegueira)



Fotografia: A autora (2006)

Figura 2: Comunicação em Libras Tátil



Fotografo: A autora (2008).

Essa forma de comunicação, normalmente, é utilizada por pessoas com surdocegueira que já eram surdas e ficaram cegas e utilizavam a Libras como forma de comunicação. As pessoas com surdocegueira congênita também podem utilizar essa forma de comunicação desde que lhe seja ensinada. Os sinais são organizados de acordo com a função que o objeto apresenta, podem ser realizadas expressões faciais e movimentos corporais que representem uma ideia ou ação com o propósito de se estabelecer uma situação comunicativa com o interlocutor, e, para isso, necessita fazer parte do repertório comunicacional também do interlocutor. (GALVÃO, 2010)

• **Alfabeto Tátil** - Alfabeto digital utilizado pela comunidade de pessoas com surdez para dar nomes a coisas, lugares e pessoas, adaptado para a condição específica da pessoa com surdocegueira. Esse é digitado na mão da pessoa com surdocegueira, que pela articulação ou posição dos dedos percebe a configuração tomada pela mão do emissor e decodifica a letra.

A figura 3 exemplifica a comunicação por meio do Alfabeto Tátil.

Figura 3: Comunicação em Alfabeto Tátil



Fotografo: A autora (2014)

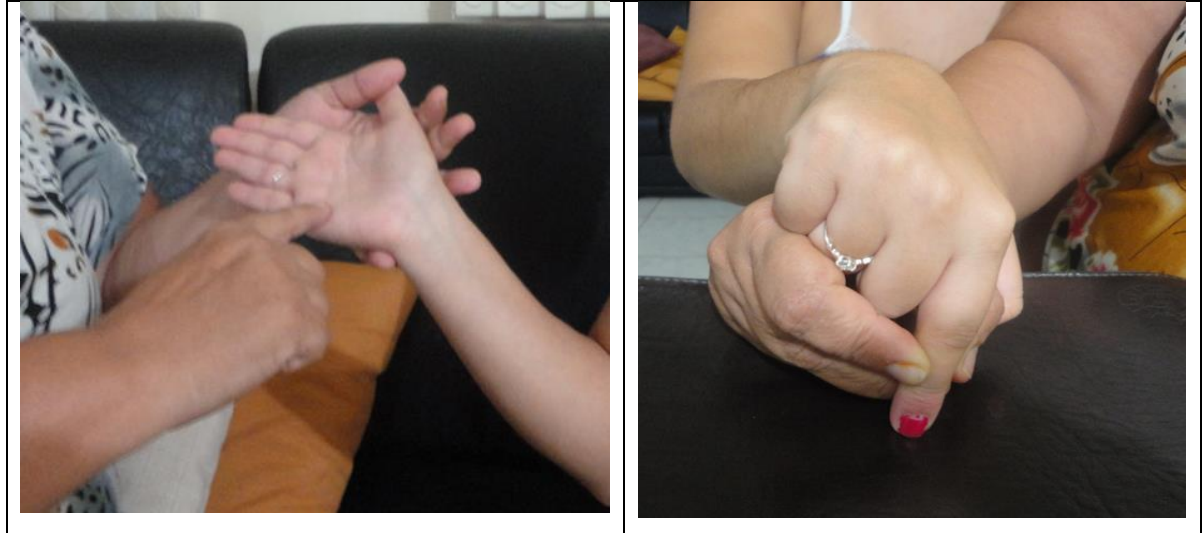
Existem grupos de pessoas com surdocegueira que utilizam predominantemente o Alfabeto Tátil para sua comunicação. Esse também é utilizado junto com a Língua de Sinais Tátil, como apoio à comunicação, para dar nomes às pessoas, lugares coisas que ainda não tem um sinal determinado ou quando surgem novas palavras que ainda não têm um sinal correspondente.

Com as pessoas surdocegas que têm resíduo visual, o alfabeto tátil é substituído pelo alfabeto dactilológico, também chamado de alfabeto digital ou alfabeto da Língua de Sinais, este é realizado no ar, considerando o campo visual da pessoa com surdocegueira e a distância adequada.

• **Escrita Alfabética Tátil** - Essa comunicação consiste no registro das letras do alfabeto que compõem a língua oral escrita na palma da mão da pessoa com surdocegueira ou em uma base plana. São duas as formas desse tipo de comunicação: dedo do emissor como lápis e dedo da pessoa com surdocegueira como lápis.

A figura 4 mostra como é realizada esse tipo de comunicação.

Figura 4: Comunicação Escrita Alfabética



Fotografo: A autora (2014)

Essa forma de comunicação consiste em escrever a mensagem, utilizando-se normalmente letras maiúsculas ou cursivas, com a melhor padronização possível, a escolha vai depender da pessoa com surdocegueira. O interlocutor pode escrever com seu próprio dedo que funcionará como lápis na palma mão pessoa com surdocegueira, ou utilizar o dedo de quem usa desse tipo de comunicação para desenhar as letras na palma da mão, de forma que a pessoa com surdocegueira perceba a escrita por meio do tato. Também pode escrever com o dedo dela em uma base com superfície lisa ou ainda escrever com o dedo a letra no ar. A mensagem é transmitida para ela a partir da representação de cada letra do alfabeto. Entretanto, existem pessoas com surdocegueira que utilizam outras partes do corpo, como o braço a testa, para receber a informação. (MAIA, 2004)

- **Tadoma** – Esse sistema de comunicação conhecido também como “método de vibração” ocorre mediante a percepção tátil das vibrações produzidas durante o ato de falar. A pessoa com surdocegueira toca com a mão levemente no rosto do interlocutor de forma que a possibilite sentir a vibração das pregas vocais e o movimento labial deste.

A figura 5 ilustra a comunicação de uma pessoa com surdocegueira por meio do Tadoma.

Figura 5: Comunicação em Tadoma



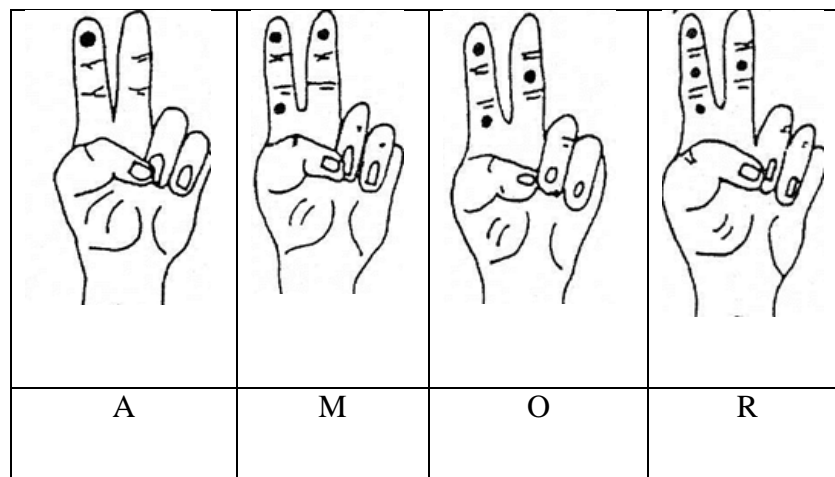
Fotografo: A autora (2014).

Esse sistema de comunicação consiste no treino de identificação tátil da vibração e da posição fonoarticulatória dos sons. A pessoa com surdocegueira posiciona sua mão no rosto do interlocutor de forma que com a posição dos dedos percebam a vibração das pregas vocais e o movimento labial. Geralmente, o Tadoma é utilizado com pessoas surdocegas que tem memória auditiva, ou seja, pessoas com surdez oralizadas e que perderam a visão ou cegos que se tornaram surdos após a aquisição da língua oral. Entretanto, existem algumas pessoas surdocegas congênitas que foram treinados desde muito cedo e aprenderam a utilizar o Tadoma como apoio na comunicação.

• **Sistema Braille Digital** – sistema de comunicação que utiliza o próprio corpo da pessoa com surdocegueira, especificamente, pontos dos dedos indicador e médio da mão ou dedos indicador, médio e anelar. Os pontos utilizados possuem a mesma estrutura e signo gerador do Sistema Braille.

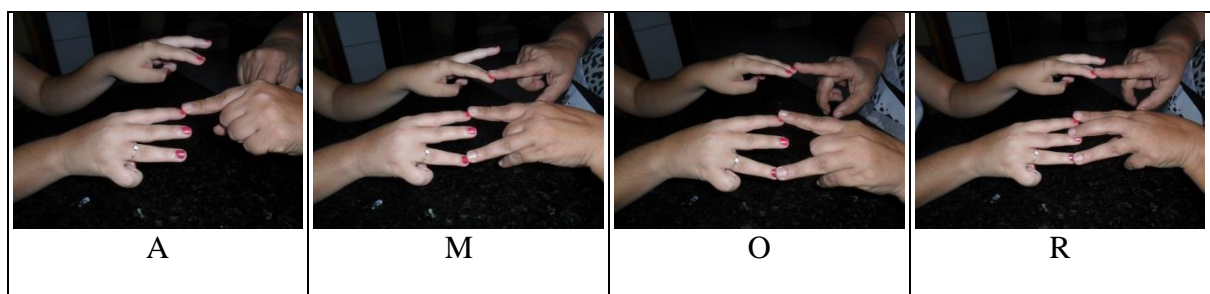
As figuras 6 e 7 ilustram a comunicação por meio do Sistema Braille Digital.

Figura 5: Comunicação em Braille Digital nos dedos indicador e médio.



Fonte: Dorado (2004, p. 218), adaptado pela autora.

Figura 7: Comunicação em Braille Digital como se estivesse digitalizando na Máquina Braille.



Fotografo: A autora (2014)

Esse sistema pode ser feito de duas formas: a) a utilização dos dedos indicador e médio da pessoa com surdocegueira distendidos e paralelos, cada falange dos dedos representará os pontos da cela braille (1, 2, 3, 4, 5, 6). O interlocutor marcará os pontos e

formará as palavras com a ponta seu dedo indicador ou polegar, indicador e médio; b) a utilização dos dedos indicador, médio e anelar das duas mãos da pessoa com surdocegueira distendidos e paralelos, mãos paralelas, com dorso para cima, cada dedo representará uma tecla da máquina braille. O interlocutor digitará a palavra com a ponta dos dedos como se estivesse digitando na máquina braille.

Observa-se que, nos métodos de comunicação das pessoas surdocegas, utilizam-se principalmente do tato. Isso demonstra com clareza quão grande é a importância das mãos para essas pessoas. Segundo Miles (**apud** ARAÓZ, 1999, p.32), “as mãos tem em todos eles um papel muito importante, transmitem a linguagem e são sem dúvida para os surdocegos olhos, ouvidos e muito mais.”

Destarte, saliento que sem estimulação precoce, interação e até mesmo sem a consideração da surdocegueira como uma deficiência singular, dificilmente, serão conhecidas as potencialidades de cada pessoa com surdocegueira, negando-lhes o direito a uma comunicação eficaz e, conseqüentemente, inserção nos mais diversos ambientes sociais, incluindo nesse contexto impossibilidade de inclusão educacional escolar.

Galvão (2010) aponta que para o trabalho educacional com a comunicação, devem-se expor os alunos com surdocegueira a todos os recursos possíveis e disponíveis de comunicação para atingir o objetivo. Pode-se também utilizar alguns dispositivos tecnológicos que buscam melhorar a recepção sonora e a interpretação dos estímulos sonoros. A exemplo, dos aparelhos de amplificação sonora (AASI) e o implante coclear.

O Implante coclear é dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como “ouvido biônico”, estimula o nervo auditivo de maneira elétrica. O implante coclear oferece informação sonora a indivíduos com hipoacusia neurosensorial profunda, proporcionando uma audição útil e auxiliando na sua comunicação (PORTO, 2002). É um recurso que vem sendo utilizado atualmente em adultos e crianças com deficiência auditiva (BEVILACQUA; COSTA FILHO; MORET, 2003). Visa criar um “campo elétrico” no interior da cóclea, com a finalidade de estimular as fibras acústicas, por meio de impulsos sonoros transformados em sinais elétricos. É utilizado em pessoas com perdas auditivas neurosensoriais profundas e bilaterais, de natureza congênita ou adquirida, que não se beneficiam com o uso de próteses auditivas. (HUNGRIA, 2006; MANGABEIRA-ALBERNAZ, 1996)

O implante coclear consiste em um conjunto formado por uma unidade externa de processamento da fala e por uma unidade interna implantada cirurgicamente na parte interna da orelha, no osso da mastóide⁴. A unidade interna é composta por um feixe de eletrodos envolvido por silicone e ligado a um receptor. Junto ao receptor/estimulador está um ímã abaixo da pele que permite a conexão do componente interno com o externo. O sistema é ligado quando a parte externa é colocada no paciente, ativando o sistema de implante coclear com uma interface conectada ao computador. A unidade de processamento da fala é formada por um microfone, um processador de fala e um sistema de acoplamento. O microfone capta e transmite o som por um cabo ao processador de fala, o qual envia a informação codificada para uma antena transmissora colocada junto ao receptor-transmissor. (FORTUNATO; BEVILACQUA; COSTA, 2009)

O suporte para programação é um sistema baseado em um microcomputador, cuja finalidade é programar os parâmetros de fala. Todo o sistema do implante coclear funciona com uma bateria ou pilha (BENTO *et al.*, 1994; COSTA; BEVILACQUA; AMANTINI, 2005). Diferentemente do aparelho de amplificação sonora individual (AASI), que necessita da existência de células ciliadas para transferir o sinal para o nervo auditivo, o implante coclear assume a função dessas células, ativando o nervo auditivo diretamente, possibilitando que indivíduos com perda auditiva grave e profunda apresentem sensações auditivas (BEVILACQUA; COSTA FILHO; MORETA, 2003). O aparelho de amplificação sonora converte as ondas sonoras em sinais elétricos, conduzindo-os a um amplificador que regula os sinais segundo a necessidade de cada pessoa.

Entretanto, o uso dessa tecnologia é, muitas vezes, criticado e existem movimentos anti-implante feito por surdos e estudiosos dos estudos culturais (SKLIAR, 2001; SÁ, 2002; QUADROS; PERLIN, 2007). Esse movimento acredita que é um retorno à concepção clínico-terapêutico da surdez, quando se acreditava que a surdez era uma deficiência que precisa ser curada e dentro desta visão a surdez tem uma conotação negativa e precisa ser removida ou minimizada. Sanchez (*apud* FERNANDES, 1998) usa o termo medicalização da surdez, que visa tratar a surdez como uma doença. A meta é torna-lo “normal”, é o princípio da normalização e da hegemonia, ou seja, o surdo deveria “falar”, aproximando-se do modelo ouvinte.

⁴ Anatomia: Diz-se de ou parte saliente do osso temporal, situada atrás do lóbulo da orelha (ex.: apófise mastóide)."mastóide", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://dicionario.priberam.pt/mastide> [consultado em 14-05-2015].

Segundo as estatísticas internacionais, cerca de 90% das crianças surdas nascem em família ouvinte que “geralmente desconhece, ou, se conhece, rejeita a Língua de Sinais.” (SKLIAR, 2001, p. 132). Essas famílias, ao ser diagnosticada a surdez e\ou surdocegueira dos filhos, sentem-se desamparadas e perplexas e acabam reproduzindo um preconceito contra a diferença, buscando, incessantemente, a “cura”, por meio de tratamentos de reabilitação (DANESI, 2001). Essas atitudes têm relação com os discursos da normalização, realizados principalmente por profissionais da área da saúde com quem os pais têm os primeiros contatos e informações.

Ferrini (2003) salienta que os profissionais médicos e terapeutas, tendem a ser a primeira fonte de informações para a família. Segundo o autor, normalmente esses profissionais, despertam nas famílias a esperança na cura e apresentam aos pais, quando se tratam de surdez e\ou surdocegueira, duas posturas: a oralidade ou os benefícios da fala, diante de diferentes visões, encorajando-os a protetizá-los com aparelhos auriculares de amplificação sonora AASI ou a realizar o implante coclear, com o objetivo de que o filho tenha capacidades iguais às das pessoas ouvintes.

Entretanto, se o objetivo da educação for à escolarização da pessoa com surdocegueira, para Galvão (2010), neste caso, sua exposição a recursos variados e distintos de comunicação pode não ser o melhor caminho, considerando-se que quando não se define qual a forma, ou formas de comunicação que os alunos com surdocegueira utilizam com mais eficácia, os profissionais da educação podem ter dificuldade em planejar ações assertivas para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Este fato demanda a realização de pesquisas na busca de novas descobertas e conhecimento da comunidade escolar sobre as formas de comunicação da pessoa com surdocegueira. Ou seja, para o bom desempenho do processo de escolarização, é necessária uma forma de comunicação, ou formas de comunicação, bem definidas.

2.4.1 A comunicação da Pessoa com Surdocegueira Congênita

Com base em Vigotsky (2008), infiro que, para o trabalho com crianças surdocegas, há que ensinar-lhes a linguagem para que possam ser sujeitos participantes e atuantes no contexto social e cultural em que vivem. E de primordial importância que se oportunize a

pessoa com surdocegueira congênita, desde a mais tenra idade, a possibilidade de comunicação para que ela possa se conectar com o mundo que a rodeia.

Assim, neste item, pretendo discorrer sobre o processo de desenvolvimento da comunicação em pessoas surdocegas congênita com base nas abordagens de Vinãs (2004), Van Dijk (1966) e Nunes (2001), pesquisadores que, por meio de seus estudos, contribuíram para os programas educacionais com pessoas com surdocegueira. As discussões destes teóricos se coadunam quando apontam que a comunicação se configura como o principal entrave para o desenvolvimento das pessoas com surdocegueira, mas, ao mesmo tempo, este é maior desafio a ser assumido por profissionais, familiares e outras pessoas que permeiam a vida desses sujeitos.

As pessoas surdocegas congênitas têm grande dificuldade para iniciar um processo de comunicação. Vinãs (2004) sugere que para o processo de desenvolvimento da comunicação em pessoas surdocegas congênitas tenha êxito é necessário contar com interlocutores competentes, capazes de dar significados a ação comunicativa da criança surdocega e oferecer-lhe respostas coerentes com o que a pessoa com surdocegueira espera. Essa sentirá que sua ação teve um significado e foi compartilhado com seu interlocutor. Isso provocará na pessoa com surdocegueira a necessidade de repetir a mesma ação em situações futuras, quando o desejo for o mesmo.

Maia (2011) ao descrever sobre as definições de Comunicação e como ela pode ocorrer antes e depois da aquisição da linguagem, bem como apresentar a evolução da comunicação e linguagem em pessoas surdocegas, faz referência a Viñas (2004) quando esta autora assinala que:

As pessoas que nascem ou ficam surdocegas logo ao nascer têm grandes dificuldades para iniciar o processo de comunicação. O desconhecimento de quem está ao seu lado, do que há e o que se passa ao seu redor, e a consequente falta de interesse pela interação, influencia na expressão dos desejos e emoções, cujo significado é de difícil compreensão para os demais por ser sua experiência perceptiva essencialmente tátil, e não a de seus interlocutores, que tratam de interpretá-la e o fazem de acordo com sua experiência e cultura linguística de pessoas videntes e ouvintes. (VIÑAS, 2004 **apud** MAIA, 2011, p. 82)

A pessoa com surdocegueira congênita, portanto, necessita de parceiros de comunicação significativos para poderem desenvolver uma interação mútua, ampliar seu conhecimento de mundo e desenvolver a língua.

Maia (2011) relata que a necessidade de uma criança com surdocegueira congênita é a aquisição de um sistema de comunicação mais formal (língua de sinais, língua oral, alfabeto manual e a escrita para desenvolver uma linguagem mais ampla). Geralmente, a criança tem uma comunicação não simbólica como chorar, sorrir, movimentos corporais, que expressem inicialmente suas necessidades. Segundo a autora:

Durante muito tempo, o meio de expressão mais importante para a criança com surdocegueira era a linguagem do seu corpo, quer dizer, seus movimentos. Se há uma resposta a esta forma de interação por parte do adulto, a criança descobrirá, depois de diferentes repetições casuais, que determinada atitude sua provoca uma reação nos que estão à sua volta. Na medida em que esta reação seja consistente e prazerosa para a criança, ela se interessará em repetir a ação que a provocou com a intenção de consegui-la novamente, iniciando-se assim o processo de desenvolvimento da comunicação. (VIÑAS **apud** MAIA, 2011, p. 53)

Nesse contexto, pode-se afirmar que quanto mais cedo a criança surdocega for incentivada a se comunicar, melhor será o processo de desenvolvimento de uma língua (oral ou de sinais). Assim, afirma-se também que a família, por estar mais próxima e com mais tempo junto à criança surdocega, torna-se parceira significativa nesse processo, buscando promover, no seu ambiente, condições e contextos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da criança surdocega.

Viñas (2004), em seus estudos sobre a comunicação de crianças surdocegas congênicas, coloca que para o desenvolvimento de um processo comunicativo eficiente com pessoas surdocegas congênicas é necessário que:

- O processo de desenvolvimento da comunicação e da aquisição da linguagem deve estar em primeiro lugar para a pessoa com surdocegueira na interação com as demais pessoas, por meio de múltiplas experiências de intervenção social em diferentes contextos e com diferentes interlocutores comunicativos, com grande conhecimento linguístico, no sistema de comunicação mais acessível a ela.

- As pessoas com surdocegueira congênita necessitam de interlocutores especiais, capazes de adaptar as situações de interação a suas possibilidades perceptivas, utilizar formas comunicativas e linguísticas tatilmente acessíveis e também de captar e interpretar as expressões particulares que a pessoa com surdocegueira pode fazer referente a experiências proprioceptivas.
- O adequado desenvolvimento da comunicação, e especialmente a aquisição da linguagem da pessoa com surdocegueira congênita é impossível se desenvolver sem intervenção.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de uma comunicação em pessoas surdocegas congênita, deve-se pressupor a interação e a mediação em uma ação intencional que envolve a interlocução, o diálogo, contexto e a mediação eficaz. Sendo assim, não basta que se ensine a pessoa com surdocegueira congênita um sistema de comunicação, é mais importante que, por meio das trocas interativas bidirecionais, seja incentivado o desenvolvimento da linguagem efetiva e eficaz.

Van Dijk (1986), em seus estudos com crianças surdocegas congênitas acometidas por rubéola, também afirma que a comunicação é fundamental para o desenvolvimento dessas crianças. O autor elaborou sua teoria com base numa abordagem coativa, na qual a pessoa com surdocegueira estaria sempre agindo e realizando suas atividades junto com outra pessoa (professor, família, e outras pessoas competentes em comunicação) numa ação motora.

Maia (2011, p. 64) ressalta que:

Van Dijk (1966) desenvolveu um conjunto de estratégias pedagógicas inovadoras descritas como movimento coativo para ajudar as crianças com surdocegueira a interagir com mundo ao seu redor. Movimento coativo ressalta uma entrada significativa na vida dessas crianças pelos pais, professores assistentes, e outras pessoas competentes em comunicação. Essa entrada é realizada por intermédio da intervenção sensorial. O conjunto de estratégias inclui, entre outros, toque frequente, atividades motoras entre as crianças e seus instrutores e o uso consistente de linguagens: verbais e não verbais.

Van Dijk (1966), então, propõe seis fases diferentes de comunicação que podem ser sequenciais ou cumulativas - pelas quais a criança passa e que contribuirão para o desenvolvimento da comunicação em pessoas surdocegas congênitas. São eles: nutrição,

ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação e gestos naturais. O autor ressalta que algumas crianças com surdocegueira não irão progredir em todas as fases do Movimento Coativo. A utilização das fases mais avançadas do movimento coativo, como referência não representativa e imitação, deve ser sempre baseada nas necessidades das crianças. Essas fases, portanto, atuam no nível de dependência da criança surdocega congênita com o objetivo de torna-las independentes. Maia (2011, p. 65) explica que a fase da ressonância:

[...] exige um contato físico muito próximo (quase sem distanciamento) entre professor e aluno (WRITER, 1987), e durante esse processo, o professor inicia movimentos que envolvem a criança. Espera-se que a criança responda com um movimento que indica um desejo de continuar a atividade. Van Dijk (1986) sugere que o movimento seja uma união entre o professor com as crianças [...].

A autora também faz referência sobre a fase do movimento coativo e explica que:

No Movimento Coativo, os movimentos são realizados de forma paralela **“ao lado de”** e feitos simultaneamente, mas requerem uma separação física entre a pessoa com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial e seu parceiro. No movimento **“lado a lado”**, parceiro e a criança atuam juntos; a técnica mão sobre mão é utilizada e esse movimento dá maior **consistência** às respostas das crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla, oportunizando o distanciamento entre o **“eu” e o meio**. (grifo da autora) (MAIA, 2011, p. 68)

Sobre a fase da ressonância, Maia (2011, p. 68) ainda aponta que:

Van Dijk (1999) realizou novos estudos com os educadores de pessoas com surdocegueira para checar as relações entre eles e seus alunos e pode observar que os professores, em sua prática, comprovaram que a abordagem sugerida por ele na fase do movimento coativo apresenta aspectos essenciais na relação com a criança. Ao fazer as coisas junto com o professor, a criança, seguindo os movimentos dele, cuidadosamente tocava os músculos de seus membros. Assim, era possível descobrir pela sua tonicidade muscular e verificar se a reação na criança era positiva ou se o enrijecimento indicava o desejo de recusa e o professor era capaz de perceber como a criança estava emocionalmente.

Como já foi apontada nessa pesquisa, a estimulação tátil é imprescindível para as crianças surdocegas estabelecerem relações e conhecer o que se passa a seu redor. Dessa forma, o uso do toque por meio do movimento coativo promove na criança surdocega congênita o estabelecimento de vínculo, atitudes de interação e comunicação além de oportunizar o processamento de informação sensorial, proporcionando o conhecimento de si e do outro, além de possibilitar por meio da interação que a pessoa com surdocegueira congênita comece a estruturar sua comunicação. Na medida em que as intervenções lhes permitam imitar a linguagem do seu interlocutor, são desenvolvidas as suas capacidades comunicativa, pois sente que entende o que acontece e é compreendido nas suas necessidades.

As fases de referência não representativas referem-se às experiências práticas em ambientes naturais. Essa quarta fase da abordagem coativa consiste em propiciar condições para a criança surdocega congênita compreender alguns símbolos indicativos de atividades, pessoas e situações. Nessa fase, a criança aprende as referências (local, objetos, pessoas). Cader-Nascimento (2005, p. 49) assinala que nessa fase:

Amaral (2002), referindo-se ao objeto de referência, expõe que esses viabilizam o contato e a condição de manutenção do diálogo entre criança e adulto. Entretanto, os objetos de referências utilizados nas atividades com crianças surdocegas congênitas com a intencionalidade de desenvolver a comunicação devem reter uma equivalência simbólica com o real, sendo agradável a criança.

Essa fase de imitação representa a continuação do movimento coativo. Essa etapa visa estimular a criança na realização das atividades sozinha. A criança ou jovem, nesse momento, está mais independente, realiza a ação após demonstração do professor com poucas necessidades de apoio para realizar as atividades. A imitação deve ser compartilhada entre os participantes da atividade oportunizando o elo dos processos comunicativos.

Na fase de Gestos Naturais, a aprendizagem ocorre naturalmente a partir das experiências com as qualidades motoras dos objetos, sendo constituídos por movimentos icônicos de forma espontânea. Nessa fase, a criança começa a criar seus próprios gestos, de forma a conquistar a relação de sua necessidade e de seus desejos, como também começa a conquistar o controle voluntário sobre seus movimentos, transformando-os em instrumento de comunicação.

Segundo Cader-Nascimento (2005), nos trabalhos com crianças surdocegas congênitas, os primeiros gestos a serem usados devem imitar um jogo motor, em que todo o

corpo participa da identificação do objeto ou da situação. O importante é representar os objetos a partir do que se pode fazer com eles, tornando claros os objetivos, executando o que se pretende em um momento específico e em um contexto especial de forma repetitiva lúdica e atraente, até que a criança surdocega seja capaz de realizá-lo de forma independente.

Para crianças com surdocegueira congênita, Nunes (2001) afirma que o processo comunicativo envolve recepção da informação e receptiva compreensão da mensagem, assim para a autora a comunicação deve ser Receptiva e Expressiva, para favorecer a eficiência da transmissão e interpretação. Muitas crianças surdocegas não desenvolvem a fala, no entanto podem expressar-se e receber mensagens por outras vias sensoriais.

A comunicação receptiva é o processo de recepção e compreensão da mensagem. Ocorre quando alguém recebe e processa a informação dada por meio de uma fonte e forma. No entanto, a comunicação receptiva requer que a pessoa que está recebendo a informação forme uma interpretação que seja equivalente à mensagem de quem a enviou. Cader-Nascimento e Maia (2006) aponta que no caso de crianças surdocegas congênicas a comunicação receptiva mais frequente é:

- Pistas de contextos naturais – são as pistas que fazem parte do contexto natural da criança. São pistas concretas que ocorrem durante as atividades e permitem-lhes saber o que vai acontecer (antecipação). A utilização da rotina auxilia a criança a compreender o que acontece a sua volta, utilizando as pistas que se repetem em contextos significativos.
- Pistas táteis – são estímulos táteis específicos, executados no corpo da criança, para dar-lhes mensagens específicas. A criança pode responder a essas pistas fazendo a ação esperada ou recusando-a. É essencial que os toques sejam suficientemente diferentes uns dos outros para serem mais facilmente identificados pela criança surdocega.
- Objetos de referência – são objetos utilizados diariamente em diferentes atividades, os quais são apresentados às crianças como antecipação, indicando o que vai acontecer ou o que a criança vai fazer. Podem representar pessoas, atividades, lugares.

A Comunicação expressiva é utilizada por pessoas com surdocegueira para expressar suas necessidades desejos e sentimentos. Frequentemente, a criança surdocega usa formas de comunicação não verbal (sorriso, movimento, mudança de posição), pais ou responsáveis são as primeiras pessoas a dar significado a certas vocalizações e movimentos corporais de bebês

ou crianças pequenas. Nesse processo, o mediador deverá observar e esperar o tempo necessário que a criança surdocega necessita para entender o enunciado e para elaborar uma resposta. O processo de desenvolvimento da comunicação expressiva em crianças surdocegas começa pelas formas mais simples e evolui para as formas mais complexas, segundo as suas condições e capacidades sociais, culturais e individuais. É importante considerar o nível de comunicação em que a criança se encontra para que a comunicação seja viabilizada.

Maia (2011) coloca que Sistemas simbólicos de comunicação podem incluir a: Linguagem escrita, Língua de sinais, Português sinalizado, Alfabeto manual, Escrita na palma mão, Braille tátil, Braille e Sistemas pictográficos. Eles podem ser divididos como sistemas alternativos e aumentativos e a linguagem com sequência e regras gramaticais. Baseando-se em Rodbroe e Andreassen (1998), aponta que o sistema alternativo e aumentativo compõe objetos de referências, fotografias, desenhos, pictograma e pictognos. Já para os sistemas de linguagem apontam a fala, a língua de sinais, a escrita na palma da mão, alfabeto datilológico, sistema braille, escrita e língua de sinais tátil.

E importante salientar que, nesse processo de inserção e ensino da comunicação em pessoas surdocegas congênitas, a aprendizagem ocorre inicialmente com base nas experiências concretas, as quais quando realizadas rotineiramente, com o apoio familiar e com uma educação adequada, poderá se concretizar.

2.5 A SURDOCEGUEIRA EM NÚMEROS E A RELAÇÃO COM AS PESQUISAS NA ÁREA

Nesta seção, apresento e analiso os dados demográficos sobre as matrículas de alunos com surdocegueira nas escolas brasileiras e a sua relação com os estudos e pesquisas sobre surdocegueira.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, cerca de 45.606.048 ou 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Com referência a surdocegueira, não existe um número oficial, acredita-se que estes estão inseridos nos dados de pessoas com deficiência visual e pessoas com surdez, pois, na pesquisa, não são consideradas as pessoas com deficiências múltiplas, tampouco as surdocegas, impossibilitando assim uma visão mais clara de quantas pessoas com surdocegueira existem no Brasil. (OLIVEIRA, 2010)

A partir de 2005, a surdocegueira começou a fazer parte das pesquisas, conforme dados registrados no censo educacional divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. (BRASIL, 2013a)

No ano de 2013, os dados do Censo da Educação Brasileira revelaram a existência de 843.342 alunos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras. Desses, 596 alunos possuem surdocegueira. Dos 596 alunos com surdocegueira, 195 alunos estão matriculados em escolas exclusivamente especiais e classes especiais e 401 alunos estão matriculados em classes comuns em escolas do ensino regular, caracterizando a menor número de alunos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras. Dos 401 alunos com surdocegueira matriculados nas escolas de ensino regular, 61 alunos estudam na região norte, 155 alunos na região nordeste, 124 alunos na região sudeste, 29 alunos na região sul e 32 alunos na região centro-oeste. (BRASIL, 2013a)

De acordo com os dados do INEP, no Censo Educacional do ano de 2013, existem 401 alunos com surdocegueira matriculados nas escolas brasileiras de ensino regular em diferentes estados. Desses, 19 alunos estão matriculados em escolas privadas, 382 alunos estão em escolas públicas, sendo 02 alunos na esfera Federal, 115 alunos na esfera Estadual e 265 alunos em escolas municipais. (BRASIL, 2013a). Com referência às matrículas por nível de ensino, os dados do censo educacional, desse mesmo ano, revelam 38 alunos matriculados na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), 296 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 32 alunos matriculados no Ensino médio.

Dos 32 alunos com surdocegueira matriculados no Ensino médio das escolas regulares brasileiras no ano de 2013, foram matriculados 05 alunos na região norte (02 alunos no Amazonas, 03 alunos no Pará). Na região Nordeste, foram matriculados 07 alunos (01 aluno no Maranhão, 01 aluno no Ceará, 01 aluno em Pernambuco e 04 alunos na Bahia). Na região sudeste, foram matriculados 08 alunos nas escolas regulares de ensino médio (02 alunos em Minas Gerais, 02 alunos no Espírito Santo, 01 aluno no Rio de Janeiro, 03 alunos em São Paulo). Na região Sul, foram matriculados nesse nível e esfera de ensino 06 alunos (04 alunos no Paraná, 01 aluno em Santa Catarina, 01 aluno no Rio Grande do Sul). Na região Centro-Oeste, foram matriculados, nas escolas regulares de ensino médio, 06 alunos com surdocegueira (02 alunos em Mato Grosso, 02 alunos em Goiás e 02 alunos no Distrito Federal). (BRASIL, 2013a)

Em relação aos dados publicados oficialmente, Cormedi (2011) salienta que esses resultados quantitativos têm pouca representatividade e aponta alguns fatores que podem

camuflar essa situação, tais como: o diagnóstico da surdocegueira que ainda é pouco frequente e dificulta a identificação dos alunos; a surdocegueira ainda ser classificada como deficiência múltipla ocasionando avaliações arbitrárias e inadequadas; o desconhecimento dos profissionais da educação e saúde sobre a surdocegueira; além de muitas instituições particulares inclusive escolas especializadas voltadas para as atividades educacionais de alunos com surdocegueira não participarem do censo escolar deixando uma parcela dessa população de fora das estatísticas.

Outro aspecto que atravessa a realidade da diminuta visibilidade que é atribuída à temática da surdocegueira é identificado também na produção científica, que disponibiliza pouca literatura especializada. A partir desse contexto, uma nova constatação se configura na possibilidade de que o número reduzido de estudos, pesquisas e publicações na área da surdocegueira no Brasil, colaboraram para o desconhecimento de profissionais da saúde, educação e família sobre a deficiência refletindo diretamente nos resultados censitários.

Masini (2011) afirma que as pesquisas sobre surdocegueira no Brasil, somente foram notadas a partir do século XXI, com estudos em dissertações de mestrados e teses de doutorados nos mais diversos estados brasileiros. Conforme a autora.

Pode-se assegurar, sem erro, que as pesquisas sobre deficiências múltiplas tiveram início, no Brasil, no limiar do século XXI, quando da publicação pelo MEC do “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla Vol. 1. Fascículos I” pela Secretaria de Educação Especial, em 2000. Pesquisas sobre Surdocegueira e Deficiências Sensoriais Múltiplas têm sido realizadas em universidades em Dissertações de Mestrado e constituem ainda um número bastante reduzido. (MASINI, 2011, p. 64)

Essa afirmação também pode ser percebida em uma pesquisa realizada por Araóz e Costa (2008). As autoras fizeram um levantamento de publicações em surdocegueira nos Banco de Teses e Dissertações do CNPq e nas Bases de Dados de Periódicos Científicos Brasileiros. O estudo teve como finalidade conhecer o estado das pesquisas e publicações científicas sobre Surdocegueira no Brasil, até o ano de 2006, visando à promoção do desenvolvimento da Surdocegueira como modalidade da Educação Especial. As pesquisadoras nesse estudo, também trazem uma reflexão sobre a relação existente entre as pesquisas e publicações sobre a surdocegueira no Brasil.

A respeito das bases pesquisadas e de sua importância para o acervo dessa pesquisa, apresento os seguintes resultados encontrados pelas autoras: Conforme quadro 2.

Quadro 2: Quadro das pesquisas e publicações sobre Surdocegueira realizadas por Araóz e Costa (2008)

Quadro 1 - Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre Surdocegueira no Brasil registradas até 2006 no CNPq

Ano	Tipo	Programa	Autor	Orientador	Título/Tema	Área	Sujeitos	Método
1999	Dissertação	PPGFS, UMESP	Araóz, S. M. M. de	Custódio, E. M.	Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais: Surdocegos. Do diagnóstico a Educação Especial	Programas comunitários de intervenção	20 pais surdocegos em instituição de ensino especial	Descritiva com análise qualitativa e quantitativa
2003	Tese	PPGEs UFSCar	Cader Nascimento, F. A. A. A.	Costa, M. da P. R. da	Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora.	Educação Especial	2 alunas surdocegas de 7 e 9 anos, famílias e professoras	Intervenção com análise qualitativa e quantitativa
2004	Dissertação	PPGL UNB	Almeida, C. A. F.	Couto, H. H. do	A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata-MG.	Linguística	grupo surdos e surdocegos pós-linguísticos adultos/Libras	Descritiva
2004	Dissertação	PPGDD MACKENZIE	Maia, S. R.	Masini, E. F. S.	A Educação do Surdocego - Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas	Educação	Professores e Pais de alunos surdocegos	Descritiva
2004	Dissertação	PPGSCA UNICAMP	Arias, M. H. R.	Zelferino, M. A. B.	Perfil clínico social do indivíduo surdocego	Não consta	Famílias de 46 surdocegos.	Descritiva
2005	Dissertação	PPGDD MACKENZIE	Cornedi M. A.	Masini, E. F. S.	Referências de Currículo na Elaboração de Programas Educacionais Individualizados para Surdocegos Congênitos e Múltiplos Deficientes.	Psicologia	Professores de surdocegos	Descritiva com análise qualitativa
2005	Dissertação	PPGDD MACKENZIE	Olmos H. B.	Masini, E. F. S.	Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro.	Psicologia	Mães de adolescentes surdocegos	Intervenção com análise qualitativa
2005	Dissertação	PPGDD MACKENZIE	Mesquita S. R. S. H.	Masini, E. F. S.	A Interação Comunicativa do Surdocego: A Arte de Contar Histórias Adaptadas, Re-Significando as Estratégias de Ensino	Psicologia do Desenvolvimento	Crianças surdocegas e professores	Intervenção com análise qualitativa
2006	Dissertação	PPGDD MACKENZIE	Frederico C. E.	Masini, E. F. S.	O domínio de Atividades de Vida Diária referentes à alimentação de crianças surdocegas	Educação Especial	Mães e professores	Descritiva com análise qualitativa
2006	Dissertação	PPGE UERJ	Gomes, M. R.	Nunes, L. R. d'O. P.	Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla.	Tópicos Específicos em Educação	Professores em formação e crianças surdocegas	Intervenção com análise qualitativa

Fonte: Araóz e Costa (2008, p.262)

Na pesquisa, as autoras Araóz e Costa (2008) coletaram os dados no período de 1999 a 2006. Houve uma lacuna de produções entre os anos de 1999 a 2003, fenômenos que indicariam a dificuldade da modalidade da surdocegueira para se constituir num tema de pesquisa. Foram encontradas no ano de 1999: 01 dissertação de mestrado no ano de 2003, 01 publicação, em 2004 e 2005, 03 publicações em cada ano e em 2006, 02 publicações.

As pesquisas citadas abordam a temática da surdocegueira sob a perspectiva das famílias e profissionais e foram desenvolvidas em instituições de ensino do sul, sudeste e Centro-Oeste, com predominância por instituições no estado de São Paulo. O censo educacional brasileiro, durante os anos de 1999 a 2004 não informam alunos com surdocegueira nos dados (BRASIL, 2013a). Entretanto, Araóz e Costa (2008) já apontam em seus estudos 04 dissertações de mestrados e uma tese de doutorado durante esse período. Esses dados, de acordo com Araóz e Costa (2008), podem ser explicados pelo fato de que o Programa de Pós-Graduação da Universidade Mackenzie organizou o primeiro curso de Especialização Lato Sensu sobre o tema com apoio da Fundação Hilton Perkins, que tem ação sobre o desenvolvimento da Surdocegueira desde o início desta modalidade no Brasil. Os sujeitos das pesquisas foram predominantemente familiares e professores de pessoas surdocegas. Os títulos indicam a investigação sobre causas, dificuldades de diagnóstico, metodologias de ensino, Libras, questões psicológicas, reabilitação e expectativas quanto ao futuro.

As autoras Araóz e Costa (2008, p. 267) concluem que:

É reconhecido que o desenvolvimento de uma área de conhecimento depende da profundidade e da amplitude das pesquisas e que a publicação em Periódicos Científicos oferece a oportunidade de contar com mais olhares sobre a produção e concretizar a divulgação mais ampla dos conhecimentos adquiridos. Assim visando o desenvolvimento da modalidade Surdocegueira na Educação Especial parece importante que as pesquisas continuem a aprofundar as descobertas respeitando os fatores de qualidade metodológica. Também é importante que os pesquisadores procurem publicar. Deve-se ter em conta, ainda, que a participação em eventos de divulgação e ações prepositivas junto aos órgãos responsáveis pelas políticas públicas tem-se mostrado importante para despertar o interesse pelo conhecimento da Surdocegueira, subsidiando os atendimentos pela oferta de conhecimentos validados para subsidiar as ações de pais e professores.

Apresentados esses dados que nos dão uma noção panorâmica dos estudos sobre a Surdocegueira realizados no Brasil até o ano de 2006, com a colaboração do Grupo Brasil de apoio ao surdocego e múltiplo deficiente sensorial, iniciei uma pesquisa exploratória no portal da Capes e Google Acadêmico e outros bancos de dados em busca de publicações de estudos e pesquisas na área da surdocegueira no período de 2007 a 2013.

Esse levantamento organizou os seguintes dados sobre os trabalhos de mestrados e doutorados no período citado: ano de produção da pesquisa, tipos (tese ou dissertação), instituição responsável pela pesquisa, autor da pesquisa, tema da pesquisa, área de atuação, e objetivo geral dos estudos. As informações ajudam na construção dos parâmetros existentes entre as matrículas de alunos com surdocegueira nas escolas brasileiras e as pesquisas na área da surdocegueira. Buscou-se também, por meio do conhecimento dos objetivos das pesquisas, investigar se os trabalhos fazem abordagens sob a perspectiva das pessoas com surdocegueira, dado importante para a realização desta pesquisa.

A pesquisa revelou que, durante os anos de 2007 a 2013, foram divulgados 14 trabalhos, sendo, 09 (nove) dissertações de mestrado e 05 (cinco) teses de doutorado. Esses dados revelam que, embora quantitativamente tenha aumentado o número de trabalhos e pesquisas na área da surdocegueira, ainda é pouco, considerando-se a necessidade de estudos, e a especificidade da surdocegueira.

A análise desse levantamento aponta que as Instituições de Ensino Superior nas quais as pesquisas se realizam concentram-se na região sudeste e somente 02 (dois) estudos na região nordeste, 01 (uma) tese na Bahia e 01 (uma) dissertação em Pernambuco e 01 (uma) tese na região centro-oeste. Percebi com essa informação que a disparidade na forma como a produção do conhecimento sobre surdocegueira se distribuiu geograficamente no país entre os anos de 1999 e 2006, continua se mantendo entre 2007 e 2013, com maiores produções localizadas na região sudeste do Brasil. Esse dado, quando comparado com a quantidade de alunos presentes no sistema de ensino das regiões brasileiras, considerando-se o censo escolar de 2007 a 2012 e dados de 2013, demonstra que vem ocorrendo um aumento no número de alunos com surdocegueira matriculados no Nordeste: 39% dos alunos, em relação a 31% das matrículas na região sudeste, 15% das matrículas na região norte, 7% das matrículas na região sul e 8% das matrículas na região centro-oeste.

O quadro 3 demonstra as pesquisas de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre surdocegueira publicadas no Brasil no período de 2007 a 2015.

Quadro 3 – Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre surdocegueira publicadas no Brasil no período de 2007 a 2015.

Ano	Tipo	Instituição	Autor	Título/Tema	Área	Objetivo
2007	Dissertação	UFSCAR	CAMBRUZZIR. de C. S	Análise de uma experiência de atitudes Comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados.	Educação	Instrumentalizar a mãe para promover o desenvolvimento da comunicação significativa entre elas e, identificar e analisar as atitudes comunicativas entre a mãe e uma adolescente surdocega.
2008	Tese	UNB	FARIA-ALMEIDA, C.A.	A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sócio-cognitivo-interacionista	Linguística	Examina o sistema de comunicação de situações naturais de privação da língua e então explora a tendência dos humanos para construir um sistema de comunicação de tipos particulares, sem nenhuma convenção de <i>input</i> linguísticos, nos estágios iniciais.
2008	Dissertação	UNICAMP	ARIAS, C. R	A arquitetura como instrumento do projeto inclusivo: percepção do surdocego.	Arquitetura	Levantamento das referências espaciais necessárias ao surdocego para introdução dessas questões de maneira adequada no processo de projeto, desenvolvendo diretrizes de projeto aos arquitetos que já atuam no mercado de trabalho e aos futuros arquitetos.
2008	Dissertação	MACKENZIE	CARILLO,E.F.P.	Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre	Psicologia	Analisar a opinião de surdocegos adquiridos sobre a importância do

				a importância do guia-interprete no processo de comunicação e mobilidade		guia-interprete no processor de comunicação e mobilidade, em situações do cotidiano.
2008	Dissertação	USP	GIACOMINI, L.	Análise de um Programa: "Passo a Passo" Orientações e mobilidade para pessoas surdocegas	Psicologia	Analisar um Programa de Orientação e Mobilidade para pessoas surdocegas, sugerindo caminhos para a inclusão na escola, no trabalho e em outros ambientes; promovendo recursos para o desenvolvimento de autonomia e acessibilidade e sugerir diretrizes para novos programas, bem como, resgatar a autoestima, a autonomia e, principalmente, a qualidade de vida para esta população.
2010	Dissertação	UNICAPE	BEZERRA, L. C. S	A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar.	Linguísticas	Refletir sobre a aquisição da linguagem em crianças surdocegas a partir do discurso de mães e professores, bem como a partir de práticas escolares, a luz da perspectiva linguística de Claudia de Lemos que implica a hipótese de inconsciente.
2010	Tese	UFBA	GALVÃO, N. de C. S. S	A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva	Educação	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.
2010	Dissertação	UEM	SIERRA, M. A. B.	A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural	Psicologia	Aprofundar os estudos sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega; compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para o atendimento educacional da pessoa surdocega.
2010	Dissertação	USP	SOUZA, M. M	Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do Programa Atendimento Domiciliar e Famílias Apoiadas.	Educação	Identificar as orientações e estratégias, utilizadas com as famílias no ambiente de atendimento domiciliar, que ajudaram seus filhos com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial a alcançarem habilidades em atividades de vida autônoma e social (Avas).
2011	Dissertação	UNICAP	RACHED.S.F.S.	Ver e Ouvir a Surdocegueira: O Emergir da Comunicação	Linguística	Analisar as formas comunicativas apresentadas pelos surdocegos pré-linguísticos.
2011	Tese	USP	MAIA, S. R.	Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar	Educação	Analisar se a brincadeira e o brincar dessas crianças foram facilitadoras da interação entre elas e os adultos significativos (familiares,

						professores e voluntários da instituição), melhorando a eficiência das suas comunicações.
2011	Tese	USP	CORMEDI, M. A	Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita	Educação	Objetivo identificar os fatores que possibilitaram aquisição da linguagem até o uso da língua de sinais por duas jovens com surdocegueira total congênita.
2012	Dissertação	UNICAMP	MATOS, I. S.	Formação dos professores do AEE – Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com surdocegueira na escola.	Saúde	Compreender os profissionais da Educação (professores) que trabalham na rede regular de ensino e na rede especial, atendendo sujeitos que apresentam deficiência múltipla concebem a relação pedagógica com estes alunos.
2013	Tese	UFSCAR	CAMBRUZZIR. de C. S.	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher: um estudo de caso	Educação	Analisar a eficiência das adaptações visuais nas atividades apresentadas para o aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher e o seu impacto na escolarização.
2015	Tese	UFBA	ALMEIDA, W.G.	O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira	Educação	é analisar a atuação do profissional guia-intérprete no atendimento a alunos com surdocegueira na cidade de Salvador-BA.

Fonte: elaboração própria

Assim, diante do quadro, é possível perceber que as poucas publicações, pesquisas e estudos na área da surdocegueira, nesse período (2007-2013), bem como a concentração dos estudos em uma só região brasileira, nesse caso, na região sudeste, contribuíram para o desconhecimento da surdocegueira no Brasil.

Tentando minimizar essa invisibilidade da surdocegueira, de acordo com o Grupo Brasil (2013), no ano de 2006 foram realizados cursos nas cidades de Ji Paraná (abrangendo os estados do Acre, Rondônia, Amazonas e Roraima), Palmas (abrangendo os estados do Amapá, Tocantins e Pará) e na cidade de João Pessoa para os estados da região do nordeste. No ano de 2007, foram realizados cursos na cidade de Recife para a região nordeste; no Amazonas, para a região norte; e, para região centro-oeste, o curso foi realizado em Brasília. Para a região sul, em Porto Alegre, e, para região sudeste, no Rio de Janeiro. Além dos III, IV, V Fórum Internacional para Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial realizados nos anos de 2009, 2011 e 2013 respectivamente. Em 2010, começaram os cursos de AEE para deficiência múltipla e surdocegueira em parceria com o MEC e Universidade do Ceará.

Este estudo evidenciou que, apesar de existirem grupos e instituições divulgando os trabalhos com pessoas surdocegas por meio de palestras, encontros, simpósios e cursos de formação nas mais diversas regiões brasileiras, ainda é precária a socialização do conhecimento científico sobre a temática. Evidenciou também um aspecto muito importante para essa pesquisa: no Brasil, as pesquisas sobre surdocegueira têm sido realizadas por professores, especialistas e profissionais de diferentes áreas do conhecimento em universidades de diversos Estados, bem como por discentes em Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, entretanto a maioria das pesquisas acerca da surdocegueira fazem abordagens sob a perspectiva das famílias e dos profissionais. Diferentemente, este estudo fez abordagem sob a perspectiva das pessoas surdocegas, e ouviu a “voz” dos alunos com surdocegueira congênita por meio da narrativa da sua história de vida acadêmica, o que dá a essa pesquisa indubitavelmente o caráter inédito.

O reconhecimento da surdocegueira como deficiência única, junto aos órgãos oficiais foi e é pauta de luta política de famílias, profissionais e pessoas surdocegas brasileiras. Essa compreensão, de um lado, contribuirá para catalogação do número de pessoas com surdocegueira existentes no país, do outro, para a organização, interpretação e realização de políticas públicas, além de proporcionar maior visibilidade social da surdocegueira.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS IMPLICAÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

Entendendo a escola como um lugar de aprendizagens, experiências e vivências, assim se constitui, em nossas itinerância escolares, o lugar do nosso pertencimento, da nossa história, como estudante em processo de formação social e escolar, e a configuração do processo identitário. A escola, conforme Freire (2008, p. 39), “não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos [...]” É lugar de pertencimento, de constituição de identidade, é o espaço-tempo de convivências e descobertas de si mesmo e da relação de alteridade, de retornar ao outro e conviver consigo e com o outro.

Corroborando com Mantoan (2010) de que a escola tradicional sempre se voltou para o atendimento de um público idealizado, que operava a partir de um projeto educacional homogeneizador, apresento nesse capítulo o caminho percorrido dos alunos com surdocegueira congênita na educação básica. Nesse sentido, faz referência à estrutura do ensino brasileiro: níveis, etapas e modalidades, entrelaçando-os com os principais documentos legais e às políticas públicas educacionais que, de forma transversal, instituíram a educação especial e inclusiva, com ênfase naquelas publicadas a partir da Constituição Brasileira de 1988, bem como o papel da família nesse processo de inclusão escolar do aluno com surdocegueira.

No campo da educação, a entrada no século XXI é demarcada pelo compromisso ético e político de garantir a universalização da educação básica e a qualidade da educação e de promover o respeito à diversidade humana. De forma transversal a estes aspectos, e como condição para universalizar a educação básica, emerge o debate sobre a organização e a função da Educação Inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

A educação brasileira, tal como institui a Constituição Federal de 1988 nos artigos referente à organização da educação nacional, estabelece que a educação escolar é direito de

todos e deve ter como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O conteúdo dos artigos 205 a 211 da Carta Magna fornecem elementos legais para que o Sistema de ensino se estruture e se organize de forma a oportunizar a Todos os estudantes acesso a escolarização e sucesso escolar em todos os níveis de ensino.

As políticas públicas educacionais se inserem no campo das orientações filosóficas presentes nos textos normativos e na legislação, as quais permeiam a questão do direito a educação. Entretanto, para as pessoas socialmente marginalizadas, incluindo aqui as pessoas com surdocegueira, as políticas públicas educacionais ainda não representam uma conquista de direitos. (CRUZ; GONÇALVES, 2013).

No Brasil, o processo de discussão sobre o direito à educação das pessoas com necessidades educacionais específicas tem maior ênfase a partir da segunda metade do século XX. Essas discussões provocaram a implementação de políticas públicas que ampliaram a inclusão da educação especial em todos os níveis de ensino e respectivas modalidades, visando minimizar o processo de exclusão e segregação escolar. A garantia do direito à educação instituída na Constituição de 1988 provocou mudanças nas políticas públicas educacional, os quais se fundamentaram em pressupostos filosóficos das políticas externas à educação brasileira.

A partir da década de 1990, as proposições políticas para a educação especial procuraram se articular numa perspectiva inclusiva, ao incorporar as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). (MELETTI E BUENO, 2011, p. 369)

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 2008, p. 19). Essa política, no entanto, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no

âmbito da educação especial ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem. (BRASIL, 2008)

Nesse contexto de implantação de políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394\96, entende a educação especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a partir da educação infantil. Essa lei da educação nacional, por sua vez, provoca a criação de vários outros documentos normativos visando organizar a educação básica no Brasil.

Nessa perspectiva, a LDBEN nº 9394\96 em seu Artigo 59 determina que:

Os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. (BRASIL, 1996)

A partir desse documento, na educação especial, do ponto de vista normativo, também foram implantadas políticas públicas educacionais mais contundentes. Ao analisar a política brasileira de educação e da educação especial a partir dos anos 90, Michels (2002) afirma que houve avanços em termos da legislação, e mesmo da compreensão sobre os significados das necessidades educacionais específicas e das políticas educacionais adequadas.

Esse processo de mudanças nas políticas e normativas da educação especial é intensificado com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. Essa Resolução acena para a responsabilidade dos sistemas de ensino de promover o acesso à educação para os alunos da educação especial nas escolas. Nesse sentido, pode-se destacar o art. 2º, que determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a)

No que se refere à conceituação da educação especial, o art. 3º define esta modalidade de educação escolar como uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a

garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos da educação especial. (BRASIL,2001a)

Observa-se que, embora seja firmado o entendimento da educação especial como modalidade de ensino, ainda predomina a prerrogativa de substituição da escolarização pelos serviços especializados, possibilitando uma dupla interpretação quanto às instituições competentes para a oferta da escolarização para os estudantes da educação especial no sistema de ensino.

Michels (2002) salienta que esse documento não foi suficiente para tirar a educação especial do domínio das políticas assistencialistas, quando defendeu os critérios para o atendimento escolar e o público-alvo⁵ no ensino regular na educação básica. Para o autor, a diretriz da educação especial nº 2/2001 regula as necessidades básicas de aprendizagem de forma limitada, a partir da generalização das condições físicas e psicológicas da pessoa como definidoras de seu processo de aprendizagem.

Ademais, nesse documento, emergem diversas contradições no texto das políticas educacionais na educação básica. Entre a defesa de uma educação inclusiva, há a clara manutenção de ambientes segregados para a educação, neste caso, dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, dos alunos com surdocegueira, quando contemplava desde o atendimento em classe comum do ensino regular até o realizado em escola especial, passando pela classe especial e sala de recursos, bem como pela classe hospitalar e atendimento domiciliar, deixando claro o caráter assistencialista e substitutivo ao ensino regular. (CAIADO 2005).

Ainda permanecem muitas das marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencialista, o segregado e o não-segregado. O processo inclui, de um lado, as dificuldades constatadas ou alegadas para inserção desses alunos (ou parte deles) nas escolas comuns; de outro, o espaço hegemônico construído pelas organizações não governamentais na formulação das políticas e no desenvolvimento de serviços educacionais para essa população. (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 7)

⁵ Em relação à definição do público-alvo da educação especial, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 define em seu art. 5º: “Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

Embora essa diretriz represente um avanço na organização da educação especial, uma vez que reconhece essa modalidade como parte do sistema de ensino, seus elementos conferem à educação especial a responsabilidade de resolução de todas as demandas ocasionadas, muitas vezes, pela organização pedagógica deficitária e padronizada das escolas, e atribuem ao aluno a responsabilidade do seu fracasso escolar. A abrangência de suas orientações ainda não esclarece os sistemas de ensino quanto à função específica da educação especial na educação básica, confundindo escolarização e atendimento especializado, atendimento especializado e serviços de saúde.

Nesse movimento, Caiado (2005) comenta que há uma conciliação de interesse do Estado e de organizações não-governamentais a favor do caráter privado\filantrópico legalmente instituído nas políticas educacionais, visando a manutenção de um ciclo invólucro, indefinido, da educação especial.

A publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta o diagnóstico da educação especial a partir da análise situacional da matrícula dos alunos da educação especial no sistema brasileiro, traçando diretrizes, objetivos e metas. Em relação às diretrizes estabelecidas no PNE (2001), enfatiza-se o papel da União, em parceria com as demais esferas do poder público, de assegurar a educação e as alternativas de serviços especializados que os alunos da educação especial demandam. (BRASIL, 2001b)

Vale destacar, a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras⁶, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão para pessoas com surdez. Essa lei, em seu art. 4º, afirma que os sistemas de ensino públicos devem garantir a inclusão no ensino da libras nos cursos de formação em educação especial, de fonoaudiologia e de magistério em nível médio e superior. A esse respeito, merece destaque o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei anteriormente citada e o art. 18 da Lei 10.098/2000 e contribui na definição de pessoa surda, na inclusão da libras como disciplina curricular, na definição de princípios para a formação do professor de libras, do instrutor de libras e do tradutor/intérprete de libras, bem como da

⁶ O Parágrafo Único do art. 1º da lei em estudo conceitua: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundas de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

garantia do direito à educação bilíngue⁷ e do papel do poder público no apoio ao uso e à difusão da libras.

Nos dois documentos percebe-se o não reconhecimento da pessoa com surdocegueira como usuário dessa língua, pois nenhuma faz menção a esse grupo de pessoas que também utiliza a libras como forma de comunicação. Como também não reconhece o profissional guia-interprete como tradutor\interprete dessa língua.

Em 2006, foi publicada pela Organização Mundial das Nações Unidas – ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio da publicação do Decreto Executivo 6.949/09. Esse documento atribui novo significado ao conceito de deficiência, ao apontar, em seu preâmbulo, que a deficiência consiste em um conceito em evolução e que a limitação está relacionada à questão da promoção da acessibilidade, ou seja, as barreiras estão impostas no meio que impedem ou obstruem a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais.

Em seu art. 24, a Convenção demarca o compromisso dos Estados-Partes de assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo garantidas as condições de participação e aprendizagem. Inclusive assegura a pessoa com surdocegueira que as aulas sejam ministradas nas línguas e meios de comunicação que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico social.

Os Estados-Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência. Para efetivas esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009a, p.28)

Para a realização desse direito, os Estados-Parte assegurarão que:

⁷ A educação bilíngue caracteriza-se pela organização de processos educacionais que consideram a LIBRAS como língua de instrução e primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, utilizada na modalidade escrita.

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009a, p. 28-29)

Os Estados- Parte assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados-Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009a, p. 29)

De acordo com Caiado (2013), a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência pode ser certamente reconhecida como uma das conquistas políticas principais da última década, por trazer fundamentos que contribuem para romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência.

No ano seguinte à promulgação da Convenção, o Ministério de Educação –MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas, apresentados como um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas integrantes no PNE, fundamentado em uma visão sistêmica de educação, que objetiva superar as concepções fragmentadas e as falsas oposições entre níveis, etapas e modalidades de ensino que historicamente geraram a exclusão e a desigualdade de oportunidades. Para efetivação do PDE, é promulgado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a

implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabelece que esse é: Art. 1º a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

No que se refere aos alunos da educação especial, é estabelecido no art. 2º inciso IX que deve-se garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (BRASIL, 2007)

O apoio aos entes federados, o MEC utiliza os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por meio da elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), que é conceituado no decreto nº 6.094/ 2007, no art. 9º⁸, como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância de suas diretrizes” (BRASIL, 2007, p.6). Esse plano para apoiar a inclusão nos sistemas de ensino, o PAR apresentava como ações a implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores de escolas públicas para o atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade. Todas as ações eram voltadas para as escolas comuns públicas do ensino regular.

Em 2008, MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial-SEESP⁹, publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; b) Atendimento educacional especializado; c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e) Participação da

⁸ O Decreto 6094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. No art. 9º aduz que: Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

⁹ Secretaria Extinta e substituída Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI instituída por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

família e da comunidade; f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e f) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Essa política demarca mudanças em relação à política anterior de educação especial. Define o público específico ao qual se destina a modalidade de ensino da educação especial, mudando a perspectiva de indicação de seus serviços a todos os alunos que enfrentassem desafios ou dificuldades no processo de escolarização. Nessa política, o público-alvo da educação especial são os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Propõe que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conceitua Educação Especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

Esse conceito demonstra importantes transformações nessa área do conhecimento ao afirmar a educação especial como modalidade de ensino da educação. Isso significa que sua função é complementar ou suplementar, ou, ainda, que tem uma especificidade que se refere à promoção da acessibilidade ao currículo escolar para os estudantes a que se destina.

Outras importantes mudanças nessa política são atribuídas a sua competência. Ao definir a educação especial a função de transversalidade, a qual se refere à organização de estratégias pedagógicas de acessibilidade aos alunos nas diferentes fases de sua escolarização, tendo em vista o acesso aos níveis mais elevados de ensino, compete à educação especial a realização do atendimento educacional especializado e da disponibilização de serviços e recursos próprios desse atendimento, o que a diferencia essencialmente do processo de escolarização formal além de delegar a essa modalidade de ensino a tarefa de orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Para apoiar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nesse mesmo ano, publica-se o Decreto nº

6.571/08, substituído pelo decreto nº 7611\2011 que dispõe sobre a oferta do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro. Esse documento considera atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, deve ser oferecido no turno oposto à escolarização do aluno, integrado a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011,p.1)

Esse Decreto aduz em seu art. 3º que são objetivos do atendimento educacional especializado:

I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2011, p.2)

Em dezembro de 2010, foi encaminhado ao Poder Executivo o Projeto de Lei nº 8.035/2010, só obtendo a sua aprovação com a sanção da lei 13.005 em 2014. O referido documento tem como eixo central a organização de um sistema nacional de educação. No que se refere à educação especial, o documento postula a Meta 4 que trata do atendimento educacional aos alunos com deficiência e por conseguinte da surdocegueira, propõe universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistemas educacionais inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. De forma transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino, somente foi identificada a estratégia na Meta 1 que propõe fomentar o acesso à educação infantil e a oferta de atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil.

Com a análise dos documentos Política Nacional da Educação Especial de 2008 e o PNE/ 2014, percebe-se o que Caiado (2013) coloca que no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que sempre vai haver uma luta de poder entre Escola Especial e Escola Regular. No primeiro documento, provocou um embate entre o Ministério de Educação e as Organizações não governamentais, em torno do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado na rede pública de ensino regular, o qual foi revogado e substituído pelo Decreto 7.611\2011, incluindo adoção de medidas de apoio individualizadas em ambientes segregados de Escolas Especial. No segundo documento, o PNE Lei nº 13.005\2014, em torno da Meta 4. Nesse, as instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência questionaram a imposição do paradigma escola inclusiva pelas emendas apresentadas na meta. Gomes e Britto (2015), comenta que esse tema em particular gerou enorme visibilidade na mídia e entre os senadores, com intensa mobilização de atores sociais favoráveis e contrários à educação inclusiva, chegando a dominar a agenda de debates e ofuscar outras questões ao longo da tramitação no Senado.

Com tantas divergências de conceitos e posições sobre a temática. Cabe destacar nesse contexto que, enquanto o direito à educação para este segmento for considerado pauta de política partidária na busca pela conquista e manutenção do poder nos órgãos públicos, o sentido da política pública estará profundamente comprometido (ZARDO, 2011). Os documentos que atualmente regem a educação especial no Brasil, e pode-se inferir que no seu conjunto, têm trazido alguns avanços na medida em que se ampliam as oportunidades de acesso ao ensino básico.

3.1 A ESTRUTURA DO ENSINO BRASILEIRO: NÍVEIS, MODALIDADES DE ENSINO E SUA LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA

A educação brasileira de acordo com a LDBEN\96 se compõe de dois níveis: a educação básica e a educação superior. Porém, a intenção desse estudo é entender como ocorre à escolarização dos educandos com surdocegueira no nível da educação básica. Para tanto, farei uma discussão acerca das diretrizes que organizam cada etapa de ensino neste nível da educação, da Política Nacional de Educação Especial de 2008 e do Plano Nacional de

Educação Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014, e quais as orientações de organização escolar para a pessoa com deficiência, especificamente, com surdocegueira nesses documentos.

A educação básica é formada pela educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º e se técnico até o 4º ano). Assim, esse nível tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB, regulamentada pela Resolução 4/2010CNE, têm como fundamento:

A responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir à democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para a continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da educação básica. (BRASIL, 2010a, p. 1)

A Sessão II desse documento é destinada a Educação especial, conceituando-a em seu artigo Art. 29 como: “modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.” (BRASIL, 2010a, p.10)

Na organização dessa modalidade nas escolas comuns, independentemente, se pública ou privada e em conformidade com a Nota Técnica 15/2010 (BRASIL, 2010b), os parágrafos primeiro e segundo das Diretrizes (BRASIL, 2010a, p. 10-11) dizem que:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

O terceiro parágrafo dessa resolução, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, coloca que para a organização da modalidade de educação especial devem-se observar as seguintes orientações fundamentais:

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II - a oferta do atendimento educacional especializado;

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar;

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2010a, p. 11)

No artigo 18, que trata da organização da educação básica essa diretriz orienta que:

Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. (BRASIL, 2010a, p. 11)

Com base nas Diretrizes Curriculares de cada etapa de ensino, na LDBEN\9394\96, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial e no Plano Nacional de Educação-PNE Lei nº 13.005\2014, nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial, e nos documentos que sustentam a educação inclusiva e especial, serão apresentadas a seguir as características de cada uma das etapas da educação básica, com ênfase na educação de pessoas com surdocegueira.

3.1.2 Educação Infantil

A educação Infantil apresenta-se como primeira etapa da educação básica. Essa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

A educação infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade. Como também, deve se oferecer a criança com deficiência desde o nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado, o qual se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008)

A Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que visam garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. A DCNEI, portanto adota como princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010c, p. 16)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva aponta a importância da inclusão de crianças com deficiência e por sua vez, crianças com surdocegueira, desde a Educação Infantil, pois são espaços privilegiados onde a convivência possibilitará o contato desde cedo com manifestações diferentes daquelas que a criança vivencia em sua família ou em um ambiente segregado, permitindo-lhe, assim, o desenvolvimento da linguagem e as primeiras percepções da diversidade humana. (BRASIL, 2008).

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 10)

Em conformidade com a Política, o documento DCNEI, coloca que para efetivação dos seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, seja ela pública ou privada, deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças. (BRASIL, 2010c)

Bosco, Mesquita e Maia (2010) referindo-se ao atendimento às crianças com surdocegueira coloca que os espaços escolares e sua organização precisam refletir a vontade de incluir, não só com construção de rampas, banheiros acessíveis, sinalização e alargamento de corredores, mas com posturas pedagógicas que incentivem a livre circulação de todos os alunos e, especialmente, das pessoas com surdocegueira.

Para todo e qualquer aluno, é necessário repensar a organização espacial da escola e da sala de aula, o que pressupõe a mobilidade dos alunos com surdocegueira. Este espaço deve ser devidamente sinalizado em diferentes linguagens, nos quais os alunos com surdocegueira devem ser estimulados a circular neles. (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 12).

Meta 1 da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE), que trata da educação infantil, prevê organizações para a educação infantil de crianças com necessidades educacionais especiais, prevê o AEE e assegura para crianças surdas educação bilíngue. Nesse caso, entendo que a garantia é estendida para as crianças surdocegas congênicas, independentemente do tipo de comunicação que ela venha desenvolver.

1.11 Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 17)

O documento DCNEI orienta ainda que as instituições de Educação Infantil devem reconhecer as especificidades etárias e as singularidades individuais e coletivas de cada

criança, promovendo as interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. (BRASIL, 2010c)

Para atuar na educação infantil o PNE acrescenta em sua meta 1.8 que é desejável que os profissionais da educação que atuam em creches e pré-escolas tenham nível superior, para tanto as instituições devem promover formação inicial e continuada, garantindo progressivamente o atendimento das crianças por profissionais com formação superior, além disso, na meta 4.13, indica a ampliação das equipes de profissionais de apoio e auxiliares, para as crianças com deficiência. Para a criança com surdocegueira congênita, esses profissionais de apoio ou auxiliares correspondem principalmente ao instrutor mediador e ao guia-interprete.

A transição para o Ensino Fundamental deve ser cuidadosa, de forma que possam garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sem, no entanto, desrespeitar as especificidades individuais e etárias, como também, sem antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. (BRASIL, 2010c)

3.1.3 Ensino Fundamental

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, por meio da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faz referência ao ensino fundamental e estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando dentre outras medidas, que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2009a)

O ensino fundamental constitui-se etapa obrigatória da educação básica. Como dever do Estado, o acesso a esse ensino é direito subjetivo. A oferta obrigatória dessa etapa de ensino estende-se a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; não se restringe apenas à faixa etária entre 7 e 14 anos, conforme lei nº 11.274/2006, que alterou a redação do art.32 da LDBEN/96. Nessa lei, o ensino fundamental passa a ser de nove anos de educação, iniciando-se aos seis anos de idade, e é reafirmado seu caráter obrigatório e gratuito na escola pública. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

No PNE/2014-2024, na meta 2, o objetivo é universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

O objetivo do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei 11.274/06, em conformidade com a LDBEN/96, visa formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 15)

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012 p. 348) “o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas.” Não fazendo nenhuma menção às libras, língua materna da comunidade de pessoas com surdez usuária de libras e adaptada à comunidade de pessoas com surdocegueira para libras tátil como comunicação receptiva, conforme lei 10.436\2002 regulamentada no decreto 5626\2005 (BRASIL, 2005b).

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

O ensino fundamental, como também toda a educação básica, pode organizar-se por série, ciclos, por períodos semestrais, por idade, por competência ou por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requerer. É importante salientar que a despeito da obrigatoriedade, a classificação em qualquer série ou etapa do ensino fundamental pode se dar independentemente de escolaridade anterior, por meio da avaliação feita pela escola que defina o grau de desenvolvimento e a experiência do candidato e permita sua inscrição na

série mais adequada, como também por meio do teste de requalificação, promovendo o aluno à série posterior. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

Referente à escolarização de pessoas com deficiência, contemplando a surdocegueira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V ‘a) (BRASIL, 1996, p.11) , e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37, § 1º). (BRASIL, 1996, p.19)

No ano de 2010, foi instituída a Resolução nº 7, de 14 de dezembro desse ano, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010d). Esse documento em conformidade com o Decreto nº 6.571/2008¹⁰, Resolução CNE/CEB nº 4/2009¹¹, em seus artigos 41 e 42, aduzem sobre a Educação Especial e fixam que:

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia

¹⁰ Decreto substituído pelo Decreto nº 7.611/2011

¹¹ Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. (BRASIL, 2009b, p. 13)

As novas Diretrizes curriculares do ensino fundamental no parágrafo único do art, 4º, em conformidade com a política inclusiva, observa que as escolas que ministram esse ensino, independentemente se publica ou particular, deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Cruz e Gonçalves (2013), em seus estudos sobre os indicadores da matrícula de aluno com deficiência na educação básica, identificam que houve um incremento das matrículas dos alunos com deficiência no ensino fundamental, como aponta também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, segundo os autores, os dados mostram que a maioria dessa população se encontra nas séries iniciais do ensino fundamental da educação básica. De acordo com Jannuzzi (2004), isso não se aplica exclusivamente as pessoas com deficiência, mas as pessoas marginalizadas da sociedade, como os negros, os indígenas, os pobres e também às pessoas com deficiência.

3.1.4 Ensino Médio

No século XXI, de forma transversal ao movimento de universalização da educação básica, e como condição para universalizar esse nível de educação, emerge o debate sobre a organização e a função do ensino médio, que historicamente foi considerado “um dos principais gargalos da educação brasileira” (CORTI, 2009, p. 12). A Meta 3 do PNE/2014 trata da universalização do ensino médio. Com a aprovação do FUNDEB e principalmente da Emenda Constitucional nº 59/2009, que aumenta a obrigatoriedade da oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, a questão da universalização do ensino médio deixa de ser apenas uma reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais de modo mais efetivo.

O ensino médio se configura como etapa final da educação básica, e com no mínimo de três anos de duração, esse nível de ensino após a LDBEN/96, perdeu a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho formando profissionais, algo que passou a ser facultativo. Então, a partir do final dos anos de 90, a maioria dos estudantes, ao se matricularem no ensino médio, deveria cursar a Formação Geral apesar de instituir a Modalidade Normal, integrado ao ensino médio. (PIMENTEL, 2015). Seus objetivos e fins específicos estão expressos na LDBEN/96 e nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.

Art. 35. Da LDBEN, o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 16)

As diretrizes atuais inserem em seu texto a perspectiva de trabalhar a educação em direitos humanos e o reconhecimento da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos como princípio organizacional desta etapa de ensino (art. 5º). Essas disposições incorporam a dimensão dos direitos humanos, ao prever a formação do jovem como sujeito de direitos, e ao estabelecer o respeito à diferença humana como princípio da vivência democrática.

Art. 5º III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes. (BRASIL, 2012, p. 2)

O art. 14. traz que o ensino médio deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização. O currículo deve se organizar respeitando o tempo e espaços próprios de

cada estudante, com temas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência.

Esse cuidado com o currículo torna-se essencial na medida em que se evita qualquer forma de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Crochik (2000) coloca que as diferenças fazem parte da natureza humana, mas a forma como lidamos com elas é socialmente construída. O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação. A discriminação, por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na marginalização. Culturalmente, as pessoas com deficiência despertam sentimentos como medo, raiva e pena. Tais emoções estão ligadas ao desconhecimento e ideias preconcebidas. A melhor maneira de resolver estas questões é deixar que esses sentimentos aflorem e sejam trabalhados, sendo o currículo um instrumento importantes nesse contexto. (CAPELLINI, 2003)

Com relação à Educação especial, a diretriz coloca que essa modalidade de ensino deve estar de acordo com a Diretriz que a orienta.

VII - na Educação Especial, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais. XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento; outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; discriminações e das diversas formas de violência. (BRASIL, 2012, p. 5)

Cruz e Gonçalves (2013), em seus estudos sobre os indicadores da matrícula de aluno com deficiência na educação básica, concluem que no ensino médio evidencia-se um afunilamento das matrículas dessa população. De acordo com os autores, esse quadro indica que a maioria dos alunos com deficiência não tem acesso a um processo de escolarização, e se estagna nas séries iniciais.

Se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela está presente. (MILETTI; BUENO, 2010, p. 381)

Essa análise coaduna com os dados revelados nesse estudo, quando identificou-se um pequeno número de alunos com surdocegueira matriculados no ensino médio¹².

O Relatório da UNICEF, em 2014, relaciona dez desafios do ensino médio no Brasil para garantir o direito de aprender dos jovens de 15 a 17 anos. Dentre eles, está o desafio de ampliar o acesso ao ensino médio de alunos com deficiência.

Um dos principais desafios das políticas educacionais é ampliar o acesso ao ensino médio dos grupos mais excluídos da população, como os indígenas, os quilombolas e os adolescentes com deficiência. (VOLPI; SILVA; RIBEIRO. 2014, p. 78)

É importante salientar que nos documentos analisados não se observou maior interesse em salientar a educação de pessoas com deficiência, portanto a implementação da política de inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio não pode ser analisada somente pelo prisma do acesso. É necessário provocar transformações mais amplas na sociedade e na organização do sistema de ensino, que têm sido historicamente demarcadas pela desigualdade e pela exclusão social. Assim, o ensino médio para as pessoas com deficiência representa ainda um grande desafio para o sistema de ensino brasileiro, principalmente quando se refere à necessidade de formação dos profissionais da educação para essa etapa de ensino. Pimentel (2013), em sua pesquisa, aponta que é recorrente, entre os gestores de escola regulares, considerar que a ausência de políticas públicas de formação continuada dos professores para o trabalho com a diversidade é a maior barreira para que a inclusão aconteça. Entretanto, existem alguns documentos normativos que estabelecem e garantem essa formação:

- A LDBEN 9394/96 - Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou

¹² Capítulo 1 dessa dissertação.

superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996);

- A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2002b);
- A Lei nº 10.436/02, reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2002a)

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (ROTH; REIS; GAYER , 2005)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivo tem como um dos seus objetivos: formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar. (BRASIL, 2008)

A Meta 4 do PNE/2014 que trata do atendimento educacional especializado prevê nas metas:

- 4.8. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
- 4.3. Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o

atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.10. Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, p. 239)

Em consonância com o que precede a meta 4.3 do PNE\2014, Souza **et al.** (2013) em sua pesquisa de formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva, coloca que a formação continuada é a questão central para inclusão, tendo em vista que valorizar as práxis inclusivas renovadoras, ressaltando valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção é a função primordial do professor e desafio para todos os profissionais que atuam na escola.

O ensino médio apesar de não ter como foco a formação para o trabalho, segundo Guichard (1995), tem desempenhado recentemente um papel primordial na vida dos sujeitos, muito mais amplo que em períodos anteriores. A escola se estabelece como instituição e prática socializadora e educativa, marcadas pelas sobredeterminações da estruturação de mundo, representando uma lógica de formação do sujeito para a relação e o desenvolvimento de estratégias no mundo sociolaboral. Esse marco de referência estabelece as formas de relação entre escolas, alunos e suas respectivas famílias, perfazendo, muitas vezes, relações de complementaridade, intermediação, oposição ou dominação, que têm influência direta na construção do projeto de vida no trabalho dos jovens.

Guichard (1995) e Silva (2003) apontam que alunos, no seu projeto de vida no trabalho, exprimem padrões de escolha invariavelmente ligados a aspectos valorizados dentro da cultura escolar, dentro do grupo familiar. Essas escolhas denotam um pertencimento identitário, em relação a um dispositivo espacial, que exprime a sua identidade com o lugar e com o grupo a que pertence.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVAS PERSPECTIVAS

Nas discussões anteriores percebe-se que existem 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), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). As diretrizes Curriculares de cada etapa da educação básica, entre outros. Todos 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, 2009b). De forma mais pormenorizada, esse item abre espaço para que se discutam as novas perspectivas da educação especial a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, com o propósito de aprofundar reflexões a respeito da Educação Especial, com foco na temática da surdocegueira.

O conceito de educação especial expresso na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), é considerado como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui o principal serviço da Educação Especial e atende a um dos objetivos desse documento.

Para organização e implementação do AEE, em 02 de outubro de 2009, é instituído as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Esse serviço tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Nesse sentido, as adaptações Curriculares incorporam-se ao conceito de Atendimento Educacional Especializado, disponibilizando programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Essas atividades diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum e oferecidas de forma complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2009b, p. 1)

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

No art. 4º, é definido o público-alvo do atendimento educacional especializado, dentre os quais, considera-se “I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. (BRASIL, 2009b, p.1). Inclui-se nesse item os alunos com surdocegueira.

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 de recurso multifuncional, ou em outra escola regular que disponha do espaço.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Por sala de recursos multifuncionais entende-se por espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais (ALVES **et al.**, 2006). Conforme definição do Decreto nº 7611/2011, que incorporou o Decreto 6578/2008, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

[...] 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. (ALVES, 2006, p. 14)

O AEE também pode ser realizado em Centros de atendimento especializado de Escolas Especiais. Independentemente de onde será realizado o AEE, 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. (GALVÃO, 2010)

O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008)

3.2.1 O AEE do Aluno com Surdocegueira

Para o atendimento educacional especializado (AEE) ao aluno com surdocegueira, McInnes (1999) coloca que a premissa básica nesse trabalho, é levar em consideração que a surdocegueira é uma deficiência única e que requer uma abordagem específica para favorecê-la na aprendizagem e de um sistema de comunicação para dar este suporte. Esse atendimento, entretanto, dependerá da categoria da surdocegueira, ou seja, do tipo de surdocegueira se adquirida ou congênita. O referido autor subdivide as pessoas com surdocegueira em quatro categorias:

Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos; Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos; Indivíduos que se tornaram surdocegos; Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo. (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 8)

Independentemente do tipo de surdocegueira, ao aluno com surdocegueira, é assegurado o atendimento educacional especializado de forma transversal e em todas as etapas e modalidades de ensino, principalmente, na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, com ênfase na estimulação precoce. Nas demais faixas etárias, deve o AEE se constituir como uma obrigatoriedade a ser assegurada pelo sistema de ensino. (GALVÃO, 2010)

Para que o aluno com surdocegueira participe do AEE, é condição precípua que esse esteja matriculado na escola comum. Nesse caso, o atendimento assume a função complementar à escolarização, de forma que o aluno com surdocegueira terá garantido seu direito à escolarização e a convivência e aprendizagem em ambientes heterogêneos e em contra turno, quando necessário, podendo lançar mão dos recursos e serviços especializado, dinamizados por professores especializados, potencializando as condições de o aluno acompanhar o currículo escolar. “Tal atendimento é uma garantia constitucional (artigo 208, III) que serve para ser somada aos direitos das pessoas com deficiência, e não para excluir outras garantias previstas no mesmo artigo da Constituição.” (FAVERO, 2004, p. 64-65).

Dessa forma, para o AEE do aluno com surdocegueira, nas salas de recursos multifuncionais, o professor da educação especial na perspectiva inclusiva deve ter como base a formação inicial para exercício da docência e possuir conhecimentos específicos da área conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Espera-se com essa formação esse profissionais especialistas, desenvolvam competências para lidar com os mais diferentes sujeitos com surdocegueira, como também para trabalhar em equipe, já que terão que trabalhar de modo colaborativo e articulado com os professores do ensino comum, que serão os responsáveis mais diretos pelo acesso do aluno aos conteúdos curriculares. Sem essa parceria e articulação, provavelmente, a aprendizagem ficará compartimentada e não se concretizará.

A interface do professor do AEE com a escola comum visa a compartilhar informações, orientações e realizar a avaliação conjunta das necessidades do aluno e das adequações específicas para os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla. As salas de aula e o ensino comum em si mesmo apresentam diversos desafios para os alunos surdocegos. Os professores que conhecem as características do ambiente educacional podem identifica-los, promovendo as adequações que ajudarão a participação desses alunos na turma comum. (BOSCO;MESQUITA; MAIA, 2010, p. 19)

As atividades a serem desenvolvidas no AEE com alunos com surdocegueira devem ser complementares ao ensino comum, com programas de enriquecimento curricular, ensino das linguagens com ênfase na comunicação, antecipação, rotina, orientação e mobilidade e o uso da tecnologia assistiva, bem como orientação para atividades de vida autônoma.

Por Tecnologia Assistiva (TA), entende-se como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO, 2009). Para as pessoas com deficiência, as Tecnologia Assistiva adquirem relevância na medida em que lhes permitem executar suas tarefas cotidianas com autonomia e independência. (BERSCH, 2008)

O professor, da sala de aula comum, por sua vez, deve mudar sua forma de ensinar e com a articulação com o AEE, adequar o seu conteúdo de ensino para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive dos alunos com surdocegueira. (MATHIAS, 2004)

Noguer e Rey (2004) salientam que para o grupo de pessoas com surdocegueira congênitas o acesso à informação tecnológica, ainda se encontra seriamente limitado. Entretanto, para o grupo de pessoas surdocegas adquirida, mesmo na tenra idade esses recursos estão mais disponíveis, contribuindo para superação a barreiras colaborando para sua inclusão social.

No AEE com alunos com surdocegueira, um dos primeiros passos para o trabalho é entender como se dá a sua comunicação. As características específicas apresentadas pelas pessoas surdocegas lançam desafios aos profissionais que com ela trabalham no AEE, no que diz respeito à comunicação, particularizando para o aluno com surdocegueira congênito o processo de aprendizagem da comunicação inicial certamente será desafiador, uma vez que o acesso à informação ocorre por vias sensoriais táteis. Todas as interações e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade de cada aluno com surdocegueira.

Segundo Van Dijk (1986), é necessário o desenvolvimento da abordagem co-ativa¹³, que permite a criança desenvolver consciência da existência, do efeitos das funções da comunicação no ambiente. A partir da consciência do papel da comunicação, ocorrerá o

¹³ Abordagem discutida no Capítulo II desse trabalho.

estabelecimento de códigos comunicativos entre o aluno com surdocegueira e os receptores. A partir daí, o professor e os mediadores terão a responsabilidade de ampliar o conhecimento comunicativo desse aluno, visando lhe proporcionar uma comunicação consistente e estruturada visando a autonomia e independência.

Todas as pessoas se comunicam, ainda que em diferentes níveis de simbolização e com formas de comunicação diversas. Dessa maneira, é preciso estar atento ao contexto no qual os comportamentos, as manifestações ocorrem e sua frequência, para assim compreender melhor o que o aluno tem a intenção de comunicar e responder. (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 11).

No caso do aluno já possuir um sistema formal de comunicação, o papel do professor deverá ser de incentivá-lo a ampliar o conhecimento de mundo. Caso o aluno seja usuário da língua de sinais, a educação bilíngue deve ser oferecida, garantindo-lhe o direito de ter acesso libras, a libras tátil e a escrita braille, Língua Portuguesa como segunda língua. É salutar também oportunizar a convivência com surdos na escola regular e no AEE para sistematizar e ampliar a aprendizagem língua de sinais, bem como a garantia do guia-interpretador, instrutor mediador, tradutor/intérprete de libras, do monitor ou cuidador de alunos com necessidades de apoio nas atividades de vida autônoma.

Prioritariamente deve-se, portanto, disponibilizar recursos para favorecer a aquisição da linguagem estruturada no registro simbólico, tanto verbal quanto em outros registros, como o gestual, por exemplo. Todo trabalho com o aluno com deficiência múltipla sensorial e com surdocegueira implica em constante interação com o meio ambiente. Este processo interacional é prejudicado quando as informações sensoriais e a organização do esquema corporal são deficitárias. Prever a estimulação e a organização desses meios de interação com o mundo deve fazer parte do Plano de AEE. (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 12)

Nesse sentido, o atendimento ao aluno com surdocegueira pode seguir a mesma organização que é orientada para o aluno com surdez com algumas adaptações, a exemplo da inserção do sistema de leitura e escrita braille, para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, esse atendimento pode se organizar em três momentos didáticos pedagógicos: momento do atendimento educacional especializado em libras; momento do atendimento

educacional especializado para o ensino da libras; e momento do atendimento educacional especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, devem ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos: Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (SILVA *et al.*, 2007, p. 25)

Caso o aluno seja usuário da língua oral e do implante coclear, o atendimento educacional especializado deve organizar-se de forma a contemplar a especificidade desse público, inclusive aos alunos que utilizam aparelho de amplificação sonora AASI, o implante coclear e o Sistema de Frequência Modulada (FM). Entretanto, em concordância com Delgado-Pinheiro (2003, p. 45):

Não se observa no discurso da inclusão uma preocupação clara e estratégias concretas para verificar quais seriam as necessidades e os recursos mais apropriados para as diferentes necessidades do grupo de crianças surdas.

Os alunos com deficiência auditiva, geralmente, frequentam o ensino regular em salas comuns e de acordo com suas necessidades educacionais são encaminhados pelo professor ao atendimento educacional especializado em sala de recursos. Nas escolas

privadas, é comum a oferta do reforço escolar, bem como a iniciativa de pais para que a criança desenvolva atividades pedagógicas com professor particular. (BRAZOROTTO, 2009)

Em 2013, o MEC divulga a nota técnica nº 28 /2013(BRASIL, 2013b) que fundamentada na política, 2008, na resolução 4CNE/2010, lança o Projeto “Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva”. Tal projeto propôs a adoção do Sistema de Frequência Modulada (FM) como ferramenta de acessibilidade na educação para estudantes com deficiência auditiva, usuários de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou Implante Coclear (IC). Para tanto, dentre outras ações, o projeto recomenda a Formação dos professores do atendimento educacional especializado sobre o uso pedagógico do Sistema de FM, visando à identificação dos potenciais estudantes usuários do Sistema de FM no contexto escolar.

Contudo, em relação à educação inclusiva de crianças com deficiência auditiva oralizadas ou usuária de implante coclear, nota-se que são poucos os documentos oficiais orientadores contendo informações sobre a especificidade e necessidades de tais crianças. A maioria dos documentos, cartilhas e iniciativas oficiais do Governo Federal faz referência aos alunos usuários da Língua Brasileira de Sinais, inclusive na organização do AEE.

Não obstante, o ambiente para o AEE deve ser planejado e organizado adequadamente para inserção da pessoa com surdocegueira, favorecendo a interação com pessoas e objetos. Isso a auxilia a realizar antecipações, obter pistas e escolher com quem quer estar e quais as atividades que deseja fazer. (BOSCO; MESQUITA ; MAIA, 2010). “É importante que o aluno com surdocegueira reconheça atividades, trabalhe com outras pessoas e aprenda a partir das experiências.” (FARRELL, 2008, p. 74)

De acordo com Galvão (2010), as rotinas escolares podem ser excelentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com surdocegueira, 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 e médio, o guia-interprete. No primeiro caso, supondo-se tratar de surdocegueira congênita ou adquirida na tenra idade, o aluno está construindo a sua forma de comunicação; no segundo caso, espera-se que já existam formas de comunicação definidas, por meio das quais o aluno possa expressiva e receptivamente interagir com as pessoas.

3.2.2 Profissionais da educação especial que apoiam o aluno com surdocegueira

Geralmente, os alunos com surdocegueira para receberem informações dos ambientes escolares, para compreenderem a comunicação e participar efetivamente das aulas, necessitam dos serviços do guia-interpretador e\ou do instrutor mediador, para guiar, interpretar e mediar a comunicação.

O instrutor mediador e o guia-interpretador, apesar de apontados na literatura especializada como profissionais indispensáveis ao processo educativo do aluno com surdocegueira, somente são citados pela legislação brasileira no ano de 2004, no Decreto 5296 de 2 de dezembro de 2004 e 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2004- III serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (BRASIL, 2004, p. 2)

2008 - 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 dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13)

O trabalho realizado pelos dois profissionais diferencia-se na medida em que o trabalho com pessoas com surdocegueira congênitas envolve a atuação de um instrutor mediador, e com a pessoa com surdocegueira adquirida o trabalho envolve o Guia-interpretador. Entretanto, isso não se constitui uma regra.

3.2.1.1 O Profissional Guia-Interpretador

O guia-interpretador é um profissional que possui um conjunto de características adequadas que lhe dar condição de exercer sua profissão com relevante capacidade junto à pessoa com surdocegueira. Portanto, precisarão conhecer e dominar uma série de

conhecimentos, que englobam desde a concepção atualizada acerca da surdocegueira até as diferentes formas de comunicação dessa pessoa.

Farias e Maia (2007, p. 27) consideram que a inclusão escolar do aluno com surdocegueira 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) [...].

As pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros. Faz-se necessário o trabalho do guia-interprete que é um profissional capacitado que possibilita que a pessoa com surdocegueira seja independente, tanto para se locomover como para se comunicar. Esse terá que conviver com pessoas com surdocegueira e se defrontar com um mundo totalmente diferente e muito rico de experiências, exigindo conhecimento e técnicas específicas para que se possa desbravá-lo com mais habilidade e eficiência. (GRUPO BRASIL, 2005)

O Profissional guia-interprete é aquele que serve de canal de comunicação e visão entre a pessoa com surdocegueira e o meio no qual ela está interagindo. Ele deve apresentar algumas habilidades essenciais para que consiga transmitir todas as informações de modo fidedigno e compreensível à pessoa com surdocegueira. Seu trabalho basicamente consiste na transliteração ou interpretação, descrição visual e as funções de guia vidente. (PETRONI, 2010)

O guia-interprete tem formação específica que lhe permite compreender a mensagem em uma língua, extrair o sentido por meio da informação linguística e extralinguística, contextualizar o sentido da língua de destino – interpretação – ou na mesma língua em outro sistema de comunicação utilizado pela pessoa com surdocegueira. Descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação, a qual inclui tanto o espaço físico em que esta se apresenta como as características e atividades das pessoas nela envolvidas. (LOURENÇO, 2012)

De acordo com Melo (2009), uma questão de relevância é o número de intérprete por turmas. Se enfatizamos a necessidade de conhecer e dominar determinadas disciplinas, como o intérprete pode trabalhar sozinho em sala? Ou seja, faz-se necessário um segundo intérprete,

não só pelas diversidades de disciplinas, mas pela própria condição física e mental do profissional intérprete não tem condições de interpretar quatro ou cinco horas seguidas. O trabalho em dupla ou parceria é necessário.

A relação entre o profissional guia-intérprete e a pessoa com surdocegueira deve estar pautada na ética e no respeito mútuo. Petroni (2010) salienta que o guia-intérprete deve respeitar as dimensões afetiva, intelectual e a vontade da pessoa com surdocegueira. Alguns aspectos a serem levados em conta são: confidencialidade, fidelidade e exatidão, imparcialidade, seletividade e discrição.

Esse profissional trabalha nos mais diversos ambientes em o que a pessoa com surdocegueira solicite os seus serviços. No ambiente educacional, no entanto, proporciona informação a pessoa com surdocegueira com o propósito de que haja aprendizagens significativas. Nesse ambiente, devem-se levar em consideração as condições de trabalho desse profissional, que por vezes é cansativa e estressante, portanto. De acordo com Melo (2009), a condição laboral do guia-intérprete se assemelha ao do intérprete, portanto uma questão de relevância é disponibilizar maior número de intérprete por turma, preservando sua condição física e mental para o trabalho.

3.2.1.2 Instrutor Mediador

Viñas (2004) considera que o instrutor mediador é um profissional que atua para que a pessoa seja capaz de fazer escolhas e tomar decisões de acordo com o seu nível de independência.

Farias e Maia (2007) ao discorrer sobre a inclusão da pessoa com surdocegueira define o instrutor mediador como um instrumento que possibilita a inclusão escolar do aluno com surdocegueira congênita.

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

McInnes (1999 **apud** VIÑAS, 2004) define a mediação como um recurso cujo propósito consiste em permitir que a pessoa com surdocegueira estabeleça e mantenha um domínio máximo sobre seu entorno de acordo com o nível de suas capacidades físicas e seu nível de funcionamento. A mediação consiste, portanto, em proporcionar a pessoa com surdocegueira, de forma compreensível para ela, uma bagagem de informação necessária para que possa prever os acontecimentos, comunicar-se com êxito e aplicar suas habilidades e conhecimentos para cada interação proveitosa com seu entorno.

Dentre as funções do instrutor mediador, Viñas (2004 **apud** Galvão, 2010) salienta que esse 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; manejar 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.

É de primordial importância, nas etapas iniciais de escolarização da criança surdocega congênita, a presença do instrutor mediador para a construção e estabelecimento da comunicação. Galvão (2010, p. 87) chama a atenção que a escola deve ter em mente que o instrutor mediador:

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

Para a pessoa com surdocegueira congênita, a mediação e o suporte instrumental para a comunicação são importantes facilitadores, seja para acesso bem como da garantia de

permanência do aluno com surdocegueira no espaço escolar, para compensar suas dificuldades visuais e auditivas ou para estabelecer e manter relações interpessoais.

3.3 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia os aportes efetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação. É em seu espaço que são absolvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. (KALOUSTIAN; FERRARI, 1994)

Bronfenbrenner (1986) coloca que a escola, depois da família, é o ambiente que mais potencializa situações de desenvolvimento, porque nesse espaço durante todo o tempo se estabelecem relações entre pares, o que permite afirmar que a escola é um campo fértil para a promoção do desenvolvimento humano.

A parceria escola e família têm contribuído para a inclusão de pessoas com deficiência e ao mesmo tempo, contribuído para desmistificar conceitos que foram enraizados na sociedade brasileira. “A sociedade geralmente constrói-se um imaginário social equivocado da pessoa com deficiência, centrado apenas no âmbito das limitações”. (LANCILLOTTI, 2003, p. 100). Sobre esse assunto, Tanaka e Manzini (2005) colocam que a sociedade concebe que as dificuldades da pessoa com deficiência ocorrem mais em função das suas limitações orgânicas. Neste caso, o núcleo família, trata-se de uma instituição que vem acompanhando a evolução social da humanidade e, mais que isso, vem superando-se em suas formas de constituição e, a cada superação, diferencia-se o significado social dos vínculos estabelecidos entre seus membros, assim como dos papéis e poder destes para com a sociedade maior (CHACON, 1999). Segundo Araóz (1999), a família é vista como uma instituição social que pode contribuir com o desenvolvimento de seus filhos com surdocegueira, em seu contexto educacional e principalmente em sua vida pessoal, buscando garantir as condições necessárias para sua inclusão.

3.3.1 A Família nos Documentos Legais

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm como fundamento essencial a responsabilidade do Estado brasileiro, da família e da sociedade em garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2013c, p.17)

São vários os documentos brasileiros que reconhecem a importância da participação da família no desenvolvimento de seus filhos, dentre os quais posso citar: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 que em seu artigo 4º estabelece como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, institui que a educação abranja os processos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nos movimentos sociais, entre outros, reconhecendo a educação como dever da família e do Estado. (BRASIL, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão remetem aos princípios que regem a educação inclusiva, colocando a família como co-responsável das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico da escola.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013, p. 22)

Nas mesmas, fica evidenciada que a responsabilidade para efetivação da educação inclusiva exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto na LDBEN; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade.

Para além dos documentos legais, o apoio e a participação da família no processo de escolarização dos seus filhos com surdocegueira congênita ou adquirida na tenra idade, tornam-se condição *sine qua non* para sua inclusão.

3.3.2 O Apoio Escolar como Resiliência Familiar

Em nossa sociedade é comum os pais criarem expectativas em relação ao nascimento de um filho, pois desde o início da gestação, o casal idealiza uma criança saudável e que seja a autoimagem do casal, e ao mesmo tempo, que assegure a continuação do nome e da tradição familiar. (DESSEN; COSTA, 2005) Paralelamente a isto, quando há o nascimento de uma criança com deficiência, os pais ficam diante de um fato que pode despertar várias reações, assim como ocorre com o nascimento de uma criança com surdocegueira congênita. No entanto, as preocupações, necessidades de suporte e informações são específicas.

Ao receber uma criança com surdocegueira congênita, a família entra em situação de estresse que pode abalar sua estrutura. Lorentzen (1997 **apud** ARAÓZ ; COSTA, 2008, p. 123) reporta em seus estudos informações de que os pais sofrem grande crise, dor e desespero. Na avaliação desse autor:

Esses sentimentos são provocados pela impotência de não saberem como vão ser provedores das necessidades de um filho com características tão diferentes do que é esperado e não por sentirem-se feridos diante da surdocegueira. Define isso como um sentimento de abnegação humana própria do sentido de serem pais, e não como uma ferida ao narcisismo.

De acordo com Araóz e Costa (2008), essa dificuldade referente à desorientação diante dos caminhos a serem percorridos é encontrada em todas as partes do mundo. Existe grande dificuldade por parte dos profissionais da saúde na abordagem da deficiência e mais ainda da múltipla deficiência. Essa dificuldade aumenta ainda mais quando se trata de crianças com surdocegueira em que o diagnóstico não é dado de uma só vez. Primeiro, a família recebe do profissional da saúde o diagnóstico de cegueira, somente depois de algum tempo o diagnóstico de surdez. Essa informação, geralmente, vem carregada de preconceitos que podem por sua vez bloquear a atuação dos pais, impedindo que eles acreditem nas potencialidades da criança da surdocegueira.

No Brasil, essas dificuldades se tornam ainda mais difíceis, pois a família não encontra em todos os lugares atendimentos especializados para seus filhos com surdocegueira, precisando mudar de um estado para o outro em busca de atendimentos tanto médico como educacional. O que pode ser percebido na fala de Sousa (1999 **apud** ARAÓZ; COSTA, 2008). De acordo com a autora:

Nos estados mais longínquos é mais difícil ainda. Essa situação leva os pais a verdadeira peregrinação e mudanças de endereços a procura de atendimento para seus filhos. Sousa (1999) refere-se a essa situação ao relatar a própria experiência, em meio à qual, mesmo dispondo de assistência privada, precisou transladar-se de Manaus até São Paulo. Essas atitudes mostram a força dos pais na procura do melhor para os seus filhos, potencializada pela premência em encontrar auxílio para as dificuldades. (SOUSA **apud** ARAÓZ; COSTA, 2008, p. 123)

A surdocegueira é um elemento gerador de tensões que desestrutura o ritmo normal de convivência familiar. Entretanto, após o período de crise, a família inicia aos poucos a fase de adaptação que, de acordo com Samaniego e Muñoz (2004, p. 369), “seguem etapas distintas e evolutivas”. Para o autor, há que se considerar as diferentes variáveis que podem condicionar a adaptação da família a presença de um filho com surdocegueira: a personalidade dos pais; a relação entre os pais e os outros membros da família; o nível cultural da família; os recursos econômicos e por fim as características do próprio filho. Esses condicionantes que vão determinar a ação da família perante seu filho com surdocegueira.

A deficiência é um elemento gerador de tensão que desestrutura o ritmo normal da convivência familiar, mergulhando os seus integrantes em um momento de crise que, como comentam os diferentes estudiosos e investigadores a respeito, poderia especificar em distintas fases: Impacto inicial trás a detecção da deficiência (fase de duelo); Negação do diagnóstico; Negação do Problema; Sentimento de culpabilidade; Busca de recursos médicos/assistenciais e educativos; Delegação de responsabilidades a terceiros (profissionais); aceitação progressiva da deficiência ou, em caso contrário, condutas inadequadas ante ela, como superproteção, relaxamento das responsabilidades, abandono. (SAMANIEGO; MUÑOZ, 2004, p. 368-369)

As autoras tocam num ponto importante, a superproteção, que é um condicionante que muitas vezes pode comprometer a formação da criança com surdocegueira congênita. De acordo com Loiola (2009), a superproteção se mostra quando os pais e familiares poupam os filhos de uma série de experiências que veem como nocivas a eles. Os superprotetores colocam-se sempre em guarda para defender sua prole de sofrimentos que avaliam como um mal que deva ser evitado. Porém, esse mal nada mais é do que mero ponto de vista equivocado. Quando superprotegem, os familiares comprometem em muito a formação do superprotegido em vários aspectos, principalmente nos que diz respeito às experiências que precisam ser vividas, experienciadas para seu crescimento e desenvolvimento social.

Buscaglia (1993 **apud** ARAÓZ; COSTA, 2008) relata que existem casos extremos em que o estresse pode levar à desintegração familiar, quando a dor e os problemas diários provocam a impossibilidade de encontrar alguma solução satisfatória. Relata também que, na maioria dos casos, são encontradas saídas, quando a família tem características de resiliência.

Ao tratar do conceito de resiliência familiar, Walsh (2005) se refere aos processos de enfrentamento e adaptação da família em uma situação de crise. A maneira como famílias

enfrentam e lidam com experiências difíceis, resistem ao estresse, se reorganizam de modo eficiente e seguem a vida, influenciando a adaptação imediata de todos os membros da família e a própria sobrevivência e o bem-estar do grupo familiar.

Assim, referindo-me a surdocegueira, a forma como uma família enfrenta e lida com essa nova situação, dependerá do momento do diagnóstico, das condições socioeconômicas e culturais em que a família se encontra, mas, também e principalmente, pela sua forma de lutar e transformar uma situação adversa em uma oportunidade para crescer e aumentar a capacidade de adaptação familiar, conduzindo a um maior nível de estabilidade.

Araóz e Costa (2008) esclarecem que, historicamente, a família de pessoas com surdocegueira, por não encontrar em suas localidades espaços educacionais apropriados para o atendimento de seus filhos, translada de um lugar para o outro em busca desse atendimento ou acabam, por iniciativas próprias, criando programas de atendimentos (ONG's, Associações, Fundações, entre outros).

Muitos programas foram criados pela iniciativa dos pais: John Tracy Clinic atendimento da John Tracy Foundation, Los Angeles, California U.S A; SENSE da Inglaterra, já citada; Instituição Fátima Escola para surdocegos em Buenos Aires, Argentina e Sullay Instituição Educacional em Córdoba, Argentina; CORPALIV Instituição para deficientes visuais e visuais com outros impedimentos em Chile; FUNDAL Escola para Surdocegos na Guatemala, e ASOMMA Programa de atendimento para surdocegos em México. (ARÁOZ, 1999, p. 5)

No Brasil, segundo Saraiva (1997), o primeiro atendimento foi implantado em 1961, na Escola Padre Chico para Cegos, em São Paulo. A partir dele, vários outros programas foram criados. Em 1968, o primeiro programa, a Escola Residencial para a Audiovisão (ERDAV), em São Caetano do Sul. Em 1972, foi criada uma Associação de Pais e Mestres e foi iniciado o desenvolvimento do apoio mútuo. Posteriormente, com a transformação da ERDAV em Fundação Anne Sullivan os pais continuaram os trabalhos de apoio às instituições existentes, como Anne Sullivan, Ahimsa, Adefav, Centrau, Fundação Catarinense, CIVE, entre outros. Em localidades menores, os pais iniciaram serviços como no caso da Bahia na cidade de Barreiras e de Juiz de Fora a partir dos apoios dos programas já estabelecidos. (MAIA et al., 2008)

Percebe-se, dessa forma, que, conforme Walsh (2005), são famílias com características de resiliência que examinam a experiência e tentam extrair dela lições valiosas para direcionar o caminho a ser percorrido e buscam subsídios para viver melhor e enfrentar as adversidades.

De acordo com Walsh (2005), a resiliência familiar influenciará na forma como os indivíduos lidarão com as situações que atingem o sistema familiar como um todo. A forma como os membros de uma família reagirão a uma determinada situação, estará diretamente ligado às habilidades que essa família tem de responder às circunstâncias estressantes a que são submetidas. Essas habilidades se relacionam com o sistema de crenças que cada família constrói e constitui a essência de seu funcionamento.

De qualquer forma, não aprofundarei aqui as discussões sobre resiliência familiar, mas fica em destaque, com relação ao que foi mencionado, que essa se apresenta como um terreno fértil para futuras pesquisas. Principalmente, tendo em vista esse viés da surdocegueira, que possibilita estudos com grande diversidade de informações.

Considerando todos esses aspectos, nota-se o quão essencial é o papel da família para o desenvolvimento de uma criança, que, de acordo com várias áreas do conhecimento, procuram compreendê-la como um contexto complexo, promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização. (GUALDA, BORGES E RODRIGUES, 2013)

3.3.3 A Família de Pessoas Surdocegas e a Escola

A família, atualmente, vem sendo destacada na literatura como um suporte importante na educação de pessoas com deficiência. Na área da surdocegueira, no entanto, essa sempre teve lugar de destaque. A resposta a muitas necessidades educacionais das crianças surdocegas supõe o esforço coordenado entre a escola e a família.

Glat (1995), ao expor sobre a importância da família na integração da pessoa com deficiência, coloca que a família realiza a socialização primária, que consiste na aprendizagem dos processos de formação da identidade social e pessoal da criança, na imagem que os pais têm de si mesmo. Mais tarde, de acordo com a autora, ao entrar em contato com o grupo social mais amplo, geralmente, na fase escolar – socialização secundária – a criança terá novos ajustes e fazes para se adaptar.

Nesse contexto, a escola pode se configurar como um suporte importante para as famílias e as crianças com surdocegueira, aproveitando o envolvimento da família e tentando estabelecer uma relação sólida e efetiva, para que, a partir das trocas de informações e parceria da família, os métodos e estratégias pedagógicas, utilizadas com a criança surdocega congênita sejam as mais adequadas possíveis, objetivando seu desenvolvimento e aprendizado.

Freeman (1991) sustenta que os pais e os profissionais, no começo, pensam mais no que a criança não será capaz de realizar do que naquilo que ela poderá conseguir que é, em geral, muito mais o que se pode supor. Os sucessos dependem em grande medida dos pais por serem eles, ao longo da existência, as pessoas que terão maior influência na vida dos seus filhos com surdocegueira e dos profissionais que possam vê-los como parceiros.

Marchesi, Coll e Palacios (1995), salientam que a participação e colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com deficiência um fator primordial para favorecer o seu desenvolvimento. Em relação à educação escolar de alunos com surdocegueira congênitos, o papel que a família deve desempenhar não difere, de forma significativa, da educação das outras crianças com ou sem deficiência. No entanto, a participação e a colaboração dos pais ou cuidadores no processo educacional dos alunos com surdocegueira é um fator imprescindível para sua aprendizagem e desenvolvimento. Mas, embora haja um acordo quanto à importância da participação da família, Galda, Borges e Rodrigues (2013) orientam que é preciso delimitar quais as possibilidades de intervenção, quais seus direitos e quais os aspectos educacionais em que pode haver uma margem ampla de colaboração.

A relação escola-família de alunos com surdocegueira deve ser de trocas interativas. Da mesma forma que as informações que os pais trazem a escola são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira, também as informações e orientações transmitidas pelos professores aos pais ou cuidadores podem de igual forma contribuir para esse desenvolvimento, bem como, possibilitar que os familiares deem continuidade aos trabalhos desenvolvidos na escola, favorecendo ainda mais o aprendizado do aluno com surdocegueira. Essa parceria torna-se extremamente necessária, quando se refere ao aprendizado e desenvolvimento da comunicação, que não deve haver ruptura, sob pena da comunicação não se efetivar.

Entretanto, é preciso criar condições favoráveis para que isso ocorra. Palacios (2007) salienta que nos encontros entre família e escola, servem para alcançar os objetivos mínimos de trocas de informação e, se esses momentos não forem rotineiros, devem estabelecer formas

alternativas de comunicação, sendo que estes precisam passar um retrato o mais fiel possível do cotidiano do aluno.

Galda, Borges e Rodrigues (2013) citando Epstein (1986) salientam que de forma mais sistematizada, a participação dos pais pode ser categorizada em cinco tipos complementares entre si, sendo elas:

Obrigações essenciais dos pais (atitudes da família ligadas ao desenvolvimento global da criança); obrigações essenciais da escola (formas e estratégias usadas pela escola para informar os pais, e integrá-los); envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola (como os pais trabalham com a equipe de direção no que concerne ao funcionamento da escola como um todo); envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escola, em casa (mecanismo que os pais utilizam para acompanhar as atividades escolares dos filhos em casa, como por exemplo, as tarefas escolares); e envolvimento dos pais no projeto político da escola (participação efetiva dos pais nas tomadas de decisões quanto às metas e projetos da escola). (EPSTEIN, 1986 **apud** GALDA; BORGES; RODRIGUES, 2013, p. 94)

De maneira geral, a relação família escola ainda é muito complexa e desafiadora. Pela especificidade da surdocegueira esse desafio é ampliado. Entretanto, não se pode negar a importância da parceria família\escola para o desenvolvimento de crianças surdocegas congênitas.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.

(PASSEGGI, 2011, p. 180)

Neste capítulo, apresento os pressupostos epistemológicos da abordagem metodológica que orienta esse estudo. O diálogo com autores evidencia as contribuições dos métodos narrativos, em especial, o da história de vida, relatadas pelos pesquisadores. Também, descrevo como ocorreram os momentos de escuta das narrativas dos sujeitos da pesquisa e o modo como foi organizada a escrita dessas narrativas.

O método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob o estudo e sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo. (FACHIN, 2001)

Em decorrência do objeto proposto, o caminho metodológico dessa pesquisa busca ouvir a voz de duas pessoas com surdocegueira sobre suas itinerâncias de inclusão na educação básica, utilizando a abordagem qualitativa e o método de história de vida.

A pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Isso introduz uma série de questões estratégicas, éticas e pessoais ao processo de pesquisa qualitativa. (LUCKE *et al.* **apud** CRESWELL, 2010, p. 211)

A pesquisa qualitativa responde às questões peculiares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com os significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes, o que segundo Minayo, (2001, p. 22), “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.”

Já Bogdan e Biklen (1994, p. 51) “ênfatizam que a pesquisa qualitativa por ter um caráter flexível permite os sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas.” Os autores ao definirem o

conceito de investigação qualitativa, apontam características básicas que configuram esse tipo de estudo. São características que se traduzem em significados que se coadunam com os objetivos desta pesquisa. De acordo com os autores:

[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, e que o investigador se constitui o instrumento principal, onde os dados coletados são rigorosamente descritivos, em forma de palavras ou imagem se não em números. Os dados incluem transcrições minuciosas de entrevistas. Ao analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47)

Nesse estudo, portanto, há uma grande preocupação com o rigor, que por sua natureza tem um plano aberto e flexível. Esse lida com interpretações de fatos e comportamentos que dizem respeito a pessoas, portanto busca compreender um exercício constante de aproximação e distanciamento. Para Galeffi (2009, p. 36), “pensar rigorosamente o rigor numa pesquisa qualitativa é compreender sua contrapartida complementar: a flexibilidade.”

Nesse contexto, a busca por uma abordagem metodológica que atendesse as peculiaridades da pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, as especificidades da temática, apontou a história de vida, como método mais adequado a ser utilizado. A história de vida compreende às narrativas, permite que os pesquisados expressem de forma oral ou escrita suas itinerâncias, possibilitando, assim, as respostas para as questões da pesquisa.

A história de vida se constitui numa abordagem metodológica que rompe com determinados pressupostos e paradigmas científicos, que preconizam uma suposta neutralidade do pesquisador, estruturando-se como um modelo de investigação implicado na escuta espontânea do narrador, no respeito às suas narrativas e no livre fluxo do diálogo, porém mantendo “um rigor que busca o fio condutor de toda compreensão qualitativa criteriosamente construída”. (MACEDO, 2009, p. 53)

4.1 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA: NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA

A história de vida, de acordo com Glat (2004) e Antunes (2011), é um tipo de investigação que, por privilegiar como fonte primária de dados a fala espontânea dos

pesquisados, torna-se um profícuo meio para se conhecer e compreender a realidade, e permite que grupos, historicamente, silenciados e marginalizados conquistem um espaço para a escuta de sua fala. Glat ainda coloca que “ao dar a voz aos sujeitos, deixando que estes falem abertamente sobre suas vidas, o pesquisador estabelece com eles uma relação de horizontalidade e cumplicidade” (GLAT, 2004, p. 53). Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de colaboração passiva dos participantes do estudo, colocando-os como protagonistas de suas próprias histórias.

[...] a posição metodológica da investigação na História de Vida se diferencia dos enfoques tradicionais por ser encaminhada “de dentro pra fora”, isto é, utilizando como fontes de interpretação não observações externas, como resultado de testes, exames ou relatos de terceiros, mas sim a própria história de vida do sujeito, contada por ele mesmo. (GLAT, 2004, p. 215)

Macedo (2006) diz que na prática da história de vida, atores ignorados e/ou excluídos econômica e culturalmente adquirem a dignidade e o sentido de finalidade, ao rememorar a própria vida, contribuindo pela valorização da *‘linha de vida’* para a formação de outras gerações. O autor ainda complementa que:

A história de vida não representa nem dados convencionais da ciência social, nem é uma autobiografia, também não representa um exercício de ficção. (...), e junto como recurso da observação participante é o que melhor dá sentido à noção de processo, na medida em que capta e tenta compreender no processo de interação como se constrói a vida do ator. (MACEDO, 2006, p. 111)

Queiroz (1988) considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. A autora vê na História de Vida uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social.

Na História de vida, portanto, quem decide o que deve ou não ser contado é o autor, a partir da narrativa de sua vida. Ainda que o pesquisador direcione a conversa, de forma sutil, é o narrador que determina o dizível da sua história subjetiva e o percurso da sua vida. Dá-se ao

autor liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador.

Becker (1994) diz que a história de vida é valorizada porque é a história própria da pessoa. Nela, são os narradores que dão forma e conteúdo às narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual são elas vividas. Enquanto que Josso (2010, p. 31) afirma que; “[...] a história de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarca a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria”.

Haguette (1987) considera que a história de vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto talvez a observação participante, é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Este *processo em movimento* requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos.

O investigador, nesse contexto, se ocupa em analisar o conteúdo em toda sua riqueza com rigor, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos. De acordo com Galeffi (2009), na natureza da pesquisa qualitativa, a implicação com a subjetividade em si mesma, que é uma formação de ser individual, social e ecológico-cosmológica comum a todos os humanos, não se resume aos constructos passados e nem pode ser reduzida à pura idealidade das operações mentais possíveis dentro de uma série de acontecimentos regularmente percebidos e já estabelecidos.

Velho (1978), discutindo a identificação da antropologia com os métodos qualitativos de pesquisa, reforça que o envolvimento inevitável com o objeto de estudo não constitui defeito ou imperfeição dos métodos utilizados. Sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro.

Farias (1994) adverte que as entrevistas de história de vida trabalham com memória e, portanto, com seletividade, o que faz com que o entrevistado aprofunde determinados assuntos e afaste outros da discussão. No entanto, de acordo com Bosi (1994), o que interessa quando trabalhamos com história de vida é a narrativa da vida de cada um, da maneira como ele a reconstrói e do modo como ele pretende seja *sua*, a vida assim narrada.

Aos vários elementos da abordagem metodológica da história de vida, já apontados pelos estudiosos citados, ainda, acrescenta-se ser a história de vida um instrumento

privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Fornece, portanto, para esse estudo, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

Assim, a história de vida constitui o percurso metodológico desta pesquisa na busca da compreensão de como ocorre os processos de inclusão educacional dos alunos com surdocegueira e a relação deste com as garantias dos direitos educacionais na Educação Básica.

Esse estudo, portanto, elegeu a História de vida para essa pesquisa por se tratar de um estudo na área da educação especial em que, geralmente, a voz dos participantes é silenciada em detrimento da voz dos profissionais que circundam a sua vida. A respeito disso, Glat (2004, p. 235) reforça:

Consideramos que o Método de História de Vida, ao dar voz aos sujeitos, é particularmente profícuo para a Educação Especial, [...]. Essa perspectiva de investigação traz embutida, também, uma análise reflexiva, já que o sujeito ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades.

A riqueza das informações que a história de vida permitiu coletar nesta pesquisa terá também uma importância histórica considerável, por se tratar da primeira pesquisa no Brasil sobre alunos com surdocegueira em que sua “voz” foi ouvida, ou seja, trata-se de uma pesquisa sob a perspectiva da pessoa com surdocegueira, uma vez não detectada nenhuma outra pesquisa neste país que deu “voz” aos alunos com surdocegueira, permitindo-os contar sua própria história de vida.

4.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ENTREVISTA NARRATIVA

A história de vida é, geralmente, extraída de uma ou mais entrevistas denominadas entrevistas prolongadas, nas quais a interação entre pesquisador e pesquisado se dá de forma contínua, situação assim descrita por Thiollent (1982, p. 86): “o entrevistador se mantém em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado.”

Na perspectiva de compreender a trajetória acadêmica de dois alunos com surdocegueira, considerando seus processos de inclusão na educação básica, optou-se por realizar entrevista narrativa partir da abordagem da história de vida.

No caso em estudo, a entrevista narrativa foi utilizada como único procedimento de coleta de dados junto aos participantes, em que os conceitos de memória e suas representações foram ressignificar os acontecimentos que experienciaram junto aos participantes. Tal proposição se efetivou a partir de um espaço de diálogo com pessoas com surdocegueira, congênita ou adquirida na tenra idade, que passaram por todo ensino básico. A utilização de métodos narrativos, por meio de entrevistas narrativa, possibilita o reconhecimento dos participantes da pesquisa como atores e autores de sua própria história de vida, ultrapassando a visão de sujeito para além do papel de mero informante.

A entrevista Narrativa foi desenvolvida nos anos 70 pelo o sociólogo alemão Fritz Schütze, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o entrevistado produz sem preparação e sem a interrupção do entrevistador. Uma variante do método aplica-se aos estudos biográficos (Entrevista Narrativa Autobiográfica). Aqui, o entrevistador solicita que a pessoa conte sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas.

Fundado num conjunto de tradições tais como sociologia fenomenológica, interacionismo simbólico e etnometodologia, esse método pretende revelar “estruturas de processos” pessoais e sociais de ação e sofrimento como também possíveis recursos de enfrentamento e mudança. Parte do pressuposto de que há uma “profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida.” (SCHÜTZE, 2007, p. 8)

[...] ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento. (SCHÜTZE, 2007, p. 8-9)

No Brasil, o método de entrevista narrativa foi difundido por pesquisadores e estudiosos como Jovchelovitch e Bauer (2002), Bauer e Gaskell (2002), Flick (2009), no campo da educação Weller (2007). Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gera textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.

De acordo com Flick (2009), a entrevista narrativa é utilizada principalmente no contexto da pesquisa biográfica. Seu princípio básico de coleta de dados, segundo Hermanns (1995, **apud** FLICK, 2009, p. 165), é descrito da seguinte forma:

Na entrevista narrativa solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse do qual o entrevistado tenha participado [...] A tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim.

É importante que o entrevistador estabeleça uma relação de confiança comunicativa com o entrevistado de forma que relação facilite a descrição e a interpretação das informações coletadas.

Se a intenção do pesquisador é fazer surgir uma narrativa que seja relevante para a questão da pesquisa, este deve formular a pergunta gerativa de narrativa com clareza, mas que esta seja, ao mesmo tempo, específica ou suficiente para que o domínio experimental interessante seja adotado como tema central. O interesse pode referir-se a à história de vida do informante em geral. Nesse caso, a pergunta gerativa narrativa é muito pouco específica. [...] ou pode visar a um aspecto específico, temporal e relacionado a algum tópico da biografia do informante. (FLICK, 2009, p. 165)

Isso quer dizer que na fase da iniciação da entrevista narrativa, o entrevistador apresenta uma “questão gerativa”, que estimule uma narração extemporânea e não respostas pontuais. É fundamental que o entrevistado tenha certeza que a questão gerativa seja realmente uma questão narrativa. Como também é fundamental que o narrador não seja interrompido pelo entrevistador. Esses cuidados são cruciais para a qualidade dos dados desta narrativa (FLICK, 2009)

O entrevistador, na qualidade de ouvinte ativo, deve sinalizar (por exemplo, reforçando com um “*hmms*”) sua empatia com a história narrada e com a perspectiva do narrador. Ao agir assim, ele auxilia e estimula o narrador a continuar sua narrativa até o final. O fim da história é indicado por uma “coda”¹⁴, por exemplo, “Eu acho que te contei a minha vida inteira” (Reimann e Schutze, 1987, p. 353), ou “De um modo geral, saiu tudo muito bem. Espero que tenha significado algo para você” (Hermanns, 1995, p. 184). (FLICK, 2009, p. 166)

Quanto ao entrevistador, Meihy (2005) sugere que quanto menos falar melhor é sua atuação. Sua participação deve ser sempre estimuladora, nunca de confronto, proporcionando espaço para que a história seja encadeada segundo a vontade e as condições do sujeito. No entanto, para o sucesso no desenvolvimento desse método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação.

Meihy (2005, p. 17) considera que: “[...] história oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa, em fitas ou vídeo, tudo prescrito por um projeto que detalhe os procedimentos.” E história de vida como “longas narrativas ou narrativas em profundidade sobre o processo vivencial de uma pessoa. [...] como o próprio nome indica, trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2005, p. 147). Para o autor, a história de vida é pautada muito mais na dimensão subjetiva, pois permite a coleta de dados do sujeito concreto e individual a partir de sua própria elaboração narrativa associada às vivências. A “verdade” é a fornecida pelo próprio narrador, que se sente livre para dissertar, o mais informalmente possível, sobre sua experiência pessoal e de vida.

Nesse estudo, a entrevista narrativa foi gravada em vídeo, fez um recorte temporal da vida dos participantes e buscou ouvir a sua história educacional, com vistas a estimular a narrativa principal dos entrevistados, de forma que elas pudessem discorrer sobre sua trajetória de inclusão na educação básica com mais liberdade e espontaneidade. Nesse contexto, a questão gerativa desta pesquisa é:

¹⁴ Parte final de um trecho de música, na qual, em regra, se recordam os temas fundamentais; Final. (Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. [em linha]. Porto Editora, 2003-2015 [consult. 2014-04-30 12:55:40]. Disponível na Internet:<http://www.infopedia.pt/dicionário/língua-portuguesa/coda>. Schütze (2011, p. 212) exemplifica a coda narrativa a partir da utilização pelo informante das seguintes expressões: “então, era isso; não muito; mas mesmo assim”. Tais expressões indicam o fechamento de uma ideia.

Estou pesquisando história de vidas de pessoas surdocegas congênitas, do estado da Bahia, que perpassou por todo o ensino básico. Quero que você me conte um pouco da sua história e como ocorreu seu processo de inclusão educacional. A melhor maneira de fazer isso seria começar pela educação infantil, depois o ensino fundamental e por último o ensino médio. Você pode levar o tempo que quiser, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa muito. Eu não vou interrompê-lo, mas quando a história acabar você deve me avisar, somente depois, e se for necessário, eu farei algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem, certo? (APÊNDICE A)

A entrevista narrativa nessa pesquisa permitiu, aos entrevistados com surdocegueira, flexibilidade e aprofundamento da sua história, ao mesmo tempo, em que permitiu ao pesquisador compreender detalhadamente o fenômeno estudado, revelando as diversas nuances que uma unidade social pode ter. A elaboração desta pesquisa considera as três dimensões centrais do trabalho propostas pelos objetivos específicos: o conhecimento acerca da surdocegueira e dimensão histórica conceitual; as implicações do sistema de educação na escolarização e no aluno com surdocegueira; as garantias dos direitos educacionais entendidas pelo aluno com surdocegueira.

Ainda com relação à entrevista narrativa, resalto que participou da dinâmica, de uma das entrevistas, o profissional guia-interprete. Esse profissional fez a tradução literal do Português para Libras Tátil e a interpretação da Libras Tátil para o Português, na entrevista com o participante com surdocegueira que se comunica por libras tátil. Após término da entrevista narrativa filmada, essa foi gravada em CD e enviada para um Interpretete proficiente de Libras, que assistiu a entrevista com vista a analisar a tradução e interpretação feita pelo guia-interprete, o qual validou o trabalho do profissional por meio do Parecer (ANEXO A). Esse cuidado deu-se não por desacreditar no trabalho do guia-interprete, mas para que a pesquisa adquirisse maior status de credibilidade e confiabilidade nas informações. É importante salientar que todos os entrevistados autorizaram o uso dos dados para a pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

As entrevistas narrativas foram presenciais, e considerou o que Szymanski (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 conhecimentos e preconceitos sobre o entrevistado organizando suas respostas para aquela situação.

Matos (2005) sugere que, na entrevista, o entrevistado, além de expressar oralmente sua opinião sobre o que lhe foi questionado, utiliza-se de expressões, sinalizações articuladas durante as respostas, o que contribuirá no momento da análise dos dados. Para o autor, é falso interpretar o que alguém disse, **acrescento a fala do autor o que alguém sinalizou** (grifo meu), sem se perguntar também o que na ocasião, deu a entender, o que sinalizava para além do que dizia, enfim, o que também fazia ao narrar sua história.

Essa questão é substancialmente importante nesse estudo, pois se trata de pessoas com surdocegueira com uma forma de comunicação específica em que as expressões naturais, ou seja, uma forma de comunicação não simbólica que são marcações não manuais, como as expressões faciais e/ou corporais, são naturalmente produzidas na sua comunicação. Além disso, essas expressões muitas vezes substituem a fala, indicando confirmação, negação, indignação, confiança, admiração, sentimentos.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A caracterização dos participantes, apresentada a seguir, a partir das narrativas de suas histórias de vida, foi obtida a partir de seleção de alguns critérios fundamentais para a realização e viabilização desta pesquisa: ser pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida em tenra idade; está cursando ou ter cursado o ensino médio em escolas do ensino regular; e está matriculado em escolas no Estado da Bahia.

Para identificar a população a ser investigada, foi necessário organizar uma pesquisa exploratória de abordagem quantitativa na procura de pistas sobre onde poderiam estar as pessoas com surdocegueira congênitas ou adquirida na tenra idade, matriculadas no ensino médio em escolas do Estado da Bahia¹⁵. Realizei uma pesquisa de busca junto ao Ministério de Educação por meio do INEP, solicitando por e-mail os dados censitários de matrículas de pessoas com surdocegueira durante o ano de 2013. Esse encaminhou tabela dos dados coletados e publicados dos censos realizados durante de 1998 a 2013. A partir dos levantamentos dos dados coletados na tabela do Censo Educacional, consegui identificar, em

¹⁵ Pesquisa detalhada no capítulo 2 deste estudo.

2013, a seguinte distribuição dos alunos com surdocegueira matriculados no Estado da Bahia, considerando tanto a esfera pública como privada.

Nas escolas públicas, foram encontrados 45 alunos com surdocegueira; desses, 41 eram da Esfera Municipal e 04 da Esfera Estadual. 28 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 03 no Ensino médio; dos alunos com surdocegueira matriculados no Ensino Médio 01 possui surdocegueira congênita, 02 com surdocegueira adquirida; Esse aluno com surdocegueira congênita foi matriculado no Ensino Médio, em 2010, 2011, 2012 e 2013, numa escola estadual na cidade de Barreiras. No Ensino privado, foi encontrado 01 aluno com surdocegueira adquirida em tenra idade, matriculado no Ensino Médio em 2013, e frequenta uma escola particular na cidade Salvador.

Os dados revelados a partir do censo educacional de 2013 mostram as dificuldades vivenciadas pelos os alunos com surdocegueira no espaço escolar em alcançarem níveis mais altos em sua escolarização.

Destes 04 casos encontrados de alunos matriculados no Ensino Médio, foram escolhidos 02 para esse estudo, considerando os critérios estabelecidos para caracterização dos sujeitos da pesquisa: ser pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida na tenra idade e ter cursado ou em estar cursando o Ensino Médio da Educação Básica em escolas regulares localizadas no Estado da Bahia.

O primeiro critério foi considerado relevante para a escolha, baseou-se no fato de que para as pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida em tenra idade, o acesso ao conhecimento e ao ambiente escolar regular se constitui um caminho desafiante. Viñas (2004, p. 325) coloca que o grande problema das pessoas com surdocegueira congênita é sua dificuldade para conhecer o que se passa ao seu redor, interessar-se por ele, aprender a mostrar seu interesse de forma que possa ser entendido e se fazer entender, para adquirir conhecimentos e interagir-se com outras pessoas. “[...] a interação é o suporte da aquisição do conhecimento e da comunicação. A educação deve oferecer, portanto, um caminho, uma resposta, a essa dificuldade, promovendo uma forma de acessar a cultura da sociedade em que vive”.

O segundo critério coaduna com o tema desta pesquisa e com o objetivo do trabalho que é investigar como ocorrem os processos educacionais dos alunos com surdocegueira na Educação Básica. Para essa compreensão, é necessário que os sujeitos da pesquisa tenham passado por todas as etapas de ensino da Educação Básica ou esteja cursando o Ensino Médio.

Portanto, os alunos que ainda se encontram no Ensino Fundamental ou em Escola Especial, não foram considerados nessa pesquisa.

Nessa perspectiva, foram escolhidos dois participantes que atendem aos critérios da pesquisa, conforme quadro demonstrativo 4. Antes de iniciar a caracterização, cabe esclarecer que para garantir o sigilo das narrativas optei por utilizar uma denominação fictícia aos participantes.

Quadro 4: Caracterização dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO DO TIPO DE SURDOCEGUEIRA	ESTADO ONDE RESIDE	IDADE	SEXO	TIPO DE COMUNICAÇÃO PREDOMINANTE	ESCOLARIDADE
N1	Surdocegueira congênita devido as complicações do parto gemelar e prematuro. Nasceu de 24 semanas, pesando 700gr.	BAHIA	22	FEMENINO	Língua Brasileira de Sinais Tátil – Libras Tátil como comunicação receptiva Língua Brasileira de Sinais- Libras como comunicação expressiva	Ensino médio completo
N2	Surdocegueira adquirida na tenra idade. Devido as complicações do parto prematuro adquiriu a cegueira ainda no hospital e a surdez por volta dos 4 anos de idade. Nasceu com 5 meses, pesando 500gr.	BAHIA	18	MASCULINO	Oral – Língua Portuguesa Brasileira como comunicação receptiva e expressiva	2º ano do Ensino Médio

Fonte: Elaboração Própria

Nessa direção e procurando dar visibilidade a história de vida de pessoas com surdocegueira que passaram por todo processo educacional na educação básica, pautando-me no método narrativo de história de vida, passei a “ouvir” não somente o que os narradores tinham a dizer sobre sua escolarização, mas também acerca das suas próprias trajetórias de vida. Assim, tomei como referência suas experiências e vivências, analisando a itinerância dos participantes desde o início de sua escolarização, da educação infantil até o ensino médio, partindo do pressuposto que pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida na tenra idade conseguem avançar na escolarização, conforme lhes sejam proporcionadas apoio familiar, oportunidades de desenvolvimento e os recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Para tanto, me propus trabalhar com duas pessoas com surdocegueira (Quadro 4). É importante destacar que a escolha dos participantes, não meramente intencional, se deu por meio do resultado da pesquisa exploratória acima mencionada que se enquadraram nos critérios estabelecidos nessa pesquisa.

Esses participantes, mesmo com muitas dificuldades, tiveram oportunidade de passar por toda a educação básica e se desenvolver de um modo diferente das expectativas que ainda se tem com relação à surdocegueira congênita ou adquirida na tenra idade.

4.4 ITINERÂNCIAS PARA ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa foi iniciada em janeiro de 2014, em consonância com a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, sob o parecer substanciado nº 964.196/ 2015 (ANEXO B). Após parecer, fiz contato com os participantes escolhidos, marcando encontro com cada um dos participantes em particular. O primeiro contato foi pessoalmente e o outro, por morar em outro município, o contato foi feito por telefone.

Nesse primeiro contato, esclareci os objetivos da pesquisa, como procederia como pesquisadora e qual papel que lhes cabia como participantes da pesquisa. Expliquei, para cada um, que, por meio de entrevista, relatariam aspectos que considerassem significativos em sua itinerância de vida educacional. A entrevista seria narrativa, e a partir de uma pergunta gerativa ele poderia discorrer sobre os eventos que achasse importante de forma livre.

Solicitei ao participante a autorização para que a entrevista fosse filmada e, posteriormente, transcrita, mantendo sigilo da identidade. Informei também que, ao concordar com a entrevista, ele teria que assinar um Termo de Consentimento livre e esclarecido. Nesse primeiro contato, já combinamos o dia da entrevista. Para o primeiro participante a entrevista foi combinada para o dia 19 de janeiro de 2015, conforme disponibilidade do participante. E a segunda entrevista foi combinada para o dia 28 do mesmo mês. Para o segundo participante, a entrevista aconteceu no dia 10 de março de 2015.

Os encontros com o primeiro narrador aconteceram em sua residência na cidade de Barreiras. Foi um total de dois encontros em dias distintos, todos os contatos foram feitos com o auxílio de um guia-interprete. Com o segundo narrador, foi somente um encontro, que ocorreu em sua residência na cidade de Salvador. As entrevistas foram conduzidas no sentido de permitir que os participantes narrassem livremente sua história.

Procurei manter uma postura de interesse por sua narração, minha intervenção ocorreu somente no final quando o entrevistado sinalizou ter terminado a narração com uma coda “acho que tá bom! Acabou!”. Com o primeiro entrevistado, expliquei que ainda precisava de algumas informações, se ele queria continuar ou se preferia deixar para outro dia, ele respondeu estar cansado e que preferia marcar outro momento, que já ficou combinado data, horário e lugar. Com o segundo entrevistado, a entrevista foi concluída em um só dia, após a “coda” “eu disse tudo? Você precisa mais informações?” Eu fiz mais algumas intervenções, tentando aprofundar mais na narrativa, buscando mais detalhamento.

Como dito anteriormente, a entrevista do primeiro participante foi acompanhada por um profissional guia-interprete para fazer a interpretação e tradução da libras e do português. Após entrevista, o vídeo foi disponibilizado para um interprete de libras proficiente na língua para análise e validação da narrativa. Esse cuidado foi importante para maior confiabilidade nos materiais a serem analisados e consequentemente na pesquisa.

4.4.1 Participantes da pesquisa: Narradores de suas histórias de vida

Neste item, apresento a caracterização dos dois participantes a partir das narrativas de suas histórias de vida. As histórias são apresentadas em sua singularidade tanto no que se refere ao estilo narrativo, quanto às itinerâncias de vida de cada participante.

4.4.1.1 Características dos participantes de acordo com suas Narrativas

Narrador 1 - **N1** é uma jovem do sexo feminino, de 22 anos de idade, reside, atualmente, na cidade de Barreiras, interior do estado da Bahia. Nasceu no ano de 1992, prematura, de uma gestação gemelar, de 24 semanas, baixo peso chegando até 700gr, na cidade de Itabuna. A família mudou-se para Salvador em busca de atendimento especializado. As complicações ocasionadas pela prematuridade desenvolveu em **N1** a retinopatia da prematuridade o que trouxe a surdocegueira como sequela. Aos 6 anos de idade, se mudou com a família para cidade de Guanambi, quando começou aprender libras. Aos 8 anos de idade, submeteu-se a uma cirurgia de implante coclear. Enfatiza que apesar de ser implantada, elegeu e utiliza a libras como forma de comunicação predominante.

Narrador 2 - **N2** é um jovem do sexo masculino, com 18 anos de idade, residente na cidade de Salvador, Estado da Bahia. **N2** narra que nasceu prematuro com 5 meses de gestação, baixo peso com 500 gramas. As complicações causadas pela prematuridade trouxeram para **N2**, inicialmente, a deficiência visual, mas, logo em seguida, começaram a aparecer os primeiros sintomas relativos a uma baixa audição, com consequente perda profunda bilateral. Em 2007 e 2009, incentivado pelos pais, submeteu-se ao implante coclear em ambas as orelhas. Utiliza-se predominantemente da língua oral como forma de comunicação.

Segue um breve relato da condição de surdocegueira:

N1	N2
<p><i>Oi, boa tarde, meu nome é N1, (faz seu sinal), sou surdocega, eu e minha irmã gêmea J (nome da irmã) nascemos 6 meses, só 6 meses, na cidade I-T-A-B-U-N-A (faz sinal da cidade) em 10 de maio de 1992. Pequenas, muito pequenas, 700gr, por isso sou surdocega, minha irmã não só eu. Aos 2 anos de idade, minha família mudou-se para cidade S-A-L-V-A-D-O-R, para buscar atendimento especializado, F-O-N-O (sinal), escola...sabe? mas foi difícil!!!. [...] minha comunicação principal é a libras e a libras tátil, amo libras, sou surdocega... lembro que até quatro ou cinco anos de idade eu não entendia nada, eu gritava, chorava muito, me batia, me mordida...puxava meu cabelo, porque não entendia nada, não entendia minha mãe e ela também não sabia o que eu queria...não tinha comunicação...entendeu?...ah! depois que aprendi libras tudo mudou, fiquei calma e pude me comunicar com minha mãe e outras pessoas...bom demais, por isso prefiro libras [...] aprendi libras na escola com 6</i></p>	<p><i>Olá, meu nome é N2, moro na cidade de Salvador, é..é... sempre morei em Salvador [...] tenho 18 anos, eu nasci com 5 meses, meio quilo, é...deficiência visual, a principio, apenas deficiência visual. Por conta de uma medicação que eu tomei na UTI, chamada Nicasina. Daí veio a surdez, e o efeito colateral dessa medicação era ficar surdo com até 10 anos, aos 6 anos de idade já tinha perdido 95% da audição. Mas meus pais sempre atentos, ligados mesmo, descobriram lá em São Paulo uma clínica que é...é...faz implante coclear, você conhece? é esse aqui que tô usando. É e aí..., foi aí que nós... , descobrimos o implante coclear e eu fiz em 2007... em julho de 2007, fiz um implante e o outro em janeiro de 2009. Se eu não me engano foi isso, posso tá enganado com as datas. [...] hoje com implante me viro muito bem, me adaptei muito rápido, muito fácil, ao implante,...é... Mas antes do implante eu tentava ouvir as pessoas pelo tadoma...você conhece o tadoma né, acho que minha comunicação sempre foi pela fala</i></p>

<i>anos de idade, quando minha família mudou para cidade G-U-A-N-A-M-B-I,[...] com 8 anos de idade eu fiz o implante coclear, lá em Baurú, mas aos 18 anos resolvi não mais usar, não gosto do implante, o mundo é muito barulhento...não gosto, sou implantada mas minha comunicação é a libras.</i>	<i>[...] eu me comunico pela fala, você observou que falo bem né. Acho que minha comunicação sempre foi pela fala [...] não, não sei antes dos seis anos, mas nessa idade já tentava usar o tadoma.</i>
---	---

Referente à sua trajetória educacional, **N1** informa que já completou educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e concluiu o 4º ano – Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal. Atualmente, fica em casa estudando para fazer vestibular e Enem. **N2** relata que está cursando o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola de ensino privado, na cidade de Salvador no Estado da Bahia.

N1	N2
<i>[...] Quanto a minha trajetória escolar eu já completei o ensino básico, mas fiz a educação infantil, o ensino fundamental, no ensino médio foi até o 4º ano, fiz o curso de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal e no final de 2014, me formei, fiz festa tirei fotos foi muito bom, hoje estou em casa estudando para fazer vestibular e ENEM.</i>	<i>[...] Para começar a falar da educação, bom! Eu, hoje estou no ensino médio, em uma escola particular, aqui mesmo em Salvador.</i>

Educação Infantil - **N1** relata que dos três aos cinco anos de idade, de 1994 a 1997, estudou a educação infantil em escola especial particular na cidade de Salvador-Bahia. Nessa escola, ela recebia atendimento três vezes por semana com uma psicóloga e com a professora. Tratava-se de uma escola especial para pessoas com surdez, cujo trabalho inicial preocupou-se com o desenvolvimento de sua percepção tátil e cenestésicas, de orientação e mobilidade e interacionais. Na sequência, relata que, em 1998, se mudou para outra cidade e estudou em uma escola da rede estadual de ensino em uma classe especial para pessoas com surdez, juntamente com a mãe e outras crianças surdas, aprendeu Libras com duas professoras especialistas na língua. **N2** salienta que não se recorda da fase da Educação Infantil, entretanto, narra que nessa fase, estudou numa escola particular de ensino comum, permaneceu nessa escola até os seis anos de idade, foi acompanhado por profissionais especializados.

N1	N2
<p>[...] Iniciei a Educação Infantil em 1995 na cidade de Salvador, na educação infantil, eu estudei na escolinha, (cita nome da escola) perto da minha casa, era uma escola particular, tinha fono e psicólogo, eu tinha 3 anos e fui até os 5 anos [...] essa escola (nome da escola) era só pra surdos, e era só eu surdocega, sei quando cheguei eu tinha medo, chorava muito, mas com o passar das semanas eu comecei a ficar feliz porque eu conheci pessoas diferentes. [...] aprendi texturas diferentes com diversos materiais e brinquedos exemplo: pisar no chão sem o sapato, pisar na areia e na grama, aprendi também a me orientar, a andar sozinha, aprendi a brincar junto com as crianças surdas[...]. [...] no ano de 1998, eu tinha 6 anos, nos mudamos para cidade de G-U-A-N-A-N-B-I (sinal da cidade), minha mãe procurou escola e encontrou a Escola Estadual (nome da escola), onde tinha uma sala especial só pra surdos, uma não duas, eram duas salas. Uma era da professora (nome da professora) que ensinava surdos adultos e a outra da professora (nome da professora) que ensinava crianças surdas. Eu fiquei na sala da professora (nome da professora) só com crianças. Nessa escola em G-U-A-N-A-N-B-I (sinal da cidade) as professoras ensinaram libras a minha mãe, e minha mãe aprendeu libras e depois minha mãe me ensinou, lá na escola mesmo e também em casa. Eu aprendi libras. Também aprendi junto com outros surdos, outras crianças, os alunos surdos. E aí estava sempre junto com os surdos...nossa!!! gostava muito de uma colega chamada T e ela também aprendeu libras. A gente brincava muito...[...] lá também tinha a professora (nome da professora) e ela ensinou braile a minha mãe, e depois minha mãe me ensinou o braile também, mas demorou eu só aprendi o braile lá em B-A-R-R-E-I-R-A-S, eu já tinha 7, 8 anos mais ou menos.</p>	<p>Bom! Vou começar é... pela educação infantil né? Na educação infantil, estudei na escola regular (nome da escola) com quatro anos de idade, do ano 2000 ao ano 2002, eu tive acompanhantes, psicólogo, fonoaudiólogo, mas eu... eu mesmo te confesso que eu não lembro de muita coisa da educação infantil. Algumas coisas, é..., minha antiga escola que era (cita nome da escola), estudei lá até 6 anos, é uma escola pequena só de educação infantil, tem uma escada lá, mas assim, não lembro do que eu fazia. A escola é particular, regular, sempre estudei em escola regular e escola particular, meus pais sempre tiveram essa preocupação de ser a melhor e escola regular [...] nessa escola fiz também a alfabetização.</p>

Pré- escola - N1 coloca que aos sete anos de idade, no ano de 1999, a família com a intenção de ficar mais próximo da cidade de Goiânia, e, por consequência, mais próxima da Clínica Oftalmológica onde fazia acompanhamento médico, se mudou para o município de Barreiras. Na cidade, relata que não havia escola para pessoas com deficiência, então a mãe, junto ao município, conseguiu abrir uma classe especial numa escola do município. Foi matriculada nessa escola e começou a frequentar a classe especial, juntamente com pessoas surdas e pessoas cegas, a qual a professora era sua própria mãe. Nessa nova escola, relata que frequentou os dois turnos. Nessa classe, aprendeu Braille, continuou com a aprendizagem da libras e foi alfabetizada entre os 7 e 8 anos de idade. **N2** narra que aos 7 anos de idade, no ano de 2003, foi transferido para outra escola, também na cidade de Salvador, onde repetiu a

alfabetização a pedido dos pais. Foi alfabetizado no sistema de leitura e escrita Braille. A família contratou os serviços particular de uma pedagoga especialista para realizar para ensinar braille.

<i>N1</i>	<i>N2</i>
<p>[...] no ano de 1999, mudamos para Barreiras, meus pais queriam ficar mais perto de G-O-I-A-N-I-A (sinal da cidade) para eu continuar com o tratamento médico que fazia nos olhos. [...] quando eu tinha 7 anos, eu mudei para cidade de Barreiras, já falei..., lá não tinha escola para mim, não tinha escola para deficientes. Minha mãe lutou lá na prefeitura e conseguiu uma sala na Escola Mun...hã...Escola Municipal (nome da escola) para dar aula para nós... [...] então de manhã tinha essa sala especial, parecia AEE de hoje, entende?...e foi lá que aprendi o braille, eu aprendi a ler e escrever em braille e eu estava junto com colegas cegos, me lembro dos nomes (cita o nome dos colegas), cada um de nós começamos a aprender o braille, foi quando fui alfabetizada com minha mãe, minha mãe era minha professora, tinha mais ou menos 7...8 anos. Aí eu brincava com diversas crianças da escola...as que estudava na escola... e a tarde junto com os surdos também na sala especial, aprendemos libras.</p>	<p>[...] bom, quando tinha sete anos de idade, é...mudei para a escola (nome da escola) fiz novamente a alfabetização, meus pais me botaram pra repetir a alfabetização, porque na visão deles eu ainda não estava preparado para o ensino fundamental, mas eles sempre me contaram que se arrependeram muito disso, eu ainda tava muito imaturo pra entrar no ensino fundamental e aí mais... aí repeti mais um ano de alfabetização... fiz a alfabetização duas vezes, em braille, sempre em braille, com aulas em casa com uma pedagoga para ensinar o Braille , né, é, sei o braille, e aí, mas assim, eu usava o braille [...], a maquina braille, não gosto, te confesso que não gosto muito de ler em braille, ler em braille é devagar, não gosto, acho uma leitura muito demorada, muito longa, eu prefiro mil vezes ler no computador ouvindo né, bota ali e lá eu vou, ouvindo, lendo e recebendo as informações pelo áudio [...].</p>

Ensino Fundamental - N1 iniciou no Ensino fundamental aos 10 anos de idade, começando na segunda série, portanto, no ano de 2002. Desse ano até o ano de 2005, cursou o primeiro ciclo dessa etapa, e, de 2006 a 2008, cursou o segundo ciclo do ensino fundamental. Narra que, no ano de 2005, suas famílias juntamente com as famílias dos seus colegas surdos entraram com um processo junto ao Ministério Público, para garantir o direito de ter na sala de aula o guia-interprete e o interprete de libras. A narradora conta que não cursou o oitavo ano desse ciclo, fez um teste de requalificação foi promovida para o nono ano. Nesse período, frequentou a sala regular com apoio do guia-interprete e o atendimento educacional especializado, com professores especializados, no turno oposto ao da matrícula comum. Narra também a dificuldade de permanência do profissional guia-interprete. **N2** narra que continuou na mesma escola até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No segundo ciclo, mudou-se para outra também de ensino privado. Cursou essa etapa de ensino entre os anos de 2004 a 2007. Nessa etapa, utilizava a máquina braille como apoio para escrita. Inicialmente, a leitura era feita em braille e as vezes por leitores. O ensino do braille e a transcrição dos materiais eram feitos por professora especialista contratada pela família. Depois da ativação do implante coclear, passou a utilizar o computador com software com sintetizador de voz, para

digitar textos em sua residência. Relata que foi acompanhado na escola por uma estudante de pedagogia contratada pela família em parceria com a escola. E em casa por um professor contratado pela família.

N1	N2
<p>[...] em 2002, com 10 anos comecei na sala regular no 3º ano na mesma escola, eu fui para o período da manhã para a sala regular, tinha a professora (cita o nome) eu tinha o guia-interpretador (nome) que me acompanhava e interpretava toda a aula, a tarde ia para sala especial com minha mãe sala especial fazer as atividades e aprender libras, em 2003 fui para o 4º ano, mudei de escola, fui para a Escola Municipal [nome da escola], também na sala regular e estava junto com alunos colegas ouvintes, lembro que tinha uma amiga ouvinte que ficava sempre comigo. Não tinha surdos na sala, não espera... tinha, tinha 1 era o [cita nome colega surdo] e tinha o guia-interpretador que não me lembro o nome agora a tarde ia para a outra escola para sala especial, nessa sala eu ficava junto com os alunos surdos, aprendíamos libras, fazíamos as atividades, também fazíamos passeios e montávamos em cavalo. No 5º ano em 2004 mudamos para o prédio novo da escola, lá tinha a sala de AEE, nova, com computador, máquina braille, impressora , tudo!!!, a tarde fazia AEE nessa escola, agora com outros professores, não era mais minha mãe, no AEE, eles ensinavam os outros alunos do AEE, comigo era só (nome guia-interpretador) ela fazia em braille as atividades, fazia material com relevo, e ajudava nas tarefas. Neste ano foram vários guias-interpretadores (sinal de cada um) até chegar (nome guia-interpretador) que ficou comigo até a nono ano. No ano de 2005 quando eu estava na 6º ano minha família a as famílias de meus amigos surdos foram à justiça, no Ministério Público, para garantir o guia-interpretador para mim, e o interpretador para meus amigos surdos. 7º ano em 2006 continuei na mesma escola, tinha acompanhamento do AEE a tarde, o 8º ano eu não fiz, porque era muito barulho, os alunos gritavam muito, era muito barulho e eu usava o aparelho do implante coclear. Aí eu disse a minha mãe que não aguentava mais tanto barulho. Minha mãe conversou na Secretaria de Educação e resolveram fazer uma prova, passei na prova, e eu fui promovida para a 9º ano...ficou bem melhor . Nesse tempo aprendi matemática, português, geografia, ciências...ah!... Matemática, era a mais difícil, eu sentir muita dificuldade em matemática. Os professores, alguns tinham interesse em me ajudar, mas a maioria deixava para a (nome da guia-interpretador) resolver. Minha mãe também ajudava muito, com adaptação de material e com formação para os professores de AEE. Ela estava sempre em contato com a escola, porque ela é professora.</p>	<p>[...] na educação fundamental I continuei na mesma escola da pré-escola, é... foi no ano de se não me engano 2004, com oito anos de idade, fiquei lá até terminar o quinto ano, aí...é...no ano seguinte é...em 2007, mudei para outra escola para fazer o fundamental II..é isso! usei o braille, aliás, o braille ou alguém lendo para mim, [...] qualquer uma pessoa lia para mim, minha mãe, meu pai, o pessoal da escola, até, não tinha ninguém fixo não! até "A" às vezes lia pra mim. É, e aí, até aí, no ensino fundamental. Quando eu fiz os dois implantes, se descobriu pra mim, os leitores de tela de computador, uso o computador pra fazer tudo, pra entrar na internet, através dos leitores de tela. Foi daí que comecei a ter aula de informática, digitar só pelo teclado, não uso mouse [...]. Sempre tive acompanhamento de estudantes de pedagogia que a escola e meus pais contratavam, aí botava pra mim acompanhar e me acompanhava em tudo, da chegada à saída, aí me levava lá em todos os lugares. E em casa eu tinha um professor particular para ajudar nas tarefas. Nas disciplinas não tive muitas dificuldades, sempre me dei bem em todas, eram conteúdos fáceis né, e quanto não conseguia entender na escola o professor (nome do professor particular) tirava minha dúvidas, tudo mesmo!!! As vezes para as atividades eles usavam outros material, emborrachado, EVA, lixa, é os papeizinhos finos para adaptar as atividades.</p>

Ensino Médio - N1 narra que completou o ensino médio, no curso de formação para professores, em janeiro de 2014, em um colégio público estadual. Explica que antes de começar as aulas, a escola chamou a mãe para entender como seria sua inclusão. Sua mãe orientou os professores a diretora e aconselhou a implantação de uma sala de recurso para fazer o AEE no turno oposto. Narra que na sala frequentava também duas alunas com surdez. Conta que o colégio teve dificuldade com contratação de guia-interprete. Narra que não havia apoio de todos os professores. Nesse período, o atendimento educacional especializado era em sala de recursos no contraturno. Aponta o ensino médio como melhor período escolar, pelas interações com os professores, escola e colegas. Relata que durante esse período teve professores especiais, mas que sua maior dificuldade foi com os professores de matemática e filosofia. N2 relata que iniciou o Ensino Médio no ano de 2013, continuou no mesmo Colégio do Ensino Fundamental, mantinha boas relações com os professores e colegas. Sente-se completamente integrado no colégio. Declara receber ajuda dos professores. Algumas atividades são adaptadas para sua condição de pessoa com surdocegueira. Outras, com ajuda dos professores, ele consegue vencer. Narra que não recebeu atendimento educacional especializado na escola, mas que isso sempre foi feito em casa, custeado pela família.

N1	N2
<p>[...] quando terminei o nono ano e fui fazer o ensino médio no Colégio Estadual (cita nome do colégio) matriculei no Curso de Formação de Docentes em nível Médio- na Modalidade Normal. Eu quero ser professora, minha mãe é professora, e eu quero ensinar a crianças cegas e surdas. Era uma escola muito grande, com muitos professores, com nossa matrícula, a diretora ficou preocupada, e minha mãe convidada pela diretora foi conversar com os professores sobre minha inclusão lá na escola (cita nome da escola) e eu tinha duas amigas surdas na sala, todos os trabalhos em grupo fazíamos juntas, as vezes tinha outras colegas, mas geralmente era só nós três. Com relação ao guia-interprete tive dificuldades, a escola teve dificuldades em contratação [...]. Os professores eram muitos e nem todos colaboravam, nem todos me ajudavam, eles não preparavam as atividades ou textos em braille com antecedência, era um problema, porque os textos tinha que ir para outra escola para a professora (nome da professora) fazer no braille, e demorava, as vezes tinha que fazer provas com leitor porque não tinha a prova no braille, mas tinha os professores que se esforçavam, mas não sabiam como fazer. Às vezes eles procuravam minha mãe pra saber como fazer, buscavam materiais para me ajudar, a professora de biologia mesmo, nos levou a FASB para o laboratório, onde eu pude tocar nos órgãos do corpo humano que tinha lá. Geralmente eles procuravam minha mãe....Minha mãe aconselhou</p>	<p>[...] No ensino médio, tô fazendo é formação geral, Meu objetivo é fazer vestibular, é...jornalismo, eu quero fazer jornalismo. Continuei na mesma escola do Fundamental II, já falei né, é uma escola bem grande e famosa aqui de Salvador, tem muitos alunos, muitos professores, quase que a gente se perde lá, é sala de aula, laboratório, biblioteca, tudo!!!. Foi o meu melhor momento na escola, foi muito bom, meus professores inclusive me ajudam, eu tenho dificuldade de caminhar pela escola, a escola lá é muito grande, o espaço físico da escola lá é muito amplo, e aí eles me ajudam, [...] Adaptação das atividades em braille, claro que às vezes tem, mas às vezes faltava, por exemplo uma coisa que nos últimos dois anos ou três anos eu sofri muito com isso, falta de prova em braille por exemplo, porque agora normalmente eu faço prova no computador ou com leitor, né. Inclusive o Enem, eu fiz o Enem ano passado em braille e esse ano, né, eu fiz o Enem com leitor. é...mas eu sempre tive esse problema de falta de material em braille, falta de prova em braille, porque é...é...as provas iam pra lá pro (nome da instituição conveniada) pra poder passar pro braille, só que demorava pra poder chegar, aí chegava no dia da prova não tinha como fazer, aí tinha que marcar um outro dia, acabava me prejudicando todo, né, porque tinha que parar o assunto que eu tava dando pra estudar pra uma prova antiga, uma prova que podia ter feito antes.[...]no ensino médio também eles usavam outros material,</p>

a diretora (cita nome da diretora) a abrir sala de AEE, aí, a tarde eu ia para o atendimento especializado na sala de AEE...bom! Cedo eu estava na sala regular e a tarde eu ia para o AEE [...] no AEE as professoras faziam várias adequações nas atividades para eu compreender o conteúdo, lá estudávamos para as provas e por isso eu passei. No 3º ano fiz o estágio na educação infantil, esse estágio foi em grupo de 3 alunas eu, (nome das colegas), foi muito bom, ensinei a crianças alguns sinais em libras, de início elas ficaram assustadas mas com a convivência foi muito bom. No 4º ano meu estágio foi na sala de recursos multifuncional da Escola (nome da escola), a mesma onde estudei, neste estágio trabalhei com uma aluna cega ensinando o braille. Terminei o ensino médio em 2014, passei!!! Em 2014 eu já estava formada, tirei muitas fotos e recebi o diploma. [...] o ensino médio para mim foi o melhor momento, participávamos de tudo que a escola promovia, gincana, festas, seminários... muito legal!!!. Os problemas foram muitos, matemática muito difícil, filosofia era muito difícil não sei se aprendi filosofia. Com os professores alguns foi difícil, mas todos tinha atenção comigo, o problema era mandar para o AEE os conteúdos. No AEE as provas no braille quando dava tempo, os textos, as atividades, não eram todos os professores que faziam isso, mas os que faziam já ajudava [...].

para adaptar as atividade, eu acho que eram os professores que fazia isso, na verdade eu acho, não tenho certeza mas assim em química por exemplo esse ano, eu comecei a dar aquela coisa das cadeias carbônicas, né, das cadeias carbônicas, de...de orgânicas e aí eu falei para meu professor cara eu tou com dificuldade e o professor também falou que também estava com dificuldade de me explicar esse conteúdo pô cara, tô com dificuldade pra ver como é que vou fazer pra poder te ajudar com cadeia carbônica. É... aí o que foi que ele fez? Passou uma prova teórica, só teórica, né... pra eu fazer e aí eu fiz a prova e pronto, fui bem, tal... Física também esse ano tive muita dificuldade porque o conteúdo era ótica, né, aí quando eu comecei a dar ótica até uma coisa engraçada porque eu comecei a dar ótica e minha mãe falou pô... como é que cego aprende ótica? não tem como... Porque ótica é luz, é reflexão, refração, reflexão normal, reflexão total, refração da...da luz e reflexo, então por eu enxergar luz não tinha como eu...eu aprender ótica. E aí meu professor de física fez a mesma coisa, botou uma prova teórica pra eu fazer [...]. [...] Atendimento o que é isso? Ah! não, não, tive isso não. Esse ano e ano passado tive aula de manhã e a tarde, dois dias na semana, mas aula normal, junto com meus colegas. Mas em casa sempre meus pais se preocuparam com meus estudos...né, então sempre pagou um professor para me ajudar nas atividades, estudar para prova sabe... como é né...Ah! esqueci de relatar também minha dificuldade com laboratório de química e biologia ,né, porque as práticas são muitos visuais, e aí é. .é... pra mim conseguir visualizar é... naturalmente era complicado e eu sempre comentei lá na escola, comentei com meus pais também de que laboratório pra mim era um “saco” porque ficava lá sem fazer nada literalmente, com as práticas muito visuais eu ficava realmente sem fazer nada [...] Mas é assim, não tenho muita dificuldade na escola não, vou até te confessar que ano passado, no primeiro ano, por causa dos atrasos na prova por conta do braille, aí eu tinha que fazer prova depois, não só por isso, mas também por vacilo meu, vacilei um pouco, quase que fui para recuperação, mas no segundo ano fiquei ligado, não dei vacilo não e foi tudo tranquilo. Agora no terceiro ano vou ficar ligado também, vem vestibular, Enem, vou ficar ligado. E com a ajuda do computador é assim... uso o computador para tudo né... através dos leitores de tela posso fazer pesquisa, olho e-mail, entro na internet, ouço rádio, tem o Skype, então, hoje o computador é uma ferramenta, que pra mim é de extrema importância. É, então é isso, meus professores e meus pais sempre procuraram me ajudar em tudo, na sala, na locomoção, dentro... dentro da escola, na sala de aula com os trabalhos, o trabalho em equipe... pergunta e aí cara tudo bem aí? Tal... tal..., precisando de ajuda? sempre tão comigo, né, sempre tão perto de mim, é isso [...]

Acessibilidade nas três etapas de ensino - **N1** conta que nas escolas as quais estudou não possuía acessibilidade. Narra também que, desde que foi alfabetizada, usa a máquina de escrever em Braille, não usa o computador, mas usa o telefone para enviar mensagens aos amigos. **N2** narra que a escola atual não é acessível, inclusive expõe as dificuldades dos colegas usuários de cadeira de rodas em se locomover na escola.

N1	N2
<p>[...] nunca usei computador, não...só usei máquina braille desde que fui alfabetizada, não sei usar computador... para mim não dá...não tenho retorno, não escuto e também não enxergo, meus amigos cegos (nomes) usam mas eu... para mim não. A Máquina braille é melhor, com ela escrevo cartas para meus amigos, faço minhas atividades, tudo! Gosto muito de me comunicar com meus amigos, conheço muitas pessoas de várias cidades, aí escrevo cartas, ou mensagem no celular, ultimamente uso mais o celular. Pergunto logo o número do celular para poder enviar mensagens. [...] nas escolas só tem o AEE, não tem rampa, não tem pista tátil, mas eu nem preciso muito, porque sempre estou com o gui-interprete[...]. Para finalizar, [...] todos os professores, desde o ensino fundamental, nunca tive problemas com eles, eles sempre tiveram um carinho comigo, quando me encontram vem falar comigo, sempre tem um que se preocupa mais que o outro, tem uns que a gente brinca, pirraça. [...] reconheço todos os meus professores toco neles e logo sei quem é...todos tem um sinal...aí quando chegam tocam em mim e apontam o sinal, as vezes o guia-interprete me informa. Só uma professora de matemática do ensino médio que uma vez perguntou se eu não queria trocar de curso, ela achava que eu não podia ser professora, fiquei triste com isso. [...]sempre foi minha mãe que se preocupou e lutou por isso... mas eu sei, por exemplo, que o guia-interprete é um direito garantido em lei. Lembro que certa vez, que eu e os alunos com surdez, fizemos uma reunião com o diretor da escola e a Secretária de Educação para cobrarmos o pagamento dos interpretes e guia-interprete que estavam sem receber seus salários, então lutamos para não perdermos esse profissionais tão importante para nós [...].quais foram resolvidos pela mãe.[...] discriminação...não...as pessoas tem que viver em paz, não sofri discriminação na escola, sempre tive ajuda de todos[...] e se alguém fez isso, minha mãe resolveu, tenho certeza...(risos),ah! Lembro sim, quando eu tinha 7 anos, fazia natação e ia para a natação de V-A-N, as crianças quando eu entrava na V-A-N, colocava a mão no nariz, mas minha mãe contou uma historia para as crianças e nuca mais eles colocaram a mão no nariz. Outra vez, ofereceram dinheiro para minha mãe, como esmola, só porque sou cega, outra</p>	<p>N2 conta que prefere utilizar o computador em sala de aula em lugar do braille e da máquina braille. [...] hoje o computador é uma ferramenta, que pra mim é de extrema importância. Até porque, eu acho que com os avanços da tecnologia, claro que o Braille, não vai acabar, mas pouquíssima gente vai passar usar o Braille, em minha opinião, com o avanço do computador, dos programas de vozes, então hoje nós deficientes visuais, ou surdocegos vamos, preferir mil vezes o computador do que o braille. [...] Essa escola que estudo hoje, não tem acessibilidade não...lá tem até um elevador, mas está quebrado há muito tempo, e tem colegas meus que usam cadeira de rodas e precisam ser carregados no colo quando precisam descer ou subir, inclusive tinha uma colega que a cadeira é motorizada e é muito pesada e isso dificulta muito. Bom! Para finalizar, gostaria de colocar que [...]sempre tive boas relações com meus professores, conheço todos pela voz, chega um professor e assim que ele fala eu já sei quem é...aí eu né...eu falo diga fulano...tudo certo! Ah! também quando encontro em outro lugar, só com a voz, já sei quem é. As vezes eu toco, para conhecer a pessoa direito né. [...] minha relação com os funcionários também é, sempre foi, e é muito boa, brincam comigo, até mesmo pelo fato de eu ser flamenguista, os caras ficam me zoando, pô seu time perdeu tal, ganhou, conversam comigo normalmente, sem nenhum tipo de desrespeito ou preconceito contra mim, pela deficiência. Eu sempre estou atento nisso, e se as pessoas estão me tratando bem, e se estão [...] a minha relação com os colegas sempre e hoje é muito boa. E... mais assim, [...] desde quando comecei a estudar, que eu me lembre, eu sempre tive boas relações com meus colegas, nunca sofri discriminação por parte deles não. Mas, estou atento nisso, se as pessoas estão me tratando bem, ou se estão vindo com injúria ou preconceito comigo né. Eu acho que tem que ficar atento nisso mesmo né, porque é complicado né, você ter uma, eu nem digo deficiência, normalmente eu digo o terno que é uma limitação, e as pessoas ficarem te zoando te fazendo com que sofra preconceito pela deficiência, mas uma coisa que eu não ligo eu, de me chamado de ceguinho, por exemplo. Eu não ligo, não incomoda. Agora me dizer, por exemplo, ah! você não pode fazer isso por causa de ser cego, aí não! Isso me incomoda, porque</p>

<p><i>vez os amigos da minha irmã me chamaram de ceguinha, mas nunca me importei com isso não. Minha mãe que sempre resolveu, e ficava tudo bem!</i></p>	<p><i>nunca deixei de fazer as coisas por causa da deficiência, sempre fiz tudo! Agora me chamar, pô... o cara é deficiente visual, ceguinho, não tem problema! Claro que alguns ligam, mas eu não ligo não, eu não ligo nada pra isso, se alguém me chamar de ceguinho, eu respondo “ôpa ôpa diga aí”, vou atender ele na hora, então, tranquilamente, é isso. eu me dou muito bem, os caras brincam comigo, brincam...não com a deficiência, mas, ficam brincando comigo, claro, sempre com respeito derrubando o meu aparelho, aí eu digo, pô véi, mas ficam derrubando o aparelho de brincadeira. Eles derrubam e botam ,né, derrubando o imã aqui né. Mas eu digo brincando, é sempre brincando, brincadeira, pô véi bota aí no lugar se não eu vou ficar sem ouvir. É... mas assim, eu sou muito respeitado, na sala pelos colegas, me respeitam, mas me aceitam mesmo com a deficiência, né.[...] meu ex professor de química que por sinal hoje ele é o meu amigo mesmo, considero ele como amigo mesmo não como professor como amigo, o (nome do professor), cara que hoje eu ando com ele, porque normalmente quando eu vou andar sem a bengala eu coloco a mão no ombro, para as pessoas me guiarem, até brinca “N2 tira a mão do meu ombro, vá, vá solto tire a mão”, ele diz que é para ir com a bengala, radiando, girando, “ali, vá, vá, indo, vá indo”, aí as vezes eu fico um pouco tenso, aí (nome do professor) diz “calma rapaz vai indo, vai indo, eu não vou te deixar cair, calma vai indo vai indo, você vai chegar lá”. Mas ele faz isso brincando. [...] Eu levo isso na esportiva, é claro que as vezes eu fico um pouco tenso quando eu chamo ele e ele não diz nada, eu digo “vixe Maria onde é que ele tá?” E pelo fato de eu não estar vendo eu fico perdido, né? Mas eu levo as brincadeiras numa boa, até com relação à deficiência e as brincadeiras normais, minha relação com todos é muito boa com coordenador, com professor, com funcionário, com alunos, com o diretor, com todos, com o corpo do colégio inteiro. Sempre foi desde as minhas antigas escolas.</i></p>
--	--

4.5 DELINEAMENTO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após análise e validação do profissional proficiente em libras, a interpretação dada pelo guia-interprete e após assistir os vídeos das narrativas, por diversas vezes, esses foram disponibilizados para duas bolsistas do PIBIC – Programa de Iniciação Científica da UFBA, as quais fizeram as transcrições das narrativas.

As transcrições feitas pelas bolsistas foram revisadas detalhadamente por mim com a finalidade de realizar uma revisão cuidadosa de todo material então colhido e transcrito. Nas

transcrições, procurei registrar as narrativas dos participantes de forma que reproduzissem o que foi vivenciado literalmente em cada uma das entrevistas, sempre me mantendo fiel às narrativas, incluindo inclusive, além das falas (oral ou em libras), os silêncios, as hesitações, as ênfases e expressões do narrador.

Partindo da história de vida de cada um dos participantes, a análise e discussão de dados nesse estudo, buscou compreender de que forma essas pessoas com surdocegueira se constituíram ao longo de seu processo de escolarização, quais suas expectativas e experiências, observando as significações dadas pelos participantes e as relações estabelecidas durante suas itinerâncias de vida na educação básica.

Para proceder a essa compreensão, tomei como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004, p. 41), que a define como:

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

De acordo com Galvão (2010, p. 141), o método de análise de conteúdos busca investigar, no que está implícito, as significações dos conteúdos que se repetem ao longo das narrativas. A autora complementa:

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.

A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA, 2003, p. 15). “É um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. (FRANCO, 2005, p. 20)

Para Moscovici (2003) e Bardin (2004), tudo que é dito ou escrito (comunicação) é passível de ser decifrado pela técnica de análise de conteúdo, constituindo-se essa. Segundo Berelson (1952 **apud** BARDIN, 2004), como uma técnica de investigação que por meio de uma descrição objetiva e metódica do conteúdo patente da comunicação tem por finalidade a sua interpretação\tradução.

Assim, para definir as categorias analíticas desta pesquisa, segui o que Laville e Dionne (1999), citado por Galvão (2010), sugerem como etapas para o desenvolvimento da análise de conteúdo:

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. (LAVILLE; DIONNE, 1999 **apud** GALVÃO, 2010, p. 142)

Bardin (2004, p. 111) acerca da categorização, na sua “Análise de Conteúdo”, comunica que esta,

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto [...]. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Para o autor a categorização pode empregar dois processos: um em que o sistema de categorias não é fornecido no início do estudo (vai sendo construído à medida que o estudo vai se desenvolvendo, mediante os dados recolhidos no próprio estudo); e outro em que é fornecido a priori um sistema de categorias, permitindo a repartição dos elementos à medida que vão sendo encontrados (BARDIN, 2004).

No estudo em questão, a opção foi pelo primeiro processo, com a elaboração de um sistema categorial, cujas categorias foram definidas à medida em que houve uma maior

imersão com o material escrito, elucidando as particularidades das narrações, tomando como fio condutor as três dimensões enfatizadas pelos objetivos específicos da pesquisa.

Inicialmente, foi feita uma leitura flutuante para haver uma aproximação mais direta com as histórias apresentadas e para a identificação da temática contida nas narrativas. Em seguida, fez-se uma segunda leitura para verificar se os assuntos trazidos nas entrevistas eram pertinentes aos objetivos da pesquisa. Esse cuidado permitiu que, após a transcrição das narrativas, os conteúdos, mesmo sem terem sido trabalhados e ainda no seu estado bruto, fossem organizados em três grandes grupos:

- 1) Diferentes Formas de Comunicação utilizadas como suporte para o acesso aos conteúdos escolares.
- 2) A família como suporte da inclusão escolar.
- 3) Desafios e possibilidades da inclusão escolar.

Marconi e Lakatos (2008, p.124) informam que, segundo as regras da formulação de categorias, um conjunto pode ser formado por duas ou mais categorias, mas as subcategorias apenas devem existir nos casos em que haja indispensabilidade no estabelecimento de diferenças entre os diversos tipos de resposta, porquanto as categorias devem ser exclusivas e incluir todas as probabilidades relevantes a fim de se evitarem equívocos nas respostas obtidas.

No presente caso, a bibliografia consultada referenciou a formulação das categorias, que, por sua vez, sustentaram as narrativas, sendo nossa tarefa a confirmação da sua presença ou ausência no *corpus* do estudo.

Por se tornar necessária a distinção entre os diferentes tipos de resposta, das três categorias de análise constituídas, a primeira e terceira categorias subdividiram-se, dando origem às subcategorias. As subcategorias estabelecidas foram:

1. Categoria Diferentes Formas de Comunicação utilizadas como suporte para o acesso aos conteúdos escolares, subdividiu-se em duas subcategorias: Comunicação Receptiva e Comunicação Expressiva;

2. Categoria Desafios e possibilidades da inclusão escolar: subdividiu-se em três subcategorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Feitas as considerações sobre o delineamento da análise de dados, cabe apresentar agora o resultado dessa pesquisa.

4.6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS: A VOZ DOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

A discussão nesta pesquisa será apresentada considerando-se a voz dos alunos com surdocegueira congênita e adquirida na tenra idade que participaram desta pesquisa, observando as quatro grandes dimensões que emergiram de suas narrativas: Formas de Comunicação utilizadas como suporte para o acesso aos conteúdos escolares; A família como Suporte da inclusão escolar; Desafios e possibilidades da inclusão escolar.

4.6.1 As Diferentes formas de comunicação utilizadas como suporte para o acesso aos conteúdos escolares

Antes de expor a análise de dados dessa categoria, cabe retomar o conceito de comunicação adotado nessa dissertação. A comunicação é uma característica humana essencial e uma necessidade social fundamental para a vida de qualquer ser humano, é um processo interpessoal por meio do qual se estabelecem vínculos com os outros, permite a interação, a troca de informações, desenvolvimento da linguagem, estabelecimento de relações, aquisição de autonomia, e formação na identidade. Essa relação é estabelecida de diferentes maneiras e segundo as possibilidades comunicativas de cada um. Para as pessoas com surdocegueira, tendo como base a afirmação de Vigotsky (2008), para educar crianças com surdocegueira, há que ensinar-lhe a linguagem para que possam ser sujeitos participantes e atuantes no contexto social e cultural em que vivem, significa dizer que a comunicação é ponto de partida para chegar a qualquer aprendizagem.

Considerando a importância da comunicação evidenciada nas narrativas dos participantes nesse estudo, considerando também que especialistas na área da surdocegueira revelam que as dificuldades de comunicação podem ser um grande entrave para a educação da pessoa com surdocegueira e, conforme coloca Amaral (2002, p. 124), “a comunicação é crítica no desenvolvimento e educação de estudantes surdocegos”.

Maia (2011) relata que a necessidade de uma criança com surdocegueira congênita é a aquisição de um sistema de comunicação mais formal (língua de sinais, alfabeto manual e a escrita para desenvolver uma linguagem mais ampla). Entendo que é importante que as diferentes formas de comunicação apresentadas nas narrativas dos participantes sejam a primeira dimensão a ser analisada nesse estudo.

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, especialmente, nesta categoria, a 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.

Nas narrativas dos entrevistados, foi possível identificar diferentes formas de comunicação, expressiva e receptiva, que foram variando ao longo do tempo, em consonância com a condição funcional dos narradores e das oportunidades oferecidas pelo meio.

Como comunicação receptiva, foi possível identificar a Libras tátil, a escrita em braille, a Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita, o alfabeto manual tátil e o Tadoma. Como comunicação expressiva, foi possível identificar a Libras, o alfabeto manual e a Língua Portuguesa na modalidade oral. Foi observado, nas narrativas, clareza nas mensagens e consistência na forma de comunicação de ambos os entrevistados. Nunes (2001) coloca que todo e qualquer processo comunicativo envolve recepção da informação e receptiva compreensão da mensagem para favorecer a eficiência da transmissão e interpretação.

N1 - Minha comunicação principal é a libras e a libras tátil [...]

N2 - Eu me comunico pela fala, você observou que falo bem né. Acho que minha comunicação sempre foi pela fala[...]

A constatação de uma comunicação receptiva foi possível perceber, nos momentos das entrevistas, quando fiz a pergunta gerativa.

Ao fazer a pergunta gerativa, o guia-interprete traduziu a mensagem para N1 em libras tátil. N1, por sua vez, recebeu a mensagem via tátil e proprioceptiva, pois os sinais que eram realizados na mensagem representava uma sequência de movimentos recebidos pelo corpo. É importante salientar que esse tipo de comunicação receptiva não é naturalmente adquirida por pessoas com surdocegueira congênita. Cader-Nascimento (2005) afirma que a língua de sinais tátil é, geralmente, utilizada por pessoas surdocegas em fase pós-linguística. A surdocegueira não oferece nenhuma oportunidade de aprendizagem incidental, isso significa que é necessário ensinar tudo a pessoa com surdocegueira.

N2, por sua vez, utiliza como forma de receber a mensagem a Língua Portuguesa na modalidade oral ampliada pela prótese do implante coclear bilateral, ou seja, a sua comunicação receptiva era prioritariamente pela escuta da fala.

Quanto à comunicação expressiva, N1 usava fluentemente a libras, ou seja, se comunica pelo sistema proprioceptivo, pois os sinais representavam uma sequência de movimentos no espaço. A jovem com surdocegueira utilizava muito bem os parâmetros fonológicos da libras para comunicar-se: locação ao fazer os sinais em frente ao corpo ou no próprio corpo, movimentos produzidos pelas mãos, pulsos e antebraços com velocidade adequada e bem articulados, configuração de mãos apropriada e uso do alfabeto manual e digitação correta.

N2 utiliza a Língua Portuguesa na modalidade oral para se expressar nas situações comunicativas, entretanto, percebe-se uma pequena disfluência na fala de N2. Essa deficiência na fala pode está relacionada ao grande tempo de privação sonora (FORTUNATO; BEVILACQUA; COSTA, 2009) de N2 ao ser implantado somente com 11 anos de idade. A narrativa de N2 a seguir demonstra bem essa análise.

N2 o implante coclear e eu fiz em 2007...é...é...em julho de 2007 e o outro em janeiro de 2009. Se eu não, é...não me engano foi isso. É... é...A informação pode tá equivocada, por causa da data, pode tá equivocada, equivocada né.

A linguagem oral envolve dois processos importantes: a Compreensão Verbal e a Expressão Verbal. A Compreensão Verbal precede a Expressão e, para que a mesma ocorra, é

imprescindível que se tenha audição para fala. Verifica-se que qualquer prejuízo na audição interfere na compreensão verbal, bem como na formação e inter-relação de conceitos e, conseqüentemente na linguagem expressiva do indivíduo, afetando a comunicação verbal. (FORTUNATO; BEVILACQUA; COSTA, 2009)

Outro aspecto importante a ser analisado nessa dimensão provém das narrativas:

N1 [...] lembro que até quatro ou cinco anos de idade eu não entendia nada, eu gritava, chorava muito, me batia, me mordida, puxava meu cabelo, porque não entendia nada, não entendia minha mãe e ela também não sabia o que eu queria...não tinha comunicação...entendeu?...ah! depois que aprendi libras tudo mudou, fiquei calma e pude me comunicar com minha mãe e outras pessoas[...].

N2 [...] não, não me lembro, antes dos seis anos, mas nessa idade já tentava usar o tadoma. é... mas antes do implante eu tentava ouvir as pessoas, principalmente meu pai, minha mãe e A. pelo tadoma...você conhece o tadoma né, [...] hoje com implante me viro muito...é...muito bem, me adaptei muito rápido, muito fácil, ao implante.[...].

Percebem-se, nas narrativas, as diferentes itinerancias tomadas por N1 e N2, incentivados por suas famílias para resolver seus problemas de comunicação. N1 narra que, antes dos seis anos de idade, não havia um entendimento com a família. Cader-Nascimento e Maia (2006, p. 22) coloca que “no caso da criança surdocega, por vezes é difícil determinar a forma como ela recebe as mensagens”. Assim, na ausência de possibilidade de comunicação e tendo somente o próprio corpo para comunicar-se, N1 se autoflagelava.

N2, por sua vez, narra não lembrar os acontecimentos anteriores aos seis anos de idade, mas acredita que desde muito cedo sua comunicação se deu por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral, por meio do Tadoma, para entender as informações. Cader-Nascimento e Maia (2006, p. 21) coloca que “para a aprendizagem da linguagem oral, o Tadoma se mostra um método eficiente para alcançar esta meta.”

Nas narrativas, verifica-se o desenvolvimento da língua desde a fase pré-linguística. No caso de N1, a comunicação pré-linguística por meio de choros, gritos, expressões faciais, birras podem ser descrita por Vigotsky (2008) no qual os aspectos cognitivos ainda não se manifestam, pois os conteúdos transmitidos comunicam as necessidades básicas. Na ausência de formas comunicativas mais elaboradas, utilizam o próprio corpo para transmitir e receber informações. Já para N2, o Tadoma representava apoio para a forma de comunicação prioritária, sendo estimulado desde cedo a perceber a movimentação dos lábios e a vibração

das pregas vocais do interlocutor, a fim de imitar a movimentação dos órgãos fonarticulatórios, bem como expressões faciais e reproduzir a fala.

É importante também considerar nessa narrativa a importância da participação da família para a evolução da comunicação dos seus filhos com surdocegueira congênitas. A família, neste processo inicial de comunicação, atua como mediador na construção da comunicação, pois são eles que estão mais próximo da criança, atentos aos detalhes que possam trazer indicadores quanto às formas de comunicação que a criança mais se identifica e a partir daí com ajuda de profissionais especialistas, desenvolver para uma comunicação mais consistente e mais elaborada, como foi os casos de N1 e N2.

Outras formas de comunicação citadas anteriormente, sejam elas receptivas ou expressivas, foram possível perceber no decorrer das narrativas. N1 utiliza o alfabeto manual como suporte para a libras como também, a libras tátil como comunicação receptiva. As palavras da língua oral, nomes próprios, as que não têm um sinal em libras ou não são conhecidas por N1, são digitalizadas de forma manual. Essa forma de comunicação foi percebida quando N1 em sua narrativa citava nome de pessoas, das escolas das cidades.

N1 [...] eu estudei na escolinha (cita o nome da escola) perto da minha casa, era uma escola P-A-R-T-I-C-U-L-A-R.

Uma comunicação em comum entre os dois participantes foi o sistema de leitura e escrita braille, ambos utilizam com fluência esse sistema para se comunicar na língua portuguesa escrita recebendo e transmitindo mensagens com o uso da máquina braille.

N1 [...] foi lá que aprendi o braille, eu aprendi a ler e escrever em Braille, e eu... estava junto com colegas cegos, me lembro dos nomes [...], cada um de nós começamos a aprender o braille, foi quando fui alfabetizada.

N2 sei o braille [...] eu usava o braille, a máquina braille [...] fiz a alfabetização duas vezes, em Braille, sempre em braille, com aulas em casa para ensinar o braille.

Ainda referindo à comunicação receptiva e expressiva, ambos os participantes utilizam de tecnologias para se comunicar a longa distância. N1 usa o telefone celular para enviar mensagens por MSN na Língua Portuguesa na modalidade escrita por meio de celular. O aparelho celular usado por N1 possui um relevo na tecla do número 5, que também tecla as

letras (JKL). A partir dessa tecla comumente chamada de “tecla cega”, N1 se guia para encontrar as outras letras que por sua vez também são compostas por um número e grupo de três ou quatro letras, digitando assim as suas mensagens. Para receber as mensagens, N1 após sentir a vibração do aparelho celular, solicita, geralmente, alguém da família ou ao guia-interprete para fazer a leitura/interpretação em libras tátil, enquanto que N2 utiliza o computador com um software sintetizador de voz, que lhe dar acesso às informações de forma mais rápida, possibilitando-o se comunicar com outras pessoas nas redes sociais e por meio do Skype.

N1 gosto muito de me comunicar com meus amigos, conheço muitas pessoas de várias cidades. Quando os conheço pergunto logo o número do celular para poder enviar mensagens depois ou escrever cartas [...].

N2 uso o computador pra fazer tudo, pra entrar na internet, através dos leitores de tela [...] eu prefiro mil vezes ler no computador ouvindo né, bota ali e lá eu vou, ouvindo, lendo e recebendo as informações pelo áudio. [...] faço tudo no computador, olho e-mail, entro na internet, ouço rádio, tem o Skype, então, hoje o computador é uma ferramenta, que pra mim é de extrema importância.

É importante que as pessoas surdocegas tenham uma comunicação estabelecida e predominante. Como é de igual importância que ela adquira diferentes tipos de comunicação, para poder se comunicar com as mais diferentes pessoas que estão ao seu redor. Dorado (2004) considera que as formas de comunicação adquiridas por pessoas surdocegas vão depender do contexto em que ela vive e das oportunidades educacionais, familiares e sociais a que essa pessoa teve acesso e que 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.

Os dados analisados sobre o sistema de comunicação receptivo e expressivo dos dois jovens com surdocegueira congênitos reiteram o que os teóricos que discutem a surdocegueira e que sustentam esse estudo preconizam: a comunicação é a chave da inserção social das pessoas surdocegas no ambiente sociocultural no qual vivem. Por esta razão, tudo o que estiver relacionado com a comunicação é objeto do maior interesse, por parte dos profissionais, das famílias e principalmente das próprias pessoas surdocegas, na busca de sistemas de comunicação mais eficaz.

4.6.2 A Família como Suporte da Inclusão Escolar

Na literatura sobre surdocegueira, a família sempre teve lugar de destaque no suporte à educação de seus filhos com surdocegueira congênitos ou adquiridos na tenra idade. As informações que os pais trazem para as escolas são muito importantes e podem ajuda-la a nortear os trabalhos que serão desenvolvidos com os alunos com surdocegueira.

O suporte, a participação e a colaboração da família no processo educacional desses alunos são fatores imprescindíveis para o seu desenvolvimento e inclusão escolar. Segundo Araóz (1999), a família é vista como uma instituição social que pode contribuir com o desenvolvimento de seus filhos com surdocegueira, em seu contexto educacional e principalmente em sua vida pessoal, buscando garantir as condições necessárias para sua inclusão.

Ao analisar as narrativas dos participantes, algumas características de resiliência foram percebidas nas famílias de N1 e N2. Diante das adversidades, cada uma das famílias procurou formas diferentes buscar caminhos que viessem para melhorar a qualidade de vida de seus filhos. N1 relata que a família mudou-se de uma cidade no interior para a capital do estado em busca de atendimento especializado. N2 narra que sempre morou em Salvador e que a família sempre buscou, seja na cidade ou em outros estados, os melhores subsídios para lhe proporcionar uma vida melhor.

N1 Oi, boa tarde, meu nome é N1, (faz seu sinal), sou surdocega, eu e minha irmã gêmea J (nome da irmã) nascemos com 6 meses, só 6 meses, na cidade I-T-A-B-U-N-A (faz sinal da cidade) em 10 de maio de 1992. Pequenas, muito pequenas, 700gr, por isso sou surdocega, minha irmã não só eu. Aos 2 anos de idade, minha família mudou-se para cidade S-A-L-V-A-D-O-R, para buscar atendimento especializado, F-O-N-O (sinal), escola...sabe? Com 6 anos comecei aprender libras e com 8 anos fiz implante coclear.

N2 Olá, meu nome é N2, moro na cidade de Salvador, sempre morei em Salvador [...] tenho 18 anos, eu nasci com 5 meses, meio quilo, [...] a principio, apenas deficiência visual. Por conta de uma medicação que eu tomei na UTI, chamada Nicasina, daí veio a surdez, e o efeito colateral dessa medicação era ficar surdo com até 10 anos, aos 6 anos de idade já tinha perdido 95% da audição. Mas meus pais sempre atentos, ligados mesmo, descobriram lá em São Paulo uma clínica que [...] faz implante coclear, você conhece? é esse aqui que tô usando.

Na fala dos narradores, observa-se que o impacto causado pelo diagnóstico da surdocegueira exigiu modificações e rearranjos na dinâmica familiar. A busca das famílias de ambos os participantes por profissionais em outras localidades e por informações sobre o implante coclear, coadunam com o que os teóricos do campo da surdocegueira relacionados à família (ARAÓZ, 1999; SAMANIEGO; MUÑOZ, 2004; entre outros autores). Essa busca é uma das fases de adaptação que correspondem a recursos médicos/assistenciais e educativos. A literatura especializada avalia essa constante e repetida busca de ajuda das famílias, como um dos elementos que mais caracteriza as vidas dos pais de crianças surdocegas. Considera também que com o tempo o papel dos pais muda. Eles não somente buscam informações e ajuda, mas as encontram por si mesmo, considerando regularmente as opções e as escolhas, inclusive enfrentando a questão de institucionalizar ou não, e tornar a escola/centro a primeira referência do seu filho ou não. (SAMANIEGO; MUÑOZ, 2004)

O descobrimento da surdocegueira em um membro da família constitui uma situação em que em maior medida pode modificar a dinâmica familiar. Portanto, o momento em que os pais recebem o diagnóstico pode gerar diversas reações, de acordo com o modo como essas informações são passadas e compreendidas. As primeiras reações dos pais ao diagnóstico da surdocegueira costuma ser de choque, negação, raiva, culpa e de esperança da cura, levando a família a buscar nos profissionais médicos e terapeutas a solução para essa nova situação. (ARAÓZ, 1999)

Ferrini (2003), corroborando com Araóz (1999), salienta que os profissionais médicos e terapeutas, tendem a ser a primeira fonte de informações para a família. Segundo o autor, normalmente, esses profissionais apresentam aos pais, quando se tratam de surdez e/ou surdocegueira, duas posturas: a oralidade ou os benefícios da fala, diante de diferentes visões, encorajando-os a protetizá-los com aparelhos auriculares de amplificação sonora AASI; ou a realizar o implante coclear, com o objetivo de que o filho tenha capacidades iguais às das pessoas ouvintes, negando a condição de surdo e/ou surdocego, despertando assim na família o sentimento de esperança de cura.

Já Walsh (2005) acredita que essas reações na dinâmica familiar podem ser entendidas como resiliência. Para o autor, a resiliência é promovida quando a dificuldade, a tragédia, o fracasso ou o desapontamento também podem ser vistos como instrutivos e servir como um impulso para a mudança e o crescimento.

Esse sentimento de esperança de cura das famílias citado por Araóz (1999), bem como o impulso para mudança e crescimento (WALSH 2005), foram identificados nas narrativas de

ambos os participantes, quando relatam que foram submetidos ao implante coclear. N1 foi implantada com oito anos de idade e N2 fez o seu primeiro implante aos onze anos de idade e o segundo aos treze anos de idade. N1 utilizou o implante durante dez anos, mas narra não ter se adaptado, e atualmente não o usa mais, preferindo utilizar a libras para os seus processos comunicativos. Enquanto que N2 utiliza até o momento todo o potencial que o implante coclear pode lhe oferecer para sua comunicação.

N1 [...] com 8 anos de idade eu fiz o implante coclear, lá em Baurú, aos 18 não quis mais usar, é muito barulho, prefiro a Libras.

N2 [...] foi aí que nós... , descobrimos o implante coclear, e eu fiz em 2007, em julho de 2007 fiz um implante e o outro em janeiro de 2009. [...] hoje com implante me viro muito bem, me adaptei muito rápido, muito fácil, ao implante.

Sobre a busca da família por subsídios que possam melhorar a qualidade de vida dos filhos com surdocegueira, seja ela por atendimentos médicos, terapêuticos ou educacionais, Araóz (1999) coloca que cabe aos profissionais, no momento do diagnóstico, fornecerem informações as famílias em relação à surdocegueira e sobre as possíveis alternativas de caminhos a serem percorridos. A autora (2008, p.3) ainda enfatiza que, em seus estudos, sobre as experiências dos pais de pessoas surdocegas, os relatos de experiências confirmam “[...] que a procura por atendimentos foi longa e frustrante, dadas as particularidades das dificuldades que não são prontamente definidas, nem atendidas para reabilitação.”

Entretanto, os estudiosos dos estudos culturais Surdos que se posicionam contra o implante coclear, salientam que 90% das crianças surdas congênitas nascem em famílias de ouvintes, compreende-se facilmente a difusão do implante já que, aliado ao discurso médico reparador, conta-se igualmente com o desejo dos pais em oferecer à sua progeneritura pronta reparação de uma deficiência diagnosticada.

Para além dos aspectos polêmicos ligados à cultura surda e à batalha que alguns travam para que a comunidade médica deixe de vê-los como deficientes, parece necessário sublinhar que, pelo relato dos informantes, a família demonstra ter expectativas positivas a respeito dos benefícios que o implante coclear pode gerar na vida de seus filhos. Os benefícios aos quais os informantes se referem aparentam, segundo os relatos, estarem relacionados à melhoria da comunicação. Entretanto, essa expectativa pode não ser a mesma para N1, pois essa relata que, aos 18 anos de idade, resolveu não mais usar o aparelho externo

do implante coclear, dando prioridade a libras e libras tátil como formas de comunicação predominantes.

De qualquer forma, esta busca dos pais em proporcionar comunicação aos seus filhos com surdocegueira a partir da língua oral ou da libras pode significar esperança de torná-los mais autônomos e independentes, o que corrobora com Sousa (**apud** Araóz 1999) quando coloca que essas atitudes mostram a força dos pais na procura do melhor para os filhos, potencializada pela premência em encontrar auxílio para as dificuldades.

Essa preocupação das famílias de N1 e N2 com a comunicação de seus filhos também é justificada quando Van Dijk(1966) e Nunes (2001), pesquisadores que em seus estudos contribuíram para os programas educacionais com pessoas com surdocegueira, afirmam que a comunicação se configura como o principal entrave para o desenvolvimento das pessoas com surdocegueira, mas, ao mesmo tempo, este é maior desafio a ser assumido por profissionais, familiares e outras pessoas que permeiam a vida dessas pessoas.

Outra busca incessante da família refere-se a atendimento educacional. De acordo com Araóz (2008), historicamente, as famílias de pessoas com surdocegueira, por não encontrar em suas localidades espaços educacionais apropriados para o atendimento de seus filhos, transladam de um lugar para o outro em busca desse atendimento ou acabam, por iniciativas próprias, criando programas de atendimentos (ONG, Associações, Fundações, entre outros).

Outras, porém, diante dessa situação adversa e difícil de resolver, optam por colaborar com as instituições já existentes em suas localidades (MAIA **et al**, 2008). Nas narrativas, percebe-se que as famílias dos participantes se encaixam nesse perfil, que de formas diferenciadas contribuíram com a escola na educação de seus filhos estabelecendo parcerias positivas que contribuíram para seu desenvolvimento e aprendizagem.

N1 [...] quando eu tinha 7 anos, já falei...eu mudei para cidade de Barreiras, lá não tinha escola para mim, não tinha escola para deficientes surdos e cegos. Minha mãe lutou lá na prefeitura e conseguiu uma sala na Escola Mun...hã...Escola Municipal (nome da escola) para dar aula para nós.

N2 [...] sempre tive acompanhamento de estudantes de pedagogia, psicologia, que meus pais contratavam para me acompanhar em casa e também na escola, aí me acompanhava em tudo.

Nas narrativas, percebe-se a importância que as famílias imprimiam na educação de seus filhos com surdocegueira e não mediram esforços para que seus objetivos fossem alcançados. Para Walsh (2005), essa convicção de atingir um objetivo e a busca por soluções estimula o otimismo e torna os membros da família participantes ativos do processo de resolução dos problemas. Quando a escola está preparada para oferecer o tipo de apoio que a família necessita e estabelece um ambiente amistoso e receptivo, os familiares tornam-se confiantes e a vontade para participar das atividades acadêmicas da criança. Nesse contexto, a escola pode aproveitar o envolvimento da família e tentar estabelecer uma relação sólida e efetiva, para que a partir das trocas de informação e parceria da família, os métodos e estratégias utilizadas com a criança surdocega sejam os mais adequados possíveis, objetivando seu aprendizado e desenvolvimento. (GUALDA; BORGES; RODRIGUES, 2013)

Esse otimismo na educação, juntamente com a crença na capacidade dos filhos, parece ter refletido na forma como essas famílias lidaram e lidam com suas dificuldades e limitações que o sistema oferece para pessoas com deficiência, e nesse caso para as pessoas com surdocegueira que ainda é muito invisível nas escolas atualmente. O fato de N1 e N2 frequentarem a escola ilustra a crença que as famílias depositam na capacidade dos filhos.

Não há uma estimativa referente à quantidade de crianças com surdocegueira que nascem em família ouvinte, entretanto, se levar em conta a surdez, estima-se que 90% nasçam em lares de ouvinte (SKLIAR, 2001). Essa condição leva as famílias a buscar soluções para o problema de comunicação de seus filhos que podem demandar um longo tempo. Quando se refere às pessoas surdocegas congênitas que têm grande dificuldade para iniciar um processo de comunicação esse percurso pode ser ainda maior. O êxito no processo de desenvolvimento da comunicação em pessoas surdocegas congênitas dependerá dos interlocutores competentes que serão capazes de dar significados a ação comunicativa da criança surdocega e oferecer-lhe respostas coerentes com o que a pessoa com surdocegueira espera (VINÃS, 2004). Na narrativa de N1,

[...] na escola em G-U-A-N-A-N-B-I (sinal da cidade) as professoras ensinaram libras a minha mãe, e minha mãe aprendeu libras e depois minha mãe me ensinou, lá na escola mesmo e também em casa.

Percebe-se que a família, neste caso a mãe, foi a interlocutora que iniciou o processo de comunicação de N1. Quando a família aceita a surdocegueira e a libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar

condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso do seu filho. (DANESI, 2001)

O direito a Língua de sinais foi efetivado, em 2001, por meio da lei 10.436/2001 e pelo decreto 5626/2005. Outro documento que garante esse direito é o Decreto Executivo 6.949/09, que em seu art. 24, assegura o direito à educação das pessoas com deficiência sem discriminação com base na igualdade de condições, inclusive garante a pessoa com surdocegueira que as aulas sejam ministradas nas línguas e meios de comunicação que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico social.

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009a, p. 12-25)

A narrativa de N1 sobre a luta da família em busca da garantia do direito ao profissional intérprete e guia-intérprete pode ser fundamentada nesses documentos.

[...] no ano de 2005 minha família e as famílias de meus amigos surdos foram à justiça, no Ministério Público, para garantir o guia-intérprete para mim, e o intérprete para meus amigos surdos[...]

Entretanto, essa luta da família também representa, de acordo com Walsh (2005), os processos de enfrentamento e adaptação da família que diante de uma situação de crise se reorganizam e buscam soluções para resolver os seus problemas de modo eficiente.

Diante da queixa de N1 conforme expressa em sua narrativa:

[...] o 8º ano eu não fiz, porque era muito barulho, os alunos gritavam muito, era muito barulho e eu usava o aparelho do implante coclear. Aí eu disse a minha mãe que não aguentava mais tanto barulho. Minha mãe conversou na Secretaria de Educação e resolveram fazer uma prova, passei na prova, e eu fui promovida para a 9º ano.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), baseado na LDBEN nº9394/96, afirma que a classificação em qualquer série ou etapa do ensino fundamental pode se dar independentemente de escolaridade anterior, por meio da avaliação feita pela escola que defina o grau de desenvolvimento e a experiência do candidato e permita sua inscrição na série mais adequada, como também por meio do teste de requalificação elaborado pela Secretária de Educação, promovendo o aluno à série posterior. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, também baseada nessa diretriz define, dentre as normas para a organização da educação básica, deve-se prever a aceleração para as pessoas com superdotação e a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. (BRASIL, 2008, p.3)

A efetivação da educação inclusiva exige corresponsabilidade, de um lado a escola, do outro a família, entrelaçadas pelos professores e profissionais que trabalham na escola. A informação antecipada aos professores sobre a inclusão do aluno com deficiência, minimizam os conceitos pré-concebidos. O desconhecimento e o conseqüente sentimento de medo por parte dos professores da escola comum sobre a surdocegueira são obstáculos ao desenvolvimento e a inclusão do aluno em sala de aula. Assim, é muito importante que todos os professores conheçam e tenham informações básicas sobre as deficiências visando minimizar os preconceitos e os possíveis problemas que possam ocorrer. (CAPELLINI, 2003).

De acordo com a narrativa de N1 e o pensamento de Capellini (2003) , posso inferir que proporcionar informações e formação aos professores do ensino comum sobre a surdocegueira constitui o primeiro passo no processo de inclusão educacional.

N1. [...] quando terminei a oitava série e fui fazer o ensino médio no Colégio Estadual (cita nome do colégio) Era uma escola muito grande, com muitos professores, com nossa matrícula, a diretor ficou preocupada e minha mãe convidada pela diretora foi conversar com os professores sobre minha inclusão lá na escola.

A Narrativa de N2 que se segue, demonstra o envolvimento e contribuição da sua família para o seu sucesso escolar, sempre buscando, sob seu ponto de vista, o melhor para seu filho com surdocegueira:

[...] sempre estudei em escola regular e escola particular, meus pais sempre tiveram essa preocupação de ser a melhor e escola regular.

Entretanto, é necessário que a família perceba que melhor escola deve proporcionar uma educação que seja de qualidade com equidade e inclusão, independentemente de privada ou pública. Dessa forma, a escola deve oferecer as condições necessárias para atender as especificidades dos alunos com surdocegueira. “Por isso é fundamental que a escolha da família pela escola seja feita levando-se em consideração que ela também irá contribuir na educação e formação do seu filho.” (PAULA; COSTA, 2007, p. 8)

As escolas regulares dividem-se em duas espécies: as públicas e as privadas. As primeiras são oficiais por sua natureza jurídica. Além de a educação regular ser dever do Estado, ela provém da autoridade do mesmo. As segundas tornaram-se oficializadas na medida em que se submetem aos parâmetros legais necessários para a consecução de uma validade nacional e/ou estadual. Embora tais escolas não se transformem em oficiais, a elas são atribuídas às mesmas condições das oficiais. (CURY, 1999). Referente a fala do autor, o Art. 7º da LDBEN/1996, adotam medidas para o funcionamento das escolas.

Na análise da narrativa de N2,

[...] sempre tive acompanhamento [...], e em casa tinha um professor particular [...]

É notória nas narrativas a percepção dos pais, na itinerância escolar de seus filhos com surdocegueira, para além da matrícula numa escola privada. No caso de N2, ainda pagam um professor particular para acompanhá-lo nas tarefas extraclasse e reforçar seus estudos. É comum a oferta do reforço escolar, bem como a iniciativa de pais para que a criança desenvolva atividades pedagógicas com professor particular. (BRAZOROTTO, 2009)

De abordo com Samaniego e Muñoz (2004), os pais passam por distintas fases de adaptação ao diagnóstico da surdocegueira, uma dessas fases é a fase da superproteção que pode de certa maneira comprometer o desenvolvimento do seu filho com surdocegueira. Essa fase foi percebida na narrativa de N2 quando ele narra que:

[...] meus pais me botaram pra repetir a alfabetização, porque na visão deles eu ainda não estava preparado para o ensino fundamental, mas eles sempre me contaram que se arrependeram muito disso, eu ainda tava muito

imaturu pra entrar no ensino fundamental e aí mais... aí repeti mais um ano de alfabetização [...]

Loiola (2009) salienta que os pais e familiares que superprotegem seus filhos, que fazem tudo o que podem por eles, que não permitem que eles experimentem, por si só, as novas e diferentes situações, não dão a eles a oportunidade de enfrentar os problemas que todos nós podemos encontrar ao longo da vida, sejam de ordem psicológica, física ou emocional. No que diz respeito à pessoa com deficiência, em particular, esses efeitos podem devastar sua personalidade, interferindo diretamente na sua autoestima, autoconfiança e na capacidade de viver e interagir com a sociedade.

No dia-a-dia, a família tem a oportunidade para adquirir conhecimentos e informações relevantes, para apoiar e favorecer o desenvolvimento escolar do seu filho com surdocegueira. Tal aprendizagem é fundamental para a tomada de decisões. Para tanto, exige paciência, otimismo, confiança e a certeza de que qualquer mudança para ser alcançada, precisa de esforço conjunto de pessoas unidas por um mesmo objetivo. (PAULA; COSTA, 2007)

Galda, Borges e Rodrigues (2013) salientam que, de forma mais sistematizada, a participação dos pais na escola pode ser categorizada em cinco tipos complementares, sendo uma delas o envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa (mecanismo que os pais utilizam para acompanhar as atividades escolares dos filhos em casa, como por exemplo, as tarefas escolares). Os trechos da narrativa de N2 relatados abaixo são uns traços marcantes na sua trajetória escolar, configurando o esforço conjunto de todos os envolvidos no seu processo educacional em busca do seu sucesso escolar.

[...] na educação fundamental [...] usei o braille, aliás, o braille ou alguém lendo para mim, [...] qualquer uma pessoa lia para mim, minha mãe, meu pai, o pessoal da escola, até A lia para mim, não tinha ninguém fixo não. [...] É, então é isso, meus professores e meus pais sempre procuraram me ajudar em tudo, na sala, na locomoção, dentro da escola, na sala de aula com os trabalhos,...pergunta e aí cara tudo bem aí?[...] quando eu comecei a dar ótica até uma coisa engraçada porque eu comecei a dar ótica e minha mãe falou “pô... como é que cego aprende ótica?”[...] sempre meus pais se preocuparam com meus estudos...né sempre buscou o melhor pra mim, então sempre pagou um professor para me ajudar nas atividades de casa, estudar para prova sabe... como é né, também sempre compraram todos os equipamentos que tenho, computador e tudo mais pra melhorar meus estudos[...]

Nas narrativas, foi possível perceber as diferentes formas de envolvimento das famílias para dar suporte à educação dos filhos, seja por participação ativa ou colaborativa. Percebeu-se também que as famílias dos participantes desse estudo possibilitou tanto a N1 quanto a N2, perpassar por toda educação básica. Essas atitudes são mostras que diante das adversidades causadas pela surdocegueira congênita, a família tem como objetivo melhorar a qualidade de vida dos seus filhos, proporcionando-lhes autonomia e desenvolvimento vislumbrando um futuro melhor para eles. (FREEMAN, 1991)

Nas narrativas, pode-se observar que as duas famílias dos participantes, narradores de suas histórias de vida, diante dos obstáculos, angústias, medos que a condição de um filho com surdocegueira congênita traz, identificaram uma experiência de aprendizado que deu condições para essas famílias lidarem com as dificuldades dos filhos. Essas adversidades não trouxeram a sensação de impotência, mas funcionaram como um respaldo para que encarassem os problemas como possíveis de serem administrados. A esperança de um futuro melhor para os filhos e uma melhor condição de vida tornou-se uma importante e fundamental base para o fortalecimento da resiliência familiar dos participantes desse estudo.

4.6.3 Desafios e Possibilidades da Inclusão Escolar

A análise desta categoria será apresentada considerando três subcategorias: Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica; o Ensino fundamental, etapa obrigatória da educação básica; e o Ensino médio, como a última etapa da educação básica.

Antes, porém, de iniciar a análise dessa categoria, é importante salientar que nas narrativas dos participantes foi possível identificar que apesar das diferenças existentes entre os informantes, no que diz respeito às itinerâncias escolares na educação básica, e aos tempos e espaços de atuação escolar, em distintas cidades do estado da Bahia, pode-se evidenciar alguns fatores que se assemelham e que se diferenciam nas experiências vivenciadas.

4.6.3.1 Educação Infantil

A educação infantil, entendida nos documentos oficiais como primeira etapa da Educação básica, objetiva o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e sócia. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A educação

infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes. Nesta etapa da Educação Infantil, foi possível identificar nas narrativas que N1 e N2 tiveram caminhos diferentes.

N1 foi matriculada na educação infantil no ano de 1995, com 3 anos de idade, em uma Escola Especial. Por esse motivo sua interação deu-se com crianças surdas, com atendimento psicológico e fonoaudiológico na própria escola. Na pré-escola, mudou-se de escola e cidade, estudou em classe especial para crianças surdas em uma escola regular. Esse período durou 4 anos, possui muitas lembranças dessa etapa de sua vida.

Enquanto que, nas narrativas de N2, foi possível identificar que nessa etapa iniciou sua escolarização no ano 2000, com 4 anos de idade, em uma Escola Regular com atendimento psicológico e fonoaudiológico, por esse motivo, suas interações ocorreram com crianças ouvintes. Possui poucas lembranças da época. Na pré-escola, continuou na mesma escola. Essa etapa durou por um período de 4 anos.

N1[...] Iniciei a Educação Infantil em 1995 na cidade de Salvador, na educação infantil, eu estudei na escolinha, (cita nome da escola) perto da minha casa, era uma escola particular, tinha fono e psicólogo, eu tinha 3 anos e fui até os 5 anos [...]

N2 [...] Na educação infantil, estudei na escola regular (nome da escola) com quatro anos de idade, do ano 2000 ao ano 2002, eu tive acompanhantes, psicólogo, fonoaudiólogo, mas eu... eu mesmo te confesso que eu não lembro de muita coisa da educação infantil [...]

Observa-se que no ano em que N1 iniciou suas atividades educacionais (1995) não se efetivava uma política pública educacional de acesso universal a educação ao contrário, priorizavam-se o atendimento as pessoas com deficiência em ambientes segregados, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

Apesar dos preceitos constitucionais de 1988, das Declarações Mundiais (Jontien e Salamanca, 1990 e 1996, respectivamente), do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, enfatizar o direito de todos e de cada um, a uma educação com preceitos inclusivos, a Lei de Diretrizes e Bases, que organizava a educação nacional nesta época (1995) Lei nº 5692/71, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiência, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades

educacionais específicas e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, como ocorreu com N1.

Outro condicionante que pode ter influenciado a matrícula de N1 na Escola Especial foi a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994). Essa condiciona o acesso dos alunos com deficiência às classes comuns de ensino regular, somente àqueles que possuem condições de acompanhar o ritmo dos alunos sem deficiência, enfatizando a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. Dessa forma, pode-se inferir que o paradigma da segregação vigente na época em que N1 foi matriculada contribuiu para sua matrícula no período da educação infantil em Escola Especial. Essa realidade negou a N1 o direito a uma educação infantil em espaços onde a convivência humana com diferentes pessoas lhe possibilitaria a interação, o desenvolvimento da linguagem e as primeiras percepções da diversidade humana conforme indica a política atual.

Em contraponto a história de vida educacional de N1, nessa etapa, N2 iniciou sua itinerância educacional (2000) em escola regular. Observa-se que a matrícula de N2 na escola regular acompanhou os determinantes da Lei de Diretrizes e Bases atual a LDBEN nº 9394\96. Essa lei, diferentemente da lei anterior, toma como referência o texto da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente para explicitar a declaração do direito à educação. (BRASIL, 1996). Portanto, a matrícula de N2 no sistema educacional regular atendeu ao direito a educação inclusiva em espaços que podem maximizar o seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009a)

Nas narrativas, percebe-se que ambos iniciaram sua escolarização na educação infantil em idade correta, conforme preceitua a LDBEN-9394/96 e as DCNEI (BRASIL, 2010c), N1 com 3 anos e N2 com 4 anos de idade, período de maior desenvolvimento da linguagem. A educação infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade. Como também, deve-se oferecer à criança com deficiência, desde o nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado, o qual se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008)

Como parte integrante da primeira etapa da educação básica, o aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas e surdocegas. Assim, a Língua Portuguesa (oral e escrita) e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS devem ser ofertadas pelo sistema educacional. (BRASIL, 2005)

Embora ainda não houvesse atendimento educacional especializado nas escolas, parece que os ambientes em que N1 e N2 foram expostos, casualmente ou propositalmente, influenciaram nas escolhas das formas de comunicação atual dos narradores. N1 pontua que sua comunicação predominante é libras, e, desde a educação infantil, suas interações foram permeadas por pessoas com surdez.

[...] minha comunicação principal é a libras e a libras tátil, amo libras, sou surdocega [...]

O mesmo ocorre com N2, ao estudar em escola regular, suas interações desde a educação infantil foram com pessoas ouvintes.

[...] acho que minha comunicação sempre foi pela fala [...] eu me comunico pela fala, você observou que falo bem né[...].

Vigotsky (1998) afirma que o desenvolvimento cognitivo e a socialização da criança estão relacionados, diretamente, à aquisição da linguagem. Na perspectiva histórico-cultural da educação postulada por Vigotsky (1998), a criança vai dominando os instrumentos mentais produzidos pelo homem no decorrer da história, de maneira gradativa, a partir da convivência em sociedade e das interações com os adultos que a cercam. Para Vigotsky, o ideal é iniciar o ensino da linguagem desde cedo, permitindo, desta forma, que a criança surda, assim como a ouvinte, estruture sua comunicação. Essa mesma concepção é válida para a criança com surdocegueira quando o maior desafio dessa deficiência mais necessária é aquisição de um sistema de comunicação formal. (MAIA, 2004)

Sobre as atividades que eram desenvolvidas na educação infantil, enquanto que N2 narra não ter lembranças dessa etapa.

[...] eu mesmo te confesso que eu não lembro de muitas coisas da educação infantil, Algumas coisas, é..., minha antiga escola que era (cita nome da escola), estudei lá até 6 anos, é uma escola pequena só de educação infantil, tem uma escada lá, mas assim, não lembro do que eu fazia.

Já N1 relata que:

[...] essa escola (nome da escola) era só pra surdos, e era só eu surdocega, sei quando cheguei eu tinha medo, chorava muito, mas com o passar das semanas eu comecei a ficar feliz porque eu conheci pessoas diferentes. [...] aprendi texturas diferentes com diversos materiais e brinquedos exemplo: pisar no chão sem o sapato, pisar na areia e na grama, aprendi também a me orientar, a andar sozinha, aprendi a brincar junto com as crianças surdas[...].

As memórias de N1 sobre essa fase da história de sua vida vêm marcadas por emoções (sentimentos de medo, sofrimento e depois de satisfação). Não há ser humano que tenha experimentado a dor, física e psiquicamente sem guardar uma lembrança (SOMERVILLE, 2010). Damásio (2000, **apud** SOUZA; MAIA, 2014, p.134) classifica a emoção em três grupos: as “emoções primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância”; as “emoções secundárias ou sociais, como embaraço, ciúme, culpa ou orgulho”, e as “emoções de fundo, como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão”. Ainda segundo as autoras, “as emoções fazem parte dos mecanismos biorreguladores que, ao nascermos, elas têm uma função reguladora do estado interno dos organismos para que estes estejam preparados para reações específicas.” (p.135)

Afora essas discussões, a narrativa de N1 chama atenção para as atividades que foram desenvolvidas e que tinham como objetivo o desenvolvimento da percepção tátil, da orientação e mobilidade, além de proporcionar interações. A angústia e sentimento inicial de medo são naturais. Segundo McInnes e Treffry (1997 **apud** CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003) esse vínculo acontece gradualmente, podendo ocorrer um processo interativo com oito etapas, no qual a criança surdocega: (1) resiste à interação; (2) permite e a admite; (3) colabora passivamente; (4) demonstra prazer e satisfação em participar; (5) responde aos estímulos; (6) acompanha e a orienta; (7) imita condutas; (8) inicia por si mesma a interação. Todas estas etapas pressupõem a cumplicidade afetiva e competências profissionais adicionais necessárias a interação com crianças surdocegas.

Ambos cursaram a pré-escola de acordo com suas narrativas. N1 em classe especial em uma escola regular e N2 em classe comum da escola regular.

N1 [...] no ano de 1998, eu tinha 6 anos, nos mudamos para cidade de G-U-A-N-A-N-B-I (sinal da cidade), [...] onde tinha uma sala especial só pra

surdos, uma não duas, eram duas salas. Uma era da professora (nome da professora) que ensinava surdos adultos e a outra da professora (nome da professora) que ensinava crianças surdas. Eu fiquei na sala da professora (nome da professora) só com crianças. [...] Eu aprendi libras. Também aprendi junto com outros surdos, outras crianças, os alunos surdos. E aí estava sempre junto com os surdos...nossa!!! gostava muito de uma colega chamada T e ela também aprendeu libras. A gente brincava muito. [...] quando eu tinha 7 anos, eu mudei para cidade de B-A-R-R-E-I-R-A-S, então de manhã tinha essa sala especial, parecia AEE de hoje, entende?...e foi lá que aprendi o braille, eu aprendi a ler e escrever em braille e eu estava junto com colegas cegos [...] aí eu brincava com diversas crianças da escola...as que estudava na escola... e a tarde junto com os surdos também na sala especial, aprendemos libras[...].

N2 [...] fiz a alfabetização duas vezes, em braille, sempre em braille, com aulas em casa com uma pedagoga para ensinar o Braille, né, é, sei o braille, e aí, mas assim, eu usava o braille [...], a maquina braille,[...].

Na narrativa de N1, percebe-se que sua itinerância educacional na educação infantil e pré-escola confirmam o que a literatura especializada na área vem afirmando. A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil é marcada por seu afastamento do sistema regular de ensino por sua implementação em espaços segregados de educação, prioritariamente, em instituições especiais de caráter privado assistencialista e em classes especiais. (BRASIL, 2008). Ao contrário da história educacional de N2, que por suas narrativas observa-se que nessa etapa da educação básica sua escolarização se organizou predominantemente em escola regular. Entretanto, para além do discurso dos espaços, se segregado ou inclusivo, o que chama atenção nas narrativas, es principalmente, nessa etapa da pré-escolas é a referência que ambos os participantes fazem ao processo de alfabetização e do sistema de leitura e escrita braille.

Souza e Maia (2014), para discutir o processo de alfabetização e letramento da criança surdocega, trazem as contribuições os autores Miles (2000) e Semeguni-Siqueira (2006). Para Miles (**apud** SOUZA;MAIA, 2014, p.137), “a alfabetização é vista como processo social, psicológico e linguístico e não somente cognitivo e o processo de alfabetização deve, por esta razão, envolver experiências sociais.” Semeguni-Siqueira (**apud** SOUZA; MAIA, 2014) reflete que é importante para o sucesso no processo de letramento / alfabetização, é domínio da linguagem e todos os contatos que uma criança tem com a palavra escrita em sua vida desde o nascimento, sendo a família e a comunidade os principais responsáveis, e quando a criança frequenta a creche e a educação infantil, esses ambientes também devem estar impregnados de materiais que despertem a curiosidade para a leitura e escrita.

N1 [...] Eu aprendi libras. Também aprendi junto com outros surdos, outras crianças, os alunos surdos. [...]quando eu tinha 7 anos, eu mudei para cidade de B-A-R-R-E-I-R-A-S então de manhã tinha essa sala especial, parecia AEE de hoje, entende?...e foi lá que aprendi o braille, eu aprendi a ler e escrever em braille e eu estava junto com colegas cegos [...].

No depoimento de N1, observa-se que antes da alfabetização ela já tinha o domínio da língua.

A autora também coloca a necessidade de um planejamento para o aluno “real”, as práticas educativas terão de se adequar ao contexto dos educandos. Pensando no aluno real, e nesse caso, na alfabetização da criança com surdocegueira congênita, Miles (2000 **apud** Souza ; Maia, 2014) explica que, primeiramente, temos que expandir as noções convencionais sobre a leitura e escrita para poder incluir não somente experiências de alfabetização que estão surgindo, mas os diversos modos de alfabetizar. E citam algumas ações que ajudarão no processo de alfabetização dessas crianças. Dentre elas, deve-se proporcionar oportunidades para que a criança entre em contato com outras crianças e adultos cegos lendo braille, pois é importante que ela tenha contato com o Braille, e aos usos da escrita também, para que forme um conceito social da alfabetização.

N1 [...] eu aprendi a ler e escrever em braille e eu estava junto com colegas cegos [...]

Souza e Maia (2014) consideram que a família terá uma importância fundamental no processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira. Essa importância é potencializada pela necessidade de mediação que a criança com surdocegueira tem em relação à interação com o meio que a rodeia. Como já discutido anteriormente neste estudo, as famílias de N1 e N2 sempre estiveram presentes nas suas itinerâncias, e, mais uma vez, ela se faz presente na pré-escola contribuindo de forma diferente para o processo de alfabetização dos filhos, segundo as narrativas.

*N1 [...] Minha mãe lutou lá na prefeitura e conseguiu uma sala na Escola Mun...hã...Escola Municipal (**nome da escola**) para dar aula para nós... [...] então de manhã tinha essa sala especial, parecia AEE de hoje, entendi?...e foi lá que aprendi o braille, eu aprendi a ler e escrever em braille[...]*

N2 [...] bom, quando tinha sete anos de idade, é...mudei para a escola (nome da escola) fiz novamente a alfabetização, meus pais me botaram pra repetir a alfabetização, porque na visão deles eu ainda não estava

preparado para o ensino fundamental [...]fiz a alfabetização duas vezes, em braille, sempre em braille, com aulas em casa com uma pedagoga para ensinar o Braille[...]

Retomando as datas das matrículas dos informantes deste estudo na educação infantil, 1995 e 2000, N1 e N2, respectivamente, as crianças com surdocegueira nessa data não eram visíveis ao sistema de ensino, pois segundo os dados do INEP/MEC (2013), somente em 2005 que as pessoas com surdocegueira começaram a ser estimados nos Censos escolares (Capítulo 1). No censo educacional de 2014 ainda verifica-se um diminuto número de matrícula de alunos com surdocegueira matriculados na Educação Infantil. Consta que das 76.845 crianças com deficiência matriculadas em creches e pré-escola, somente 46 crianças com surdocegueira foram matriculados nessa etapa. (BRASIL, 2014b).

Esses dados demarcam pelo menos dois grandes desafios para a Educação Infantil inclusiva, relacionada à criança com surdocegueira: o primeiro é promover o aumento de matrícula nesta etapa de ensino, tanto no ensino comum, como no atendimento educacional especializado, como também, garantir uma transição cuidadosa de modo que possa garantir a continuidade do processo de aprendizagem no ensino fundamental; e o segundo é a efetivação do atendimento educacional especializado em creches e escolas de educação infantil, de forma que atendam as reais necessidades das crianças com surdocegueira. A Educação Infantil é base para a criança no seu processo de aprendizagem e com as crianças com surdocegueira será uma grande oportunidade de ampliar suas interações e comunicação no convívio com outras crianças da mesma idade.

4.6.3.2 Ensino Fundamental

Assim como a Educação Infantil, existem alguns documentos legais que orientam a organização do Ensino fundamental para os alunos com surdocegueira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução 7/2010), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução 4/CNE-2010) os quais serviram neste estudo para orientar a análise das narrativas dos participantes nessa etapa de ensino.

O ensino fundamental expresso na LDBEN configura-se como etapa obrigatória da educação básica, de caráter gratuito na escola pública, podendo ser concedido nas escolas privadas. Tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Essa etapa deve assegurar às pessoas com deficiência um ensino inclusivo, em ambientes que maximizem o seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009a). As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010d)

N1 [...] em 2002, com 10 anos comecei na sala regular no 3º ano, mesma escola, eu fui para o período da manhã para a sala regular, tinha a professora (cita o nome).

N2 [...] na educação fundamental I continuei na mesma escola da pré-escola, é... foi no ano de... se não me engano 2004, com oito anos de idade, fiquei lá até terminar o quinto ano, aí... é... no ano seguinte é...em 2007, mudei para outra escola para fazer o fundamental II... é isso!

Em 2002 e 2004, datas da entrada dos narradores no ensino fundamental, a LDBEN-9395\96 preconizava o ensino fundamental com duração mínima de 8 (oito) anos, a partir dos 6 (seis) anos de idade. Nas narrativas, observa-se que houve um atraso na entrada dos participantes no ensino fundamental. N1 iniciou no ano de 2002, com 10 anos de idade; e N2 iniciou aos 8 anos de idade no ano de 2004. Com a revisão da LDBEN para atender ao ensino fundamental de 9 anos, preconiza que o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos. Abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. (BRASIL, 1996)¹⁶.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 acompanham o processo de mudança expresso na LDBEN sobre as matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum e do caráter de complementação ao atendimento educacional

¹⁶ Redação dada pela Lei nº11274 de 2006.

especializado. Entretanto, admite a possibilidade de substituição ao ensino regular, não potencializando, assim, a educação inclusiva. N1 narra que iniciou no ensino fundamental no 3º ano¹⁷.

[...] em 2002, com 10 anos comecei na sala regular 3º ano, na mesma escola[...]

A partir dessa informação, infere-se que o 2º ano foi realizado em classe especial da escola regular que cursou a pré-escola, acompanhando os determinantes da citada diretriz.

Com a LDBEN 9394\96, alterou-se também a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus, passando a ser denominado de ensino fundamental e médio. Regulamentou-se a Educação Básica, sendo essa formada por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na prática, a união do ensino primário e ginásio não se efetivaram nem com as reformas de 1971, tampouco com as mudanças promovidas pela Lei 9394/96. Nas escolas, continuou existindo cursos distintos, em espaços distintos e “criou-se” nomenclaturas inexistentes na lei para tais etapas da escolarização: anos iniciais do ensino fundamental ou Fundamental I (1º ao 5º anos) e Fundamental II (6º ao 9º ano). (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Essa argumentação, explica o uso de N2 dos termos educação fundamental I e fundamental II:

[...] na educação fundamental I continuei na mesma escola [...] fiquei lá até terminar o quinto ano, aí..é...no ano seguinte é...em 2007, mudei para outra escola para fazer o fundamental II..é isso! [...]

Outro aspecto que aparece nas falas dos informantes refere-se à presença na escola de profissionais específicos para acompanhá-los. Nas narrativas de N1 sobre o ensino fundamental, foi possível identificar que era acompanhado no espaço escolar por um guia-interprete:

[...] na sala regular, tinha a professora (cita o nome) eu tinha o guia-interprete (nome) que me acompanhava e interpretava toda a aula [...]

Entretanto, narra que houve dificuldades na permanência do profissional guia-interprete em alguns períodos do ensino fundamental.

¹⁷ Conforme Lei 11.274 de 2006. Lei Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

[...] no 4º ano [...] foram vários guias-interpretres (sinal de cada um) até chegar (nome guia-interprete) que ficou comigo até o nono ano [...]

O guia-interprete¹⁸ e o instrutor mediador são profissionais que possuem um conjunto de características que lhes dão condição de exercer sua profissão com relevante capacidade junto a pessoa com surdocegueira. São profissionais indispensáveis ao processo educativo desse aluno. (GALVÃO, 2010). Com guia-interprete, a inclusão escolar do aluno com surdocegueira é favorecida com sua presença, pois este é quem faz a interpretação na forma predominante de comunicação do aluno e também o seu guia. O instrutor mediador¹⁹ também favorece a inclusão escolar do aluno com surdocegueira, é quem faz a intermediação do meio com o aluno com surdocegueira congênita. (FARIAS; MAIA, 2007). O profissional guia-interprete escolar é garantido ao aluno com surdocegueira pelas diretrizes operacionais voltadas o atendimento educacional especializado na educação básica. (BRASIL, 2009b)

Essa narrativa mostra que a função do guia-interprete pode ser, por vezes, estressante se comparado à função do interprete. Levando-se em consideração que a comunicação receptiva de N1 é por libras tátil e que esse profissional terá que interpretar todas as aulas das disciplinas curriculares por 4 horas\aula, além de atuar como guia e interprete no momento do intervalo, sem tempo para descanso, pode-se inferir que esse profissional terá um desgaste funcional, o que por conseguinte pode ser uma das causas da dificuldade de permanência desse profissional na escola. Melo (2009, p. 03) coaduna com essa interpretação quando coloca em seu estudo sobre o profissional interprete que:

Uma questão de relevância é o número de intérprete por turmas, se enfatizamos a necessidade de conhecer e dominar determinadas disciplinas como o intérprete pode trabalhar sozinho em sala, ou seja, se faz necessário um segundo intérprete, não só pelas diversidades de disciplinas, mas pela própria condição física e mental do profissional intérprete não tem condições de interpretar quatro ou cinco horas seguidas, o trabalho em dupla ou parceria é necessário.

Já N2, em sua narrativa, indica que no ensino fundamental foi acompanhado por um estudante de pedagogia em lugar do guia-interprete.

¹⁸ Capítulo 3 desse estudo.

¹⁹ Capítulo 3 desse estudo.

[...] É, e aí, até aí, no ensino fundamental [...] sempre tive acompanhamento de estudantes de pedagogia que a escola e meus pais contratavam, aí botava pra me acompanhar e me acompanhava em tudo, da chegada à saída, aí me levava lá em todos os lugares [...]

Observa-se no depoimento que a escola não se responsabilizou diretamente pelo profissional de apoio para N2. Segundo o decreto 5296, de 2004, os serviços de atendimento para as pessoas com deficiência auditiva são: prestados por intérpretes ou pessoas capacitadas em libras, e no trato com aqueles que não se comunicam em libras, e para pessoas com surdocegueira, prestado por guia-intérprete ou pessoa capacitada nesse tipo de atendimento, independentemente se em estabelecimento público ou privado, deve ser disponibilizado. (BRASIL, 2004²⁰)

E ainda, de acordo com a Nota Técnica 15/2010 – MEC/ CGPEE/GAB, fundamentada nos documentos, Constituição de 1988, O Decreto nº 5.296/2004, o Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 6.949/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 as escolas privadas, por estarem submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão promover a inclusão e garantir o acesso dos alunos público alvo da educação especial às classes comuns, proporcionar a articulação entre o ensino regular e a educação especial. Os demais custos da manutenção e desenvolvimento do ensino, o financiamento de serviços e recursos da educação especial, contemplando professores e recursos didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado, bem como tradutores/intérpretes de Libras, guia-intérprete e outros profissionais de apoio às atividades de higiene, alimentação e locomoção, devem contar na planilha de custos da instituição de ensino.

Configura-se descaso deliberado aos direitos dos alunos o não atendimento as suas necessidades educacionais específicas e, neste caso, o não cumprimento da legislação deve ser encaminhados ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação o qual, como órgão responsável pela autorização de funcionamento dessas escolas, deverá instruir processo de reorientação ou descredenciá-las. (BRASIL, 2010b, p. 50)

Entretanto, para além dos aspectos legais, ao analisar a narrativa, pode perceber que esse estudante de pedagogia que acompanha N2 nas atividades de sala de aula e a

²⁰ Art. 6º, III

intermediação do meio escolar com o aluno, favorecendo a inclusão de N2 se assemelha a função do Instrutor mediador. (FARIAS; MAIA, 2007)

Aproveitando a discussão sobre a responsabilidade e obrigatoriedade da escola em oferecer o Atendimento Educacional Especializado-AEE para as pessoas com deficiência, gratuito e complementar ao ensino comum (BRASIL, 2008), foi possível identificar nas narrativas de N1 e N2, a forma como foi oferecido esse serviço a ambos os participantes.

N1 [...] comecei na sala regular na 3º ano na mesma escola eu fui para o período da manhã para a sala regular, a tarde ia para sala especial[...]fazer as atividades e aprender libras[...] no 4º ano, mudei de escola, fui para a Escola Municipal [nome da escola] [...] a tarde ia para a outra escola para sala especial [...] No 5º ano em 2004 mudamos para o prédio novo da escola, lá tinha a sala de AEE nova, com computador, máquina braille, impressora ,tudo!!! Mas eu só usava a máquina braille [...].(nome da guia-interprete) que usava o computador e a impressora, a tarde fazia AEE nessa escola, agora com outros professores, não era mais minha mãe, no AEE, eles trabalhavam com os outros alunos do AEE também, mas comigo era só (nome guia-interprete) ela fazia em braille as atividade, fazia material com relevo, e ajudava nas tarefas[...].

N2 [...] usei o braille, aliás, o braille ou alguém lendo para mim, [...] qualquer uma pessoa lia para mim, minha mãe, meu pai, o pessoal da escola, até, não tinha ninguém fixo não! até “A” às vezes lia pra mim.Quando eu fiz os dois implantes, se descobriu pra mim, os leitores de tela de computador, uso o computador pra fazer tudo, pra entrar na internet, através dos leitores de tela.[...] E em casa eu tinha um professor particular para ajudar nas tarefas. [...] As vezes para as atividades eles usavam outros material, emborrachado, EVA, lixa, é os papeizinhos finos para adaptar as atividades [...]

O quadro 5 apresenta o detalhamento das narrativas dos participantes: tipo de escola do estudante; turno que frequenta o AEE, espaço onde é realizado o atendimento; profissional que atua nesse ambiente como estudante com surdocegueira; atividades desenvolvidas nesse espaço pelo professor e pelo estudante e recursos humanos e materiais utilizados nesse espaço.

Quadro 5: Detalhamento das narrativas dos participantes da pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE	
	N1	N2
TIPO DE ESCOLA	Escola Pública	Escola Particular
TURNO	Contra turno	Contra tuno
ESPAÇO DO AEE	Sala de Recurso (1º momento 3º e 4º ano) Sala de Recurso (2º momento)Multifuncional.	Residência
PROFISSIONAL QUE ATUA NO AEE	Guia-Interprete	Professor Particular
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR	Ensino de Libras e reforço escolar (1º momento) Transcrição em braille, adaptação de materiais, reforço escolar.(2º momento)	Reforço escolar Adaptações de materiais
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO ALUNO	Aprendizagem da libras e Realização das atividades escolar	Realização das atividades escolar
RECURSOS HUMANOS	Professora-(mãe) (1º momento) Guia-interprete (2º momento)	Professor particular Ledor (pai, mãe, A, alguém da escola)
RECURSOS MATERIAIS DE ACESSIBILIDADE	Máquina Braille	Computador, Leitores de Tela.

Fonte: Elaboração própria.

A análise do quadro 5, que foi originado das narrativas do participantes deste estudo, narradores de sua história de vida, será realizada com base no documento Resolução 4CNE\2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica²¹.

Ao analisar o quadro 5, que foi elaborado a partir das narrativas dos participantes (N1 e N2), percebe-se que N1 frequentou o AEE em um primeiro momento em sala de recurso e, no segundo momento, em sala de recurso multifuncional de escola regular, oferecido de forma gratuita, no contra turno a sua escolarização do ensino comum, conforme determina a as diretrizes operacionais da educação especial. (BRASIL, 2009b)

²¹ Capítulo 3 dessa pesquisa

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

N2 recebeu atendimento educacional especializado, no contra turno, em ambiente residencial, com professor particular pago pela família. No art. 6º, dessa mesma resolução, diz que é permitido o atendimento domiciliar, entretanto este deve ser ofertado ao aluno pela própria escola e não sob a responsabilidade da família, como ocorreu com N2.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Referente aos profissionais que atuaram com os narradores nesse espaço, verifica-se que, de acordo esse mesmo documento (Resolução 4/2009), estes profissionais *a priori*, (falo *a priori* porque não foi explicitado pelos narradores as características de formação de cada profissional) não atendem a o que é exposto pelo documento referente a formação do professor para atuar no AEE com alunos com deficiência. Segundo esse documento, o professor para atuar na educação especial necessita de formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, neste caso formação específica para atender alunos com surdocegueira. (BRASIL, 2009b)

Em relação às atividades desenvolvidas nesses espaços com ambos os informantes, apesar das adequações de alguns materiais, conforme citam os narradores, as mesmas possuem características de reforço escolar. A citada diretriz preconiza que o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos (MELO, 2008; BÜRKLE, 2010).

No quadro 5, ficou evidente no quadro de recursos humanos, que ambos tiveram a família como suporte em seu atendimento educacional especializado, o que mais uma vez

denota a importância do envolvimento familiar na escolarização do seu filho com surdocegueira.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Quanto aos recursos materiais utilizados pelos participantes, percebe-se que ambos utilizaram a máquina braille para leitura e escrita do Sistema Braille, entretanto, N2 diz somente ter usado esse recurso de Tecnologia Assistiva-TA e N2 relata ter utilizado além da máquina braille, o computador com software leitor de tela ambos de Tecnologia Assistiva de alta complexidade que proporciona à pessoa cega acessibilidade à informática. De acordo com Bersch (2008), para as pessoas com deficiência, as Tecnologia Assistiva adquirem relevância na medida em que lhes permitem executar suas tarefas cotidianas com autonomia e independência.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009b, p. 1)

Segundo Galvão Filho (2009, p. 115), a Tecnologia Assistiva é “[...] utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o **empoderamento**²², para a atividade autônoma e para a equiparação de oportunidades, da pessoa com deficiência, na sociedade atual.” Em relação a esses recursos para a pessoa com surdocegueira, Nogueira e Rey (2004) salientam que para o grupo de pessoas com surdocegueira congênitas o acesso à informação tecnológica, ainda se encontra seriamente limitado. Entretanto, para o grupo de pessoas com surdocegueira adquirida, mesmo na tenra idade, mas que tenha adquirido a língua oral, como é o de N2 esses recursos estão mais disponíveis, normalmente, têm uma

²² Grifo do autor

maior utilização de informação por meio das tecnologias, superando a barreira da falta da visão e colaborando para sua inclusão social. (NOGUER; REY, 2004)

O AEE para o aluno com surdocegueira tem que ser pensado como um serviço de apoio e de interlocução com a sala de aula regular, de maneira a atender às especificidades dos estudantes com deficiência. Esse atendimento caracteriza-se por realizar práticas pedagógicas e didáticas específicas potencializadoras da escolarização realizada na sala de aula regular, de forma que aos estudantes com surdocegueira esteja garantido/efetivado às condições de acesso e aprendizagem na escola. Entretanto, Galvão (2010), em sua pesquisa sobre o AEE para pessoas com surdocegueira, encontra como resultado do estudo que o atendimento ao aluno com surdocegueira é improvisado, motivado por despreparo dos especialistas para o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos com surdocegueira.

Esses aspectos de improvisação e despreparo para o atendimento às necessidades educacionais especiais assumem uma dimensão importante, quando pensados a partir de teóricos como Bronfenbrenner (1996) e Vigotsky (1997), para os quais o papel da mediação do outro e o lugar que o contexto atribui à pessoa são fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento. (GALVÃO, 2010, p. 51)

De acordo com a resolução 07/2010, o currículo do Ensino Fundamental tem na grade curricular, uma base nacional comum e uma parte diversificada, que articuladas, possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2010d)

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2010d, p. 4)

Sobre o aproveitamento nas disciplinas curriculares desse nível de ensino, os narradores divergem-se nas suas narrativas. N2 relata não ter dificuldades nas disciplinas, enquanto que N1 relata ter dificuldades principalmente na disciplina de matemática.

N1 [...] Nesse tempo aprendi matemática, português, geografia, ciências...ah!... Matemática era a mais difícil, eu sentir muita dificuldade em matemática[...] lá tinha a sala de AEE nova, com computador, máquina braille, impressora, tudo!!! [...] Mas eu só usava a máquina eles ensinavam os outros alunos do AEE, comigo era só (nome guia-interprete) ela fazia em braille as atividade, fazia material com relevo, e ajudava nas tarefas[...].

N2 [...] Nas disciplinas não tive muitas dificuldades, sempre me dei bem em todas, eram conteúdos fáceis né, e quanto não conseguia entender na escola o professor (nome do professor particular) tirava minha dúvidas, tudo mesmo!!!, [...] Quando eu fiz os dois implantes, se descobriu pra mim, os leitores de tela de computador, uso o computador pra fazer tudo, pra entrar na internet, através dos leitores de tela[...].

O sistema de ensino atual tem um currículo de conteúdos programáticos rígidos de acordo com o desenvolvimento cognitivo e faixas etárias. O aluno com surdocegueira congênita, por vezes, chega ao ensino fundamental com lacunas na sua aprendizagem, isso demanda do professor e da escola uma estrutura pedagógica, recursos e competências específicas para intervir na aprendizagem desses alunos. Marchesi e Martin (1995, p. 11) afirmam que os alunos com necessidades educacionais especiais,

Apresentam algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade, e as ações desencadeadas para o enfrentamento dessas dificuldades devem constar nas estratégias da escola, na busca da efetivação da aprendizagem.

De acordo com Mathias (2004), o processo de assimilação dos conceitos matemáticos e a sua aplicabilidade com alunos deficientes visuais não é uma tarefa fácil, visto que eles precisam estar em contato direto com o que está sendo ensinado. Como o deficiente visual não pode visualizar o que é mostrado em figuras, filmes, gráficos virtuais, devem ser trabalhados os outros sentidos (tato e audição) para que eles consigam interagir com esses materiais e relacioná-los com a prática dos conteúdos ministrados pelo professor de Matemática. O professor, por sua vez, deve mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive dos alunos com surdocegueira.

Vale aqui abrir um parêntese para apresentar, sem nenhuma intenção de comparação, uma narrativa de Hellen Keller²³, sobre sua experiência com a Matemática.

O braille funcionou muito bem com as línguas, mas quando se tratou da geometria e da álgebra, surgiram as dificuldades.[...] era os únicos estudos que continuavam a desafiar meus esforços de compreendê-los. Não tinha nenhuma aptidão para a matemática, os pontos diferentes não me eram explicados tão completamente quanto eu desejaria [...] os diagramas geométricos eram especialmente aflitivos porque não conseguia ver a relação entre as diferentes partes. (KELLER, 2008, p. 87)

No caso da educação da pessoa com surdocegueira, 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.

Com o propósito de analisar a etapa do Ensino Fundamental, a partir das narrativas dos participantes desse estudo, pude observar que documentos oficiais que orientam a garantia de direitos nesta etapa de ensino aos alunos com surdocegueira demandam a construção de uma escola que garanta permanência, apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão. A construção dessa escola demanda, certamente, mais do que políticas promotoras do acesso à escola. E esse é o grande desafio para a educação para este século.

4.6.3.3 *Ensino Médio*

O ensino médio, última etapa da Educação Básica (LDBEN/96), por sua complexidade, tem sido um desafio para a proposição de políticas públicas (LIBÂNEO; OLIVEIRA ;TOSCHI, 2012). Como última etapa da educação básica e com no mínimo de

²³ Hellen Keller (1880-1968) surdocega desde 18 meses de vida, foi a primeira deficiente visual a se graduar na Radcliffe College. Lutou e conseguiu integrar-se à sociedade, tornando-se além de reconhecida escritora, uma personagem famosa pelo trabalho incessante que desenvolveu para o bem estar das pessoas com deficiência.

três anos de duração, esse nível de ensino após a LDBEN/96 perdeu a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho formando profissionais, algo que passou a ser facultativo. Então, a partir do final dos anos de 90, a maioria dos estudantes, ao se maticularem no ensino médio deveria cursar a Formação Geral apesar de instituir a Modalidade Normal, integrado ao ensino médio. (PIMENTEL, 2015)

Nas narrativas, observa-se que N1, no ensino médio, matriculou-se no curso integrado Modalidade Normal, e N2 foi matriculado em um curso de formação geral.

N1 [...] quando terminei o nono ano e fui fazer o ensino médio no Colégio Estadual (cita nome do colégio) matriculei no Curso de Formação de Docentes em nível Médio- na Modalidade Normal.[...]

N2 [...] No ensino médio, tô fazendo é...formação geral mesmo, ensino médio geral.[...].

Ambos os informantes narram que têm expectativa para o futuro. N1 narra o desejo de ser professora:

[...] Eu quero ser professora, minha mãe é professora, e eu quero ensinar as crianças cegas e surdas [...]

Enquanto que N2, o desejo de ser jornalista.

[...] Meu objetivo é fazer vestibular, é... jornalismo, eu quero fazer jornalismo [...]

Essa expectativa e projeção no futuro promove um movimento de pertencimento identitário, em relação a um dispositivo espacial, que exprime a sua identidade com o lugar e com o grupo a que pertence. (GUICHARD,1995; SILVA, 2003)

Esse pertencimento identitário citado por Guichard (1995) e Silva (2003) foi possível perceber, principalmente, na narrativa de N1 que ao escolher sua profissão “professora” e sinalizar que sua mãe é professora exprime a sua identidade com o lugar e com o grupo a que pertence, o sentido de pertencimento aparece com clareza na sua fala quando ela projeta o sonho de ser professora de crianças que possuem surdez e cegueira.

Por meio das narrativas percebe-se que talvez não seja possível desvincular educação e trabalho no ensino médio. Um dos princípios dessa etapa, elencados nos documentos LDBEN/96 (BRASIL, 1996) e DCNEM/2012 (BRASIL, 2012), é:

A preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (LIBANEO OLIVEIRA ;TOSCHI, 2012, p. 354)

Nesse contexto, é interessante perceber nas narrativas que N1 e N2 acreditam ser possível por meio da educação vislumbrar um lugar no mercado de trabalho, o qual, historicamente, atribuem as pessoas com deficiência somente em funções mecânica. De acordo com Lancillotti (2003, p.100), os trabalhadores com surdocegueira estão “sujeitos ao trabalho em oficinas, ao trabalho temporário, à condição de terceirizados, à não progressão funcional, sendo incorporados em trabalhos mecânicos, provisórios”. Essa realidade, não generalizada, mas presente ainda, de um “não lugar” digno para as pessoas com surdocegueira parece abarcar também outras pessoas com deficiência e, nestas condições, o trabalho representa, tão-somente, a possibilidade de inserção no circuito de produção e consumo, criando, por isso, melhor condição de se fazer frente à necessidade de sobrevivência (LANCILLOTTI, 2003). De acordo com a autora, isso acontece porque a sociedade constrói um imaginário social equivocado, centrado apenas no âmbito das limitações da pessoa com deficiência. Sobre esse assunto, Tanaka e Manzini (2005, p. 275) explicitam que:

[...] se a sociedade concebe que as dificuldades da pessoa com deficiência ocorrem mais em função das suas limitações orgânicas, como usualmente tem acontecido, ela adotará medidas, que visam inseri-la no mundo do trabalho, baseadas mais na natureza da deficiência do que propriamente nas suas reais potencialidades e necessidades. Com isso, a culpa de qualquer insucesso, que porventura vier a ocorrer com essa população no ambiente de trabalho, acabará sempre recaindo sobre a pessoa com deficiência e não nas condições que foram estabelecidas a ela.

Assim, há muitas questões relacionadas ao imaginário social e às condições de trabalho para as pessoas com deficiência que precisam ser repensadas, se quisermos efetivamente alargar o mercado de trabalho, atingindo esse contingente. (LANCILLOTTI, 2003). É fato que os narradores dessa pesquisa, N1 e N2, não pleiteiam trabalhos mecânicos.

Sobre a escola em que os narradores foram matriculados para cursar o ensino médio, ambos as caracterizam como escolas grandes com muitos professores.

N1 Era uma escola muito grande, com muitos professores, com nossa matrícula, a diretora ficou preocupada e minha mãe convidada pela diretora foi conversar com os professores sobre a inclusão [...]

N2 Continuei na mesma escola do Fundamental II, já falei né, é uma escola bem grande e famosa, aqui de Salvador, tem muitos alunos, muitos professores, quase que a gente se perde lá, é... sala de aula, laboratório, biblioteca, tudo!!![...]

Nas narrativas, pelo menos duas considerações chamam a atenção: a formação do professor e a acessibilidade. Esses aspectos aparecem quando N1 narra a preocupação com sua acolhida:

[...] com nossa matrícula, a diretora ficou preocupada e minha mãe convidada pela diretora foi conversar com os professores sobre a inclusão[...]

Essa fala *mostra* a importância da informação e da formação dos professores sobre a presença de um aluno com surdocegueira na escola e. Quando N2 aponta que a escola é muito grande com muitos ambientes:

[...] tem muitos alunos, muitos professores, quase que a gente se perde lá, é...sala de aula, laboratório, biblioteca, tudo!!![...]

Aponta a preocupação com a acessibilidade. Esses dois aspectos apontados pelos narradores são fatores importantes que contribuem para a inclusão escolar dos estudantes com surdocegueira na escola comum.

A informação e formação inicial e continuada aos professores sobre a presença e sobre o estudante com deficiência na escola, é uma das formas de diminuir algumas preocupações que ainda possam existir referente a inclusão do aluno no espaço escolar, buscando romper com a visão excludente quando se trata da inclusão no meio escolar. Souza **et al.** (2013) salienta que é necessário incluir toda a comunidade escolar nesse processo coletivo da construção de uma cultura inclusiva, pois a formação do professor necessita do

diálogo envolto por um processo de alteridade e respeito às diferenças. A informação inicial e a formação continuada contribuem para sensibilização da comunidade escolar, numa perspectiva de colaboração e instauração no ambiente escolar e de uma reflexão conjunta, na tentativa de instituir uma práxis inclusiva na escola.

A dificuldade dos professores em realizar práticas inclusivas no ensino médio é recorrente nas narrativas dos informantes essa, pode ser um indicativo da necessidade de formação continuada para os professores tanto da educação inclusiva como da educação especial.

N1 Os professores eram muitos e nem todos colaboravam, nem todos me ajudavam, eles não preparavam as atividades ou textos em braille com antecedência, era um problema, porque os textos tinha que ir para outra escola para a professora (nome da professora) fazer no braille, e demorava, as vezes tinha que fazer provas oral porque não tinha a prova no braille, mas tinha os professores que se esforçavam, mas não sabiam como fazer. Às vezes eles procuravam minha mãe pra saber como fazer, buscavam materiais para me ajudar, a professora de biologia mesmo, nos levou a FASB para o laboratório, onde eu pude tocar nos órgãos do corpo humano que tinha lá.[...]

*N2[...]*no ensino médio também eles usavam outros material, para adaptar as atividades, eu acho que eram os professores que faziam isso, na verdade eu acho, não tenho certeza. Mas assim em química por exemplo esse ano, eu comecei a dar aquela coisa das cadeias carbônicas, né, das cadeias carbônicas, de...de orgânicas e aí eu falei para meu professor “cara eu tô com dificuldades” e o professor também falou que também estava com dificuldade de me explicar esse conteúdo “ pô cara, tô com dificuldade pra ver como é que vou fazer pra poder te ajudar com cadeia carbônica”. É... aí o que foi que ele fez? Passou uma prova teórica, só teórica, né... pra eu fazer e aí eu fiz a prova e pronto, fui bem, tal... Física também esse ano tive muita dificuldade porque o conteúdo era ótica, né, aí quando eu comecei a dar ótica até uma coisa engraçada porque eu comecei a dar ótica e minha mãe falou “pô... como é que cego aprende ótica?” não tem como... Porque ótica é luz, é reflexão, refração, reflexão normal, reflexão total, refração da...da luz e reflexo, então por eu enxergar luz não tinha como eu...eu aprender ótica. E aí meu professor de física fez a mesma coisa, botou uma prova teórica pra eu fazer.[...]

São diversos os documentos normativos que referenciam a formação docente perspectiva da educação inclusiva, conforme citado no capítulo 3 dessa pesquisa: a LDBEN 9394\96 - Art. 59 (BRASIL,1996); a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002); a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002); Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL,

2004); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Meta 4 do PNE/2014. (BRASIL, 2014a)

Entretanto, mesmo com todos esses documentos, pesquisadores na área da educação especial e inclusiva (PIMENTEL, 2013) coloca que os gestores de escola regulares consideram que a ausência de políticas públicas de formação continuada dos professores para o trabalho com a diversidade é a maior barreira para que a inclusão aconteça. Nessa pesquisa, Pimentel (2013) coloca que os próprios alunos com deficiência confirmaram práticas homogêneas e a ausência de materiais didáticos adaptados e de acessibilidade ao currículo. Nessa pesquisa, N1 e N2, ao narrar a dificuldade dos professores em elaborarem práticas inclusivas, corroboram com os resultados da mencionada pesquisa. Essa afirmação pode ser percebida nas narrativas:

N1 [...] eles não preparavam as atividades ou textos em braille com antecedência, era um problema, porque os textos tinha que ir para outra escola para a professora (nome da professora) fazer no braille, e demorava, as vezes tinha que fazer provas oral porque não tinha a prova no braille, tinha até professores que se esforçavam, mas não sabiam como fazer. Geralmente eles procuravam minha mãe. [...] a professora de biologia mesmo, nos levou a FASB para o laboratório, onde eu pude tocar nos órgãos do corpo humano que tinha lá [...] Minha mãe aconselhou a diretora (cita nome da diretora) a abrir sala de AEE, aí, a tarde eu ia para o atendimento especializado na sala de AEE... bom! Cedo eu estava na sala regular e a tarde eu ia para o AEE [...] no AEE as professoras faziam várias adequações nas atividades para eu compreender o conteúdo, lá estudávamos para as provas e por isso eu passei.

N2 [...] Ah! esqueci de relatar também minha dificuldade com laboratório de química e biologia, né, porque as práticas são muito visuais, e aí é... pra mim conseguir visualizar é... naturalmente era complicado e eu sempre comentei lá na escola, comentei com meus pais também de que laboratório pra mim era um “saco” porque ficava lá sem fazer nada literalmente, com as práticas muito visuais eu ficava realmente sem fazer nada [...]. Adaptação das atividades em braille, claro que às vezes tem, mas às vezes faltava, por exemplo uma coisa que nos últimos dois anos ou três anos eu sofri muito com isso, falta de prova em braille por exemplo, porque agora normalmente eu faço prova no computador ou com leitor, né. Inclusive o Enem, eu fiz o Enem ano passado em braille e esse ano, né, eu fiz o Enem com leitor. é... mas eu sempre tive esse problema de falta de material em braille, falta de prova em braille, porque é... é... as provas iam pra lá pro (nome da instituição conveniada) pra poder passar pro braille, só que demorava pra poder chegar, aí chegava no dia da prova não tinha como fazer, aí tinha que marcar um outro dia, acabava me prejudicando todo, né, porque tinha que parar o assunto que eu tava dando pra estudar pra uma prova antiga, uma prova que podia ter feito antes. Mas em casa sempre meus pais se preocuparam com meus estudos... né, então sempre pagou um professor para me ajudar nas atividades, estudar para prova sabe... como é né... [...] meus professores e meus pais sempre procuraram me ajudar em

tudo, na sala, na locomoção, dentro... dentro da escola, na sala de aula com os trabalhos, o trabalho em equipe... pergunta e aí cara tudo bem aí? Tal... tal..., precisando de ajuda? sempre tão comigo, né, sempre tão perto de mim, é isso [...]

Essas narrativas também indicam que os trabalhos desenvolvidos no AEE, nas escolas dos informantes, não estão articulados com o ensino comum. O atendimento educacional especializado segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (BRASIL, 2009b) é obrigatório aos sistemas de ensino e devem ser oferecidos em Sala de recurso multifuncionais, na escola, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado, desde que articulado com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009b)

Sobre esse assunto, N1 narra que frequentava o AEE no turno oposto e que nesse espaço eram feitas adaptações para seus estudos, que havia preocupação de alguns professores em ajudá-la inclusive com trabalhos em grupos na sala de aula N1 afirma:

[...] eu tinha duas amigas surdas na sala, todos os trabalhos em grupo fazíamos juntas, às vezes tinha outras colegas, mas geralmente era só nós três [...]

N2 narra que continuou com o atendimento educacional residencial, que suas atividades eram disponibilizadas para uma instituição especializada transcrever para o braile. E narra também a preocupação de seus professores:

[...] dentro da escola, na sala de aula com os trabalhos, o trabalho em equipe... pergunta e aí cara tudo bem aí? Tal... tal..., precisando de ajuda? sempre tão comigo, né, sempre tão perto de mim, é isso [...]

Ao analisar as narrativas, é notória a falta de articulação entre a tríade professor/sala de aula comum/atendimento educacional especializado, impactando no desenvolvimento dos estudantes. Essas narrativas também evidenciam a aceitação passiva dos narradores sobre as condições que lhes eram oferecidas durante o seu processo de ensino e aprendizagem.

De modo geral, em todas as etapas de ensino, percebeu-se que os narradores vivenciaram algumas situações de preconceitos apesar de não entendê-las como discriminação.

N1 [...] *uma professora de matemática do ensino médio que uma vez perguntou se eu não queria trocar de curso, ela achava que eu não podia ser professora, fiquei triste com isso.[...] discriminação...não...as pessoas tem que viver em paz, não soufrí discriminação na escola, sempre tive ajuda de todos[...] e se alguém fez isso, minha mãe resolveu, tenho certeza...(risos),ah! Lembro sim, quando eu tinha 7 anos, fazia natação e ia para a natação de V-A-N, as crianças quando eu entrava na V-A-N, colocava a mão no nariz, mas minha mãe contou uma historia para as crianças e nuca mais eles colocaram a mão no nariz. Outra vez, ofereceram dinheiro para minha mãe, como esmola, só porque sou cega, outra vez os amigos da minha irmã me chamaram de ceguinha, mas nunca me importei com isso não. Minha mãe que sempre resolveu, e ficava tudo bem![...]*

N2[...] *a minha relação com os colegas sempre e hoje é muito boa. E... mais assim, [...] desde quando comecei a estudar, que eu me lembre, eu sempre tive boas relações com meus colegas, nunca soufrí discriminação por parte deles não. Mas, estou atento nisso, se as pessoas estão me tratando bem, ou se estão vindo com injúria ou preconceito comigo né. Eu acho que tem que ficar atento nisso mesmo né, porque é complicado né, você ter uma, eu nem digo deficiência, normalmente eu digo o terno que é uma limitação, e as pessoas ficarem te zoando te fazendo com que soufra preconceito pela deficiência, mas uma coisa que eu não ligo eu, de me chamado de ceguinho, por exemplo. Eu não ligo, não incomoda. Agora me dizer, por exemplo, ah! você não pode fazer isso por causa de ser cego, aí não! Isso me incomoda, porque nunca deixei de fazer as coisas por causa da deficiência, sempre fiz tudo! Agora me chamar, pô... o cara é deficiente visual, ceguinho, não tem problema! Claro que alguns ligam, mas eu não ligo não, eu não ligo nada pra isso, se alguém me chamar de ceguinho, eu respondo “ôpa ôpa diga aí”, vou atender ele na hora, então, tranquilamente, é isso. eu me dou muito bem, os caras brincam comigo, brincam...não com a deficiência, mas, ficam brincando comigo, claro, sempre com respeito derrubando o meu aparelho, aí eu digo, pô véi, mas ficam derrubando o aparelho de brincadeira. Eles derrubam e botam ,né, derrubando o imã aqui né. Mas eu digo brincando, é sempre brincando, brincadeira, pô véi bota aí no lugar se não eu vou ficar sem ouvir. É... mais assim, eu sou muito respeitado, na sala pelos colegas, me respeitam, mas me aceitam mesmo com a deficiência, né.[...] meu ex professor de química que por sinal hoje ele é o meu amigo mesmo, considero ele como amigo mesmo não como professor como amigo, o (nome do professor), cara que hoje eu ando com ele, porque normalmente quando eu vou andar sem a bengala eu coloco a mão no ombro, para as pessoas me guiarem, até brinca “N2 tira a mão do meu ombro, vá, vá solto tire a mão”, ele diz que é para ir com a bengala, radiando, girando, “ali, vá, vá, indo, vá indo”, aí as vezes eu fico um pouco tenso, aí (nome do professor) diz “calma rapaz vai indo, vai indo, eu não vou te deixar cair, calma vai indo vai indo, você vai chegar lá”. Mas ele faz isso brincando. [...] Eu levo isso na esportiva, é claro que as vezes eu fico um pouco tenso quando eu chamo ele e ele não diz nada, eu digo “vixe Maria onde é que ele tá?” E pelo fato de eu não estar vendo eu fico perdido, né? Mas eu levo as brincadeiras*

numa boa, até com relação à deficiência e as brincadeiras normais, minha relação com todos é muito boa com coordenador, com professor, com funcionário, com alunos, com o diretor, com todos, com o corpo do colégio inteiro. Sempre foi desde as minhas antigas escolas[...]

O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação. A discriminação, por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na marginalização. Heller (1989 **apud** CROCHIK, 2000). Assim, a dificuldade encontrada pelos narradores em conceituar o preconceito é justificada, pois acredita-se que o meio no qual se cresce pode impor certos pensamentos e comportamentos cotidianos, muitas vezes, difíceis de serem percebidos, e por isso pode-se passar muito tempo até que os percebamos com atitude crítica. As manifestações de preconceitos nem sempre são explícitas, muitas vezes dentro da escola elas estão presentes de forma dissimulada. Assim, estas expressões podem acontecer em forma de gestos, risos ou sarcasmos. (ITANI, 1998)

Tendo em vista que as falas dos narradores denotam que os preconceitos se expressam de diferentes formas e nas mais variadas situações, inclusive dentro da sala de aula, revela-se o papel central do professor na mediação de desmitificação desses sentimentos pejorativos. De acordo com (CROCHIK, 2000) as diferenças fazem parte da natureza humana, mas a forma como lidamos com elas é socialmente construída. Nesse sentido, cabe à escola, em sua função social de democratização do conhecimento acumulado historicamente, que realize atividades com enfoque nas diferenças humanas, nas quais se dê voz aos estudantes, para falar das suas experiências.

Observou-se durante as narrativas que foi recorrente o tema “Preconceito” . Entretanto, este, não foi foco dessa pesquisa, mas é um tema muito importante que pode ser explorada por outros estudos, com foco na surdocegueira pela sua especificidade.

Por meio das narrativas, à primeira vista, os dados chamam a atenção por seu aspecto positivo, dos alunos com surdocegueira terem conseguido chegar ao ensino médio, porém um olhar mais aprofundado indica que a educação dessas pessoas, ainda está muito desigual e aquém do ideal. Entre os fatores que contribuem para essa desigualdade destaca-se a própria estrutura do Ensino Médio – que em muitas instituições ainda está associado a uma educação homogeneizadora. (MANTOAN, 2004). Como consequência, falta espaço nos currículos para uma preocupação devida com a inclusão. Somam-se a isso os problemas já conhecidos de infraestrutura escolar voltada ao atendimento a esses alunos, comuns em todas as etapas da Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas na área da surdocegueira tiveram início por volta da década de 90. Esse estudo evidenciou que, apesar de existirem grupos e instituições divulgando os trabalhos com pessoas surdocegas por meio de palestras, encontros, simpósios e cursos de formação nas mais diversas regiões brasileiras, ainda são precários os mecanismos de socialização do conhecimento científico sobre a temática. Assim, o número reduzido de estudos nessa área vem contribuindo para o desconhecimento por parte dos educadores sobre esse tema, colaborando para marcante invisibilidade dessas pessoas na sociedade.

Sem a intenção de esgotar o tema, mas com a finalidade de contribuir para ampliar os estudos na área, essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar nas narrativas dos alunos com surdocegueira, um com surdocegueira congênita e o outro com surdocegueira adquirida na tenra idade, como ocorrem os processos de inclusão educacional e a relação deste com as garantias dos direitos educacionais na Educação Básica. Esse estudo apoiou-se nas concepções dos teóricos que discutem o tema surdocegueira e educação inclusiva, além das orientações de alguns documentos normativos brasileiros que subsidiam a educação básica e especial. Para tanto, foram elencados três objetivos a serem atingidos: a análise da surdocegueira nas suas dimensões históricas e conceituais; a discussão do sistema de educação básica e as implicações na escolarização da pessoa com surdocegueira considerando os suportes para suas necessidades educacionais específicas; a análise das memórias educacionais de alunos com surdocegueira relacionando-as com o sistema de educação básica. Ao analisar o desdobramento da pesquisa durante o percurso dos estudos, considero que os objetivos propostos foram alcançados, tanto na dimensão teórica, quanto na dimensão empírica, em que o detalhamento próprio das pesquisas qualitativas, do tipo história de vida, investigou a população estudada, podendo realizar inferências e deduções acerca da inclusão escolar do aluno com surdocegueira.

Para a análise dos dados, foram selecionados dois estudantes para o estudo, um de escola pública e um de escola privada, tendo como critérios para essa seleção ser pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida na tenra idade, ter cursado ou estar cursando o ensino médio da educação básica e, principalmente, estar matriculado em escolas de ensino regular no estado da Bahia. Como instrumento de levantamento dos dados, foi utilizada, exclusivamente a entrevista narrativa, com o intuito de dar visibilidade a “voz” dos estudantes com surdocegueira.

Os dados das narrativas foram organizados para a análise em três categorias: a primeira compreendeu as formas de comunicação utilizadas como suporte para o acesso aos conteúdos escolares pelos narradores; a segunda tratou do suporte da família contribuindo para a inclusão escolar dos narradores; e a terceira discutiu os desafios e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com surdocegueira na educação básica. Essas dimensões possibilitaram desvelar as informações e proposições que se seguem.

Para as formas de comunicação como suporte da inclusão escolar, os dois narradores possuem um sistema de comunicação expressivo e altamente eficiente. Entendeu-se por comunicação eficiente quando as pessoas com surdocegueira utilizam um sistema de comunicação que lhe oportuniza e permite a interação, a troca de informações, desenvolvimento da linguagem, estabelecimento de relações, aquisição de autonomia, e formação na identidade, mesmo que com mediação do guia-intérprete, do instrutor mediador ou por recursos tecnológicos. Foi possível perceber a importância da participação da família para a evolução da comunicação dos seus filhos com surdocegueira, principalmente, no processo inicial de comunicação atuando como mediador na construção da comunicação. Percebeu-se também que apesar dos narradores utilizarem formas de comunicação diferentes, um por Libras e ou outro por meio da comunicação oral, ambos utilizaram com fluência o sistema de leitura e escrita braille para se comunicar na Língua Portuguesa escrita, recebendo e transmitindo mensagens com o uso da máquina braille, bem como, utilizam de tecnologias para se comunicação a longa distância, seja por telefone celular para enviar mensagens por MSN ou por computador com um software sintetizador de voz, que lhe dar acesso às informações de forma mais rápida, possibilitando-os se comunicar com outras pessoas. Quanto à comunicação das pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida na terra idade, é importante que sejam estimuladas o mais precoce possível. Para que isso seja possível, é importante que os municípios ofereçam serviços de atendimento educacional especializados em creches com profissionais especializados em surdocegueira, pois a comunicação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de outras habilidades que permitirá sua inclusão educacional.

A análise da segunda categoria, evidenciou a participação e o suporte da família, contribuindo para a inclusão escolar dos estudantes com surdocegueira, evidenciou que é valiosa a contribuição dessa instituição para o processo de escolarização de seus filhos com surdocegueira, confirmando o que a literatura na área da surdocegueira vem preconizando. As informações que os pais trazem as escolas são muito importantes pela especificidade e

variedade da surdocegueira, que somente uma pessoa bem próxima poderia dar. Essa parceria ajuda a nortear os trabalhos que são desenvolvidos com os alunos com surdocegueira tanto na sala comum como no atendimento educacional especializado.

Foi constatado, na análise das narrações, que o impacto causado pelo diagnóstico da surdocegueira em ambas as famílias exigiu modificações e rearranjos na dinâmica familiar, e que diante das adversidades, cada família procurou de formas diferentes buscar saídas que viessem melhorar a qualidade de vida de seus filhos. A heterogeneidade de adversidades vivenciadas pelas famílias dos narradores, no decorrer de suas itinerâncias acadêmicas, permitiu observar a variação da capacidade de resiliência nos diferentes momentos experiências por elas. Pode-se destacar que em face de momentos mais difíceis de serem enfrentados, as famílias parecem preservar componentes de resiliência que os auxiliam no enfrentamento dos problemas. A escola representou, nesse contexto, um espaço de luta, cooperação e transformação. Observou-se que as famílias imprimiam grande importância na educação de seus filhos com surdocegueira e não mediram esforços para que seus objetivos fossem alcançados.

Quanto à escola, preciso considerar que os pais pensam, desejam e planejam a inclusão escolar, e não apenas respondem às ordens jurídicas e às políticas públicas relativas a esse movimento social. No fluxo desses desejos as tensões específicas e muito diferenciadas são vividas na teia das relações que esses pais estabelecem com os profissionais do ensino que lidam com seus filhos, afinal os profissionais trazem expectativas muito distintas das dos pais. Entretanto, quando a escola está preparada para oferecer o tipo de apoio que a família necessita, estabelece-se um ambiente amistoso e receptivo, os familiares tornam-se confiantes e a vontade para participar das atividades acadêmicas da criança e contribuir com a escola.

Nesse contexto, a escola pode aproveitar o envolvimento da família e tentar estabelecer uma relação sólida e efetiva, para que, a partir das trocas de informação e parceria da família, os métodos e estratégias utilizadas com a criança surdocega sejam os mais adequados possíveis objetivando seu aprendizado e desenvolvimento. Portanto, investir na participação da família na escola, por meio de suas potencialidades, ajudará a construir e reforçar elementos fundamentais para o funcionamento saudável e produtivo da escola.

Um ponto muito importante que ficou evidenciado nesse estudo foi que as famílias de ambos os participantes diante das adversidades que a surdocegueira provoca não trouxeram a sensação de impotência, mas funcionaram como um respaldo para que encarassem os problemas como possíveis de serem administrados. A esperança de um futuro melhor para os

filhos e uma melhor condição de vida, tornou-se uma importante e fundamental base para o fortalecimento da resiliência familiar dos participantes desse estudo.

Este estudo, porém, não teve a intenção de aprofundar o tema resiliência familiar, mas fica em destaque com relação ao que foi mencionado que esse tema se apresenta como um terreno fértil para futuras pesquisas. Principalmente, tendo em vista esse viés da surdocegueira, que possibilita estudos com grande diversidade de informações.

Quanto à família, é importante que se disponha participar e se envolver no processo educativo de seus filhos estabelecendo parcerias positivas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A efetivação da educação inclusiva exige corresponsabilidade, da escola e da família, entrelaçadas pelos professores e profissionais que trabalham na escola. Essa constatação é valiosa não somente para a escola ou para os professores que trabalharam com esses estudantes diretamente, mas para, e principalmente, o poder público que mantêm escassas e inadequadas a efetivação, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas implementadas para esse público nas escolares regulares, sejam elas públicas ou particulares.

A terceira categoria, não mais importante que a primeira e segunda, analisou a partir das narrativas dos participantes, como ocorreu sua inclusão escolar nas três etapas de ensino. Na educação infantil que deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, identificou-se que os participantes tiveram caminhos diferenciados: um foi matriculado em escola especial e em classe especial e suas interações se deram com crianças com surdez, enquanto que o outro foi matriculado em escola regular e suas interações foram permeadas pela diversidade de alunos. O direito a uma educação infantil em espaços onde a convivência humana com diferentes pessoas possibilita a interação, o desenvolvimento da linguagem e as primeiras percepções da diversidade humana é um direito inalienável de todas as crianças.

Quanto a comunicação, percebeu-se que as interações as quais ambos foram expostos acabaram por influenciar no desenvolvimento da linguagem e nas suas formas de comunicação. Referente ao atendimento educacional especializado, observou-se que a instituição particular não assume esse serviço como uma responsabilidade da instituição, delegando aos pais as despesas dos serviços da educação especial e dos profissionais especializados. Quanto as atividades desenvolvidas na escola, o narrador 2 apontou não ter lembranças dessa etapa de ensino. Quanto ao narrador 1 na educação infantil, observou que os espaços segregados aos quais frequentou, preocupou-se em oferecer um sistema de comunicação a aluna, como também em desenvolver sua percepção tátil cenestésica.

Entretanto, esse espaço negou a narradora o convívio com diferentes crianças, o que a escola comum proporcionaria. Com referência à pré-escola, observou-se que ambos frequentaram essa etapa e que foram alfabetizados por meio do sistema de leitura e escrita braille.

No ensino fundamental e médio, ambos os narradores estudaram em escolas de ensino regular. O narrador 1 em escola pública e o narrador 2 em escola privada. Esse aspecto trouxe uma grande contribuição para essa pesquisa, pois foi possível identificar semelhanças e diferenças entre as esferas no trato ao estudante com surdocegueira. Como também foi possível identificar semelhanças e diferenças entre um narrador e outro no que diz respeito as suas formas de comunicação, um librense e o outro oralista, ao tipo de surdocegueira, um congênito e o outro adquirido na tenra idade, N1 e N2, respectivamente, e as influências dessas características no processo de escolarização na educação básica.

Quanto às esferas educacionais, identificou-se que às escolas privadas são atribuídas as mesmas condições de trabalho das escolas governamentais. Contudo, observou-se que a escola privada em que N2 foi matriculado não se submeteu a política da educação especial. Essa prática foi observada no não oferecimento em seus espaços do atendimento educacional especializado complementar ao ensino do estudante com surdocegueira, delegando à família essa responsabilidade, descumprindo com o que determina os documentos normativos. Quanto à escola pública, percebeu-se que, no ensino fundamental, na esfera municipal, esse atendimento educacional especializado foi oferecido em sala de recurso multifuncional e no ensino médio em sala de recursos, porém as salas só foram implantadas com a chegada do aluno, significando uma despreocupação da escola pública em preparar-se antecipadamente para receber o aluno.

Quanto ao atendimento educacional especializado, identificou-se que tanto na esfera privada, como na esfera pública, não foram atendidas as reais necessidades do aluno com surdocegueira, com práticas de reforço, sem profissionais especializados na área da surdocegueira. Percebeu-se que, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio, os estudantes foram atendidos de forma fragmentada, não havia articulação entre os professores do ensino comum e ensino especial. Quanto a disponibilização de materiais pedagógico adequados para os alunos, percebeu-se que ambos os narradores somente tiveram acesso aos materiais transcritos para o braille e algumas atividades em relevo. Na sala de aula comum, apesar dos esforços de alguns professores, observou-se o despreparo desses profissionais com a educação desses alunos, ministrando aulas com práticas homogênicas sem considerar as necessidades específicas desses estudantes, negando-lhes a participação em alguns dos

espaços como também na realização de alguma atividade, por considerar que o aluno não poderia aprender determinado conteúdo. Essas práticas, por vezes, repercutem negativamente para os alunos que, por sua vez, acreditam que realmente não são capazes de realizar determinada tarefa. Com essa constatação, estudo, então, demonstra a urgente necessidade de formação para os profissionais da sala de aula comum tanto da esfera pública como privada, como também para os professores do atendimento educacional especializado na área da surdocegueira.

Referente aos profissionais de apoio, o guia-interprete e o instrutor mediador, o estudo mostrou que estes desempenharam um papel importante na mediação da comunicação dos alunos com o ambiente escolar, diferentemente da escola pública, percebeu-se mais uma vez, a isenção da escola privada em garantir um dos direitos educacionais do aluno com surdocegueira, em contratar esse profissional para o acompanhamento do aluno com surdocegueira, disponibilizado a ele um estudante de pedagogia, que pelas características do seu trabalho, narrado pelo o aluno, se assemelhava ao do instrutor mediador, entretanto sem formação para desempenhar esse papel. Evidenciou-se também que o profissional guia-interprete assumiu função que vai além da sua formação, quando nas narrativas evidenciou-se que esse assumia a função de professor na sala de recursos multifuncionais, o que pode ter comprometido o atendimento educacional especializado para o aluno. Nesse caso, me permito afirmar que somente oferecer a Sala de Recurso Multifuncional com materiais específicos, não significa dizer que os serviços de atendimento educacional especializado oferecido ao aluno, condizem com o que orienta as diretrizes curriculares do atendimento educacional especializado na educação básica. Nesse documento orientador das práticas pedagógicas, o AEE deve ser oferecido com qualidade e deve atender as reais necessidades do aluno com surdocegueira.

O estudo constatou também que, nas narrativas, os estudantes vivenciaram algumas situações de preconceitos apesar de terem dificuldades de entender ou não perceber as atitudes e brincadeiras de alguns colegas e professores como discriminação. Essa dificuldade ou negação por parte dos narradores justifica-se, pois nem sempre essa ação é explícita e difícil de ser percebida, principalmente por uma pessoa com surdocegueira. O tema “Preconceito” com foco na surdocegueira é um tema importante que pode ser explorada por outros estudos.

Esse estudo evidenciou também um fator curioso referente à diferença entre as pessoas com surdocegueira congênita e adquirida na tenra idade, no que se refere à comunicação. A criança que adquiriu a surdez e a cegueira ainda na tenra idade, como no caso desse estudo

N2, cuja surdez se deu a partir de 4 anos de idade, mesmo que por um curto período de vida, teve oportunidade de gerar memória auditiva. Esse aspecto contribuiu para que, após o implante coclear, desenvolvesse a oralidade com maior qualidade. Essa funcionalidade da comunicação oral trouxe para o narrador melhores condições de desenvolvimento educacional, se comparado com a criança com surdocegueira congênita como foi o caso de N1. Essa observação torna-se um tema interessante e que merece maiores estudos futuros.

Exposto as considerações sobre temas que mais se destacaram na análise e discussão dos conteúdos, parece-me evidente que a inclusão escolar da pessoa com surdocegueira no sistema regular de ensino necessita de ações articuladas entre família, escola e governo, que contribuam para a sua efetiva inclusão e garantia de seus direitos educacionais. Dentre elas, permito-me citar:

1. Maior divulgação, sensibilização e informação às famílias, para promover o aumento de matrícula na educação infantil, expandindo para as outras etapas tanto no ensino comum, como no atendimento educacional especializado.
2. Garantir uma transição cuidadosa da criança com surdocegueira ao ensino fundamental, de modo que essa possa dar continuidade ao processo de aprendizagem. Para isso, torna-se imprescindível a efetivação do atendimento educacional especializado em creches e escolas de educação infantil, de forma que atendam as reais necessidades das crianças com surdocegueira. A Educação infantil é base para a criança no seu processo de aprendizagem e com as crianças com surdocegueira será uma grande oportunidade de ampliar suas interações e comunicação no convívio com outras crianças da mesma idade.
3. Promover para que as escolas trabalhem considerando as etapas de ensino como aquelas capazes de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar. Para isso, é necessária a promoção de formação continuada dos professores da sala comum como do atendimento educacional especializado.
4. Promover formação continuada para os profissionais da educação comum e especializada, sobre as especificidades da surdocegueira, para que os professores se apropriem mais dessa temática reduzindo as lacunas na aprendizagem desses alunos.
5. Efetivar o atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino, principalmente na educação infantil, quando urge a maior necessidade do desenvolvimento da comunicação das crianças com surdocegueira.

6. Avaliação continuada por parte dos gestores e do Ministério de Educação dos serviços que são realizados nas salas de recursos multifuncionais e das ações das escolas de ensino regular privadas quanto ao atendimento às políticas educacionais.

Por fim, estudar a surdocegueira congênita e adquirida na tenra idade, sob a perspectiva das pessoas com surdocegueira, contribuiu para desmistificar conceitos construídos historicamente sobre essas pessoas. Contribuiu para perceber o que Hellen Keller quis dizer quando pronunciou que: “não existe barreiras para o ser humano”, e principalmente contribuiu para ter a certeza que a inclusão educacional de pessoas com surdocegueira é possível desde que lhes sejam oferecidos os suportes necessários para se desenvolverem com dignidade e autonomia. Acredito que estudos como esse que se propõe investigar itinerâncias escolares de alunos com surdocegueira na educação, podem fornecer aportes importantes para novas pesquisas. Espero que esse trabalho acadêmico possa contribuir com as reflexões sobre a inclusão escolar das pessoas com surdocegueira que estão conquistando espaços inclusive nas universidades.

REFERÊNCIAS

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.

ALVES, D. de O. **et al.**; Documento de salas multifuncionais. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado- Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Ministério

ANATOMIA. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Brasil: Priberam **Informática**, 2013. Disponível em: <<http://dicionario.priberam.pt/mastC3B3ide>>. Acesso em: 14 mai 2014.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: a deficiência, a escola e construção do conhecimento relatados pelos sujeitos da educação. Rio de Janeiro, 2011.

ARAÓZ, S. M. M. de. **Experiências de pais de múltiplos deficientes Sensoriais**: surdocegos: do diagnóstico à Educação Especial. 1999. 141f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1999.

_____, S. M. M de; COSTA, M. P. R. da. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 32, p. 257-272, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec. 1994.

BEHRMAN, R.E. **Tratado de Neonatologia**: enfermidades del feto y del recién-nacido. Buenos Aires: Médica Panamericana, 1976.

BENTO, R. F. et al. O implante coclear FMUSP-1: apresentação de um programa brasileiro e seus resultados preliminares. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, Rio de Janeiro , n. 60, p. 1-16. 1994.

BERSCH, R. Introdução à tecnologia Assistiva. **Assistiva: tecnologia e educação**. Porto Alegre: RS, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BEVILACQUA, M. C.; COSTA FILHO, O. A. C.; MORET A. L. M. Implante coclear em crianças. In: CAMPOS, C. A. H.; COSTA, H. O. O. **Tratado de otorrinolaringologia**, São Paulo: Roca, v. 2, p. 268-277. 2003.

BITTAR, R. E; ZUGAIB, A. Indicadores de risco para o parto prematuro. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, Rio de Janeiro, v.31, n.4, p.203-209, abr.2009.

BOGDAN, R., BIKLEN, S., **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisa, **Censo da Educação 2005 a 2013**. Brasília. MEC/INPE, 2013a.

_____. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisa, **Censo da Educação 2014**. Brasília. MEC/INPE, 2014b.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Resolução 4 CNE/CB de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Resolução 2 CNE/CB de 11 de setembro de 2001. **Define: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. 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: 25 abr. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 4 de 4 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica.- Brasília: MEC/CEB, 2010a.

_____. Ministério de Educação. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Secretaria de Educação Básica **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/CEB, 2010c.

_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/CEB, 2010d.

_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/CEB, 2012.

_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/CEB, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 03 Mar 2014.

_____. Ministério de Educação. Resolução Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Define: **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º**. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei5692>>. Acesso em: 05 Nov. 2013.

_____. Ministério da Educação . **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / CNE/ CEB/SEB/ MEC/SECADI/ SETEC . Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=do>. Acesso em 21 mai. 2014.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – MEC/SECAD/DPEE/Nº 28/2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 04 Mar. 2014.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica 15/2010** – MEC/ CGPEE/GAB. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Números da educação especial no Brasil**. Brasília, 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

_____. Ministério de Educação. Documento subsidiário para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Orientações para Implementação da Política De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em:

<http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiario_Educacao_Especial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. 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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto 5296** de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis 10.048\2008 e 10.098\2000. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.htm>. Acesso em: 20 Jan. 2012.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos (2009). **Decreto Lei nº 6949/2009**, Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos **Decreto nº 5626** de 22 dez. 2005. que regulamenta a Lei 10.436., Brasília, DF. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 10.436** de 24 de abril de 2002. Brasília, DF. 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm>. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação**: Brasília, 2014. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação**: Brasília, 2001b. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 15 jan.2015.

BOSCO, I. C. M.G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência Múltipla..** – Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial; Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 5.

BRAZOROTTO, J.S. **Crianças usuárias de implante coclear**: desempenho acadêmico, expectativa dos pais e dos professores. 2009. 169 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCAR, 2009.

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.

BÜRKLE, T. da S. **A Sala de Recursos como suporte á educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 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: Universidade Federal de São Carlos, v. 11, n. 2, p. 134-146, 2003.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. **C Descobrimo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: Edufscar, 2005.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. C.; MAIA, S.R. **Saberes e Prática da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização**: surdocegueira e deficiência múltipla. Educação Infantil. 4.ed. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUSCAR, 2013. 17-33p.

_____. K. R. M. História de Vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, D. M. (Org.) **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFS, 2005.

CAMBRUZZI, R. C. S. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**: construção de significados compartilhados. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFCAR). São Carlos: UFSCAR, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.181-194, jul.-dez. 2003.

CHACON, D. R. A saúde e suas implicações. In: Conferência internacional para educação dos surdocegos, XII., 1999. Lisboa. **Resumos...** Lisboa: [s.n.], 1999. p. 42.

CODA. In: Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Brasil: Porto Editora. 2003-2015. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionário/língua-portuguesa/coda>>. Acesso em: 3 de abril 2014.

CORMEDI, M. A. **Alicerces de significados e sentidos**: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011.402 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós – Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORTI, A. P. **Juventude e diversidade no ensino médio**. In: Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, nov.2009.

COSTA, O. A.; BEVILCQUA, M. C.; AMANTINI, R. C. B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: _____. (Orgs.), **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso. 2005. p. 123-138.

CRAVEIRO C. B. A.; MEDEIROS. S. (org) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão – Brasília: Conselho Nacional de Educação

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre, 2010.

CROCHIK, J. L. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o Preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, p. 67-99. 2001.

CRUZ, R. A. S. da; GONÇALVES, T.G.G.L. Políticas públicas de educação especial: acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. 65-91p.

CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DANESI, M. C. **O admirável mundo dos surdos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva**. 2003. 402 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília: São Paulo, 2003.

DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** Brasiliense. São Paulo, 2012.

DORADO. M. G. Sistema de comunicación de personas surdocegas. In: REYES, D. A. **La sordoceguera: um análisis multidisciplinar**. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

EHRENKRANZ, R. A. Growth outcomes of very low-birth weight infants in the newborn intensive care unit. **Clin Perinatol**. v. 27, n. 2, p. 325-45, Ago. 2000

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. Saraiva. São Paulo, 2001.

FARIAS, I.C. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M.M. (coord.). **Entrevistas: abordagens e usos da história oral**. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1994.

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. v. 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. 2014.

FERNANDES, S. F. **A surdez e linguagens: É possível o diálogo entre as diferenças?** 1998. 212f. Dissertação (Mestrado). UFRB, Curitiba: Paraná, 1998.

FAVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

FERRINI, C. M. S. **Surdez e Educação: pais de crianças surdas e ansiedade**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2003. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2003.

FLICK, U. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREEMAN, P. **El bebe sordo-ciego: um programa de atención temprana**. Espanhola pela Once, Madrid, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. (2005). **Análise de conteúdo**. ed.2. Brasília: Liber Livro.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed.37. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

FORTUNATO, C. A. de U.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, M. P. R. Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 662-672, out-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n4/15.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

GALDA, D. S.; BORGES, L.; RODRIGUES, R. K. G. A participação da família de crianças pré-escolares público alvo da educação especial no processo de escolarização dos filhos. In: DENARI, Fátima Elizabeth (Org.). **Educação Especial: Reflexões sobre o dizer e o fazer**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 79-100p

GALEFFI, D.; MACÊDO, R. S.; PIMENTEL, Á. G. O Rigor Nas Pesquisas Qualitativas: Uma Abordagem Fenomenológica em Chave Transdisciplinar. In: _____. **UM RIGOR OUTRO: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO, N. de C. S. S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010. 213 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2010.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R. et al. O método de História de Vida na pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 10, n. 3, p. 235-250. maio-ago. 2004

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 30 jan. 2005.

GOMES, A. V. A.; BRITTO T. F.de. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas** / (organizadoras). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. **Série: Surdocegueira e Deficiência Múltipla**, Grupo Brasil, 2005. Disponível em: <<http://www.grupobrasil.org.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <samarajanine@oi.com.br> em : 05 abr. 2013.

GRUPO DE PESQUISA CNPQ SURDOCEGUEIRA ULBRA . Paraná. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

GUICHARD, J. **La escuela y lãs representaciones de futuro de los adolescentes**. Barcelona: Laertes, 1995.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes. 1987.

HUNGRIA, H. Disacusias. Implante coclear. A criança surda. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2006. p. 429-442.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J.G. **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 65-92.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia MACEDO, R. S. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KALOUSTIAN, S. M., FERRARI, M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1994. p. 11-15.

KELLER, H. **A história de minha vida**: Tradução Myriam Campello. Ed. Revista. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind? International Perspectives on Terminology. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. Tradução Grupo Brasil de apoio ao surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial, may-jun, 1995. p. 13.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LANCILLOTTI, S.S.P. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

LOIOLA, R. Geração Y. Revista Galileu, n. 219, out 2009. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/revista/galileu/O_EDG87165-7943-219,00-GERACAO+y.html>. Acesso em: 21 mai. 2014.

LOURENÇO. S. M. E. Guia-Interprete para pessoa com surdocegueira: Reflexão sobre as tendências e perspectivas de sua formação. In: **Libras em estudo: tradução/interpretação**. ALBRES, Neiva de Aquino e Vania de Aquino Albres Santiago (Org.). 2190. (série pesquisas). São Paulo: FENEIS, 2012.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humana e na educação.** EdUFBA. Salvador. 2006.

_____. **Chrysallis, currículo e complexidade:** a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo. EDUFBA. Salvador, 2002.

_____. **Um Rigor Outro:** a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAIA, S. R. **A Educação do Surdocego:** Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2004.

_____, **Descobrimos crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar.** 2011. 240f. Tese (doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

_____, Os caminhos de uma Instituição na área da surdocegueira. In: MANSINI, E.F.S. (Org.) **Do sentido...pelos sentidos...para o sentido.** Vetor Editora. São Paulo, 2002. OSI

_____, 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, 2008.

_____, S. R.; IKONOMIDIS, V. M. Surdocegueira. Educação Inclusiva Aspectos Políticos Sociais e Práticos. In: SALA, E.; ACIEM, T. M. (Orgs.). **Pedagogia de A a Z.** v. 3. Jundiaí, Paco Editorial, 2013. cap. 8, p. 149-126

MANGABEIRA-ALBERNAZ, P. L. **Implantes cocleares.** Parte 2. RBM-ORL, v. 3, p. 119-122. 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Direito de Ser, Sendo Diferente na Escola: por uma escola das diferenças. **Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE .** UFC / SEESP / UAB / MEC .Brasília, n. 1, p. 1-18, set. 2010.

MARCHESI, Á.; MARTIN, E. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação, Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3. 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E.M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASINI, E. F. S. **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**. Niterói: Intertexto, 2002.

MASINI, E. F. S. Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências Sensoriais Múltiplas. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo-SP, v. 19, n. 18, p. 64-72, 2011.

MATHIAS, C. E. M. . Uma Proposta Transdisciplinar no Ensino de Matemática para Deficientes Visuais. In: CURY, H. N. (Org.). **Disciplinas Matemáticas em Cursos Superiores**: reflexões, relatos e propostas. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004, v.3, p. 407-430

MAIA, T.S.T. O estudo do Comportamento Humano: em foco a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Administração. Entrevista não-estruturada como forma de conversação**: razões e sugestões para sua análise. v.9 n.1. ed.16 p. 1-11 Jul/Ago Rio de Janeiro. 2005.

MCINNES, J.M. **Deaf blindness: a unique disability**. In: A guide to planning and support for individuals who are deaf blind. Canada: University of Toronto Press Incorporated, 1999.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

MELO, A. V. S. de. O intérprete educacional. In: III Fórum identidades e alteridades educação, diversidade e questões de gênero 11 a 13 de novembro de 2009. UFS – Itabaiana-SE, Brasil. **Anais do III Fórum Identidades e Alteridades** Gepiadde-UFS-Itabaiana. ISSN. p. 2176-7033.

MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. Folhas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990, Ponto de Vista. **Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 73-86, 2002.

MILETTI, S. M. F; BUENO, J. G. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **ANPED**, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

MILES, B. **Alfabetização de pessoas surdocegas. Título original: Alfabetización de las personas que son Lsordas y invidentes.** DB-LINK – La Oficina Central de Información Nacional sobre los Niños que son Sordociegos. Janeiro/2000. Tradução Miriam Xavier. Revisão Shirley Rodrigues Maia. Projeto Horizonte – Ahimsa/Programa Hilton/Perkins, São Paulo, 2007.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade.** 19. Ed. Petropolis. Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.

NOGUER, B. A.; REY, E. R. Ayudas técnicas para personas com surdoceguera. In: REYES, D. A. **La surdoceguera: um análisis multidisciplinar.** Madrid: ONCE, 2004. p. 459-534.

NUNES, C. **Aprendizagem activa na criança com multideficiência.** Ministério da Educação Departamento da Educação Básica de Portugal: Portugal, 2001.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) // Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2010.

PALACIOS, J. Processos cognitivos básicos na primeira infância. In: _____. (col). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-48.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação.** Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PAULA, A. R. de, COSTA, C. M. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva/ -reimpressão.** Brasília/MEC/SEESPE, 2007.

PETRONI, K. **Deaf-blind Interpreting: Building on What You Already Know.** Cadernos de Tradução, v. 2, n. 26. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewArticle/15716>>. Acesso em 21 set. 2013.

PIMENTEL, S. C. **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas.** In: _____. (Org.) et al. Cruz das Almas-Ba: UFRB, 2013.

PIMENTEL, G. S. R. **Ensino Médio: contradições conceituais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PORTO, P. R. C. **Avaliação de resultados de implante coclear em pacientes deficientes auditivos secundários a meningite**. 2002. [s.n]. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUEIROZ, M.I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON, Simson (Org.) **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

REYES, D. A. La sordoceguera: una discapacidad singular. In: REYES D. A. **La sordoceguera: un análisis multidisciplinar**. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

RODBROE, I.; ANDREASSEN, E. **Iniciando a comunicação com a criança surdocega**. FSDB/SHIA Publication – April 1998. Tradução José Armando Pereira da Silva. Projeto Horizonte: Ahimsa/Hilton Perkins. São Paulo: 2003.

ROTH, B. W.; REIS, M.C.A.D.; GAYER, R.M.Z. . **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Brasília, 2005.

SÁ, N. L de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SAMANIEGO, M. V. P; MUÑOZ, A. R. Família y sordoceguera. In: REYES. D. A. (Org.). **La sordeceguera**. Un análisis multidisciplinar. Madrid, ONCE, 2004. p. 135-159.

SARAIVA, N. T. de. Tentativas de Implantação da Educação do Surdo-Cego no Brasil. In: Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual, I. 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 1997. p. 137-141.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** In: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003. Disponível em:

<<http://www.cnbb.org.br/documento.../RomeuSasakiComoChamarasPessoas.do>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

SCHÜTZE, F. Biographiefors chung und Narratives Interview. Neue Praxis. **INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education**

curriculum, U.S. 2007 Disponível em:

<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>. Acesso em 30 set.2014

SILVA, A. da; **et al.**; Ministério de Educação. Deficiência Auditiva. **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP. 2007.

SILVA, F. F. **A escola e a construção de projetos profissionais**: escolarização, imagens do trabalho e dos gêneros. 2003. 165f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOMERVILLE, M. O APRENDIZADO DA DOR – o alívio da dor é um direito humano?

Revista eletrônica Mercatornet. Estado. 2010. Disponível em: <

http://www.mercatornet.com/articles/view/is_pain_relief_a_human_right/>. Acesso em: 20 abr. 2014

SOUZA, K. P. et al. Formação continuada de professores numa perspectiva inclusive: dialogia e alteridade para uma práxis renovadora. In: PIMENTEL, S. C. (Org.). **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas/Ba: UFRB, 2013. p. 65-98.

SOUZA, M. M. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: Análise do Programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas. 2010. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SOUZA, M. M.; MAIA, S. R. Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira. In: MARQUEZINE, M.C.; BUSTOS, R.M.; MANZINI, E.J.(org). **Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar**. São Carlos: ed. ABPEE, 2014.p. 133-149.

SZYMANSKI, H. A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativos. **Anais...** Bauru: SEPQ. 2004. p. 355-364.

TANAKA, E.D.O.; MANZINI, E.J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 02, p. 273-294, 2005.

THIOLLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis,1982.

VAN DIJK, J. The first steps of the deafblind child towards language. *International: Journal for the Education of the Blind*, v. 15, n. 4, p. 112-114, 1966.

_____. An educational curriculum for deaf-blind multihandicapped persons. In: ELLIS, D. **Sensory impairments in mentally handicapped people**. London: Croom-Helm, 1986. p. 374-382.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E.O. (Org.) **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VICTORA, C.G. Intervenções para reduzir a mortalidade infantil pré-escolar e materna no Brasil. **Revista Brasileira Epidemiológica**, São Paulo, v.4, n 1, p. 3-69. 2001.

VIGOTSKY, **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLPI, M.; SILVA, M. de S.; RIBEIRO, J. (coord). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.**

WALSH, F. **Fortalecendo a Resiliência Familiar**. São Paulo: Roca, 2005.

WELLER, V. **A hermenêutica como método empírico de investigação**. Caxambu/MG. XXX Reunião Anual da ANPED. GT Filosofia, 2007.

VIÑAS, P. G. La educación de las personas surdocegas. Diferenças y processo de mediación. In: REYES, E. R; VIÑAS, P. G. (Coord.). **La sordoceguera: Un analisis multidisciplinar**. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Madrid: Studius, 2004. p. 135-192.

ZARDO, S. P. A organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro para jovens com deficiência: a ótica dos gestores de Estado da educação. Natal. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd – Educação e Justiça Social**, 2011. Natal-RN, 2011. p. 1-14. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/imagens/trabalhos/GT15/GT15-1202int.pdf>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014a.

APÊNDICE A - Questão gerativa da entrevista narrativa com os alunos com surdocegueira

QUESTÃO GERATIVA DA ENTREVISTA NARRATIVA COM OS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

Estou pesquisando história de vidas de pessoas surdocegas congênicas, do estado da Bahia, que perpassou por todo o ensino básico. Quero que você me conte um pouco da sua história e como ocorreu seu processo de inclusão educacional. A melhor maneira de fazer isso, seria começar pela educação infantil, depois o ensino fundamental e por último o ensino médio. Você pode levar o tempo que quiser, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa muito. Eu não vou interrompê-lo, mas quando a história acabar você deve me avisar, somente depois, e se for necessário, eu farei algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem, Certo?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Instituição: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão, cujo objetivo principal é como ocorrem os processos de inclusão educacional dos alunos com surdocegueira e a relação destes com as garantias dos direitos educacionais na Educação Básica. A presente pesquisa justifica-se devido à necessidade de se verificar como os alunos com surdocegueira compreendem seu processo de inclusão na Educação Básica desde a Educação Infantil até o ensino médio.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador. Sua participação consistirá em narrar sua história de vida fazendo um recorte para o momento de sua escolarização.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista narrativa, gravadas em formato vídeo. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. E, se as narrativas trouxerem emoções fortes ou desconforto, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar, bem como, garantindo a não utilização das informações obtidas para seu prejuízo ou de sua comunidade, em hipótese alguma as imagens serão utilizadas para sua estigmatização e após a conclusão da pesquisa, o material das filmagens serão imediatamente destruídos. Sendo que sua participação trará benefícios importantes para a reflexão crítica sobre a inclusão de pessoas surdocegas na Educação Básica Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de dissertação e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com o pesquisador. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFBA que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal Bahia, localizada na Av. Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação. Telefone (71) 3283-7231.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA” realizada por Sandra Samara Pires Farias, sob a orientação da Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

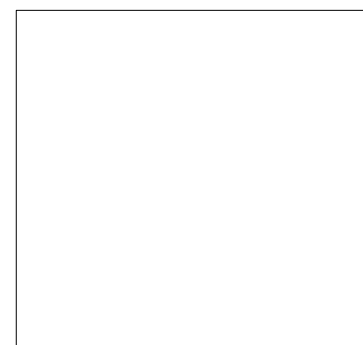
Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Fone: _____ E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante da pesquisa



Impressão digital

ANEXO A – Parecer da interpretação do guia-interprete

PARECER

Barreiras-BA, 03 de junho de 2015

Parecer da interpretação para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Língua Portuguesa (LP) oral da entrevista com a estudante surdocega Janine Pires Farias, por ocasião da pesquisa realizada pela mestranda Sandra Samara Pires Farias para o Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA):

A interpretação em voga foi realizada utilizando a forma simultânea, através da Libras tátil e da LP. Foi utilizado como forma de registro para posterior consulta o recurso da filmagem.

Analizamos este trabalho sob o viés dos estudos lingüísticos para a concepção de língua fonte e língua alvo na interpretação, observamos a importância da semiótica na utilização das duas línguas na interpretação, além de considerarmos a fidelidade ao que a entrevistadora e a estudante surdocega falaram.

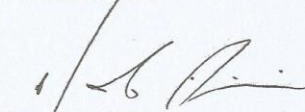
Considerando os aspectos mencionados para esta avaliação, analisamos que todo o processo interpretativo ocorreu em conformidade com o exercício da profissão, possibilitando a comunicação fluente entre o entrevistador e o entrevistado.

Ocorreu uma pequena lacuna na última pergunta, ocasionado pela falta de clareza por parte da intérprete, provocando a repetição da mesma questão mais de uma vez após reformulá-la, cuja resposta parece-nos não ter sido consistente com o teor da questão.

Apesar disso, podemos concluir que a interpretação da entrevista em sua totalidade ocorreu de forma coerente, permitindo que as informações pretendidas pela entrevistadora fossem alcançadas. Concluímos ainda que não houve por parte da intérprete nenhum tipo de intervenção, omissão ou equívoco no processo interpretativo que pudessem invalidar a entrevista.

Dessa forma corroboramos com a interpretação realizada nessa entrevista e consideramos apta para, a critério da entrevistadora e sua orientadora, utilizá-la na como instrumento para a pesquisa a que foi proposto.

Atenciosamente,



Claudemir Teixeira

Professor de Libras - UFOB

Tradutor e intérprete de Libras

Prolibras em Tradução e Interpretação, 2007

Prolibras para Uso e Ensino da Libras, 2009

Mestrando em Educação - UNB

**ANEXO-B – Parecer Consubstanciado do Comitê De Ética em Pesquisa da
Universidade Federal da Bahia (UFBA)**

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOCEGOS CONGÊNITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39082114.6.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 964.196

Data da Relatoria: 27/01/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do Projeto de Dissertação de Mestrado de SANDRA SAMARA PIRES FARIAS apresentado ao após Parecer Consubstanciado N 920.948 relatado em 16 de dezembro de 2014.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como OBJETIVO GERAL "investigar como ocorrem os processos de inclusão educacional dos alunos surdocegos e a relação deste com as garantias dos direitos educacionais na Educação Básica". E como OBJETIVOS ESPECÍFICOS "1) Descrever a surdocegueira na sua dimensão histórico conceitual; 2) Analisar a escolarização da pessoa com deficiência com ênfase na surdocegueira; e 3) Analisar as narrativas e relacionar nas itinerâncias dos alunos com surdocegueira sua inclusão educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os RISCOS apresentados são menores que os benefícios para pessoas nas mesmas condições (surdocegueira) e pela relevância social desta temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante sobre inclusão educacional das pessoas com déficit simultâneo da audição e da visão. Apresenta consistente revisão da literatura sobre o tema. Os critérios de inclusão dos

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 964.196

participantes da pesquisa são: ser jovem com surdocegueira pré-linguística, cursando ou tendo cursado o ensino médio e que aceitem o convite de participar da pesquisa. A técnica de coleta de dados será a entrevista "narrativa filmada por se tratar de pessoas surdocegas que possuem comunicação diferenciada".

Tendo como temática a Educação Especial na Educação Básica, o estudo será realizado no campo da Educação e segue a abordagem qualitativa, do tipo história de vida, de acordo com Becker (1994) a história de vida é valorizada porque é a história própria da pessoa, nela são os narradores que dão forma e conteúdo às narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual são vividas. O lócus da pesquisa será em um espaço em que os pesquisados se sintam confortáveis.

As etapas da coleta de dados envolverão: análise das narrativas, que serão gravadas em vídeos e transcritas; A análise dos dados será realizada por triangulação das informações coletadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acata-se todos os termos apresentados pela pesquisadora considerando a relevância do estudo.

Recomendações:

Em momento posterior pode receber adendos que justifiquem os ajustes necessários à sua implementação da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há Pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado homologa o PARECER DE APROVAÇÃO emitido pelo relator após atendimento as diligências.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 964.196

SALVADOR, 25 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Dra DARCI DE OLIVEIRA SANTA ROSA
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br