

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA: UM ESTUDO DE CASO NO ESPAÇO DA ESCOLA REGULAR

## *SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT FOR DEAFBLIND STUDENTS: A CASE STUDY IN A REGULAR SCHOOL*

Nelma de Cássia Silva Sandes GALVÃO<sup>1</sup>  
Theresinha Guimarães MIRANDA<sup>2</sup>

**RESUMO:** este artigo tem como objetivo analisar e discutir as diferentes formas de Atendimento Educacional Especializado prestadas aos alunos com surdocegueira, matriculados na Educação Básica de escolas regulares da cidade de Salvador-Bahia, apontando aspectos significativos, as barreiras evidenciadas e possibilidades para o atendimento das necessidades especiais desses alunos. Ele é parte de uma pesquisa realizada no doutorado em educação e tem uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo, como amostra, quatro alunos surdocegos, sendo três do ensino Fundamental II e um do Ensino Médio. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista realizada com profissionais que atuavam no AEE e os dados foram organizados considerando três categorias: a dinâmica do AEE, ação do profissional no desenvolvimento do AEE e a conexão entre o AEE e as necessidades especiais dos alunos com surdocegueira. Os resultados indicaram: ausência de uma ação planejada, gerando improvisação e fragmentação das ações do AEE; isolamento dos profissionais, decorrendo em ações pedagógicas desarticuladas entre os professores da sala regular e os especialistas; desconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com surdocegueira e consequente invisibilidade desses alunos no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Surdocego. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

**ABSTRACT:** This article examines and discusses the different forms of Specialized Educational Support offered to students with deafblindness, in Basic Education, in regular schools of the city of Salvador, Bahia, pointing out significant aspects, highlighted the barriers and opportunities to meet the special needs of these students. This work is part of a doctorate research in education and has a qualitative approach, the case study, taking as sample, four deafblind students, three of them are in elementary school, and one in a high school. The instrument for collect the information was an interview with the professionals and the data were organized using three categories: the dynamics of the Specialized Educational Support, the action of the professional development in the Specialized Educational Support and the connection between the Specialized Educational Support and the special needs of students with deafblindness. The results indicated: the absence of a planned action, leading an improvisations and fragmentation of the Specialized Educational Support; isolation of professionals. This situation originates in pedagogical actions disjointed between the regular classroom teachers and specialists; ignore the special educational needs of students with deafblindness with consequent invisibility of these students in school.

**KEYWORDS:** Special Education. Deaf-blind. Specialized educational support. Inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa e discute o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a partir de uma concepção inclusiva, para uma escola que atenda a todas as pessoas, acolhendo e estimulando a diferença humana, tanto na sua dimensão individual, quanto na coletiva, neste trabalho, destacando o aluno com surdocegueira. Para isso, reinventa e atualiza o seu papel, enquanto instituição social, confrontando-a com a função meramente reprodutiva que muitas vezes lhe é atribuída.

<sup>1</sup> Doutora em Educação e docente da FACED/UFBA. nelmag@ufba.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação e docente Pós-Graduação FACED/UFBA. tmiranda@ufba.br

O aluno com surdocegueira, até pouco tempo, invisível na sociedade e sem acesso a escola regular é um desafio que instigou a pesquisa que deu origem a este artigo, que resulta de tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, intitulada “A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva” (GALVÃO, 2010). O objetivo da referida pesquisa foi estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos relacionando-as com o seu processo de inclusão em escolas regulares de Educação Básica, na cidade de Salvador-Bahia. Este objetivo foi desdobrado em três outros que envolveram: descrever e analisar as formas de comunicação que os alunos com surdocegueira utilizavam nas suas Escolas; identificar os tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que eram disponibilizados pelas escolas para os alunos surdocegos; e, discutir como as formas de comunicação e o Atendimento Educacional Especializado encontrado se relacionam com o processo de inclusão educacional vivenciado pelos alunos com surdocegueira.

Para este artigo foi realizado um recorte dos achados da pesquisa, sendo apresentados e discutidos, apenas os dados referentes à dinâmica do Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos surdocegos presentes nas escolas estudadas. Para tanto, considerou a realidade de quatro alunos surdocegos, matriculados na rede regular de ensino, no Ensino Fundamental II e no 1º ano do Ensino Médio, na cidade de Salvador-Bahia.

De maneira geral, o AEE, na atual legislação educacional brasileira, engloba as ações pedagógicas específicas, voltadas a inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial, delimitados em três grupos de alunos: com altas habilidades e superdotação, com transtorno global do desenvolvimento, com deficiências. O atendimento especializado pode ser desenvolvido nas Instituições Especiais, por Centros de AEE, e nas escolas regulares, através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), entendidas como espaços na própria escola regular, destinados exclusivamente para o apoio especializado aos alunos da Educação Especial, que frequentam a escola regular.

Os alunos surdocegos estão inseridos no grupo dos alunos com deficiência, tendo assim o seu direito assegurado ao AEE. A surdocegueira é entendida na literatura especializada brasileira como uma deficiência única, causada pela perda da visão e da audição, concomitantemente. A forma como se apresenta irá depender da extensão de comprometimento das perdas, podendo ser total ou parcial; afeta a comunicação, a mobilidade, a interação e o acesso às informações. Ampliando um pouco mais esses conceitos, a Association of the Swedish Deafblind (FSBD) (2009) apresenta a seguinte definição:

According to the Swedish Association of the Deafblind a person is deafblind if he or she has so impaired sight and hearing as to give him obvious difficulties in his daily life, according to the statutes of the Association of the Swedish Deafblind, FSDB. This is a functional definition, not strictly based upon measurements of sight and hearing, but on how the person adjusts to his/her handicaps and on his/her needs. (FSDB, 2009, s/p).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> De acordo com a Associação Sueca de Surdocegueira, a pessoa é surdocega se ele ou ela tem visão e audição prejudicada a ponto de ocasionar-lhe óbvias dificuldades na sua vida cotidiana, de acordo com os estatutos da Associação dos Surdocegos suecos, FSDB. Esta é uma definição funcional, e não estritamente com base em medições de visão e audição, mas sobre o modo como a pessoa se ajusta às suas desvantagens e às suas necessidades. (Tradução nossa).

Na definição disponibilizada pela Associação Sueca de Surdocegueira, observa-se que será a funcionalidade, ou seja, a forma como a pessoa utiliza efetivamente o seu potencial, a utilização prática que a mesma faz dos seus sentidos remanescentes e dos seus resíduos auditivos ou visuais, caso os tenha, que irá definir o grau da surdocegueira.

Quanto ao tipo de surdocegueira, Reyes (2004), considerando o momento e ordem de aparição das deficiências e o nível de funcionamento das pessoas surdocegas, propõe classificar essa população em quatro grupos: o grupo das pessoas surdocegas congênitas, que apresentam os dois canais perceptivos comprometidos logo ao nascer e cuja comunicação corre um grande risco de não se estabelecer caso não ocorra uma intervenção específica o mais precoce possível; o grupo das pessoas surdocegas com deficiência auditiva congênita e uma perda de visão adquirida durante o transcurso da sua vida, normalmente educadas como surdas até que percam a visão, podendo usar a língua oral ou a língua de sinais.

O terceiro grupo refere-se às pessoas surdocegas com uma deficiência visual congênita e uma perda auditiva adquirida durante o transcurso da vida, costumam ser educadas como cegas, normalmente conhecem o Braille, o que vai facilitar o acesso à informação, podendo se expressar pelo sistema oral e receber as informações por vias tácteis; no quarto grupo estão englobadas as pessoas surdocegas nascidas sem deficiências visuais e auditivas e que sofrem uma perda de audição e de visão durante o seu transcurso de vida, comunicam-se de maneira geral, apoiadas na linguagem oral. A surdocegueira pode ser classificada também como pré-linguística, quando ocorre antes da aquisição de uma língua, ou pós-linguística, quando as duas perdas ocorrem após a pessoa já ter adquirido uma língua.

Autores como Amaral (2002), Cades-Nascimento (2007), Dorado (2004), Maia (2004), referem que o trabalho educacional com a criança surdocega precisa considerar: em que momento do desenvolvimento as perdas aconteceram; o grau de comprometimento de cada perda; o acesso da criança ao atendimento especializado e o uso funcional da tecnologia mais adequada para cada caso. Decorrente desses aspectos, o processo de identificação da melhor forma de comunicação, a ajuda na escolha e o estímulo ao uso das tecnologias, precisarão do apoio de profissionais específicos que entendam sobre as formas de comunicação da pessoa surdocega. Esses profissionais na literatura específica são denominados guia-intérprete ou instrutor-mediador, definidos por Farias e Maia (2007, p. 27) como:

[...] profissional guia-intérprete (quem faz a interpretação na forma predominante de comunicação do surdocego e é também o seu guia), esse profissional é necessário para a inclusão da pessoa surdocega pós-linguística (quem adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua), ou um instrutor mediador (quem faz a interpretação e a intermediação das informações com o meio e a pessoa surdocega) para pessoas que são surdocegas pré-linguísticas (quem adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua), na qual a intermediação será a chave para o sucesso da aprendizagem e inclusão.

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

e o suporte instrumental eficiente para a comunicação são importantes facilitadores para que ocorram as interações sociais dentro dos grupos pelos quais ela circula.

O pressuposto que interações eficazes entre as pessoas dentro dos contextos sociais pelos quais elas circulam é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos, tornou-se objeto de estudo de diferentes autores. Este artigo resgata dois desses autores, Bronfenbrenner (1996) e Vigotsky (1997), para ampliar as reflexões sobre a importância das interações assertivas no contexto escolar para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos surdocegos.

Para Bronfenbrenner (1996) as interações ocorridas no contexto são representadas por um ambiente elaborado por sistemas ou estruturas articuladas umas às outras, que se interrelacionam e vão das mais simples (casa, sala de aula), chamados microssistemas, às mais complexas (cultura brasileira), os macrossistemas. O autor afirma ser a escola, depois da família, o ambiente que mais potencializa situações de desenvolvimento, porque na escola, durante todo o tempo, se estabelecem relações entre as crianças e seus pais, entre as crianças e os adultos, o que permite afirmar que a escola é um campo fértil para a promoção do desenvolvimento humano.

Vigotsky (1997) também reflete sobre a importância do contexto social para a construção da aprendizagem e consequente desenvolvimento das pessoas, em especial da pessoa com deficiência. O autor afirma que a gravidade da deficiência é aumentada ou diminuída a depender do papel social que a sociedade atribui à pessoa com deficiência. A forma de mediação com o sujeito e o papel que os outros atribuem a ele, tendem a impulsionar ou não o seu desenvolvimento. A deficiência, reconhecida na sua dimensão social, é uma construção histórica, temporal, cotidiana, ressignificada em cada pequena ação, personificada e vivida nos grupos pelos quais as pessoas circulam. Por isso, pode-se considerar a escola como um importante lugar de significação social.

A necessidade e a possibilidade da escola tornar-se, para as pessoas com deficiência, um importante contexto de superação de estigmas é apontado por Anache (2007) e Miranda (2008), quando resgatam a importância de serem quebrados os muros dos preconceitos e superadas as barreiras atitudinais e pedagógicas, a favor de uma pedagogia cada vez mais inclusiva, rompendo com um círculo vicioso de exclusão a que o aluno com deficiência tem sido inserido ao longo da história da educação especial no Brasil.

Para agir, favoravelmente, em direção à implementação de uma escola inclusiva, é necessário entender que a ação não se restringe apenas à sala de aula, ao professor e ao aluno, mas transcende o espaço escolar, influencia e sofre influência de vários outros sistemas (BRONFENBRENER, 1996). Diante disso, pressupõe-se uma mudança estrutural do paradigma onde se sustenta a prática pedagógica na atualidade, marcado predominantemente pela massificação das informações, por uma lógica excludente que busca homogeneizar as ações pedagógicas, alienando do processo educacional aqueles que não se encaixam nos padrões.

A partir dessas reflexões, o conhecimento sobre o funcionamento do AEE no espaço escolar, objeto deste artigo, pode contribuir para uma compreensão cada vez mais real das possibilidades desse atendimento para suprir as necessidades do aluno surdocego, ajudando-o a ser inserido assertivamente e funcionalmente no seu ambiente escolar. Esse movimento

pode instaurar a possibilidade do aluno público alvo da educação especial, sair da situação de invisibilidade, historicamente construída, para desempenhar papéis sociais, funcionalmente reconhecidos na comunidade escolar. Por exemplo, o surdocego deixa de ser o cego que usa aparelho para ouvir, estando na escola para “matar o tempo”, para ser o aluno da 6ª série que também aprende, faz avaliações, pergunta, tem livro, entre outras características, comuns a qualquer aluno que está matriculado na escola. Entretanto, para essas atitudes assertivas se materializarem, se faz necessário um diálogo fluido entre a comunidade escolar e o aluno surdocego, favorecendo a superação das barreiras de comunicação decorrentes das perdas simultâneas da visão e da audição. Nessa perspectiva, o objetivo central deste artigo é desvelar o funcionamento do AEE oferecido aos alunos com surdocegueira nas escolas estudadas pela pesquisa, apontando aspectos significativos, barreiras evidenciadas e possibilidades para o atendimento das necessidades especiais desses alunos.

## 2 MÉTODO

Esta pesquisa é do tipo qualitativa e a abordagem escolhida foi o estudo de caso, por entender que este tipo de abordagem favorece a aproximação entre o pesquisador e o campo de investigação (MINAYO, 1992; GOLDENBERG, 1997), que, se revelou, desde os primeiros contatos, como uma realidade de muita complexidade.

Vale ressaltar a importância histórica desta pesquisa, a primeira realizada no estado da Bahia sobre a surdocegueira e, a falta de dados foi um grande desafio, fazendo-se necessário realizar uma ampla investigação exploratória do campo, visando identificar a população, caracterizar as unidades escolares e os alunos surdocegos. O estudo foi submetido e aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, de Salvador-Ba, sob o protocolo de nº 132/2009.

Para a coleta de informações foi utilizada a entrevista realizada com 11 profissionais que atuavam com o aluno com surdocegueira, sendo instrumento básico para o conhecimento sobre o AEE. Para isso, foi elaborado um Roteiro da Entrevista e, previamente definidas as categorias analíticas, que nortearam a investigação, servindo como indicadores para a análise das informações. Essas categorias e indicadores basearam-se em três dimensões enfatizadas no estudo: a dinâmica do AEE, ação do profissional no desenvolvimento do AEE e conexão entre o AEE e as necessidades especiais dos alunos com surdocegueira. A análise dos dados foi referenciada no que Marconi e Lakatos (2008), Silva, Gobbi e Simão (2005), Laville e Dionne (1999) denominam de análise de conteúdo. Foram considerados como conteúdos, as palavras e frases que remetiam a determinada situação, ideia ou a algum conceito. Por exemplo, a situação “dificuldade com a recepção das mensagens em ambientes barulhentos” apareceu como conteúdo em dois relatos: “ela não ouve no recreio” e “no intervalo desliga o aparelho e não conversa com os colegas”. A presença de um conteúdo em pelo menos duas entrevistas, já que, em média, foram quatro entrevistas por escola, foi considerado recorrente.

De posse de uma disponibilidade de dados, realizou-se a análise dos conteúdos e uma comparação entre as informações das três categorias, a fim de encontrar generalizações e especificidades que ampliassem a discussão dos dados encontrados, o que permitiu revelar

nuanças da interação entre o Atendimento Educacional Especializado e o aluno com surdocegueira incluído no sistema regular de ensino da cidade de Salvador.

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em escolas na rede de ensino público e privada da cidade de Salvador. Inicialmente, foi necessário localizar os alunos surdocegos e as escolas onde estudavam. Foram identificados 19 alunos com surdocegueira, sendo o AEE oferecido aos alunos, estruturado em diferentes espaços educacionais de atendimento: escolas sem AEE, escolas com AEE sem SRM, escolas exclusivas para Deficientes Auditivos (DA), centros de AEE para Deficiente Visual (DV).

Para a pesquisa foram selecionados quatro desses alunos, considerando a assiduidade do aluno ao ambiente escolar e a inserção na rede regular de ensino. Esses alunos estavam distribuídos em quatro escolas, sendo três da rede pública de ensino e uma da rede particular. Nesse processo de investigação participaram 11 profissionais, que foram os informantes, com quem foram realizadas as entrevistas. Esses profissionais foram: professora da sala regular, professora da sala de recurso multifuncional, professora especializadas de DV, professor instrutor de Libras, interprete de Libras e um tutor.

Para garantir o sigilo das informações foi utilizada uma legenda para os informantes, discriminadas no Quadro 1 e as escolas foram nomeadas pelas letras A; B; C e D.

Sujeitos/Informantes	Legenda	QUANTIDADE
Professora da Sala Regular	PSR	02
Professora da Sala <b>de Recurso</b> Multifuncional	PSM	02
Professora Especializada Deficiência Visual	PE DV	01
Professor Instrutor de Libras	PIL	02
Interprete	I	03
Tutor	Tu	01

Quadro 1 - Legenda e quantidade dos informantes

Fonte: Elaboração própria

Para uma melhor identificação, após cada código constou também a letra da escola correspondente. Ex: PIL C (professor instrutor de Libras da escola C); I B (intérprete da escola B). E as perguntas realizadas pelo pesquisador são antecedidas por P.

Os alunos sujeitos desta pesquisa apresentaram diferentes configurações diagnósticas e comunicativas e faixa etária heterogênea. Eles serão representados por letras, que serão discriminadas a seguir. O aluno da escola A, nomeado como “J”, tinha 27 anos, com diagnóstico oftalmológico de baixa visão, tendo como etiologia retinose pigmentar; quanto a audição possuía perda auditiva severa bilateral, não usava prótese auditiva, comunicando-se através da Libras. O aluno da escola B, com 17 anos era nomeado como “M”, tinha baixa visão com diagnóstico oftalmológico de atrofia óptica e distrofia retiniana, nos aspectos auditivos apresentava hipoacusia bilateral de moderada a severa comunicando-se oralmente e fazendo uso de prótese auditiva. O aluno da escola C, nomeado como “T”, tinha 21 anos e diagnóstico

de baixa visão ocasionado por retinose pigmentar e perda auditiva severa bilateral, sem uso de prótese e comunicando-se por Libras. O aluno da escola D, nomeado como “MM”, tinha 13 anos, perda visual total, com diagnóstico de Retinopatia da prematuridade e perda auditiva severa bilateral, possuía implante coclear e comunicava-se oralmente e por TADOMA<sup>4</sup>.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação e discussão dos dados estão organizadas a partir das três categorias de estudo, que permitiram compreender: a dinâmica do AEE, a ação do especialista no desenvolvimento do AEE e a conexão entre o AEE e as necessidades especiais dos alunos com surdocegueira,

#### 3.1 A DINÂMICA DO AEE

Os profissionais, de maneira geral, não apontaram nenhum espaço institucional de atendimento educacional especializado dirigido para a inclusão escolar do aluno surdocego, em Salvador-Bahia. Eles informaram que as escolas, ao trabalharem com essa população, ficam sem orientação específica, criando, a partir da sua própria infraestrutura, formas experimentais de apoio ao estudante surdocego. Analisando os quatro casos, é recorrente a ausência de uma infraestrutura voltada para o atendimento específico do aluno surdocego. Considera-se que infraestrutura envolve o espaço físico próprio para o AEE, na legislação descrita como sala de recurso multifuncional (BRASIL, 2005), profissionais especializados e material adequado. Nos casos estudados, cada unidade de ensino tinha uma distinta infraestrutura de apoio ao aluno surdocego. É o que se pode observar a seguir:

Escolas/AEE	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
SRM	Sim	Sim	Não	Não
Profissionais	PSM, I, PIL,	PSM, I, PIL, PE DV	I	Não*
Alunos	J	M	T	MM
Recursos materiais específicos	Vídeos transcritos para Libras	Vídeos transcritos para Libras	Não	Máquina braille, Sorobá

Quadro 2 - Dinâmica pedagógica do AEE

\* O profissional especializado, um PE DV, apoiava o aluno na própria casa dele.

Fonte: Elaboração própria

Na escola A, a aluna J estudava na sala regular no turno vespertino com mais seis surdos, na mesma sala, compreendendo um total de 27 alunos. A sala tinha a presença de intérpretes de LIBRAS, mas estes não ficavam presentes o tempo todo, pois no mesmo turno existiam outras salas que também tinham alunos surdos incluídos e que demandavam a sua interpretação. Para a demanda escolar, nos três turnos havia apenas duas intérpretes, ambas com carga horária de 40 horas semanais e contratadas em 2009. Nas escolas A e B, ambas com

<sup>4</sup> Uma forma de comunicação que consiste na percepção da linguagem oral pela vibração e articulação das palavras. É realizada pela mão do surdocego junto ao aparelho fonoarticulatório do falante

sala de recurso multifuncional, foi identificada também a presença de mais um especialista o professor da SRM. Na escola A, o PSMA informa sobre a flexibilidade no turno do AEE:

PSM A – Primeiro, nós trabalhamos com a língua portuguesa como segunda língua porque a primeira é a LIBRAS, que é a língua deles. E geralmente eles não têm muito conhecimento da língua portuguesa, nós ensinamos a língua portuguesa com gravuras com cartazes e com material com jogos também.

P – O atendimento aqui é no mesmo turno?

PSM – Não, é no turno oposto e também quando tem necessidade de explicar alguma disciplina no turno que ela estuda ela também é atendida.

A situação descrita sobre flexibilidade nos horários de AEE era também comum à escola B, já que “M” só usava o apoio da SRM no turno matutino, no mesmo horário em que estava na sala regular. No turno oposto ela frequentava, três vezes por semana, um Centro de Apoio ao deficiente visual, que atendia a aluna em encontros individuais com três profissionais diferentes: um psicopedagogo que desenvolvia atividades dissociadas da sala de aula regular e dois professores de apoio ao aluno com deficiência visual que buscavam realizar atividades em consonância com o conteúdo estudado na escola. Esse conteúdo era passado por uma agenda preenchida, na maioria das vezes, pela intérprete de Libras, que ficava 40 horas na escola, presente na sala da aluna, que tinha uma segunda aluna usuária de Libras e mais 43 alunos ouvintes, conforme informa a professora da SRM da escola B, quando perguntada sobre este assunto:

PSM B – Tudo o que ela precisa ela passa para a intérprete. É isso que eu estou falando, antes a gente sabia, agora ela anota tudo em uma agenda, tudo de “M” vai para o centro de DV, tudo o que tem que ser feito.

Na escola C também tinha intérprete, que trabalhava 40 horas semanais, ficando permanentemente na sala de aula com a aluna. A escola não tinha sala de recurso multifuncional. No turno oposto, a aluna recebia em casa apoio de uma pessoa que a ajudava nas tarefas escolares. Esse profissional era pago pela família, não sabia Libras, não tinha nenhuma experiência com pessoas com necessidades educacionais especiais e nenhum contato com a escola da aluna.

Na escola D tinha uma estagiária de psicologia que permanecia na sala de aula apoiando apenas o aluno “MM” durante todo o turno escolar. Eram 35 alunos na sala. A escola transcrevia para o braille os materiais xerografados e as provas, terceirizando o serviço. Os materiais específicos de uso do aluno, trazidos pela família, eram: a máquina braille e o sorobã que ficavam na sala de aula.

As escolas não planejavam um apoio organizado, pensado para o aluno com surdocegueira, e assim foram fazendo por ajustar o aluno ao que já existia na escola. Exemplo disso são as SRM, que já existiam nas escolas A e B há mais de 10 anos, com o nome de sala de apoio ao surdo, e assim permaneciam e eram reconhecidas pela comunidade escolar, como refere o Interpretete da escola A:

P – Qual o tipo de AEE que “J” tem na escola?

IA – O único apoio é a sala. A sala de apoio que ajuda J. com as atividades, testes, provas e agora tem duas intérpretes na língua de sinais. Ultimamente tem só estes apoios.

Na prática, o que foi constatado é que a criação de um sistema de apoio eficiente para a inclusão do aluno surdocego, pelo menos no que diz respeito à infraestrutura e conforme preconizado não está ocorrendo. É nessa organização experimental, marcada por tentativas e erros, que as ações especializadas tomam forma.

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.

Nos quatro casos pesquisados foi possível identificar como o papel que era atribuído a esses alunos pela comunidade da escola acabava por interferir na sua vida escolar. A fala do professor instrutor de Libras da escola A, sobre a forma como as necessidades educacionais especiais da aluna J eram atendidas na sala de aula exemplifica estas situações:

P – Como ela se comunica com os professores?

PIL A – No quadro com o que escreve.

P – Aumentam a letra no quadro?

PIL A – Às vezes, outras vezes esquece que tem J na classe.

A descrição mostra que existiam situações em que a aluna J ficava esquecida pelo professor na sala de aula. Esta invisibilidade dificulta o acesso da aluna à aprendizagem, pois não consegue ler o que está escrito no quadro. De forma semelhante, o lugar de invisibilidade foi vivenciado também pelas alunas da escola B e C, que por terem resíduo visual, lhes era atribuído pelos professores à condição de leitura labial, fato este verificado durante a pesquisa como um equívoco. As referidas alunas ficavam excluídas das atividades que envolviam apenas a dimensão oral, principalmente a aluna da escola B, que não sabia LIBRAS, e não se beneficiava, portanto, da presença do interprete na sala. Essa situação levanta uma questão sobre o tipo de participação que era esperado dessas alunas na sala de aula, o papel a elas atribuído, era do aluno que não se manifesta, não informa se está entendendo, não interage, a ponto de ao final de um ano escolar o professor da sala regular e o professor especialista não perceberem que elas não estavam entendendo o que era dito:

P – Ela faz a leitura labial?

PE DV C – Faz

P – Ouve e ainda faz a leitura labial?

O equívoco presente nessa afirmação do profissional, alerta sobre a importância de uma formação adequada para o profissional que trabalha com o aluno surdocego, que no âmbito dos alunos pesquisados, funcionaria como guia-interprete (FARIAS; MAIA, 2007). Percebe-se que mesmo entre os especialistas existe uma ausência de informações para atender de forma eficiente o aluno surdocego, ampliando essa necessidade pontual, dos microsistemas estudados nos quatro casos, infere-se que no momento atual, a formação dos especialistas em surdocegueira precisa alcançar o âmbito do macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996), transformando-se em uma ação política de formação de especialistas em AEE.

Essa situação vivida cotidianamente pelo aluno surdocego, influencia o próprio aluno, os seus colegas e professores, reforçando os estereótipos de invisibilidade e exclusão que ele vive fora e dentro da escola. Os profissionais da educação, principalmente aqueles envolvidos mais diretamente com a Educação Especial (os especialistas) têm o desafio de enfrentar essa realidade e procurar minimizá-la, já que as interações entre os ambientes são dinâmicas e dialéticas, podendo a escola – quando inclusiva de fato – influenciar positivamente outros ambientes e romper com estereótipos.

### 3.2 AÇÃO DO PROFISSIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO AEE

Na escola particular, denominada D, o aluno tinha na sala de aula a presença de uma estagiária de psicologia que relatou não ter formação na área. As atividades da estagiária consistiam em: leitura do que o professor escrevia no quadro; leitura de textos que não eram disponibilizados em braille; em situações de muito barulho, ajudava o aluno na compreensão do que era falado; guiava o aluno pelos espaços físicos da escola. A coordenação pedagógica se encarregava de orientar a estagiária de psicologia e os professores quanto às necessidades do aluno, a partir das orientações que obtinha dos profissionais especializados que acompanhavam o aluno fora do espaço escolar.

Nessa escola não foi identificado nenhum profissional especializado com o perfil preconizado na legislação, seja graduado ou pós-graduado em formação específica sobre educação especial (BRASIL, 2008). O contato da comunidade escolar com os especialistas que acompanham o aluno, no turno oposto ao da escola era assistemático, consistindo em palestras eventuais. Em casa, o aluno tinha o apoio de uma pedagoga especializada (paga pela família), sendo a transcrição dos livros didáticos custeada pela família, sendo assim, qualquer necessidade complementar ou suplementar era realizada no turno oposto, na própria casa do aluno, por um profissional especializado que durante duas horas, de 2ª a 6ª feira, realizava o AEE em atendimento individualizado voltado ao aluno. A escola não dispunha internamente de um profissional especializado, as interações entre a escola e os especialistas, se davam de forma casual, dependente da iniciativa do professor da sala regular, que por e-mail informava sobre a evolução dos conteúdos escolares, como pode se observar na fala da professora da sala regular:

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

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

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

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

Sobre o intérprete de Libras, foi possível detectar que era uma presença muito recente no ambiente escolar. Os três profissionais foram admitidos nas escolas em 2009, como resultado de ação política estadual voltada para alinhamento à política nacional preconizada no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Todas as três intérpretes trabalhavam na escola na condição de contratos em regime temporário, cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais, e, apenas a Intérprete da escola A (IA) estava cursando a universidade, o curso Letras-Libras.

As outras duas Intérpretes tinham nível médio completo. Para a contratação dos profissionais, não foi considerada a exigência, quanto à necessidade de aprovação no exame de proficiência em LIBRAS realizado pelo MEC (BRASIL, 2005), para profissionais ouvintes de nível médio ou superior. Apenas a I A tinha proficiência em Libras.

Um aspecto comum revelado nas informações de I B e I C é que, além de não terem o Pró-Libras na ocasião da contratação pelo Estado, também não tinham experiência com interpretação em espaço escolar formal. Era, portanto, a primeira vez que atuavam como tal. No entanto, foram colocadas diretamente nas salas, sem nenhum preparo prévio. A Intérprete B realizava o seu trabalho em uma sala de 6ª série, assumindo, conforme relata a professora da sala regular, a sala de recurso multifuncional e a função de acompanhar a aluna em atividades que, até antes da sua chegada, eram realizadas pela professora da sala de recurso multifuncional da escola. Essa intérprete não tinha nem formação nem experiência e mesmo assim atendia pedagogicamente a aluna em sala de aula.

Trata-se aqui de uma situação equivocada, fonte de angústia para a intérprete, e de desconfiança do seu trabalho por parte dos professores da sala regular com os quais ela mantinha contato. A inexperiência, a ausência de parâmetros a serem seguidos, levava a profissional a uma atuação que ia além da interpretação da Língua oral para a Libras, ou vice-versa, como pode-se observar na fala da interprete de Libras da escola C:

I C –. Eu percebo que eu não posso usar muita LIBRAS, tenho que usar mímica, levantar, usar alguns classificadores que a gente aprende em LIBRAS, apontar para algum objeto, para eles conseguirem assimilar (e falar) “Ah! Entendi agora”. Um aluno que entende bem LIBRAS é bem mais fácil você interpretar, como verbo, alguns sinais de química que eles não conhecem, às vezes eu tenho que fazer em mímica e depois voltar a dizer olha isso aqui é ... quer dizer...o sinal é esse.

Cabe questionar se o AEE como está funcionando dá sustentação a uma prática escolar realmente inclusiva. De acordo com Vigotsky (1997), a escola quando garante uma mediação eficaz, favorece a aprendizagem no ambiente imediato, onde o desenvolvimento ocorre de forma mais direta, atuando assim no processo de aprendizagem da criança. Sobre este ambiente face a face, não se pode ignorar que o mesmo é influenciado por outros contextos, de onde provem o aluno (BRONFENBRENNER, 1996).

A situação de uma atividade profissional inadequada cria obstáculo ao desenvolvimento do aluno e na situação analisada foi ainda mais evidente, porque os alunos surdocegos que usavam Libras, ainda não tinham fluência e os interpretes por sua vez não tinham habilidade com as adaptações necessárias para o uso de Libras pelos alunos surdocegos, de forma a

adaptar a Libras para o campo de visão residual da pessoa surdocega ou realizar Libras Tácteis (DORADO, 2004).

A escola C não tem o professor instrutor de Libras. Nas escolas A e B, em que eles estão presentes, o perfil deles tem em comum o fato de serem deficientes auditivos, usuários e fluentes em Libras, sendo que o professor da escola B é também usuário da Língua Oral. E, ambos, têm ensino médio, cumprem carga horária de 40 horas semanais na escola e eram contratados sob o mesmo regime temporário, como os intérpretes de Libras.

A tarefa do professor instrutor de Libras (PIL A) era ensinar Libras para o aluno DA e para ouvintes na sala de apoio. Quanto ao PIL B, as tarefas consistiam em ministrar aula de Libras para os alunos em sala de aula regular (ouvintes e surdos), com o apoio da intérprete, além de reforçar o ensino de Libras para os DA na SRM. Os PIL também não conheciam como adaptar a Libras para as formas de comunicação específicas dos alunos surdocegos.

Nas escolas A e B, ambas com SRM, existiam ainda mais um especialista: o professor da SRM. Destaca-se na fala das PSM a não proficiência em Libras, apesar de estarem em SRM que se originaram de sala de apoio para deficientes auditivos:

P – Tem muito tempo que você trabalha com LIBRAS? Tem fluência em LIBRAS?  
PSM A – Não. Não tenho fluência em LIBRAS.[...] eu estou aqui há oito meses. Sou professora de português e eles dão preferência aos professores de português para ficarem na sala de recurso multifuncional.

A ação dos dois professores especializados é, preferencialmente, no espaço da SRM, em contato direto com o aluno ou mediado pelo intérprete. Foi constatado que antes da chegada do intérprete, os professores da sala regular solicitavam a presença do PSM para realizar alguma interpretação em Libras. Porém, com a presença do intérprete no espaço escolar, essa ação passou a ser atribuída a esse novo profissional. As três escolas públicas declaram que, com a chegada dos intérpretes, a comunicação que antes era direta com o aluno passou a ser mediada por esses.

Diante dessa nova situação, nas escolas estudadas, o intérprete foi percebido como alguém que veio tomar um lugar, invadir um espaço profissional que historicamente tinha sido construído e era atribuído a outro professor da comunidade escolar. A surpresa por parte do corpo docente e a falta de definição das atribuições do intérprete demonstram que este assunto não foi pautado nos diálogos cotidianos do espaço escolar, revelando a invisibilidade social da pessoa com deficiência e das questões que atravessam este tema, conforme foi discutido por Lopes (2009).

Nesta pesquisa, a ação especializada de maior influência no ambiente imediato dos alunos surdocegos foram aquelas realizadas pelos intérpretes, nas escolas A, B e C, e o Tutor, na escola D. Com esses profissionais, a comunicação aconteceu de forma mais fluida e frequente com o aluno. Foi visível, nas situações de comunicação, a preocupação com a ocorrência real do processo de emissão e recepção da mensagem. Por conta dessa eficácia na comunicação, o intérprete e o tutor são expostos, no ambiente escolar, a um trabalho intenso, com exigências que extrapolam o espaço da sala de aula, estendendo-se aos intervalos, em qualquer espaço da escola. O intérprete, em especial nas escolas A e C, é requisitado a todo instante para

intermediar a comunicação entre o aluno (DA) e a comunidade escolar. E tudo se passa sem uma regulamentação adequada quanto às suas funções, seus horários de trabalho e de descanso.

Os conteúdos trazidos pelas informações dos entrevistados, sobre a ação dos especialistas, revelam em comum o relato de um isolamento nas suas ações. Não foi identificada uma interação consistente entre o professor da classe regular e o especialista, mesmo quando eles se encontram lotados na mesma unidade escolar. Foram trazidas à tona, durante os contatos com os profissionais, situações de conflitos não só entre os professores da escola regular e os especialistas, como também entre os próprios especialistas, representados, por exemplo, pelo medo de serem “invadidos” pelo intérprete, como aparece na fala da professora da SRM da escola B.

PSM B – Tudo o que ela precisa ela passa para a intérprete. É isso que eu estou falando, antes a gente sabia, agora ela anota tudo em uma agenda, tudo o que “M” e vai para o ... (centro de DV) tudo o que tem que ser feito. Antes era aqui. Acabou!

Analisando esta realidade de desarticulação dos especialistas sob a ótica dos estudos de Klaus (2009), que contrapõe os discursos de democracia dos documentos oficiais aos tempos vividos na escola hoje, é possível inferir que é fundamental estimular uma cultura escolar que fomente ações em redes, ações democráticas, não ainda presentes na sociedade atual, a fim de que as leis possam de fato serem efetivadas. O autor aponta a fragmentação existente entre o discurso e a prática.

### **3.3 CONEXÃO ENTRE O AEE E AS NECESSIDADES ESPECIAIS DOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA**

A ação dos especialistas das escolas que foram estudadas vem se caracterizando pela delimitação entre os atendimentos especializados em DV e DA levando a uma situação de divisão da pessoa surdocega, ora é um DA que tem DV, ora um DV é que tem DA. Essa percepção se manteve presente no atendimento educacional especializado das quatro escolas, onde uma das deficiências era priorizada em detrimento da outra.

Na escola A o atendimento era voltado para as questões auditivas, com a intérprete de Libras na sala de aula e o trabalho de suporte da SRM realizado como se a aluna fosse apenas surda. Esta escola tinha um grande número de alunos com DA, usuários de Libras e um histórico de espaço inclusivo voltado para essa população. A identificação do déficit visual foi feita por um Centro de Apoio a DV, quando o mesmo esteve na escola e orientou algumas ações, mas concretamente não foi realizada nenhuma adaptação para a questão visual. O uso da Libras só era adaptado quando a comunicação ocorria na presença da intérprete, que tentava realizar a Língua de Sinais no campo de visão da aluna. Questões como melhor iluminação, fonte de letra, lápis com melhor contraste, que foram verbalizadas pela professora da SRM, como orientação do Centro de Apoio a DV, não estavam sendo observadas na sala regular.

Na escola B o atendimento especializado era com ênfase na DV e baseado nas orientações de uma PE DV do Centro de Apoio a DV, que acompanhou a criança no primeiro semestre de 2009. Esta professora precisou se ausentar para um curso fora do Estado e o atendimento especializado no segundo semestre passou a ser realizado por outro profissional do mesmo Centro. A primeira professora ficava o dia todo na escola, uma vez por semana, e

neste dia ela contactava os professores, adaptava material e tirava dúvidas da aluna. Além disso, a aluna frequentava o referido Centro um dia à tarde, e, em outro dia, deslocava-se para a SRM da escola. A segunda professora só comparecia à escola se solicitada, e remanejou o atendimento da aluna para o Centro de Apoio a DV. As professoras da SRM se percebem como especialistas em DA, e, mesmo tendo recebido orientações sobre DV, através do trabalho da professora itinerante, não se apropriaram das mesmas. Essa visão segmentada levava a aluna, que tem um resíduo visual e pode usar ampliação de letras, a pensar em recorrer ao Braille, por achar que é mais fácil ter acesso as atividades, pois os computadores da escola viviam quebrados e não podiam ampliar o seu material escrito. Ao mesmo tempo em que cogitava o Braille, constatava que as professoras da SRM não sabem Braille. Enfim, era uma situação de insegurança para a aluna e que levanta questões como: qual é mesmo a atribuição do professor da SRM em uma escola inclusiva? Como essa sala deve atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos que frequentam o seu espaço?

Na escola C a prioridade era trabalhar apoiando o déficit auditivo. Os alunos tinham pouca fluência em Libras, sendo considerado o grande obstáculo a ser superado. As questões relativas às necessidades visuais não foram relatadas, o veículo de apoio era o gesto e a mímica. A intérprete, principal mediadora das questões comunicativas, tinha pouca experiência com situações envolvendo surdocegueira e, sem outro olhar especializado, não conseguia identificar a interação entre as duas limitações perceptivas (visuais e auditivas), ficando focada nas questões auditivas. A aluna dessa escola C tem uma grave situação visual, que além de degenerativa, com prognóstico de cegueira, dificulta a nitidez da imagem e o seu campo de visão. A fluência em Libras, por ter sido a Língua que teve acesso como forma de comunicação, foi fundamental. Porém, sem as adaptações relativas às necessidades educacionais visuais, o próprio aprendizado da Libras ficava prejudicado.

Na Escola D o foco foi a questão visual, já que a auditiva, na compreensão da comunidade escolar, era entendida como resolvida pelo implante coclear. O professor da sala regular, ao refletir sobre a sua forma de atuar com o aluno não cogitava que a questão auditiva também pudesse estar intervindo na compreensão do aluno sobre o assunto que explicava. É importante lembrar o que Santana (2007, p.141) discute sobre a ideia miraculosa que envolve o implante coclear, a ponto das pessoas esquecerem que o implante garante a percepção dos sons da fala, mas não a sua interpretação, e que o processamento auditivo é um mecanismo que envolve a “[...] detecção, sensação do som, discriminação, localização, reconhecimento, compreensão, atenção seletiva e memória” (idem, p. 141).

A fala do professor da sala regular relata que o aluno tem dificuldades na pronúncia das palavras, decodificação, compreensão, interpretação do assunto, e menciona que utilizava de situações concretas como um apoio além da fala. Esta pronúncia “incorreta” é apresentada por Santana (2007) como indicativa de questões relativas à discriminação dos sons. Ao descrever os apoios que o aluno MM recebia fora da escola, apenas a PEDV D mencionou o atendimento semanal com a fonoaudióloga. É como se, para os outros profissionais que informaram sobre o jovem, o acompanhamento com esse profissional não fosse relevante, já que a questão dele é visual, ou eles não tinham conhecimento desse atendimento. Esse aluno utilizava o Tadoma, por diversas vezes na sala de aula, ou no espaço recreativo para se comunicar e perguntava para a Tutora sobre os barulhos que não conseguia identificar, também pedia para a tutora repetir

o que o professor falou, ou o que o colega falou. Enfim, a mediação dela era necessária porque ele tinha dificuldade perceptiva auditiva. É possível que, caso fosse apenas cego, o aluno não necessitasse do suporte de um tutor, em sala de aula.

A constatação da fragmentação no AEE oferecido aos alunos com surdocegueira estudados não atende aos princípios que os teóricos desse campo do conhecimento (MAIA et al., 2008; VINAS, 2004; FARRELL, 2008; MASINI, 2002; e outros autores) consideram como uma mediação adequada para estes alunos. A literatura especializada relata que o surdocego precisa de um profissional específico para a sua mediação com o ambiente, que pode ser o guia-interprete ou o instrutor-mediador. Esses profissionais, por sua vez, necessitam de uma formação diferenciada (VINAS, 2004), escassa no Brasil (MAIA et al., 2008). Novamente, a realidade das escolas estudadas aponta uma situação de improviso no atendimento educacional especializado voltado ao aluno surdocego.

A ação dos especialistas, é realizada de forma isolada, não fomenta redes de apoio, fragilizando o pouco que a escola tem a oferecer de atendimento educacional especializado para a comunicação e inclusão escolar do aluno surdocego. Quando esse aluno fica sem suporte e tem a sua comunicação desorganizada, um significativo obstáculo se instala, principalmente para a inclusão, pois, fragmentado, fica o aluno refém do acaso e à mercê das motivações e interesse pessoais do professor da sala regular. E, assim, nessa desorganização, o trabalho do especialista torna-se cada vez menos visível e desvalorizado.

No trabalho em rede, como nos afiança Martinez (2003), quando democrático, articulado, ocorre o contrário, todos os profissionais têm o seu espaço garantido, pois o conhecimento, ao ser socializado com outras pessoas, não se perde, pelo contrário, amplia. É nesse diálogo criativo, entre o que está posto e o que está por vir, o velho e o novo, que o cotidiano escolar vai construindo um sistema mais integrado, mais criativo. Sendo assim, os profissionais da educação, de forma geral, precisam trabalhar em rede e conhecer bem o que fazem, o que potencializa ligações criativas entre os diversos pontos dessa rede.

#### 4 CONCLUSÃO

A análise da dinâmica do atendimento educacional especializado desvela que em nenhuma das quatro escolas as duas perdas sensoriais dos alunos foram trabalhadas pelo AEE de forma conjunta, sendo dada prioridade a uma ou a outra, atitude que divide a pessoa surdocega e contribui para uma compreensão equivocada e reducionista das suas possibilidades funcionais, fragmentando as ações pedagógicas.

O AEE oferecido aos quatro alunos surdocegos, ao focar somente no DA ou no DV, afasta-se do fundamental, que é compreender cada aluno surdocego como uma pessoa completa. Os especialistas que estão no espaço escolar, professor da sala multifuncional, intérprete, professor instrutor de Libras e tutores, podem ter um papel de grande relevância na modificação deste atendimento educacional fragmentado.

Os professores da sala regular por sua vez dissociam a sua prática do discurso legal de uma escola para todos, uma escola que acolha à diversidade dos alunos, mantendo nas salas de

aula práticas educacionais isoladas do contexto da escola, ignorando o que ocorre nos outros espaços por onde os seus alunos circulam, como por exemplo as SRM.

Para romper com esse isolamento, os profissionais da educação precisarão promover a criação de redes de apoio que os ajudem a conhecer, analisar e discutir as necessidades dos alunos surdocegos, conhecendo os sistemas de comunicação que cada aluno constrói, as possibilidades de intervenção pedagógica adequada a partir da socialização desses sistemas com a comunidade escolar, ampliando os limites e superando os obstáculos. A falta de clareza na comunicação abre espaço para suposições equivocadas, como “é preguiçoso”, “se isola”, “é desatento”, funcionando como um complicador para a manutenção das trocas comunicativas.

Nesse contexto, as redes de apoio podem fazer repensar, de forma criativa, a infraestrutura atual do atendimento educacional especializado, criando novas configurações que interfiram de fato no espaço escolar, ampliando as ações de todos os profissionais da escola envolvidos no processo de inclusão escolar, sejam eles especialistas ou professores da sala regular, ou outros.

## 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.
- ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In: CAMPOS, H. R. *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 30-46.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto 5626 que regulamenta a Lei 10.436*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 Jan. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 Dez. 2008.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: Edufscar, 2007.
- DORADO G. M. Sistemas de comunicación de personas sordociegas. In: REYES D. A. *La sordoceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 193 -252.
- FARRELL, M. *Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FARIAS, S. S. P.; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. In: *Inclusão, Revista Brasileira da Educação Especial*. Brasil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007. v. 4, p. 26-29.

FSDB – *Association of the Swedish Deafblind*. Disponível em: <<http://www.fsdb.org/artikel/184>>. Acesso em: 26 Abr. 2009.

GALVÃO N.C.S.S. *A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva*. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997

KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, C. M.; HATTGE, M. D. (Org.). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 185-206.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999

LOPES, C. M. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, C. M.; HATTGE, M. D. (Org.). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

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.

MAIA, S. R et al. *Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: um guia para instrutores mediadores*. São Paulo: Grupo Brasil/CIDA, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E.M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos 7ª edição*. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINEZ, A. M. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

MASINI, E. F. S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Niterói: Intertexto, 2002.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec Ltda, 1992.

MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva; o currículo e a interação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 291-301.

REYES, D. A. La sordoceguera: uma discapacidad singular. In: REYES D. A. *La sordoceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

SANTANA, A. P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método In: *Organ. Rurais agroind.* Lavras (MG), n. 1, v. 7, p. 70-81, 2005.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: *Conselho Federal de Psicologia. Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores*. Brasília (DF), 2008. p. 27-52.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor Dis, 1997.

VINÁS P. G. *La educación de las personas sordociegas*. Diferencias y proceso de mediación. In: REYES D. A. *La sordoceguera: um análisis multidiscipliar*. Madrid: ONCE, 2004.

---

Recebido em: 09/07/2012

Reformulado em: 14/04/2013

Aprovado em: 20/04/2013