



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

THAÍS FERREIRA BIGATE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO
PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE ALUNOS COM
SURDOCEGUEIRA**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Dra. Neuza Rejane Wille Lima



NITERÓI

2018

THAÍS FERREIRA BIGATE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO
PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE ALUNOS COM
SURDOCEGUEIRA**

Trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão Escola de Inclusão e no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Dra. Neuza Rejane Wille Lima

B592 Bigate, Thaís Ferreira

Práticas pedagógicas e desafios no processo de reabilitação
de alunos com surdocegueira / Thaís Ferreira Bigate. - Niterói:
[s.n.], 2018.

101 f.

Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e
inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2018.

1. Educação especial. 2. Surdocegueira. 3. Reabilitação.
4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD.: 305.9081

THAÍS FERREIRA BIGATE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO
PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE ALUNOS COM
SURDOCEGUEIRA**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

Prof./a Dr./a Neuza Rejane Wille Lima – (Presidente da Banca - Orientador)

Prof./a Dr./a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz – UFF

Prof./a Dr./a Rosana Maria do Prado Luz Meireles – UFF

Prof. Dr. João Ricardo Melo Figueiredo – IBC

Prof./a Dr./a Glauca Torres Aragon [Membro Suplente e Revisor]– UFF

Dedico este trabalho a todos que se empenham em construir uma educação de qualidade e realmente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Neuza Rejane Wille Lima, por ter me dado liberdade e apoio para realizar a pesquisa na área da surdocegueira;

Aos professores Prof.^a Dr.^a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz e Prof. Dr. Ricardo de Souza Janoario, que compuseram a banca de qualificação e fizeram observações muito importantes para o progresso do estudo;

Aos meus colegas da turma CMPDI 2016, pelos saberes compartilhados e pelos dias agradáveis;

Aos meus colegas do Instituto Benjamin Constant, que aceitaram participar das entrevistas e compartilhar suas práticas pedagógicas e dificuldades durante o atendimento de alunos com surdocegueira;

Às minhas colegas de trabalho e grandes amigas Flávia Miranda e Indira Cardoso, muito obrigada pela parceria e pelo apoio;

À Indira Cardoso, mais uma vez, e Marcelo Lemmer, por terem me ajudado a tornar meu produto mais acessível com a Tradução para Língua Brasileira de Sinais e a Audiodescrição;

Ao Rodrigo Stankevicz, editor do vídeo, pelas orientações e ideias para elaboração do produto;

Aos meus pais, José e Rosane, ao meu irmão, Guilherme Bigate e ao meu marido Guilherme Goldstein Chazan, pelo amor, carinho e apoio incondicionais;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a produção desta pesquisa e do vídeo, meu muito obrigada, sem vocês esse caminho teria sido muito mais árduo e sem cor.

SUMÁRIO

Lista de ilustrações (Figuras e Tabelas)	IX
Lista de abreviaturas, siglas e símbolos	X
Resumo	XI
Abstract	XII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 APRESENTAÇÃO	1
1.2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL	2
1.3 ASPECTOS LEGAIS	5
1.4 CARACTERÍSTICAS DA SURDOCEGUEIRA	7
1.5 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA SURDOCEGUEIRA	9
1.5.1. Cérebro e linguagem	9
1.5.2. Linguagem e Comunicação	12
1.5.3. Formas de comunicação	13
1.6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	16
1.6.1. Práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com surdocegueira	18
1.6.2. Adaptações no ambiente escolar para alunos com surdocegueira	20
1.7. O PROCESSO DE REABILITAÇÃO	22
1.7.1. O Instituto Benjamin Constant e a Reabilitação de Alunos com Sudocegueira	26
2. OBJETIVOS	28
2.1. OBJETIVO GERAL	28
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
3. MATERIAL E MÉTODOS	29
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
3.2 A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA	32
3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	32
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
4.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	34
4.2 PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS	36
4.3 RELATO DAS ENTREVISTAS	37

4.3.1. Professor de Informática Educativa	38
4.3.2. Professor Artes (Cerâmica)	39
4.3.3. Professor Orientação e Mobilidade	41
4.3.4. Professor Artes Visuais	42
4.3.5. Professor de Braille	43
4.3.6. Professor de Educação Física	44
4.4 ENTREVISTAS	46
4.4.1. Comunicação	48
4.4.2. Capacitação Profissional	50
4.4.3. Material e Métodos	51
4.5 ELABORAÇÃO DO PRODUTO	55
4.6 VALIDAÇÃO DO VÍDEO	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
5.1 CONCLUSÃO	61
5.2 PERSPECTIVAS	63
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
7. APÊNDICES E ANEXOS	71
7.1 APÊNDICES	71
7.1.1. Termo de Cessão de Imagem	71
7.1.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	72
7.1.3. Carta de Anuência da Universidade Federal Fluminense	75
7.1.4. Declaração de liberação para pesquisa no IBC	76
7.1.5. Parecer da Plataforma Brasil	77
7.2 ANEXO	80
7.2.1. Transcrição do produto	80

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1: Trabalhos divididos por gêneros	34

LISTA DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1: Publicações por ano	35

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Resultado da pesquisa	46
Quadro 2: Categorização das práticas pedagógicas	47

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Print da tela do computador com a imagem do vídeo (entrevista)	55
Figura 2. Print da tela do computador com imagem do vídeo (aula)	56

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AHIMSA - Associação Educacional para Múltipla Deficiência e Surdocegueira

Apada - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição

AVD - Atividades de Vida Diária

DDI - Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação

DED - Departamento de Educação

DMR - Departamento de Estudo e Pesquisas Médicas e de Reabilitação

DPA - Departamento de Planejamento e Administração

DRT - Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional

DTE - Departamento Técnico-Especializado

IAEDB - Internacional Association for the Education os Deaf-Blind Persons

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

OM – Orientação e Mobilidade

ONCE - Organização Nacional de Cegos da Espanha

PAAS – Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego

SEDAV - Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais

ULAC - União Latino Americana de Cegos

RESUMO

O presente estudo buscou analisar as práticas pedagógicas empregadas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira do Instituto Benjamin Constant. A surdocegueira é uma deficiência que compromete os principais sentidos de recepção de informação, logo, os professores devem utilizar práticas distintas daquelas usadas com os demais alunos com deficiência visual e, se a população surdocega tem como principal característica a heterogeneidade, deve existir diferenças nos atendimentos de alunos que apresentam distinto período de aquisição da deficiência e de graus de perda da audição e da visão. A fim de compreender esse processo e relatá-lo em um vídeo, o estudo de caso foi selecionado como metodologia e a coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada. Concluiu-se que a principal dificuldade encontrada pelos professores foi a comunicação e que a presença de um tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental nesse contexto. As ações mencionadas pelos professores foram consideradas relevantes, possibilitando o acesso dos alunos com surdocegueira aos conteúdos das aulas.

Palavras-chaves: Surdocegueira; Práticas Pedagógicas; Reabilitação

ABSTRACT

The present study sought to analyze the pedagogical practices employed in the process of rehabilitation of deafblind students from Instituto Benjamin Constant. Deafblindness is a disability that compromises the main senses of receiving information, so the teacher should use different tasks from the ones used with the other visually impaired students and, if deafblind population has as its main characteristic heterogeneity, there must exist differences in the attendance of students that present different periods of disability acquisition and varied degrees of hearing loss and vision. In order to better understand this process and report it on video, case study was selected as methodology and data collection was carried out through bibliographic survey and semi-structured interview. It was concluded that the main challenge found by the teachers was communication and the presence of a translator of Brazilian Sign Language (Libras) is fundamental in this context. The practices mentioned by the teachers were considered relevant, as they allowed the deafblind students' access to the content of the classes.

Keywords: Deafblindness; Pedagogical practices; Rehabilitation

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

Sou Graduada em Letras, com habilitação em Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possuo Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sempre me interessei por estudar linguagem e nunca descartei a possibilidade de trabalhar com surdos, já que, por causa da família, convivo com a surdez.

Iniciei minha vida laboral em outubro de 2011, quando ingressei, via concurso público, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como Assistente de Alunos. Nessa época, já era fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), graças ao convívio com surdos no âmbito familiar e na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (Apada). Retomei os estudos da Libras no curso oferecido pelo INES com o intuito de atualizar-me.

No INES, trabalhei com crianças que tinham outros comprometimentos além da surdez, como, por exemplo, comprometimento visual. A partir desse convívio, senti a necessidade de buscar mais informações sobre a coexistência da deficiência auditiva e visual. Em 2014, busquei capacitação no curso “Aspectos Educacionais na Surdocegueira”, oferecido pelo Instituto Benjamin Constant (IBC). Interessei-me muito pelo assunto, uma vez que já me relacionava diariamente com pessoas com surdocegueira sem saber que se tratava de uma deficiência única, pois acreditava que o quadro daqueles alunos era o somatório das deficiências auditiva e visual. No mesmo ano, decidi prestar concurso para professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica/Surdocegueira do IBC, fui classificada e tomei posse em dezembro de 2014.

Como professora do Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS) do IBC, ministro aulas para pessoas acima de 16 anos com surdocegueira congênita e adquirida. O atendimento é pedagógico e faz parte de um programa de reabilitação do IBC. Seu objetivo é estimular a autonomia, dentro das possibilidades de cada educando, para reinserção social, laboral e acadêmica.

Tenho buscado constantemente capacitação para atuar na área e compreender melhor o mundo da surdocegueira, bem como outros temas relacionados à Educação Especial e à Inclusão. O curso de Guia-Intérprete foi uma das formações que tem colaborado imensamente para a comunicação com os alunos com surdocegueira e para a mediação dos mesmos com outros professores da escola. Esse foi realizado, em 2015, na Associação Educacional para Múltipla Deficiência e Surdocegueira (AHIMSA – SP), uma vez que essa instituição é referência e não há curso equivalente em nosso estado.

O tema desta investigação surgiu da minha experiência pessoal e profissional, pois, nessa trajetória, foi possível conhecer a surdocegueira, algumas necessidades desses indivíduos e seu modo de vida. Dessa forma, esses fatores somados à carência de estudos na área (CORMEDI, 2011) e o meu desejo de aprofundamento no tema são os propulsores desta pesquisa.

1.2. O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

O ensino para alunos cegos e para surdos foi o ponto de partida para a educação de pessoas com surdocegueira. Os primeiros alunos com surdocegueira da história foram matriculados em instituições de ensino para surdos ou para cegos. Em seus estudos, Maia (2004) apresenta dados históricos sobre a educação de pessoas com surdocegueira, iniciada no final dos anos de 1700, na França, pela aluna Victoria Morriseau, matriculada em uma instituição de surdos.

Na Escócia, em 1800, foi registrado o caso de James Mitchel, que pôde contar com atendimento educacional individualizado. Nos Estados Unidos, a educação de pessoas com surdocegueira começou no início do século XIX com Julia Brice, em um asilo para surdos e deficientes intelectuais, lugar onde aprendeu a comunicação por meio de sinais.

Em 1830, a escola Perkins para cegos interessou-se por estudantes com surdocegueira e admitiu a jovem Laura Bridgman. Em 1860, a França implantou a educação de crianças surdocegas em uma instituição para meninas surdas com a aluna Germanine Cambom. A primeira surdocega que teve reconhecimento internacional foi Helen Keller. Sua educação foi iniciada em casa com a professora

Anne Sullivan, com quem aprendeu o alfabeto manual. Keller formou-se no Colégio Cambridge para Moças e concluiu o curso de filosofia na Escola Perkins; foi poetisa, escritora e realizou conferências pelo mundo.

No Brasil, o grande precursor da educação de cegos foi o professor cego José Álvares de Azevedo. Depois de passar alguns anos estudando no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, ao retornar ao seu país, Azevedo empenhou-se em ensinar o Sistema Braille a outras pessoas cegas e em criar uma escola para cegos na capital do Império.

Em 1854, o Imperador D. Pedro II assinou um decreto criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) - RJ, Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência Visual. Quanto ao aspecto legal, foi instituída a Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL, 1999), que adota para todo país uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação – língua portuguesa, matemática, música e informática. Essa é apenas uma das normas que assegura o direito das pessoas com deficiência visual. O último avanço foi instaurado pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014) que garante a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos nas escolas, bem como a expansão de acervo de obras didáticas, paradidáticas, literárias e dicionários em Braille.

Poucos anos após a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC) foi fundada, em 1857, a primeira instituição de surdos no Brasil pelo professor francês surdo Huet, também com o auxílio do Imperador D. Pedro II. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nomeado desta forma em 1957, tornou-se referência nacional no ensino de surdos. No decorrer dos anos, a educação de surdos passou por mudanças metodológicas até chegar à educação bilíngue. Nessa filosofia educacional, a Libras é instituída como a língua de instrução e o português escrito, como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), o que pode ser considerado um avanço significativo, uma vez que a língua de sinais é considerada “uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos” (QUADROS, 2003).

A educação de surdos progrediu expressivamente quanto aos aspectos legais no início do século XXI, alguns deles são: o reconhecimento legal da Língua

Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) como meio legal de comunicação e expressão; e a garantia da oferta de educação bilíngue aos alunos surdos e com deficiência auditiva em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas pelo PNE.

Apesar de a educação de surdos e a educação de cegos terem sido iniciadas em meados do século XIX em nosso país, o ensino para pessoas com surdocegueira teve início mais de 100 anos depois. O trabalho surgiu na década de 60 com a professora Nice Tonhosi Saraiva, após a visita de Helen Keller a São Paulo em 1953. Por meio dos esforços de Saraiva, surgiu, no Instituto Padre Chico/SP, a primeira classe especial para surdocegos. Em 1963, com o auxílio da mesma professora, foi criado o Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais (SEDAV), com o objetivo de orientar escolas e classes especiais no atendimento a estudantes com surdocegueira e capacitação de professores.

Em 1968, foi criada a primeira Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais da América Latina, localizada na cidade de São Caetano do Sul/SP. Após ser assumida definitivamente pelo governo municipal, passou a se chamar Escola de Educação Especial Anne Sullivan. Com o passar dos anos, outras instituições foram surgindo (MAIA, 2004) e, a partir dos anos 90, o Brasil conseguiu avanço profissional significativo por meio do intercâmbio com instituições internacionais como a Sense Internacional da Inglaterra, a Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE) e a União Latino Americana de Cegos (ULAC). A educação de indivíduos com surdocegueira teve um início tardio no Brasil, 1963, e sem qualquer tipo de política específica. A primeira norma referente a pessoas com surdocegueira só foi criada em 2000, como será observado posteriormente, ou seja, mais de três décadas após a criação da SEDAV e da primeira classe especial para alunos com surdocegueira.

1.3. ASPECTOS LEGAIS

Pode-se pressupor que as normas instituídas para dar acessibilidade a pessoas com deficiência visual e auditiva favoreçam as pessoas surdocegas em alguns aspectos, mas com tantas especificidades torna-se imprescindível que sejam criadas medidas legais pertinentes a esses cidadãos.

Com tantas peculiaridades no tocante à linguagem, o indivíduo com surdocegueira precisa do auxílio de um profissional denominado Guia-Intérprete para intermediar sua comunicação com o mundo e guiá-lo (FARIAS; MAIA, 2007). Uma das primeiras normas que promove a acessibilidade da pessoa com surdocegueira é a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000). Ela afirma que:

Art. 18.o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Posteriormente, é estabelecido o decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que ao referir-se ao atendimento prioritário a pessoas com deficiência inclui no artigo 6º, parágrafo 1º:

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;

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que, como já foi mencionado, estipula metas a serem cumpridas no período de 2014 a 2024, no campo educacional também prevê medidas que atingem o público com surdocegueira:

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

A última medida legal que faz alusão à surdocegueira é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ Estatuto da Pessoa com Deficiência, também relatada anteriormente. O artigo 28, inciso XI declara que cabe ao poder público criar, assegurar, implementar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015). Mais adiante, o artigo 73 garante que:

Art. 73. caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

Como podem ser observadas, as providências legais que incidem diretamente sobre as pessoas com surdocegueira são ligadas à formação, capacitação, prestação e ampliação de serviços de guias-intérpretes para possibilitar a comunicação do indivíduo.

O guia-intérprete é o profissional capacitado para trabalhar com pessoas com surdocegueira. Diferentemente do *tradutor e intérprete de Libras*¹, ele deve dominar outras formas de comunicação, que serão vistas posteriormente nesse texto, utilizadas por uma pessoa com surdocegueira. Além disso, o guia-intérprete deve dominar técnicas de orientação e mobilidade para conduzir o sujeito com surdocegueira com segurança. Nesse contexto, técnicas de *audiodescrição*² também são importantes, uma vez que o guia-intérprete transmite informações sobre ambientes, pessoas, imagens e quaisquer outras relevantes que não podem ser vistas. A transmissão de informações precisa ser fidedigna e contextualizada, de acordo com o código de ética de sua profissão, e sendo discreta quanto ao conteúdo sigiloso.

Segundo Watanabe e Maia,

¹ Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). (QUADROS, 2004)

² A *audiodescrição* (AD) consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. (MOTTA e FILHO, 2010, p. 23)

Seu trabalho consiste em fazer a descrição para o surdocego do ambiente, das pessoas e dos fatos. Isso inclui “toda a informação que seja relevante para a compreensão da situação em que a pessoa com surdocegueira está inserida, como por exemplo, quem está presente, sua localização, inclusive expressões faciais, corporais e flexões de voz, pois apenas a transmissão da mensagem falada não é suficiente para atender as necessidades comunicativas da pessoa com surdocegueira para que ela possa compreender e participar integralmente da situação comunicativa (WATANABE, MAIA, 2012, p.51)

Apesar de as legislações assegurarem que cabe ao Poder Público implementar a formação de guia-intérprete, o Brasil carece de cursos de capacitação na área, o que, conseqüentemente, acarreta a falta de profissionais principalmente nas escolas. Um único curso reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), desde 2007, é oferecido pela organização não governamental Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, localizada em São Paulo.

1.4. CARACTERÍSTICAS DA SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira é caracterizada pela perda coexistente e significativa dos sentidos da visão e da audição. Trata-se de uma deficiência única, em que não há *compensação*³ do déficit auditivo pela visão, tampouco do déficit visual pela audição, o que resulta em problemas de comunicação, informação e mobilidade. Conforme a organização não governamental Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial,

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)

A visão e a audição são os sentidos mais explorados na interação do homem com meio físico e social. A ausência ou limitação de ambos faz com que a pessoa

³ Segundo Vygotsky, quando há um “defeito ou problema físico” de qualquer natureza, “o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo. [...] ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade.” O organismo exige mais dos sentidos remanescentes para compensar a ausência de outro. (VYGOTSKY, 1989, p.54)

surdocega busque a compensação sensorial nos demais sentidos: olfato, paladar, tato, *vestibular*⁴ e *propriocepção*⁵. Os três primeiros, juntamente com a visão e a audição, são sentidos exteroceptivos, ou seja, estão relacionados aos estímulos produzidos fora do organismo humano. Os dois últimos são sentidos interoceptivos, ou seja, estão relacionados aos estímulos produzidos pelo próprio organismo (CAMINHA, 2008, p. 16). O mundo passará a ser percebido não mais pelos sentidos que acabamos por considerar os mais importantes - a visão e a audição - mas sim pelos sentidos remanescentes que farão com que o ambiente seja explorado de forma diferente, principalmente pelo tato.

Conforme Galvão,

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)

O reconhecimento da surdocegueira como deficiência única é frequentemente abordado nas definições, o que sugere que ainda persiste o senso comum de que se trata do somatório de suas deficiências sensoriais, o que pode minimizar seus efeitos e as necessidades de ações distintas para esse público.

De acordo com a organização Sense Internacional Latinoamericana,

Surdocegueira é uma combinação de deficiência visual e deficiência auditiva, a ser reconhecida como uma deficiência única. Este reconhecimento deve ser incluído na legislação e deve fazer referência às necessidades particulares de pessoas surdocegas, que são diferentes daquelas com uma única deficiência sensorial. (SENSE INTERNACIONAL LATINOAMÉRICA, 2015, *apud* WATANABE, 2017, p. 49)

A adoção do termo sem o hífen ratifica o conceito de surdocegueira como deficiência única. A alteração de surdo-cego para surdocego e surdo-cegueira para

⁴ O *sistema vestibular* percebe a direção da gravidade e do movimento, permitindo que o corpo ajuste sua posição para manter o equilíbrio. Ele tem um papel fundamental nas habilidades de manter a postura da cabeça e do corpo (CAMINHA, 2008).

⁵ O *sistema proprioceptivo* usa informações captadas pela pele e os sinais dos músculos e das articulações para informar ao cérebro o posicionamento dos membros, ou seja, é a propriocepção que permite com que a pessoa, mesmo de olhos fechados, saiba qual é a posição em que seu corpo se encontra (CAMINHA, 2008).

sudocegueira foi sugerida por Salvatore Lagati em 1991, na Conferência da Internacional Association for the Education os Deaf-Blind Persons (IAEDB) em Örebro, na Suécia. Conforme o autor,

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. 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 *apud* BRASIL, 2010, p. 8)

Tal alteração objetivou a conquista de políticas públicas específicas e passou a ser adotada pelos países que ofereciam serviços para essa população. (WATANABE, 2017)

1.5. LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA SURDOCEGUEIRA

A linguagem e a comunicação são temas que merecem muita atenção quando se trata da surdocegueira. Neste subcapítulo, serão abordadas questões referentes ao desenvolvimento da linguagem e às formas de comunicação mais usadas por pessoas com surdocegueira.

1.5.1. Cérebro e linguagem

O desenvolvimento da linguagem é fundamental para qualquer ser humano e sua função vai além da comunicação. De acordo com Buchweitz (2016), o desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais dependem da emergência da linguagem e da comunicação. Esses são os principais fatores associados com a evolução do “*mental capital*” do homem.

Com indivíduos surdos e cegos, o processo não ocorre de maneira distinta, há a mesma necessidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo; contudo, são adquiridos por outros canais de informação.

Há evidências bem documentadas para mudanças extensivas neuroplásticas crossmodal acompanhando privações sensoriais em indivíduos com sintomas iniciais de cegueira ou surdez precoce. Mais especificamente, os sentidos que permaneceram intactos parecem recrutar funcionalmente as áreas corticais normalmente associadas com o processamento do sentido perdido. Essas mudanças neuroplásticas podem ser adaptativas e compensatórias por natureza. Por exemplo, o córtex occipital é normalmente associado a processamento de informação visual, mas no caso de cegueira, ele é recrutado para processar informação tátil (incluindo leitura Braille e reconhecimento de formas táteis complexas), informação auditiva (para localização de sons e processamento de fala), e memória de atividade verbal. Uma situação corolária também parece existir nos surdos por meio da qual as regiões corticais normalmente associadas com o processamento auditivo e linguístico são ativadas em resposta a estímulos vibro-táteis e observação de sinais. (OBRETENOVA, HALKO, PLOW, PASCUAL-LEONE, MERABET, 2010)

O cérebro é capaz de perceber as informações por meio dos sentidos remanescentes, possibilitando que a pessoa cega ou surda busque informações ao seu redor, mesmo sem um dos sentidos. Parece haver uma reorganização do próprio cérebro para que as habilidades antes percebidas pela audição e pela visão passem a ser captadas pela visão, no caso da perda auditiva, e pelo tato, no caso da perda visual. Contudo, questiona-se como ocorre esse processo com o sujeito com surdocegueira, uma vez que há perda concomitante da visão e da audição.

Há uma escassez de provas para descrever neuroplasticidade “crossmodal” e função seguindo a combinação e perda precoce de visão e audição. Curiosamente, os resultados de um estudo têm demonstrado que indivíduos surdocegos demonstram uma performance superior em tarefas de recordação de memória verbal tátil comparados ao controle vidente-ouvinte. Essa performance superior tem sido atribuída a uma codificação mais eficiente de informação tátil ao invés de armazenamento e recuperação. Essa última descoberta é um pouco surpreendente, pois dada a importância da interdependência da visão e da audição, seria esperado que a perda combinada dos dois sentidos teria um impacto devastador em funções cognitivas de alta-ordem como a linguagem. [...] Desta forma, a perda precoce combinada de audição e visão não necessariamente impediriam um indivíduo de desenvolver faculdades de alta-ordem da linguagem, dada a existência de circuitos cerebrais geneticamente pré-determinados dedicados a atributos linguísticos, como gramática básica e aptidão vocabular. (OBRETENOVA, HALKO, PLOW, PASCUAL-LEONE, MERABET, 2010)

Uma possível explicação para o desenvolvimento de linguagem mesmo em indivíduos que tenham perdido a visão e a audição precocemente é o desempenho superior do sentido remanescente – o tato. Haveria uma maior eficácia de decodificação de informações táteis em indivíduos com surdocegueira do que nos demais que não sofreram supressão visual e auditiva. Outra provável justificativa

para esse fenômeno é que a linguagem seria uma função inata, ou seja, poderia ocorrer mesmo sem a presença da visão e da audição, pois se trataria de algo geneticamente determinado em nosso cérebro. Ambos poderiam explicar a resiliência das funções de linguagem em contexto de início precoce de privação sensorial.

Cabe ressaltar que a pesquisa de Obretenova *et al.* (2010) foi realizada com uma pessoa surdocega adquirida. O sujeito nasceu surdo, perdeu a visão aos seis anos de idade, ficou isolado por quatro anos e foi matriculado em uma instituição para cegos, onde recebeu instrução formal. O indivíduo já tinha uma linguagem estabelecida quando perdeu o segundo sentido, permanecendo desconhecida a função da estrutura neural em casos de surdocegueira congênita, em que a criança já nasce com perda visual e auditiva.

Pode-se afirmar que as áreas cerebrais para a produção de linguagem que são acionadas pelas pessoas sem qualquer comprometimento da visão e da audição também são acionadas por pessoas surdocegas, o que explicaria mais uma vez a capacidade de desenvolvimento de linguagem das pessoas com surdocegueira.

As áreas occipital, parietal, temporal e frontal (normalmente atribuídas ao processamento visual, espacial, auditivo e linguístico respectivamente) são recrutadas para o processamento da linguagem tátil em resposta a sintomas iniciais e privação visual e auditiva profunda combinada. (OBRETENOVA, HALKO, PLOW, PASCUAL-LEONE, MERABET, 2010)

Além dos aspectos neurais, o ambiente é fundamental para o desenvolvimento humano. Impactos ambientais e também culturais serão fatores preponderantes para o progresso das funções cerebrais. Isso leva a crer que estímulos em quantidade correta e de qualidade auxiliarão no bom desenvolvimento do corpo e da mente. Mesmo considerando as duas perspectivas (desempenho superior das funções táteis e linguagem como função inata) e o recrutamento de áreas do cérebro para o processamento da linguagem tátil, sem o estímulo adequado, considerando os sentidos restantes e a exposição constante a alguma linguagem, podendo ser a gestual, dificilmente a pessoa surdocega terá um bom desenvolvimento de linguagem, o que ocorre até mesmo com pessoas que tenham seus sentidos intactos.

Outro conjunto de fatores que precisa ser considerado em relação a como o cérebro desenvolve especializações localizadas é o ambiente em que um indivíduo é exposto durante sua vida. Embora a discussão até então tenha desenhado uma imagem do cérebro que pareça ser consistente de pessoa a pessoa, ainda assim uma série de fatores culturais e ambientais impactam no desenvolvimento cerebral, causando diferenças individuais em padrões de localização cerebral (CAMPBELL, MACSWEENEY, WATERS, 2008)

Funções cerebrais, fatores ambientais e culturais refletirão conseqüentemente no desenvolvimento de linguagem. Como afirma Donald (2016, p. 208), parâmetros cerebrais diferentes evoluem com parâmetros culturais, definindo a evolução da linguagem e a sobrevivência do homem.

O processo evolutivo primário que guia a evolução da linguagem seria amplamente cognitivo, não especificamente linguístico. Envolveria o malabarismo simultâneo de muitos parâmetros cerebrais diferentes (incluindo a própria plasticidade) que co-evoluiu com um hospedeiro de parâmetros culturais interativos, sob a profunda influência da rica cultura material que tem definido a estratégia de sobrevivência do gênero Homo. (DONALD, 2016, p. 208)

Desta forma, vê-se que todos, independente de ausência de visão e audição, dependem de funções cerebrais; fatores ambientais e culturais para o desenvolvimento de linguagem e comunicação. Contudo, esse processo dá-se de maneira mais complexa para os indivíduos com surdocegueira. A deficiência impõe barreiras no âmbito da linguagem e da comunicação, mas que podem ser superadas, uma vez que as funções cerebrais continuam possibilitando o desenvolvimento de linguagem.

1.5.2. Linguagem e Comunicação

Para adentrar na proposta desse estudo, é necessário compreender que linguagem e comunicação são fatores distintos. Segundo o linguista Borba (1984), a linguagem é o sistema de elementos de que os homens utilizam para comunicar seus sentimentos, desejos e pensamentos.

Quando uma linguagem é estabelecida, o indivíduo pode comunicar-se com outro. De acordo com Trigueiro (2001), a comunicação é um processo de interação

social entre pessoas, cuja relação poderá influenciar no comportamento, no estado emocional, na motivação do emissor ou do receptor.

Diante dessas afirmações, pode-se dizer que a linguagem e a comunicação são os maiores desafios na surdocegueira, uma vez que os principais canais de informação não estão em pleno funcionamento. Sem estímulo e atendimento específico, dificilmente a criança com surdocegueira conseguirá desenvolver um nível de linguagem satisfatório para a comunicação/interação com o mundo. No caso da surdocegueira adquirida, muitas vezes, a pessoa surdocega necessita desenvolver uma nova linguagem ou uma nova modalidade da mesma para voltar a comunicar-se com seus pares.

1.5.3. Formas de comunicação

A linguagem e a comunicação são desafios na surdocegueira. Tantas especificidades resultam em várias possibilidades de linguagem para a comunicação do sujeito com o mundo, sendo alvo de grande interesse nos estudos sobre surdocegueira.

Para Reyes,

A comunicação é a chave da inserção social das pessoas com surdocegueira no ambiente social e cultural no qual vivem. Por essa 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 (REYES, 2004, p. 137).

Watanabe (2017, p. 105) apresenta as formas de comunicação em dois grupos:

Comunicação simbólica – refere-se a qualquer sistema de palavras, sinais ou objetos que são formalmente organizados e regidos por regras. São sistemas que apresentam conceitos, ações, objetos, pessoas e podem ser abstratos e complexos. São elas:

- Língua de sinais tátil – língua de sinais usada tradicionalmente pelas pessoas surdas, realizada pela pessoa com surdocegueira pelo tato por meio da posição das mãos.
- Língua de sinais em campo reduzido – língua de sinais em espaço menor e com distância variada de acordo com a condição visual da pessoa surdocega.
- Língua de sinais adaptada – adaptações na língua de sinais devido à alguma deficiência motora.
- Braille – código de leitura e escrita utilizada pelas pessoas com deficiência visual.
- Braille tátil – Braille adaptado para que possa ser percebido pelo tato. Sistema em que os dedos indicador e médio representam a *cela Braille*⁶ e cada falange, o espaço de marcação dos pontos, viabilizando que palavras sejam escritas nos dedos dos que dominam a técnica. Em outra adaptação, os dedos indicador, anelar e médio de ambas as mãos representam os seis pontos do Braille de uma cela imaginária, que serão tocados pelo interlocutor.
- Escrita ampliada em tinta – escrita em tinta com letras ampliadas.
- Escrita na Palma da Mão – usar o dedo como lápis para escrever na palma da mão da pessoa surdocega, geralmente em letras de forma.
- Fala ampliada – fala próxima ao melhor ouvido da pessoa com surdocegueira.
- Tadoma – a pessoa surdocega toca com a mão no rosto - queixo e pescoço - da pessoa que está falando, percebendo as vibrações da fala e movimentos fonarticulatórios.
- Alfabeto manual tátil – alfabeto manual feito na palma da mão.
- Pranchas de comunicação – prancha com letras em relevo ou em Braille para que o dedo indicador da pessoa com surdocegueira seja conduzido até as letras para formas palavras.
- Objetos de referência – objetos significativos da rotina que indicam pessoas, ações, lugares e tempo.

⁶ A *cela* é formada por duas colunas e três linhas de pontos. A localização dos pontos é dada de cima para baixo, primeiramente na coluna da esquerda e posteriormente na coluna da direita e são denominados respectivamente pontos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Cada combinação de pontos em relevo forma, portanto, determinada letra ou sinal de pontuação. (NICOLAIEWSKY; CORREA, 2008, p. 231)

- Tecnologia assistiva com saída em Braille ou escrita ampliada – equipamentos que permitem digitação da informação e a pessoa com surdocegueira a recebe em Braille.

Comunicação não-simbólica – são frequentemente individualizadas e geralmente não convencionais. Esse tipo de comunicação não é regida por regras formais. Pode ser usada em conjunto com formas de comunicação simbólicas ou isoladamente. São elas:

- Expressões/Gestos Naturais – expressos por sons, vocalizações ou movimentos, como choro, sorriso, movimento corporal, expressões corporais e faciais.
- Pistas – pode ser por cheiro, como apresentar um sabonete para antecipar a rotina do banho ou contexto, em que um objeto ou movimento antecipa uma ação a ser realizada.
- Sinais Personalizados – sinais criados pelas pessoas com surdocegueira e seus parceiros de comunicação.
- Orientação – olhar ou apontar na direção de pessoa ou objeto para procurar ou dirigir atenção.
- Pausa – pode indicar atenção
- Toque ou movimento com outra pessoa – segurar ou agarrar outra pessoa para obter conforto, empurrar ou deixar ir embora para indicar que finalizou a atividade ou mover-se em conjunto ou seguir o movimento de outra pessoa.

A comunicação não-simbólica geralmente só é compreendida por aqueles que convivem regularmente com a pessoa com surdocegueira. Esse fato pode prejudicar a ampliação do círculo social do indivíduo com a deficiência, gerando maior isolamento. Outro aspecto é que o usuário da comunicação não-simbólica provavelmente conseguirá comunicar informações que não se tratam de fatores imediatos, ou seja, informações que estão fora do contexto imediato ou que são mais complexas serão mais difíceis de serem compreendidas.

1.6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica é compreendida como uma prática social conduzida por objetivos, finalidades e conhecimentos. Considerando o contexto social, ela presume uma relação teoria-prática em que ambas se influenciam e podem gerar modificações uma na outra, havendo, assim, uma dependência mútua entre teoria e prática.

O aspecto teórico é configurado por ideias que são sistematizadas a partir da prática e/ou anseios baseados no cotidiano de vida e trabalho. O aspecto prático é composto de meios pelos quais as teorias pedagógicas são colocadas em ação. Enquanto a primeira está no campo ideal, teórico, idealizado, a segunda está no campo real, objetivo, material.

Segundo Veiga,

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. [...] O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. (VEIGA, 1989, p.17)

As práticas pedagógicas abrangem planejamento e sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, de modo a assegurar o ensino de conteúdos e atividades consideradas fundamentais para o estágio de formação em que o aluno se encontra. Além de planejamento e sistematização, a reflexão crítica e a consciência das intencionalidades devem presidir e permear as práticas (FRANCO, 2015).

Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa. (FRANCO, 2015, p. 605)

Apesar desses elementos que fazem parte da prática pedagógica serem centrados no professor, na maior parte do processo, é importante que os agentes envolvidos com a escola estejam engajados para que os objetivos desejados sejam

alcançados. Equipe pedagógica, gestores, familiares e Estado devem compartilhar da mesma intencionalidade, pois não se atinge os fins propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – apenas com ações isoladas realizadas pelos docentes no contexto da sala de aula.

O ensino em sala de aula movimenta desejos, formação profissional, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos, informações sobre os alunos, organização e interesse dos mesmos, bem como seus conhecimentos prévios e experiências. Essas variáveis, pertinentes à prática pedagógica, devem ser concebidas com intencionalidade e refletidas ao longo de seu desenvolvimento.

Se a escola é um lugar para todos, onde deve haver igualdade de condições para acesso e permanência, as práticas devem ir ao encontro dessa intenção. As variáveis citadas devem ser idealizadas com base na diversidade, para que as práticas pedagógicas com vistas à inclusão sejam possíveis.

Ainda nessa perspectiva, Franco e Gilberto afirmam que há condições que são inerentes à prática pedagógica, a saber:

a) a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; b) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada; c) a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO e GILBERTO, 2010, p. 131)

Essas condições precisam ser compreendidas de acordo com a lógica das práticas, nesse caso, práticas inclusivas, que se desdobram em processos coletivos de formação para a transformação da realidade educativa considerando a intencionalidade traçada. O ensino é pensado de acordo com uma intencionalidade que parte do coletivo para o individual; buscam-se conhecimentos acerca dos discentes, considerando a diversidade e as especificidades; e é elaborada a intervenção planejada e científica, objetivando a inclusão.

A intervenção deve ser desvinculada da ideia de limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos (PLETSCH, SOUZA

e ORLEAN, 2017). Em seus lugares devem surgir novas estratégias e recursos, visando à participação de todos os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Essa possibilidade de personalizar o ensino, respeitando as dificuldades e os talentos dos alunos, a partir do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, pode ampliar consideravelmente a inclusão com desenvolvimento acadêmico e social do sujeito com deficiências. (PLETSCH, SOUZA E ORLEAN, 2017, p. 273)

As estratégias pedagógicas também estão relacionadas a questões materiais, vivências e recursos didáticos empregados em sala de aula. Esses aspectos, que integram a prática pedagógica, são de suma importância para a efetiva inclusão. Adaptações, criação de materiais específicos, reorganização temporal e espacial, com a intencionalidade de atender a diversidade oportunizam aprendizagens significativas.

Com as devidas adequações, é possível incluir o aluno com deficiência nas situações de aprendizagem que os demais estão vivendo. Atender às diferenças individuais que o estudante possa apresentar viabiliza a igualdade ao acesso e permanência na escola a que todos têm direito.

A perspectiva desta pesquisa reflete no lado objetivo da prática pedagógica, visando às ações docentes para que o aluno com surdocegueira participe ativamente das atividades educacionais oferecidas pelo Programa de Reabilitação do IBC. Nesse contexto, o lado teórico não foi excluído, contudo, a questão do estudo teve como foco a perspectiva prática, o “como”, os procedimentos para que o discente com surdocegueira possa realizar as atividades e atingir os propósitos assim como os demais alunos.

1.6.1. Práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com surdocegueira

A inclusão é processo que, conforme Santos (2009), “(...) não é ensinado. Antes, é vivido”. Para a autora, o conceito de inclusão passa de uma ideia para uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. A educação inclusiva não pode ser entendida

apenas como a que cuida da questão dos alunos com deficiência, de outros indivíduos ou grupos sociais mais vulneráveis. Mas, a que abrange a pluralidade dos alunos respeitando suas diferenças humanas, sem igualá-los ou massificá-los em uma suposta homogeneização, estabelecendo a priori o que é melhor para o aluno com ou sem deficiência na escola.

A escola é um espaço de formação e transformação social que deve estar preparada para oferecer as mesmas condições de acesso e permanência, independente das condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, culturais, linguísticas e de gênero de seus estudantes. Segundo Cambruzzi e Costa,

[...] a escola tem a obrigação de pensar na heterogeneidade dos alunos, proporcionando um sistema que promova uma aprendizagem significativa num espaço onde a diversidade é considerada natural e salutar. (CAMBRUZZI e COSTA, 2016, p. 40)

A inclusão do aluno com surdocegueira pressupõe a compreensão por parte de todos os envolvidos no processo educacional da singularidade da deficiência e, ao mesmo tempo, da heterogeneidade de sua população. A aprendizagem só será significativa se respeitadas as especificidades de cada aluno, sua forma de aprender e de se comunicar com o mundo.

Como foi mencionado, há várias formas de linguagem que podem ser utilizadas pelos alunos com surdocegueira, contudo, ainda existe o senso comum de que estes estudantes só fazem uso da Libras tátil. Esse tipo de informação errônea dificulta a inclusão do indivíduo, uma vez que sua forma de comunicação não é vista tampouco reconhecida. Essa exemplificação mostra o quão importante é entender a heterogeneidade desses sujeitos, o que implicará também nos métodos, estratégias e materiais didáticos empregados no ensino desse alunado.

A surdocegueira é uma modalidade da Educação Especial que se encontra em desenvolvimento, inserção de serviços especializados e formação de profissionais para atuar nesta área que teve início há quase meio século. Pode-se dizer que ainda é um tema novo no meio educacional a legitimidade da surdocegueira como única deficiência, bem como a compreensão das necessidades sociais e educacionais deste sujeito, assim como as necessidades dos múltiplos deficientes sensoriais. (LEME, 2015, p. 33)

Como afirmam Cambruzzi e Costa (2016), há inúmeras dificuldades no processo educativo do aluno com surdocegueira, principalmente no que se refere à sua forma de comunicação e recursos pedagógicos acessíveis, específicos e necessários para o progresso e sucesso educacional. “Os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover, com qualidade, a real inclusão do aluno com surdocegueira” (CAMBRUZZI e COSTA, 2016, p.41), e dos demais alunos que apresentam necessidades educacionais mais complexas, pois exige a produção e disseminação de mais conhecimento, material adaptado, capacitação profissional, equipe multidisciplinar, investimentos financeiros, entre outras coisas que ainda estão distantes da realidade da maioria das escolas brasileiras.

1.6.2. Adaptações no ambiente escolar para alunos com surdocegueira

Como observado, os indivíduos com surdocegueira apresentam características distintas, o que implica ações diferentes para cada caso, principalmente no ambiente escolar. Cambruzzi e Costa (2016, p. 21-22) apontam alguns aspectos relevantes que devem ser observados em sala de aula. São eles:

- Nos casos de surdez congênita com baixa visão, é necessário que o professor domine a Língua Brasileira de Sinais (Libras), caso seja a língua de instrução, e que seja assegurado que os sinais estejam sendo feitos no campo visual do aluno. Também é importante verificar a distância entre a pessoa que fala e o educando e observar se o mesmo está acompanhando o que está sendo sinalizado.
- Quando o indivíduo com surdocegueira comunica-se oralmente, ruídos de fundo devem ser evitados ao máximo para que o aluno tenha condições de compreender o que está ocorrendo em sala de aula. Quando há resíduo visual, o indivíduo pode utilizá-lo para leitura labial e, assim, dar apoio ao resíduo auditivo.
- Nos casos em que a pessoa com surdocegueira nasce com boa audição e vai perdendo-a progressivamente, o entendimento da fala pode deteriorar-se rapidamente. O uso de aparelho ou implante auditivo pode servir de suporte

para uma melhor compreensão, mas não pode garantir total sucesso na comunicação.

As orientações são relevantes, mas algumas questões devem ser consideradas. Sobre o primeiro aspecto, dificilmente o professor regente conseguirá permanecer no campo visual do aluno com surdocegueira durante toda a aula, logo, a presença de um guia-intérprete para traduzir e interpretar o que o docente transmite possa ser uma opção mais viável para que o aluno não perca o conteúdo e as atividades em sala de aula. Em relação às demais, aulas individualizadas, atividades com grupos menores e profissionais de apoio para mediar a comunicação são saídas viáveis para minimizar as barreiras comunicacionais no ambiente escolar. Tais ações não podem garantir que o aluno com surdocegueira não apresentará dificuldades na escola, mas são práticas que podem trazer algumas melhorias na comunicação e, conseqüentemente, na interação e no desenvolvimento do educando.

A escola deve estar atenta a outros fatores relacionados à surdocegueira. Samiego (2004) destaca implicações significativas que refletem tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Algumas delas são:

- Dependência de outras pessoas com finalidade de mediação;
- A comunicação exige mais tempo para o processamento de informações, além da necessidade de períodos de descanso;
- A falta ou a dificuldade de comunicação geram isolamento e solidão;
- Limitações e dificuldades na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos, caso não possua um sistema de comunicação formal estabelecido;
- A surdocegueira pode criar barreiras na comunicação, autonomia e independência pessoal; sendo assim, é importante que a pessoa com a deficiência aprenda técnicas de orientação e mobilidade e estratégias comunicativas para adquirir um nível de autonomia dentro de suas possibilidades.

Dentre as implicações relatadas, o autor destaca três medidas imprescindíveis na intervenção com as pessoas surdocegas:

- Aprender ou desenvolver outras formas de comunicação;
- Utilizar o tato e outros sentidos remanescentes como canal de informação;
- Realizar intervenção multidisciplinar para quebra de barreiras na escola e resolução de problemas.

São muitas as implicações ligadas à comunicação. A escola e a família, cientes dessas questões, devem trabalhar de forma colaborativa, a fim de compreender as necessidades comunicacionais do aluno e buscar formas de atendê-las. O incentivo à ampliação da linguagem; a criação ou adaptação de recursos que facilitem a comunicação; a presença de profissionais de apoio, tradutores e intérpretes e guias-intérpretes em quantidade suficiente para auxiliarem na comunicação e a presença de professores com conhecimento em Orientação e Mobilidade, Libras e comunicação alternativa na equipe educacional seriam soluções para as implicações citadas, contudo essa ainda é uma realidade muito distante da que nos cerca. Um possível primeiro passo é a busca pelo conhecimento a respeito da deficiência, para que então possamos pleitear políticas públicas específicas e investimentos no campo educacional.

1.7. O PROCESSO DE REABILITAÇÃO

O aparecimento ou aquisição de qualquer deficiência na vida adulta pode implicar um processo de adaptação à nova condição. O programa de reabilitação constitui um conjunto de ações que busca reeducar seus alunos considerando sua nova realidade. Para isso, como em qualquer outra ação pedagógica, deve respeitar a individualidade, a potencialidade, o interesse e o desenvolvimento psicológico-social do educando (BRASIL, 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão afirma que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, dentre outros direitos, a reabilitação. Segundo a lei, o processo de reabilitação

[...] tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades, aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Com a redução ou privação da autonomia e da participação social, a deficiência adquirida pode conduzir a outras perdas significativas na vida do indivíduo. Perdas no campo emocional, profissional, comunicacional e até de habilidades básicas podem afetar consideravelmente a qualidade de vida da pessoa com deficiência. Programas de reabilitação podem oferecer subsídios para recuperação da autonomia e da participação social que, conseqüentemente, possibilitará a minimização dessas perdas.

Para tanto, esse trabalho é desenvolvido por equipe multidisciplinar formada por profissionais de educação e saúde e, não menos importante, com a participação da família.

Os profissionais que realizam o trabalho de reabilitação são médico oftalmologista e clínico, com avaliação inicial, acompanhamento e indicação de recursos ópticos que melhoram a resolução de imagens nos casos de haver resíduo visual; assistente social, com levantamentos relevantes para o processo, encaminhamento e orientação aos atendimentos e orientação familiar; psicólogo, com avaliação psicológica, orientação quanto ao programa, acompanhamento e orientação psicológica ao *reabilitando*⁷ e à família; professores especializados em Braille, soroban⁸, informática com recursos adaptados para pessoas com deficiência visual, orientação e mobilidade, educação física e artes; e terapeutas, que inclui fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogo para deficiências associadas. (BRASIL, 2001)

⁷ Os alunos de programas de reabilitação também são comumente chamados de *reabilitandos*.

⁸ Instrumento manual para fazer cálculos matemáticos.

Quando se trata de alunos com surdocegueira, a equipe multidisciplinar deve contar com professores com capacitação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e tradutor e intérprete de LIBRAS com capacitação em guia-interpretação. Dessa forma, poderá atender os alunos de acordo com suas especificidades no que se refere à linguagem e à comunicação.

Após avaliação, os alunos são encaminhados para atendimentos e aulas de acordo com seu interesse pessoal, suas experiências e expectativas, respeitando suas capacidades e limitações. De acordo com *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual* (BRASIL, 2001), as aulas e atendimentos que devem ser oferecidos para atender minimamente os objetivos do processo de reabilitação são orientação e mobilidade, atividades de vida diária, sistema Braille, escrita cursiva, soroban, informática educativa, educação física, artes, encaminhamento profissional, além de trabalhar a comunicação nos casos dos alunos com surdocegueira.

As aulas de orientação e mobilidade auxiliam os alunos a utilizarem seus sentidos remanescentes, visando a locomoção independente e segura. O educando poderá aprender a elaborar mapas mentais, técnicas para se locomover com o auxílio de uma bengala ou a companhia de um guia-vidente (acompanhante sem deficiência visual), técnicas de autoproteção, identificação de pistas e referências e a usar os meios de transporte.

As atividades de vida diária possibilitam que o reabilitando desempenhe determinados afazeres do cotidiano em casa ou fora dela. O objetivo é que resgatem sua independência nos cuidados pessoais, na administração do lar e em relação a comportamentos adequados em diversos ambientes sociais.

O aprendizado do sistema Braille, o código universal de leitura e de escrita tátil, proporciona ao reabilitando um sistema alternativo de comunicação escrita, que pode ser utilizado para a retomada de processos educativos e profissionais, bem como fonte de informação e lazer.

A escrita cursiva proporciona ao aluno o exercício da cidadania por meio de assinatura de documentos pessoais, abertura de contas bancárias entre outras atividades, uma vez que muitos param de utilizá-la após a perda visual. Dessa forma, a escrita cursiva evita que seja empregada a impressão digital no lugar da assinatura.

Nas aulas de soroban, instrumento matemático manual, a pessoa com deficiência visual ou surdocegueira aprenderá a usar o objeto para realizar operações fundamentais com número naturais.

Na informática educativa são disponibilizadas aulas de digitação, que auxiliam o aluno a dominar o teclado e aprender comandos que substituem o uso do mouse, e de programas como DOSVOX e NVDA, softwares que fazem leitura da tela do computador e facilitam a execução de tarefas.

A educação física ajuda a recuperar certas habilidades físicas como equilíbrio e consciência corporal (muito importantes para a locomoção do indivíduo com deficiência visual e surdocegueira), fortalecer o convívio social e pode contribuir para a reconstrução da autoimagem e autoconfiança.

As aulas de artes podem desenvolver a coordenação motora, a sensibilidade, a fruição estética e até mesmo o desenvolvimento de um ofício por meio da aprendizagem de técnicas artesanais e fortalecer o convívio social.

Quanto ao encaminhamento profissional, cabe a reabilitação

Propiciar à pessoa com deficiência visual qualificação e/ou aperfeiçoamento profissional compatível com suas potencialidades e com as demandas do mercado de trabalho, preparando-a para o ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho, bem como para a atuação na atividade autônoma. (BRASIL, 2001)

Ainda de acordo com o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (nomenclatura utilizada na época em que foi criada a lei), em seu artigo 31, da seção sobre acesso à educação,

Entende-se por habilitação e reabilitação profissional o processo orientado a possibilitar que a pessoa portadora de deficiência, a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, adquira o nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho e participar da vida comunitária.

O serviço de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência e uma possibilidade de retomada da autonomia, da vida social e laboral, respeitando as especificidades e interesses de cada um. O trabalho da equipe multidisciplinar e as

atividades oferecidas visam o bem-estar e a capacidade dessas pessoas de administrarem suas vidas com mais independência.

1.7.1. O Instituto Benjamin Constant e a Reabilitação de Alunos com Sudocegueira

Como mencionado anteriormente, em 1854, durante o império de Dom Pedro II, foi criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) - RJ. O IBC foi primeira instituição na América Latina destinada ao ensino de pessoas com deficiência, especificamente a deficiência visual.

A organização do Instituto é composta por quatro departamentos que atendem a comunidade e um departamento de planejamento e administração. O Departamento de Educação (DED) oferece a Estimulação Precoce para crianças de zero a quatro anos, a Educação Infantil para crianças de quatro a seis anos e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. O Departamento Técnico-Especializado (DTE) é um espaço de produção e disseminação do conhecimento do campo da deficiência visual, com a produção e distribuição de material didático especializado e a oferta de cursos de capacitação na área em questão. O Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE) incentiva a pesquisa, a extensão e a formação continuada na área da deficiência visual. Além de organizar e editar publicações acadêmicas e técnico-científicas na área, promove eventos e mantém acervo técnico-científico. O Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR) promove atendimentos na área médica oftalmológica, desenvolve um programa de reabilitação e oferece um curso técnico em massoterapia.

Subordinada ao DMR, há a Divisão de Reabilitação, Preparo para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT), que tem como público-alvo pessoas que se tornaram deficientes visuais na vida adulta ou que não tiveram acesso a atendimento especializado durante a infância. O objetivo das atividades desenvolvidas é dar subsídios para que o adulto com deficiência visual possa retomar sua vida com autonomia, dentro de suas possibilidades. Segundo informações da DRT, as atividades oferecidas são: leitura e escrita do Sistema

Braille; orientação e mobilidade, em que consiste em técnicas que auxiliam na locomoção com autonomia e independência em ambientes internos e externos; artes, que engloba música, canto coral e artes visuais; soroban, em que se aprende a utilizar o instrumento para cálculos matemáticos; informática adaptada, que consiste em digitação e programas específicos de computador para deficiência visual; educação física; escrita cursiva, para aqueles que não sabem assinar seu nome ou que deixaram de fazer após a perda visual; Atividades de Vida Diária (AVD), relacionadas aos cuidados pessoais, do ambiente e alimentação. A última atividade é ministrada por terapeutas ocupacionais, enquanto as demais são ministradas por professores.

Na divisão, há um programa específico para alunos com surdocegueira - o Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS), que foi criado em 1993 com o nome de Programa Piloto de Atendimento ao Deficiente Auditivo-Visual. O PAAS atende alunos com surdocegueira congênita e adquirida, respeitando suas especificidades comunicacionais, sua funcionalidade e seus interesses. No programa, os alunos podem ter aulas individuais de Braille, soroban e aprender outras formas de comunicação além das que o aluno já utiliza ou ampliar a linguagem já existente. Além disso, os profissionais do programa, professores e guia-intérprete, acompanham os alunos nas demais aulas e atividades oferecidas pela DRT, possibilitando a inclusão em turmas de deficientes visuais ou mediando a comunicação em aulas individuais como orientação e mobilidade, bem como atividades pedagógicas, culturais, artísticas e sociais desenvolvidas ao longo do processo de reabilitação. Atualmente, o Programa atende a seis alunos que utilizam formas de comunicação diversas e que demandam atenção individualizada e mediação para os atendimentos em grupo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Elaborar um vídeo sobre as práticas pedagógicas e os desafios no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.** Conhecer artigos científicos e vídeos que foram produzidos na área da surdocegueira;
- 2.** Desenvolver um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas de professores do Programa de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant que atendem alunos com surdocegueira;
- 3.** Analisar como as práticas pedagógicas dos professores contribuem na participação e inclusão dos alunos com surdocegueira;
- 4.** Selecionar conteúdo para produção do vídeo sobre as práticas pedagógicas e os desafios no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira.

3. MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi iniciado por levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dados LILACS, SCIELO, Google Acadêmico, PUBMED e Periódicos da CAPES. O levantamento abrangeu o período de 2000 a abril de 2018. Foram utilizados como descritores surdocego, surdo-cego, surdocegueira e surdo-cegueira. Posteriormente, foi realizada sondagem das produções audiovisuais no site *YouTube* sobre surdocegueira. Por meio dessa investigação, foi verificado que tipos de informações referentes à temática já foram produzidas e, conseqüentemente, novas informações que podem ser acrescentadas ao produto.

Seguindo o procedimento de coleta de dados indicado para o estudo de caso, foi realizada entrevista semiestruturada e observação das aulas dos alunos com surdocegueira no programa de reabilitação do IBC. A partir dessas ações, foi elaborado um vídeo sobre as práticas pedagógicas utilizadas nesse contexto. O produto passou por um processo de validação sendo assistido por um grupo de profissionais que, em seguida, responderam algumas perguntas. O questionário foi enviado para vinte profissionais entre professores, pedagogos, fisioterapeutas, assistentes de alunos e assistente administrativo, contudo, foi respondido por 14 pessoas. Entre os locais de trabalho dos profissionais estão escolas especializadas e escolas regulares.

Com o propósito de apresentar o percurso metodológico, nesta seção, foi apresentada a natureza da pesquisa, o campo de aplicação, o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta e a análise de dados.

3.1. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com base nos objetivos traçados, o estudo de caso foi selecionado como metodologia mais adequada, uma vez que o procedimento é empregado em circunstâncias em que se buscam compreender fenômenos sociais complexos, sejam eles de natureza individual, organizacional, social, político e de grupo.

Para Yin (2005),

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005, p. 26)

Nesse caso, o fenômeno complexo inserido em contexto real é o atendimento de alunos com surdocegueira no Programa de Reabilitação que ocorre no Instituto Benjamin Constant. A principal questão é como esse atendimento é realizado especificamente por parte dos professores. A formulação da questão ou formulação do problema, como é denominada por Gil (2002), surge de um longo processo de reflexão e de pesquisa bibliográfica. O contato direto da pesquisadora com os professores do Programa de Reabilitação e o levantamento bibliográfico sobre a temática foram essenciais para seleção e delimitação da questão de estudo.

Além da questão do estudo, segundo Yin (2005), também pode haver proposições que auxiliam na procura de evidências relevantes para estudo. No caso em questão, pressupõe-se que, se a surdocegueira é uma deficiência que compromete os principais sentidos de recepção de informação, os professores devem utilizar práticas distintas daquelas usadas com os demais alunos com deficiência visual e, se a população surdocega tem como principal característica a heterogeneidade, deve existir diferenças nos atendimentos de alunos que apresentam distintos períodos de aquisição da deficiência e graus de perda da audição e da visão.

O estudo de caso conta com duas principais fontes de evidências: a observação direta dos acontecimentos e as entrevistas das pessoas neles envolvidas (YIN, 2005). Logo, o acompanhamento das aulas e a entrevista semiestruturada foram procedimentos realizados para a coleta de dados da pesquisa.

Antes das entrevistas, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre a pesquisa, os possíveis locais onde a mesma poderá ser veiculada, os riscos e os desconfortos que as entrevistas podem causar, bem como as formas de evitá-los. Foi confeccionado um Termo de Cessão de Imagem para os alunos que fizeram parte das aulas que foram filmadas para ilustração e contextualização das entrevistas. Os

documentos estão em posse da pesquisadora e cópias também foram arquivadas no Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS).

Considerando as proposições e a questão do estudo, a unidade de análise foi um grupo de professores lotado na Divisão de Reabilitação que ministra ou ministrou aulas para alunos com surdocegueira. Foi dada prioridade àqueles profissionais que atenderam a mais de um estudante e com características diferentes no que se refere à deficiência. Outro critério de seleção foi a área de atuação, sendo convidados docentes com formações diversas. Além dos professores, também foi entrevistado o tradutor e intérprete de Libras da Instituição, visto que a profissional exerce uma função importantíssima que é a mediação da comunicação entre professores e alunos.

Considerando o interesse em levantar e relatar informações acerca das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o atendimento de alunos com surdocegueira, as questões suscitadas foram:

- Quando e onde foi seu primeiro contato com alunos com surdocegueira?
- Quais as dificuldades encontradas no atendimento a esse público?
- Quais práticas pedagógicas foram empregadas para a inclusão/participação desse aluno em suas aulas?

Foram convidados e aceitaram participar do estudo oito professores e um tradutor e intérprete de Libras. Em relação às práticas pedagógicas, foram analisadas as entrevistas de seis professores dos seguintes atendimentos: Orientação e Mobilidade, Artes (dois), Educação Física, Braille e Informática Educativa. Os demais profissionais abordaram informações pertinentes ao tema que foram utilizadas para introduzir o vídeo.

As entrevistas foram agendadas antecipadamente. Além das questões que direcionaram as mesmas, foi informado aos entrevistados que eles teriam liberdade para relatar o que achavam relevante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com surdocegueira.

3.2. A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

A entrada no campo de pesquisa aconteceu em 4 de maio de 2017 com a autorização, via carta de anuência, do Centro de Estudos do Instituto Benjamin Constant. Após submeter o documento à Plataforma Brasil, juntamente com os demais exigidos, a execução da pesquisa foi autorizada em 29 de setembro de 2017 (apêndice 5). A partir desse período, os professores e o tradutor e intérprete de Libras foram convidados a fazer parte da pesquisa. As entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril do ano de 2018. Durante esse período, também foram filmados alguns momentos das aulas.

3.3. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A estratégia empregada para análise dos dados coletados considerou as proposições levantadas acerca do atendimento de alunos com surdocegueira durante o processo de reabilitação no Instituto Benjamin Constant. “As proposições dariam forma ao plano de coleta de dados e, por conseguinte, estabeleceriam a prioridade às estratégias analíticas relevantes.” (YIAN, p. 2005, p. 140)

Proposições teóricas sobre relações causais podem ser úteis para organizar a análise de coletas de dados. (YIAN, p. 2005) A causa desse estudo é a presença, em um mesmo contexto educacional, de alunos com deficiência visual e com surdocegueira, bem como a presença de alunos com características distintas no que se refere à aquisição da surdocegueira e aos graus das perdas sensoriais. O efeito, que se tem como hipótese, é a existência de práticas pedagógicas específicas para atender aos discentes com surdocegueira.

Ao selecionar o *corpus* da pesquisa com base nas proposições, considerando essa relação de causa e efeito, foram identificadas as práticas pedagógicas mais recorrentes no atendimento dos discentes com surdocegueira. Posteriormente, as práticas foram classificadas em categorias de acordo com seus aspectos em comum. Conforme Bardin,

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O processo classificatório possui

importância considerável em toda e qualquer actividade científica. A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem com primeiro objectivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 1973, p.119)

Desse modo, o agrupamento de elementos a partir de características comuns pode facilitar a compreensão e a exposição dos dados coletados. Neste estudo, especificamente, a categorização teve por objetivo simplificar e organizar a discussão dos dados da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados o levantamento bibliográfico, as produções audiovisuais, o *corpus* das entrevistas e uma tabela comentada contendo as principais práticas empregadas pelos professores para atender às especificidades dos alunos com surdocegueira. Posteriormente, será relatado como foi a elaboração do vídeo, produto desta pesquisa, bem como seu processo de validação.

4.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Os primeiros resultados obtidos nesta pesquisa referem-se ao levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dados LILACS, SCIELO, Google Acadêmico, PUBMED e Periódicos da CAPES. Os primeiros artigos encontrados são do ano 2000 e o levantamento foi até abril de 2018. Foram utilizados como descritores surdocego, surdo-cego, surdocegueira e surdo-cegueira. Apesar de ser antiga a proposta da utilização do termo sem o hífen, foram encontrados três artigos que utilizavam o sinal gráfico.

Dentre os bancos de dados mencionados, foram encontrados 90 estudos entre os gêneros textuais *artigo*, *relatório técnico*, *monografia*, *dissertação* e *tese*, demonstrando que a surdocegueira vem sendo pesquisada em vários níveis acadêmicos.

GÊNERO	TOTAL
Artigo	67
Relatório Técnico	1
Monografia	2
Dissertação	15
Tese	5

Tabela 1. Trabalhos divididos por gêneros

Elaborada pela autora

O Google Acadêmico é o banco de dados com maior número de publicações sobre a surdocegueira, contendo 66 trabalhos. A única plataforma, até outubro de 2016, em que não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o tema foi a PUBMED. Quanto às demais bases de dados, descobriu-se um pequeno número de publicações que, em sua maioria, já estavam contidas no Google Acadêmico.

No tocante ao número de produções por ano, obtiveram-se publicações somente a partir do ano 2000, com menor índice no ano 2002 e maior no ano 2017.



Gráfico 1. Publicações por ano

Elaborado pela autora

É relevante indicar que das 90 publicações, 27 registram a *comunicação* em suas palavras-chave e mesmo em algumas que não o fazem, trazem informações a respeito do tema, um dos mais complexos quando se trata da surdocegueira. Outra questão recorrente nas produções é a *inclusão*, com 15 publicações que a assinalam em suas palavras-chave.

O tema *reabilitação* foi abordado em apenas dois estudos: um em relação à engenharia de reabilitação, que diz respeito às tecnologias que auxiliam na inclusão social, e o outro que cita o programa de reabilitação como uma das opções que possibilitam a melhoria na comunicação e interação com os meios sociais.

Somente duas publicações discorrem sobre *adultos*: uma traz como tema central a comunicação de adultos com surdocegueira, e a outra estabelece

comparação entre habilidades motoras observadas em crianças e em adultos com surdocegueira.

Outro fator notado no levantamento é a predominância de pesquisas com abordagem qualitativa e o estudo de caso como procedimento mais recorrente. Como pôde ser visto, são escassas as pesquisas no campo da surdocegueira, considerando que são 18 (dezoito) anos de publicações. Contudo, houve um aumento significativo no ano de 2017, com 16 publicações, sendo 6 delas dissertações, o que pode indicar que os estudos sobre a surdocegueira vêm sendo aprofundados no Brasil.

4.2. PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS

Para a pesquisa também foi realizado um levantamento das produções audiovisuais sobre surdocegueira. Por meio dessa investigação, foi verificado que tipos de informações referentes à temática já foram anteriormente produzidas e, conseqüentemente, quais novas informações podem ser acrescentadas ao produto. A sondagem foi efetuada no site *Youtube* e utilizado como descritor *surdocegueira*.

Ao digitar o descritor, apareceram 2.850 vídeos, dentre eles havia vídeos de instituições educacionais, programas de TV, eventos da área, pessoas surdocegas falando sobre a deficiência, dinâmicas sobre o tema, entre outros.

Com um número tão significativo de produções, foi necessário estabelecer alguns critérios para seleção dos vídeos que seriam analisados. São eles:

- Número de visualização superior a 1.000;
- Produções de instituições educativas e jornalísticas;
- Conteúdo com participação de profissionais da área e/ou pessoas com surdocegueira;
- Exposição do tema de forma clara;
- Abordagem ampla contendo conceito da deficiência, etiologia, formas de comunicação, educação entre outras informações sobre esse público.

Foram selecionados e analisados sete vídeos das seguintes instituições: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Pontifícia Universidade de Campinas (Programa experimental de jornalismo); Libras Pernambuco (grupo ligado à Universidade de Pernambuco); Revista Professor; TV Brasil; TV Câmara São Paulo e Estadão.

Todas as gravações trazem o conceito da deficiência, alguns com informações mais aprofundadas do que outros, e as formas de comunicação utilizadas pelos indivíduos com surdocegueira. Quatro vídeos abordavam a classificação da surdocegueira em pré e pós-linguística, ou seja, se a aquisição da deficiência ocorreu antes ou depois do desenvolvimento de linguagem.

O Estadão e a TV Câmara São Paulo tiveram como abordagem principal a entrevista com pessoas surdocegas e suas experiências. O Grupo Libras Pernambuco teve como tema principal a função do guia-intérprete. A Revista Professor foi a que forneceu maiores informações sobre o início da educação de pessoas surdocegas, fator que quase não foi mencionado nas demais produções. O INES foi o único a entrevistar profissionais da área da saúde como médico geneticista e fonoaudióloga e a mencionar os exames para diagnósticos de deficiência visual, auditiva e mapeamento genético. O INES e a PUC Campinas foram as instituições que mais forneceram informações sobre aspectos educacionais da surdocegueira e mostraram alguns materiais didáticos utilizados para dar início a comunicação com alunos com surdocegueira.

A partir da análise, percebeu-se que quase não há informações sobre a reabilitação para pessoas com surdocegueira, justificando a produção de um vídeo que aborde tal questão, bem como as práticas pedagógicas que possibilitam o atendimento a esse alunado.

4.3. RELATO DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos na investigação do *corpus*, o qual é constituído de relato e trechos transcritos de entrevistas que foram feitas a seis professores que ministram ou ministraram aulas para alunos com surdocegueira, tanto individuais como inclusos em turmas de alunos com deficiência visual, e do tradutor e intérprete de Libras, destacando os aspectos considerados

mais relevantes. Também participou da coleta de dados o tradutor e intérprete de Libras da Instituição que acompanha os alunos nas aulas para mediar a comunicação entre alunos e professores. Optou-se por não haver identificação de gênero dos entrevistados. Os alunos mencionados pelos participantes serão distinguidos por sua forma de comunicação.

4.3.1. Professor de Informática Educativa

O professor de Informática Educativa teve seu primeiro contato com alunos com surdocegueira no IBC no ano de 2017. O mesmo recebeu em sua classe, em períodos diferentes, dois alunos com graus de perdas sensoriais distintos. Um dos alunos tinha baixa audição e era cego. A forma de comunicação usada era a fala ampliada. O professor necessitava falar mais alto e próximo ao aluno e o mesmo conseguia compreender com sua audição residual. O outro, surdo e com baixa visão. Sua forma de comunicação era a Libras em campo reduzido.

A principal dificuldade relatada era a comunicação, tendo como solução a presença do tradutor e intérprete de Libras durante as aulas, para mediar a comunicação do professor com o aluno usuário de língua de sinais.

A maior dificuldade que encontrei foi minha lacuna na formação do uso da Libras e, por isso, fico muito dependente do acompanhamento da intérprete.

Outro obstáculo foi a falta de material didático adaptado, pois o material comumente usado com os alunos com deficiência visual é baseado em áudio.

Quando começamos a trabalhar com os alunos da surdocegueira, tivemos uma grande dificuldade, porque o material que a gente usa, que é o Software Digitavox, é todo baseado em áudio, para os exercícios de domínio do teclado. Nós tivemos então que fazer a adaptação do material didático.

As aulas com o aluno com surdocegueira com baixa audição sofreram poucas adaptações. O professor falava mais alto e próximo ao aluno e em relação ao software, que tem como principal recurso o áudio, era necessário que o discente usasse fones de ouvido para compreender com mais clareza os comandos.

Já em relação ao aluno surdocega, que tem a Libras como sua primeira língua, a estratégia usada para que o discente pudesse participar das aulas como os demais alunos foi a adaptação do material, considerando seu resíduo visual e sua língua de instrução.

[...] Foi quando elaboramos esse pequeno Software, muito simples, mas baseado na visão residual que a aluna tinha. Utilizamos também sinais de Libras, o alfabeto com a palavra escrita e a imagem. Faltou acrescentar, como a gente tinha planejado, o vídeo... o vídeo de um intérprete de Libras. Não foi muito necessário, porque a aluna demonstrou domínio do teclado com muita rapidez.

4.3.2. Professor de Artes (Cerâmica)

O professor de Artes teve seu primeiro contato com alunos com surdocegueira no IBC no ano de 2014. O profissional relatou ter recebido em suas turmas, ao longo desse período (2014 a 2018), alunos com graus de perdas sensoriais distintos. A primeira dificuldade encontrada foi a comunicação, tendo como solução, além da presença do tradutor e intérprete de Libras, a capacitação do professor na língua de sinais.

A primeira dificuldade que eu encontrei neste contato foi a questão da comunicação, embora a gente tivesse a ferramenta de ter o aporte, o suporte da professora e da intérprete, eu senti necessidade de estar trabalhando com este aluno diretamente alguns conceitos no processo ensino-aprendizagem, o que é importante, então eu busquei um curso de Libras [...].

Outra dificuldade relatada é a falta de material didático adaptado, considerando os graus de perdas sensoriais dos alunos, contudo, ainda não foi solucionada.

A outra dificuldade que eu encontrei, e ainda não considero superada, é a questão dos materiais, a adaptação de materiais, embora a gente tenha aqui também o Departamento de materiais e eu tenha cumprido também cursos para esse Departamento, ainda acredito que nós precisamos pensar em estratégias para a pessoa com surdocegueira individuais, porque cada pessoa ela é um indivíduo, então vai apresentar uma gradação de cegueira ou de surdez diferenciada. Isso muda também o material que eu vou trabalhar [...].

O participante julga não ter estratégias prontas para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com surdocegueira e que são empregadas as mesmas práticas dos alunos com deficiência visual. Em muitas situações, são as respostas dos alunos durante as aulas que vão direcionando a melhor estratégia a ser usada.

As práticas pedagógicas para os alunos com surdocegueira, elas seguem as mesmas práticas dos outros alunos cegos ou com baixa visão. [...] Estratégia pronta, eu acho que a gente não tem, não dá para dizer que eu tenho uma estratégia pronta. Eu acho que a coisa meio que ela vai se desenvolvendo ao longo das aulas. A partir do que acontece durante a aula, a gente já tem, é claro, uma certa vivência com esse aluno, nós vamos pensando [...].

Quanto aos conteúdos das aulas, o participante relatou que todos os alunos passam pelas mesmas etapas, independente da deficiência. Há momentos das aulas que são coletivas, mas também é necessário que o professor trabalhe individualmente com cada aluno.

Em casos de alunos que não possuíam comunicação formal (simbólica), o professor de artes demonstrava os movimentos corretos para executar as atividades e apresentava modelos prontos para melhor compreensão do que estava sendo solicitado. As aulas também eram consideradas momentos oportunos para se estimular o desenvolvimento da linguagem.

Então, quando o aluno não tem comunicação nenhuma, por exemplo, não tem a Libras, fica tão subjetivo [...] Então, você tem as duas coisas. Nosso momento ali, é claro, eu estou entrando com a minha subjetividade, que fique bem claro isso, mas eu não abandono tentar mostrar para ele a língua.

Mais um aspecto importante apontado foi a presença de professores que atuam especificamente na área da surdocegueira nas aulas, realizando um trabalho colaborativo⁹. O profissional também participou de grupo de pesquisa que tinha como tema central a surdocegueira, apesar do curto período em que esteve nele, considerou relevante.

⁹ Na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p.215)

É claro que eu acredito que se não tivéssemos um setor específico para esse aluno, que ele tivesse essa aula, a coisa seria muito mais difícil. Eu acho que a partir do momento que você tem professores que trabalham com professores, tudo vai se encaixando.

4.3.3. Professor de Orientação e Mobilidade

O professor de Orientação e Mobilidade teve seu primeiro contato com alunos com surdocegueira no IBC no ano de 2004. As primeiras experiências com esse público foram sem o auxílio de um tradutor e intérprete de Libras ou de algum professor, para mediar, que dominasse a língua, o que influenciou negativamente no desenvolvimento das aulas, uma vez que as informações não eram transmitidas na íntegra. Desta forma, a primeira dificuldade encontrada pelo docente foi a comunicação.

Atualmente, o profissional ministra aulas para dois alunos com perfis de perdas sensoriais e formas de comunicação diferentes. Um dos alunos tem baixa audição e baixa visão. A forma de comunicação usada é a fala ampliada. O professor necessitava falar mais alto e próximo ao aluno e o mesmo consegue compreender com sua audição residual. O outro, surdo e com baixa visão, sua forma de comunicação é a Libras em campo reduzido, sendo necessária a presença da tradutora e intérprete da língua de sinais.

E dentro dessas comunicações que nós estamos fazendo, a que tem resíduo auditivo, eu tenho contato, eu não preciso da intérprete para passar as informações para ela. Já a que não tem o resíduo auditivo, eu necessito do intérprete, para passar as informações mais precisas.

A estratégia utilizada pelo professor durante as aulas é a demonstração dos movimentos que o aluno deve realizar. Primeiro o professor faz o movimento correto para o aluno perceber por meio do tato e do resíduo visual; posteriormente, o docente realiza o movimento junto com o aluno; e por fim, a tradutora e intérprete de Libras traduz todas as informações para a língua de sinais.

[...] durante o desenvolver das atividades, eu procuro trabalhar com a demonstração, pegando na mão do aluno e demonstrando para o aluno como o movimento deve ser feito. Então, eu procuro, e o

intérprete em si, ele dá o reforço para mim, ele vai, eu demonstro para ele e o intérprete dá o reforço da palavra, da língua para esse aluno.

4.3.4. Professor de Artes (Artes Visuais)

O professor de Artes teve seu primeiro contato com alunos com surdocegueira no IBC. Em sua primeira experiência, o profissional não teve o suporte de um tradutor e intérprete de Libras. O aluno realizava as atividades com a referência de modelos prontos que eram dados a ele e, a partir da percepção tátil, executava o exercício. As aulas permaneciam no plano prático e não se aprofundavam em questões conceituais.

A comunicação também foi uma dificuldade relatada pelo professor de Artes. O profissional necessita do tradutor e intérprete de Libras para que o mesmo auxilie na tradução de conceitos trabalhados em sala de aula.

[...] eu esbarro [...] na questão da falta da comunicação. Então, nós temos o intérprete, eu preciso, no meu caso, a questão do intérprete é indispensável, porque eu preciso saber se esses conceitos, eles estão compreendendo. O fazer, eu percebo com facilidade, que no momento que eles compreendem, eles fazem, mas o conhecer, eu preciso do intérprete para esse suporte.

O participante informou que não há materiais específicos para os alunos com surdocegueira. No decorrer das aulas, foram usados os mesmos materiais que os alunos com deficiência visual utilizavam, ou seja, materiais comumente usados em aulas de artes.

Com relação à adaptação de materiais, é sempre muito importante que a gente compreenda essa necessidade dos materiais, porém não tem um material específico só para a pessoa surdocega, a gente usa os mesmos materiais que a gente usa para os alunos como um todo.

Além da comunicação, outra dificuldade relatada pelo entrevistado foi a compreensão por parte do intérprete e do aluno sobre os conceitos estudados. A solução para a questão surgiu da própria intérprete de Libras. A profissional recomendou que o docente partisse da parte prática dos conteúdos e, em seguida, explicasse a parte teórica.

Ela sugeriu, a intérprete sugere que eu faça primeiro para depois vir com os conceitos e isso foi muito importante, porque fez muita diferença. A gente vai analisando o contexto, analisando a situação e ali, no caso específico, o mais importante foi começar pelo fazer, depois a gente iria para o conhecer e aí depois a questão da fruição da obra mesmo, que é o contemplar, o experienciar, o vivenciar.

Além desse método¹⁰, o professor destacou que, mesmo o aluno sendo incluído em uma turma com deficiência visual, foi importante terem um tempo para desenvolver as atividades individualmente. O profissional também participou de grupo de pesquisa que tinha como tema central a surdocegueira, apesar do curto período em que esteve nele, considerou relevante.

4.3.5. Professor de Braille

O professor de Braille teve seu primeiro contato com alunos com surdocegueira no Instituto Benjamin Constant. O profissional ministra aulas individuais para alunos com graus de perdas sensoriais distintos. Quando ingressou na Instituição, já havia feito curso de Libras, mas retomou os estudos da língua para melhorar a comunicação com os alunos.

A dificuldade relatada foi em relação à língua portuguesa e à língua de sinais. O professor percebeu que o aluno não estava progredindo e o problema não estava especificamente no conteúdo do programa. Apesar das explicações e orientações serem dadas na primeira língua do aluno - Libras - as atividades de leitura e escrita seguiam a estrutura da língua portuguesa, o que dificultava sua compreensão. Logo, o docente passou a admitir a estrutura da língua de sinais em atividades de leitura e escrita e percebeu melhora no desenvolvimento do aluno.

Eu tenho uma aluna surdocega que a primeira língua dela é a Libras. E de uns dois meses para cá, eu percebi que a grande dificuldade dela não era o Sistema Braille. Ela já vinha entendendo a lógica do Sistema, mas na hora de colocar em prática, tanto na escrita, quanto na leitura, ela apresentava uma dificuldade muito grande. E aí eu percebi que a dificuldade era a língua portuguesa. Então eu

¹⁰ Método é o caminho para atingir um objetivo. [...] Podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. (LIBÂNEO, 1994, p. 152)

comecei a obedecer à estrutura da primeira língua dela, que é a Libras, e começou a dar super certo. Então ela vem se desenvolvendo muito bem depois dessa mudança que a gente teve.

Além disso, o profissional também faz uso de imagens, quando há resíduo visual, para facilitar a compreensão dos alunos usuários de língua gestual.

Em relação aos demais alunos com surdocegueira, nos casos em que o discente apresentava baixa audição, o professor utiliza as mesmas estratégias que são empregadas com os alunos com deficiência visual, ou seja, explanações orais e materiais concretos. Contudo, é preciso que os alunos estejam em ambiente silencioso e que o professor verifique ao longo da aula se o educando está ouvindo e entendendo o que está sendo dito. Em se tratando de alunos com perda total da visão e da audição, faz-se uso de material concreto para facilitar o processo de aprendizagem.

O aluno, por exemplo, que tem resíduo auditivo, a gente tem uma preocupação de dar essa aula em um ambiente silencioso e conversar com esse aluno para saber se ele está entendendo direitinho, se ele está ouvindo. É esse aluno que vai dar esse feedback para a gente, se precisa aumentar o tom de voz ou não, então há esse diálogo. As aulas com esse aluno com resíduo auditivo não difere muito das aulas do aluno que tem a deficiência visual. O que vai diferenciar é isso mesmo, é o local e esse feedback do aluno, se ele está escutando ou não e como está sendo o andamento da aula. Para o aluno surdocego total, aquele que não tem nem resíduo auditivo e nem resíduo visual, que ainda não compreende alguns conceitos, que tem o vocabulário reduzido, nós podemos trabalhar com material concreto para facilitar o processo de aprendizagem do Sistema Braille.

4.3.6. Professor de Educação Física

O professor de Educação Física teve seu primeiro contato com alunos com surdocegueira no IBC. Ministrou aulas individuais para um aluno com perda total da visão e da audição e que se comunicava com sinais caseiros. As atividades eram realizadas em ambiente aquático e a comunicação era direta entre professor e aluno. No decorrer das atividades, o discente comunicava-se por meio de expressões faciais e corporais, dessa forma, o docente conseguia perceber se o aluno estava satisfeito com as atividades ou não.

E a gente foi percebendo na expressão dessa aluna quando que ela estava gostando da atividade, quando ela não estava gostando, para que a gente pudesse desenvolver e dar continuidade ao trabalho.

Outros dois alunos foram atendidos em uma turma com pessoas com deficiência visual. O primeiro comunicava-se por meio da fala ampliada, ou seja, bastava que o professor falasse mais alto e próximo ao aluno para que ele entendesse os comandos para realização das atividades. O segundo aluno era usuário da língua de sinais, logo, a presença do intérprete era importante para auxiliar na comunicação entre professor e aluno. Com esse suporte, o discente também conseguia executar as mesmas atividades.

A maior dificuldade relatada na entrevista foi a comunicação. Para sanar essa questão, além da presença do tradutor e intérprete nas aulas, o professor também buscou um curso de Libras. A participação em grupo de pesquisa que aborda questões relacionadas com a surdocegueira também foi considerada uma prática relevante para o atendimento de alunos com a deficiência.

A partir do contato com esses alunos, eu busquei capacitação. Então umas das capacitações que eu busquei foi o curso de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos, o qual eu ainda faço, faltam seis meses para finalizar, se eu não me engano, e uma outra forma de capacitação, que eu entendo como uma formação continuada, promovida pelo próprio Instituto Benjamin Constant, é dentro da nossa carga horária, a gente poder trabalhar com grupos de pesquisa. [...] ali nesse grupo, a gente trabalha a nossa prática dentro do Instituto Benjamin Constant. É uma das nossas práticas, minha e dos outros integrantes, é a surdocegueira.

4.4. DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

Como mencionado nesta pesquisa, a prática pedagógica é compreendida como uma prática social conduzida por objetivos, finalidades e conhecimentos com uma relação teórico-prática, em que a teoria consiste no plano das ideias e a prática no plano das ações. (VEIGA, 1989)

Todas as ações mencionadas pelos entrevistados objetivando a participação e a inclusão dos alunos com surdocegueira são consideradas práticas pedagógicas; dessa forma, foram apreciadas todas as ações docentes que incidiram no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com surdocegueira.

A diversidade é considerada natural e salutar, como afirma Cambuzzi e Costa (2016), e cabe à escola pensar nesse aspecto tão relevante. O relato dos professores demonstra como é importante pensar na heterogeneidade, tanto ao que se refere às distinções entre os alunos com deficiência visual e os com surdocegueira, quanto às diferenças entre os discentes com a mesma deficiência.

O quadro 1 mostra com mais clareza as práticas pedagógicas empregadas pelos professores participantes da pesquisa. Foram relatadas: a adaptação de material didático pedagógico, a adaptação de método de ensino, o auxílio de tradutor intérprete de Libras, o trabalho colaborativo, a modulação de voz para o aluno com baixa audição, as instruções táteis, a utilização de materiais concretos, a capacitação em curso de Libras, a participação em grupos de pesquisa e as necessidades da realização de atividades individualizadas com os alunos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Prof. A Informática Educativa	Prof. B Artes (cerâmica)	Prof. C O.M.	Prof.D Artes Visuais	Prof. E Braille	Prof. F Educação Física
Adaptação de material didático	✓				✓	
Adaptação de método de ensino				✓	✓	
Auxílio de intérprete de Libras	✓	✓	✓	✓		✓
Trabalho colaborativo		✓				
Modulação de voz	✓		✓		✓	✓
Instruções táteis		✓	✓	✓	✓	✓
Curso de Libras		✓			✓	✓
Participação em grupos de pesquisa		✓		✓		✓
Atividades individualizadas		✓		✓		
Material concreto				✓	✓	

Quadro 1. Resultado da pesquisa

O quadro 2 apresenta as práticas pedagógicas separadas por categorias, considerando as características comuns dos elementos. As práticas relacionadas à forma como é estabelecida a comunicação entre professor e aluno, sejam elas diretas ou mediadas, foram chamadas de *comunicação*; as ações referentes à *formação continuada*¹¹ dos profissionais para atuarem com os alunos com surdocegueira, anteriores ao ingresso no IBC ou durante o exercício na instituição,

¹¹ O conceito ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (GATTI, 2008)

foram denominadas *capacitação profissional*; e os procedimentos relativos aos materiais usados nas aulas e as adaptações de métodos de ensino foram intitulados *materiais e métodos*.

CATEGORIAS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COMUNICAÇÃO	Auxílio de intérprete de Libras; Modulação de voz; Instruções táteis
CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL	Curso de Libras; Participação em grupo de pesquisa
MATERIAIS E MÉTODOS	Adaptação de material didático; Adaptação de método de ensino; Material concreto; Atividades individualizadas; Trabalho colaborativo

Quadro 2: Categorização das práticas pedagógicas

4.4.1 Comunicação

Os profissionais de Informática Educativa, O.M. e Artes Visuais mencionaram que “dependem” do intérprete de Libras por não dominarem a língua. Apesar de relatarem estabelecer alguma comunicação e até conseguirem desenvolver algumas atividades com base em modelos concretos, o ensino de conceitos só é viável com a presença do tradutor e intérprete.

Quanto ao tradutor e intérprete de Libras, a presença de apenas um profissional no quadro da Instituição pode dificultar a acessibilidade dos alunos. Em algumas atividades, os professores do PAAS e o intérprete fazem a mediação na comunicação, isso ocorre nos horários em que há mais de um aluno com surdocegueira na mesma turma ou realizando atividades distintas. A falta de conhecimento a respeito da função também pode gerar incômodo nos professores que não estão acostumados com a presença desse profissional em suas aulas.

Apesar de ainda não vigorar medida legal em âmbito nacional que disponha sobre o revezamento de profissionais durante a tradução e interpretação, tramita na câmara de deputados de Brasília o Projeto de Lei nº 9382/2017, que dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete

e intérprete de Libras, que revogaria a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010).

A medida propõe que,

Art. 5º A duração do trabalho dos profissionais de que trata essa Lei será de 6 (seis) horas diárias ou de 30 (trinta horas semanais). Parágrafo único. O trabalho de tradução e interpretação superior a uma hora de duração deverá ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, 2 (dois) profissionais.

Enquanto a Lei nº 12.319/10 normatiza a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, apresenta suas funções e a capacitação exigida para o exercício do cargo, o Projeto de Lei nº 9382/2017 também regulamenta a profissão de guia-intérprete, bem como suas funções e capacitação necessária e propõe a duração de trabalho dos profissionais e o revezamento em casos de trabalho superior a uma hora. Como afirma Bueno (2013), as horas laborais e o revezamento têm grande influência na qualidade do trabalho e até mesmo na saúde dos intérpretes, uma vez que a função exige grande esforço físico e mental. Em um ambiente em que a presença desse profissional é imprescindível, é muito importante pensar nas condições de trabalho e na logística para que todos os alunos com surdocegueira disponham de acessibilidade.

Sobre a modulação de voz, ela é mencionada como prática pedagógica, pois é uma atitude importante quando se trata de alunos com resíduo auditivo e que tenham a fala ampliada como forma de recepção da informação. Ao atuar com esse público, o professor deve estar atento à altura da voz, à velocidade em que fala e até mesmo à sua dicção (maneira de articular ou pronunciar palavras), uma vez que todos esses aspectos influenciam na qualidade em que a informação chega até o discente.

As instruções táteis foram destacadas no estudo, pois apesar de também serem comuns com as pessoas com deficiência visual, em certas circunstâncias, tornam-se indispensáveis para os alunos com surdocegueira, principalmente quando são usuários de Libras e os professores não dominam a língua, e também nos casos em que o aluno não possui comunicação formal estabelecida (comunicação por sinais caseiros e expressões faciais e corporais). Estratégias como a do professor de Orientação e Mobilidade, que realiza o movimento junto com o aluno para que ele

compreenda como deve executar a tarefa, vêm sendo realizadas há algum tempo no campo da surdocegueira. O professor e sociólogo Jan Van Dijk, em 1989, apresentou procedimentos que podem auxiliar no desenvolvimento de comunicação de crianças com surdocegueira congênita. Um deles é chamado de ressonância (BRASIL, 2006):

A ressonância consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a iniciativa do movimento parte da criança. O objetivo desta fase consiste no estabelecimento dos primeiros contatos com a criança e na introdução de modalidades de comunicação baseadas no movimento. Neste período, estabelece-se um vínculo corporal entre o adulto e a criança, a partir do qual o adulto passa a fazer parte do universo dela. A ação corporal permite estabelecer um diálogo por meio do movimento. (BRASIL, 2006, p. 18)

Por meio da ação corpo a corpo, o docente consegue comunicar qual é a tarefa e como ela deve ser executada pelo aluno. Apesar de ser uma prática criada para a comunicação de crianças, pode ser empregada com alunos de qualquer idade, variando a complexidade da informação. Logo, pode ser vista como uma modalidade comunicacional com base em movimento.

4.4.2 Capacitação Profissional

Os docentes de Cerâmica e Educação Física buscaram capacitação em curso de Língua Brasileira de Sinais a partir da dificuldade que encontraram para se comunicar com os alunos. O profissional de Braille já havia feito curso de Libras antes de ingressar na Instituição. Atualmente, os professores de Cerâmica e Braille têm o suporte do intérprete de Libras quando precisam comunicar informações mais complexas ou em atividades em que há mais de um aluno com a deficiência.

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) garante a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento e de cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. No entanto, o pouco tempo destinado ao estudo da língua não garante que o professor tenha proficiência e aprenda o vocabulário específico de sua área de atuação. Lemos e Chaves (2012) realizaram uma investigação em seis instituições federais de Ensino Superior e constataram

que a carga horária destinada à disciplina de Libras varia de 30 a 68 horas e não há enfoque no vocabulário específico dos cursos em que a disciplina foi incluída. Dessa maneira, a formação continuada na Língua Brasileira de Sinais foi a solução encontrada por alguns professores que atuam no Programa de Reabilitação para estabelecerem uma melhor comunicação com os discentes com surdocegueira. Mesmo nesses casos, a presença do intérprete continua sendo fundamental para comunicar informações mais complexas e auxiliar as aulas em que há a presença de mais de um aluno com surdocegueira.

Os professores de Cerâmica, Artes Visuais, Braille e Educação Física declararam ter participado de grupo de pesquisa específico sobre a surdocegueira ou que aborde a temática. Todos informaram que o conhecimento teórico sobre as características da deficiência foi importante para refletirem acerca das práticas específicas para esse público.

4.4.3 Material e Métodos

Foi considerada adaptação de método de ensino os casos dos professores de Braille e Artes Plásticas. O primeiro alterou a ordem em que geralmente ensinava os conteúdos para que o aluno entendesse com mais clareza os conceitos abordados em aula, e o segundo alterou as atividades de leitura e escrita do conteúdo, respeitando a estrutura da primeira língua do discente, a Libras, possibilitando melhor compreensão.

Quanto ao primeiro caso, durante a observação direta das aulas, notou-se que o professor de Artes utilizou materiais concretos, pediu que o aluno os reproduzisse em desenhos bidimensionais para posteriormente inserir os conceitos do campo da arte. Esse tipo de recurso é comum entre pessoas surdas usuárias da língua de sinais e deve ser incorporado nas aulas para favorecer a aprendizagem (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011),

Assim, um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês,

entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse a tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011, p. 105)

O aluno em questão nasceu surdo, tem a Libras como primeira língua e começou a perder a visão na vida adulta. Após a diminuição da capacidade visual, o discente passou a receber as informações não apenas pela comunicação visual-espacial, uma característica das línguas gestuais, mas também pelo tato. Logo, sua experiência com a aquisição de conceitos não difere muito das experiências dos alunos surdos.

Além disso, observa-se que o intérprete não está presente nas aulas como um simples tradutor de informações. A afirmação do docente demonstra que há uma relação colaborativa entre os profissionais. A sugestão do intérprete possibilitou que os conceitos fossem transmitidos de forma mais clara para o aluno com surdocegueira. Como afirma Kotaki e Lacerda,

Nesse sentido, o trabalho do professor em parceria com o intérprete educacional é relevante na qualidade de ensino à pessoa surda. Deve existir, entre eles, um planejamento comum todos os dias, discutir e compartilhar ideias, refletir sobre as aulas diárias, e ter oportunidade de sugerir adaptações e modificações para atender todas as necessidades daquele aluno, facilitando o trabalho de interpretação como também de acesso às informações e aprendizado do surdo. (KOTAKI; LACERDA, 2011, p. 135)

A adaptação necessária para o aluno com surdocegueira, respeitando a sua especificidade de comunicação, pode gerar melhor aproveitamento e assimilação de conceitos.

Quanto ao ensino do Sistema Braille, cabe recordar que no Brasil, ao se escrever com o código, utiliza-se a língua portuguesa com todas as suas características estruturais e se registra com a grafia do Sistema. No caso de uma pessoa surda, o português é sua segunda língua e a língua de sinais a primeira, de forma que o modo de ensino-aprendizagem do português será na modalidade escrita. Nessa perspectiva, “o ensino de uma segunda língua deixa de ser um processo de explicitação e domínio rígido de estruturas” (BRASIL, 2004). Assim, analisando-se a prática do docente, compreende-se a razão pela qual foi flexibilizado o ensino do Braille, uma vez que a primeira língua do aluno é a Libras.

Durante a observação direta das aulas, a pesquisadora perguntou ao professor como eram essas adaptações de acordo com a estrutura da língua de sinais. O docente afirmou que o aluno tem liberdade em escrever em Braille usando a estrutura da Libras em seus exercícios. O aluno geralmente omite algumas preposições e usa os verbos no infinitivo, quando em português seriam flexionados. Nas atividades redigidas pelo professor, as orações são escritas tanto com a estrutura da língua portuguesa, como semelhantes à Libras. Também há preferência na elaboração de orações mais curtas para facilitar a compreensão. Assim, o professor não deixa de mostrar como é a estrutura do português, como também não considera incorreta a estrutura da Libras. O foco do ensino está em redigir e compreender as informações em Braille.

Cabe informar que durante o levantamento bibliográfico foram encontradas três pesquisas que abordam a questão da leitura e da escrita de pessoas com surdocegueira. Entretanto, nenhuma delas aborda o método utilizado pelo docente em questão (COSTA; CADER-NASCIMENTO, 2006; AGOSTINI; COSTA, 2006; CADER-NASCIMENTO; FAULSTICH, 2016). Dessa forma, pode-se dizer que o professor de Braille criou um método de ensino do Sistema para pessoas com surdocegueira usuárias de Libras.

Os profissionais de Braille e Artes Plásticas mencionaram o emprego de materiais concretos em suas aulas para facilitar a assimilação do conteúdo. Pode-se considerar que “A progressão do sistema de comunicação geralmente parte do concreto para o abstrato” (BRASIL, 2006, p. 33), sendo assim, a utilização de materiais concretos possibilita uma melhor comunicação, o que é de suma importância na aprendizagem de questões mais complexas e abstratas. Tanto para alunos com deficiência visual quanto com surdocegueira,

[...] a utilização de materiais concretos se torna imprescindível, haja vista que tem no concreto, no palpável, seu ponto de apoio para as abstrações. Ele tem no tato seu sentido mais precioso, pois é através da exploração tátil que lhe chega a maior parte das informações. É através dela que ele tem a possibilidade de discernir objetos e formar idéias. (FERRONATO, 2002, p. 41)

Um aspecto observado nas entrevistas é que os professores de Artes (Visuais e de Cerâmica), apesar de ministrarem a mesma disciplina, têm opiniões diversas em relação aos materiais didáticos específicos para alunos com surdocegueira.

Enquanto o profissional de Cerâmica afirma que existe a necessidade de pensar em adaptações de materiais para esse público, o profissional de Artes Visuais assegura que são usados os mesmos materiais para todos os alunos. Possivelmente, o fato de trabalharem conteúdos distintos influencie na relevância de serem criados materiais específicos para educandos com surdocegueira.

Com relação às aulas individuais, os professores de O.M. e Braille afirmaram fazer uso dessa prática. Ela é comum em alguns tipos de atendimentos do Programa de Reabilitação, em que o conteúdo deve ser flexibilizado de acordo com a necessidade (atividades desenvolvidas no cotidiano do aluno e graus de perdas sensoriais distintos) e interesses de cada educando.

A aula individualizada é prevista na Lei Brasileira de Inclusão. Cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

Art. 27. V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015)

Os docentes de Cerâmica e Artes Visuais descreveram a necessidade de realizar atividades individuais para atender a especificidade dos discentes. O profissional de Educação Física teve alunos com surdocegueira inclusos e também ministrou aulas individuais, uma vez que um dos alunos não gostava de contato físico e apresentava outros comprometimentos além da surdocegueira.

Quanto ao trabalho colaborativo, considerando o conceito de Libâneo (1994) de que os métodos de ensino são as ações do professor visando à organização das atividades de ensino para atingir objetivos em relação a um conteúdo específico, o item foi inserido nessa categoria por ser compreendido como uma ação docente conjunta, objetivando melhor atendimento dos alunos, de acordo com suas especificidades, a fim de atingir os objetivos traçados.

O profissional de Cerâmica considerou importante a presença de um professor do PAAS nas aulas. Essa articulação entre os pares possibilita que o professor do Programa observe diretamente o desenvolvimento do aluno, dê sugestões para melhor atender às especificidades e colha informações que possam ser pertinentes para o atendimento individualizado, sendo uma troca proveitosa para ambos e para a evolução do aluno. Para Loiola,

[...] o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas. (LOIOLA, 2008, p. 220).

Em suma, para Cambruzzi e Costa (2016), os serviços educacionais destinados às pessoas com surdocegueira ainda estão distantes de promover a inclusão com qualidade, entretanto, nesse estudo, vê-se que algumas ações já vêm sendo realizadas para que os alunos com surdocegueira possam participar ativamente das atividades oferecidas pela Instituição.

A surdocegueira ainda é uma modalidade relativamente nova na Educação Especial, bem como a compreensão das necessidades educacionais e sociais desses indivíduos (LEME, 2015). Logo, muito ainda deve ser feito para que esse público tenha igualdade de condições. Medidas como a formação continuada e a presença de mais profissionais capacitados, principalmente guias-intérpretes, são indispensáveis para que se dê seguimento ao processo de inclusão. Como afirma Reyes (2004), a comunicação é a chave para a inserção social e também educacional da pessoa com surdocegueira, portanto, tudo que está relacionado a essa questão requer maior atenção e interesse.

4.5. ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Com vistas à elaboração do produto (o vídeo), as entrevistas foram filmadas, assim como alguns momentos das aulas para ilustrar a fala dos profissionais. Os alunos que participavam receberam o Termo de Cessão de Imagem, contendo informações sobre a pesquisa e sobre os possíveis lugares de veiculação do vídeo. Para as filmagens, foram utilizadas uma câmera T5 Canon, um tripé e um microfone de lapela.

Os vídeos foram inicialmente editados pela pesquisadora, considerando o tempo de entrevista e o foco nas questões propostas. Depois da edição das entrevistas dos profissionais, foi realizada a versão em Libras. A mesma produziu as legendas e a audiodescrição das imagens das aulas. Cabe ressaltar, que a

pesquisadora participou de um curso de Introdução à Audiodescrição no IBC e contou com a contribuição de um professor com deficiência visual com capacitação em Consultoria em Audiodescrição para verificar se o recurso foi empregado de forma esclarecedora e objetiva.

Após a seleção e simples edição dos vídeos, a elaboração da versão em Libras e a elaboração das legendas e da audiodescrição, todo o material foi encaminhado para um editor. A janela com a tradutora e intérprete foi disposta na metade da tela, a outra metade com os entrevistados e a legenda na parte inferior do vídeo.



Figura 1. Print da tela do computador com a imagem do vídeo (entrevista)

Em relação à ordem das entrevistas, o vídeo é iniciado com a participação de uma professora com experiência na área da surdocegueira, a fim de trazer as principais características da deficiência. Em seguida, um professor do Programa de Reabilitação que traz esclarecimentos sobre o segmento, seu objetivo e os atendimentos oferecidos; uma professora, que também é coordenadora do Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego, expõe o objetivo do Programa e as características do público-alvo; o tradutor e intérprete de Libras da Instituição fala sobre sua função nesse contexto e as principais formas de comunicação usadas pelos indivíduos com surdocegueira. Posteriormente, aparecem as entrevistas dos

professores que falam sobre os desafios encontrados no atendimento a esse público e as ações realizadas com os alunos com surdocegueira. Durante as mesmas, são mostradas as imagens das aulas para ilustrar o relato dos profissionais.



Figura 2. Print da tela do computador com imagem do vídeo (aula)

O produto ficará disponível no *Youtube* com título “Surdocegueira, e agora? Práticas Pedagógicas no Processo de Reabilitação do IBC”. Na descrição do mesmo, terá um *link* que conduzirá a um documento em PDF com todo o conteúdo transcrito. Dessa forma, todas as informações do vídeo, incluindo as imagens, poderão ser lidas com uma Linha Braille, que consiste em um dispositivo de saída tátil para visualização das letras no Sistema Braille, que pode ser usado por pessoas com surdocegueira total que dominem o código de leitura e escrita.

4.6. VALIDAÇÃO DO VÍDEO

Com objetivo de validar o produto, foi elaborado um questionário destinado a profissionais que atuam na área da educação para que avaliassem a relevância do produto, a apresentação do mesmo, a clareza dos conceitos e os recursos de

acessibilidade. De modo geral, o vídeo foi bem avaliado pelos profissionais que responderam ao seguinte questionário:

Questões:

1. Formação?

Curso de Mestrado

Especialização em Artes Plásticas

Formação acadêmica em Direito

Pedagogia Uerj, mestranda CMPDI

Mestrado

Professora de História

Especialização em Acessibilidade Cultural

Pedagogo

Pós-Graduada

Graduação em Educação Física

Graduação em Fisioterapia, com especialização em Fisioterapia Pediátrica e Neonatal

Especialização

Pedagogia. Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional

Mestre

2. Profissão atual?

Assistente de Alunos

Assistente em Administração

Fisioterapeuta

Pedagogo (dois)

Professores (seis)

Professor bilíngüe

Professor de estimulação precoce

Professor Psicopedagogo

3. Tem alguma deficiência? Qual?

Duas pessoas com deficiência responderam ao questionário, uma com deficiência física e outra com deficiência auditiva.

4. O vídeo é acessível?

Todos os participantes afirmaram que o vídeo é acessível.

5. Fez algum curso de capacitação ou disciplina acadêmica que abordasse a surdocegueira?

Oito participantes responderam ter feito curso de capacitação ou disciplina acadêmica que abordasse a temática.

6. Já teve em sua escola algum aluno com surdocegueira?

Dez participantes afirmaram ter tido em suas escolas alunos com surdocegueira.

7. O tema é relevante para você?

Todos responderam que o tema é relevante.

8. A apresentação está adequada?

Todos responderam que a apresentação do vídeo está adequada.

9. Os conceitos apresentados no vídeo estão claros?

Todos afirmaram que os conceitos foram abordados de forma clara.

10. Alguma informação poderia ser retirada ou acrescentada? Se sua resposta for positiva, indique a seguir o item a ser acrescentado ou retirado:

Um participante sugeriu:

Convívio familiar, o papel da família no processo de reabilitação do surdocego

A temática sugerida é de grande importância, mas deve ser realizada em outra investigação, uma vez que esta tem como foco a prática pedagógica dos professores.

11. Com objetivo de agregar valor a utilização do produto, favor indicar sugestões e/ou considerações sobre o vídeo "Práticas Pedagógicas no Processo de Reabilitação de Alunos com Surdocegueira"

As considerações e sugestões apresentadas:

Ideal para ser utilizado em cursos de formação de professores.

Material de grande relevância para a abordagem sobre Surdocegueira, de forma que ofereça ferramentas pedagógicas para os envolvidos no processo educacional inclusivo.

Vídeo objetivo e claro, que tem informações relevantes e esclarecedoras.

O vídeo está bem didático, eu só sugeriria que fosse feito uma divisão do que está sendo mostrado.

O vídeo está muito interessante e trouxe um aprofundamento importante sobre surdocegueira.

Parabéns!

Após a sugestão, foram inseridas divisões entre algumas entrevistas com o propósito de destacar o que será explicitado. Antes do profissional que informa como funciona o processo de reabilitação aparece na tela "Reabilitação no IBC" e antes da entrevista com a coordenadora do PAAS aparece na tela "Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÃO

A presente pesquisa relatou e analisou as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira do Instituto Benjamin Constant com o propósito de elaborar um vídeo. Os objetivos específicos traçados foram os seguintes: conhecer artigos científicos e produções audiovisuais que foram produzidos na área da surdocegueira; desenvolver um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas de professores do Programa de Reabilitação do IBC que atendem alunos com surdocegueira; analisar como as práticas pedagógicas dos professores contribuem na participação e inclusão dos alunos com surdocegueira; e selecionar conteúdo para produção do vídeo.

Quanto ao primeiro objetivo específico, segundo o levantamento realizado, a comunicação vem sendo o tema mais explorado nas investigações sobre a deficiência, seguido da inclusão. Foi observado que ainda são escassas as produções científicas sobre surdocegueira, considerando o período de 18 anos. Contudo, o ano de 2017 foi significativo quando ao número de publicações e ainda registrou seis dissertações sobre a temática, o que pode indicar que o assunto tem sido aprofundado no meio acadêmico *stricto sensu*.

São muitos os vídeos disponibilizados sobre o tema que vão desde instituições educacionais, programas de TV, eventos da área até pessoas surdocegas falando sobre a deficiência e dinâmicas. Contudo, as produções audiovisuais com maior número de visualizações são aquelas realizadas por instituições educacionais e programas de TV, que continham mais informações sobre a surdocegueira e relato de pessoas com a deficiência, seus familiares e profissionais da área. Para mais, seria de grande utilidade a produção de mais artigos científicos e vídeos que abordassem as questões relacionadas à educação de pessoas com surdocegueira, pois são importantes norteadores para os profissionais do campo da educação que atuam com esse público.

Em relação ao segundo objetivo específico, os resultados obtidos demonstram que a comunicação é a maior dificuldade encontrada no processo ensino-aprendizagem dos discentes com surdocegueira. O principal entrave encontra-se na comunicação de alunos que são usuários da Língua Brasileira de Sinais e que, com isso, a presença do tradutor e intérprete de Libras é fundamental para auxiliar na comunicação entre professor e aluno, bem como a capacitação do próprio docente na língua de sinais. As ações mais significativas relatadas nas entrevistas foram a adaptação de material didático pedagógico, a adaptação de método de ensino, o auxílio de tradutor e intérprete de Libras, o trabalho colaborativo, a modulação de voz para o aluno com baixa audição, as instruções táteis, os materiais concretos, a capacitação em curso de Libras, a participação em grupo de estudos e as necessidades da realização de atividades individualizadas com os alunos.

Outro aspecto observado durante a análise das práticas pedagógicas é que, apesar de ser uma deficiência única e não o somatório da deficiência visual com a auditiva (GALÃO, 2010), muitas das ações realizadas no atendimento ao público com surdocegueira são com base nas práticas pedagógicas empregadas na educação de pessoas com deficiência visual e deficiência auditiva. Geralmente, o que define essa relação são o grau de perda do aluno e a língua que ele faz uso, como, por exemplo, o caso dos alunos com surdocegueira usuários da Língua Brasileira de Sinais.

Quanto ao terceiro objetivo específico, as práticas pedagógicas vêm possibilitando a participação dos alunos nas aulas mencionadas e comprovam que é possível a inclusão das pessoas com surdocegueira em um ambiente de alunos com deficiência visual. Apesar de não ser uma prática fácil, ainda é considerada viável, que demanda diálogo entre os profissionais que atuam com esses estudantes, aulas e momentos individualizados, estudos sobre a deficiência e a especificidade de cada aluno.

Após a realização do estudo de caso, foi selecionado o conteúdo para a criação do vídeo intitulado “Surdocegueira, e agora? Práticas Pedagógicas no Processo de Reabilitação do IBC”. O produto apresenta entrevistas com os professores do Programa de Reabilitação e o Tradutor e Intérprete de Libras do IBC, explanando sobre as ações que possibilitam a inclusão dos alunos com

surdocegueira no contexto da Reabilitação. A produção audiovisual dispõe de tradução em Libras, legenda, audiodescrição e documento em PDF, na descrição do vídeo, para que possa ser lido por meio da Linha Braille.

Acredita-se que muitos passos devam ser dados para que novas práticas pedagógicas surjam e atendam aos alunos com surdocegueira, principalmente àqueles com perda total da visão e da audição. Novas investigações devem ser elaboradas para se buscar compreender como são as práticas pedagógicas em outros ambientes e níveis educacionais.

O intuito do produto é relatar as práticas pedagógicas específicas que vêm sendo utilizadas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira e que cada um deles deve ser respeitado dentro de suas características específicas, principalmente no que se refere à sua forma de comunicação e de percepção do mundo.

5.2 PERSPECTIVAS

Essa pesquisa trouxe como benefício, tanto para os profissionais do Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS) quanto para os demais que fazem parte do Programa de Reabilitação, o *feedback* sobre o que tem sido relevante no atendimento de alunos com surdocegueira e o que ainda necessita ser realizado como a criação de material didático específico, a capacitação em Libras e a presença de mais tradutores e intérpretes de Libras no quadro de profissionais da Instituição. Ademais, esperamos que esse produto possa auxiliar os profissionais que trabalham com esse público e inspirar novas práticas pedagógicas específicas para que os discentes com surdocegueira participem e sejam incluídos em todos os ambientes educacionais. Além disso, melhorias serão realizadas no produto para que a informação seja disponível com a mesma qualidade para todos os seus consumidores.

Outra perspectiva é dar continuidade às investigações em instituições de ensino regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. É importante saber o que tem sido feito para que os alunos com surdocegueira sejam incluídos nesses ambientes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Elaine Aparecida Macahdo de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Aplicação de um programa para o ensino da leitura e escrita de palavras para o aluno com surdocegueira**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 22, jul./dez. 2006.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

BRASIL. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla**. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Decreto N º 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica** / Heloísa Maria Moreira Lima Salles [et al.] - Brasília : MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Declaração dos Direitos das pessoas deficientes. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BUCHWEITZ, Augusto. **Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction.** *Jornal de Pediatria*, 2016.

BUENO, Carolina da Silva. A NECESSIDADE DE REVEZAMENTO DO INTERPRETE EDUCACIONAL; 2013; Orientação de outra natureza; (Técnico em Tradução e Interpretação de LIBRAS) - Escola São Jorge – CAT. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17343&revista_cader>

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; FAULSTICH, Enilde. **Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos.** *Revista Moara – Edição 45 – jan/jun.* 2016.

CAMBRUZZI, Rita C. S.; COSTA, Maria P. R.. **Surdocegueira por Síndrome de Usher: recursos pedagógicos.** São Paulo: EdUSCar, 2016.

CAMINHA, Roberta Costa. **Autismo: um transtorno de natureza sensorial?.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CAMPBELL, R.; SWEENEY, M.; WATERS, D.. **Sign Language and the Brain: A Review.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 13, jun. 2008.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Projeto de Lei nº 9382/2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BAD17065A48120BAC1DE424EA9849439.proposicoesWebExterno2?codteor=1634551&file name=PL+9382/2017>

CORMEDI, Maria Aparecida. **Alicerces de significados e sentidos: a aquisição de linguagem na surdocegueira congênita.** São Paulo: s.n., 2011.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah

Abdel. **O ensino da leitura e escrita para estudantes surdocegas.** Educação Especial n. 15. 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DONALD, Merlin. **Key cognitive preconditions for the evolution of language.** Psychon Bull Rev, v. 24, jul. 2016.

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;

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. F. (orgs). **Alunos com síndromes raras: direito à educação.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

FERRONATO, Rubens. **A construção de instrumento de inclusão no ensino de matemática.** 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. R. S; GILBERTO, I. J. L..**O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, jul./dez. 2010.

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

GARCIA, Alex. **Surdocegueira: empírica e científica**. São Luiz Gonzaga: [s.n], 2008.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 13 n. 37 jan/abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental**. In: Coleção UAB–UFSCar - Língua brasileira de sinais – Libras. São Carlos: [S.n.], 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: Coleção UAB–UFSCar - Língua brasileira de sinais – Libras. São Carlos: [S.n.], 2011.

LAGATI, S. **“Deaf-Blind” or “Deafblind”?**. International Perspectives on Terminology, p. 306. Journal of Visual Impairment & Blindness, May-Jun, 1995. Traduzido por Laura Lebre Monteiro Anciloto – 2002. Projeto Horizonte Ahimsa/Hilton Perkins.

LEME, Carolina G. **O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira**. Dissertação, UNOPAR, Londrina, 2015.

LEMOS, Andréa Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. **A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua**. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em:< <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/empla>

tes/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2190c.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1994.

MAIA, Shirley R. **A educação do surdocego – Diretrizes básicas para pessoas não especializadas**. Dissertação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MAIA, Shirley R. **Descobrimo crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar**. 2011. 240f. Tese (Doutorado) - Universidade resbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

MOTTA, Livia Maria Villela de; ROMEU, Paulo Filho(org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NICOLAIEWSKY, C. A.; CORREA, J. **Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: Uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 75, p. 229-244, maio/ago. 2008.

OBRETENOVA, S; HALKO, M. A.; PLOW, E. B.; PASCUAL-LEONE, A.; MERABET, L. B.. **Neuroplasticity associated with tactile language communication in a deaf-blind subject**. Frontiers in Human Neuroscience, v. 3, jan. 2010.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F..**A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, São Paulo, v. 14, n 35, 2017.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, 2006.

REYES D. A. **La sordoceguera**: un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004.

SAMIEGO, M. V. P. **Implicaciones de la sordoceguera em el desarrollo global de la persona**. In:____. La sordocegueira: um análisis multidisciplinar. Madri: Organización Nacional de Ciegos Españoles (Once), 2004.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P.; FONSECA, M. P. S.; MELO, S. C (Orgs.). **Inclusão em Educação**: Diferentes interfaces. Curitiba, Editora CRV, 2009.

TRIGUEIRO. O. **O estudo científico da comunicação**: avanços teóricos e metodológicos ensejados pela escola latino-americana. PCLA, Universidade Federal da Paraíba, v. 2, n. 2, jan./mar. 2001.

WATANABE, Dalva Rosa; MAIA, Shirley Rodrigues. **Projeto pontes e travessias**: formação de Guia-Intérprete. São Paulo: 2012.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. São Paulo, 2017. 262 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VYGOTSKY. L. S. Obras completas. Tomo cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

7. APÊNDICES E ANEXOS

7.1 APÊNDICES

7.1.1 Termo de Cessão de Imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA

Termo de Cessão de Imagem

Prezado (a) _____, venho convidá-lo (a) a contribuir, participando cedendo o direito do uso de sua imagem em relação a um vídeo que será produzido como parte do trabalho do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense da discente Thaís Ferreira Bigate, intitulado “Os suportes para inclusão do aluno surdocego”.

Estas imagens poderão ser utilizadas em Congressos nacionais e/ou internacionais e também serão postadas em sites de redes sociais como o Youtube, Facebook, entre outros, a qualquer tempo. Poderão ser veiculadas entrevistas que contenham a sua imagem e voz, em relatórios internos na UFF e na dissertação da mestranda em questão, a fim de divulgar o material didático desenvolvido.

Caso não assine este termo, a imagem e identidade serão totalmente preservadas, porém, a partir do instante em que conceder o direito ao uso de imagem para os fins declarados nesse documento, não mais será possível retroceder em sua decisão.

Esta pesquisa não oferece nenhum risco ao participante.

Se houver dúvidas a mestranda Thaís Ferreira Bigate estará à disposição para esclarecimentos pelo e-mail: thaisbigate@yahoo.com.br ou pelo Telefone: (21) 988380057.

Os participantes de pesquisa, e comunidade em geral, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações:

E.mail: etica@vm.uff.br Tel/fax: (21) 26299189

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a minha participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito. Declaro estar plenamente ciente do inteiro teor desta autorização.

Data: _____, _____, _____

(Assinatura)

UFF – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Biologia
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

7.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Pesquisador: Thaís Ferreira Bigate

Pessoa de contato: Thaís Ferreira Bigate – Telefone: (21) 988380057

Título do Projeto: Práticas Pedagógicas no Processo de Reabilitação de Alunos com Surdocegueira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal Fluminense – UFF

Nome do voluntário: _____

Idade: ____ anos

R.G. _____

Venho por meio deste documento autorizar a mestrandia Thaís Ferreira Bigate, ou o(s) representante(s) designado(s) pela Dra. Neuza Rejane Wille Lima da Universidade Federal Fluminense, a produzir, reproduzir ou multiplicar fotografias, vídeos ou filmes, podendo ser coloridas ou em preto e branco, em que _____ participe e apareça. Estas fotografias, vídeos, ou filmes poderão ser utilizados em congressos nacionais e/ou internacionais. Essas fotos/vídeos também serão postadas em sites de redes sociais como o Youtube, Facebook, entre outros, a qualquer tempo. Poderão ainda ser veiculadas entrevistas

que contenham a imagem e voz em relatórios internos na UFF e na dissertação da mestranda em questão, a fim de divulgar o material didático desenvolvido.

A reprodução e multiplicação dessas imagens podem ser acompanhadas ou não de texto explicativo sem qualquer conceito negativo que possa denegrir a imagem do voluntário. Apesar de o vídeo ser produzido com o cuidado de não denegrir a imagem do participante, uma vez disponibilizado na internet, eu, pesquisadora, não terei controle sobre o material. O mesmo poderá ser visto e utilizado por qualquer pessoa que acessá-lo.

Abro mão de qualquer direito de pré-inspeção e pré-aprovação do material, assim como de qualquer compensação financeira pelo seu uso, sendo este publicado com o nome do voluntário.

Tenho ciência dos riscos e desconfortos que podem ser provocados durante a participação, a saber: pressa para terminar e sair, necessidades fisiológicas, desconforto em responder as perguntas; incômodo com a câmera. Em alguns casos, pode haver receio da entrevista terminar tarde, por causa da condição visual do entrevistado (cegueira noturna) e, os entrevistados com surdocegueira, podem ter receio de não ter sua comunicação compreendida.

Com o intuito de evitar esses riscos e remediar os desconfortos, será dada total liberdade ao participante para interromper a entrevista ou gravação a qualquer momento para atender suas necessidades, até mesmo remarcar a entrevista ou desistir dela sem nenhum ônus para o mesmo. Será enfatizado que não há resposta certa ou errada. Será dado intervalo para lanche, custeado pela pesquisadora, e descanso, permitindo até mesmo gravar em mais de um dia caso desejem. As entrevistas ocorrerão até, no máximo, 14h para que o entrevistado retorne antes do anoitecer para sua residência ou local que deseja ir. As entrevistas serão realizadas nos locais de estudo e/ou trabalho dos participantes, ou seja, não será necessário que os mesmos saiam de seus trajetos habituais, respeitando os dias e os horários que lhes são mais favoráveis. Cabe ressaltar que a mestranda conhece as formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira e tem curso de capacitação de guia-intérprete, sendo capaz de compreender o entrevistado, independente da forma de comunicação que utilize, além da possibilidade de ter mais um guia-intérprete, se for solicitado pelo voluntário.

Tenho ciência de que este trabalho faz parte da dissertação da mestranda Thaís Ferreira Bigate, do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da UFF, realizado no Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense.

O material didático pode esclarecer e tornar mais conhecidos práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com surdocegueira. Dessa forma, o vídeo terá livre acesso para todos os interessados na temática e na inclusão desse público.

Não haverá qualquer despesa para que o voluntário participe desta pesquisa, bem como não haverá qualquer tipo de recompensa para o participante e/ou responsáveis, a não ser aquela de ter contribuído para a tentativa de melhoria do ensino para os alunos com surdocegueira.

Em caso de dúvida entre em contato com a mestrandia Thaís Ferreira Bigate pelo telefone (21) 988380057 ou no e-mail: thaisbigate@yahoo.com.br. A Dra. Neuza Rejane Wille Lima é a orientadora dessa dissertação e poderá ser contatada pelo telefone (21) 981584265 ou pelo e-mail: rejane_lima@id.uff.br.

Os participantes de pesquisa, e comunidade em geral, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações: e-mail: etica@vm.uff.br Tel/fax: (21) 26299189.

Assim, deixo expresso que:

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a participação como voluntário no projeto de pesquisa acima descrito. Declaro estar plenamente ciente do teor desta autorização.

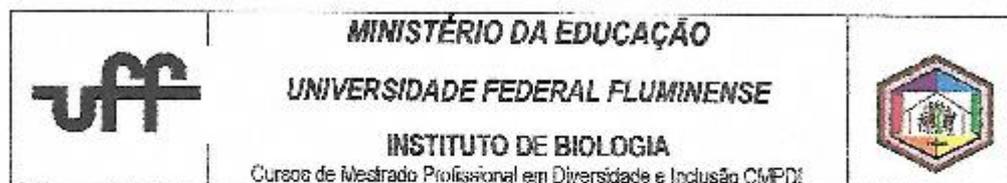
Data: _____, _____, _____

(Assinatura)

UFF – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Biologia

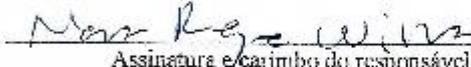
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

7.1.3 Carta de Anuência da Universidade Federal Fluminense



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro ter lido e concordar com a realização do projeto inscrito na Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense - UFF, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras em Especial a Resolução CNS 466/2012. Esta Instituição, o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, esta ciente de suas co-responsabilidades como Instituição co-participante do projeto de pesquisa intitulado *Os suportes para inclusão do aluno surdocego*, sob responsabilidade da professora mestrande Thais Ferreira Bigate e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos recrutados para a pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.


Assinatura e Carimbo do responsável institucional

Neuza Rejane Wille Lima
Coord. do Curso de Mestrado
Profissional em Diversidade
e Inclusão (CMFDI)
SI/PE - 21.220-40

7.1.4 Declaração de liberação para pesquisa no IBC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT
DEPARTAMENTO TÉCNICO ESPECIALIZADO
DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO



DECLARAÇÃO

O Instituto Benjamin Constant está de acordo com a execução do projeto: **“Os suportes para inclusão do aluno surdocego”**, coordenado pela pesquisadora Thais Ferreira Bigate, do Instituto Benjamin Constant - IBC, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa durante a sua realização. O Instituto se compromete em garantir a segurança e o bem-estar dos participantes em concordância com a Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

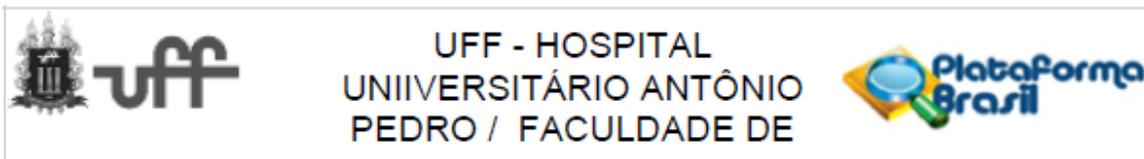
Rio de Janeiro, 04 de maio de 2017.

João Ricardo Melo Figueiredo

João Ricardo Melo Figueiredo
Diretor Geral do IBC

Cláudia Deslandes Magalhães Oliveira
Diretora Geral em Exercício
Instituto Benjamin Constant
Matr. SIAPE nº 0703099

7.1.5 Parecer da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SUPORTES PARA INCLUSÃO DO ALUNO SURDOCEGO

Pesquisador: THAIS FERREIRA BIGATE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69911617.6.0000.5243

Instituição Proponente: Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.279.515

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa no âmbito de Mestrado Profissional que tem como eixo central a produção de um vídeo sobre a surdocegueira e os materiais didáticos especializados e a função do professor-mediador e do guia-intérprete. O projeto está bem escrito, claro, viável e apresenta inequívoca colaboração no campo da educação especial inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são claros, viáveis e factíveis, em sintonia com a metodologia proposta, com o recorte de pesquisa realizado e com a proposta da pesquisa profissional em questão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de riscos e benefícios está eticamente correta e bem balanceada, apresentando ainda ações no sentido de minimizar tais riscos, o que significa a existência de uma maturação e reflexão ética importante para este tipo de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta um desenho claro, bem escrito, viável e coerente teórica e metodologicamente. Além disso, de sua relevância no aprimoramento do processo educativo de pessoas com um tipo particular de deficiência. Além disso apresenta cuidado ético e reflexão sobre este ponto, indicando a qualidade do tratamento do trabalho. Todas as lacunas apresentadas anteriormente e as dúvidas foram corretamente tratadas e sanadas pela pesquisadora.

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro **CEP:** 24.030-210
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2629-9189 **Fax:** (21)2629-9189 **E-mail:** etica@vm.uff.br



Continuação do Parecer: 2.279.515

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes e elaborados e acordo com os padrões éticos solicitados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta agravos éticos aparentes no momento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_901766.pdf	29/08/2017 22:09:41		Aceito
Outros	CurriculoLattesAssistente.pdf	29/08/2017 22:07:13	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Outros	AlteracoesNapesquisa.docx	29/08/2017 15:40:22	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Outros	QuestionarioDasEntrevistas.docx	29/08/2017 15:39:29	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Outros	Roteiro.docx	29/08/2017 15:38:16	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoSurdocegueira.doc	29/08/2017 15:37:25	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	29/08/2017 15:37:05	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.docx	29/08/2017 15:28:53	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Folha de Rosto	Novafolhaderosto.pdf	01/06/2017 13:45:46	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_IBC.pdf	13/05/2017 10:34:57	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia_Ahimsa.pdf	13/05/2017 10:34:35	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_De_Anuencia_INES.jpg	13/05/2017 10:33:41	THAIS FERREIRA BIGATE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro CEP: 24.030-210
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 Fax: (21)2629-9189 E-mail: etica@vm.uff.br



UFF - HOSPITAL
UNIIVERSITÁRIO ANTÔNIO
PEDRO / FACULDADE DE



Continuação do Parecer: 2.279.515

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 16 de Setembro de 2017

Assinado por:
Rodrigo Felipe Ramos
(Coordenador)

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar

Bairro: Centro

CEP: 24.030-210

UF: RJ

Município: NITEROI

Telefone: (21)2629-9189

Fax: (21)2629-9189

E-mail: etica@vm.uff.br

7.2.1. Transcrição do produto

Vídeo transcrito

Cena de mãos se comunicando em Libras tátil.

Surdocegueira, e agora?, práticas pedagógicas, desafios e reabilitação aparecem escritos na cor branca.

Primeira entrevista. Metade da tela é ocupada pelo entrevistado e a outra metade pela tradutora intérprete de Libras.

Meu nome é Márcia Noronha de Mello, eu sou professora no Instituto Benjamin Constant e a minha área de pesquisa e de experiência profissional é dentro da surdocegueira. A grande pergunta e a grande curiosidade que todos têm é “O que é a surdocegueira?”. Para muitos, ainda é um conceito confuso, como se fossem duas deficiências que se juntam, mas que tem características separadas. A surdocegueira hoje, ela é definida exatamente como uma deficiência única, em que você tem a combinação concomitante da deficiência visual com deficiência auditiva. Essa deficiência, ela vai da questão da perda total da visão e da perda total da audição, como ela pode também chegar através de síndromes em que essa pessoa combine deficiências parciais, ou seja, ela tem uma baixa visão combinada com a baixa audição ou uma baixa visão combinada com uma surdez profunda. Enfim, há uma heterogeneidade desta população. Normalmente você categoriza, ou melhor, você classifica a surdocegueira hoje em duas grandes áreas: a surdocegueira congênita e a surdocegueira adquirida. Na congênita, a questão das etiologias ou das causas são muito complexas, porque em geral elas estão vinculadas a síndromes e essas síndromes são de origem genética. Então você não tem ainda, apesar de haver estudos há mais de 30 anos nessa área médica oftalmológica, você ainda não tem uma precisão em relação a tratamentos. Então há uma parte que envolve o conhecimento dessas etiologias. Para nós que somos da área de educação, o importante é saber como essa pessoa funciona. Então hoje quem está ligado à educação, habilitação ou reabilitação da pessoa com surdocegueira, seja ela congênita ou adquirida, ela vai se basear na Classificação Internacional de Funcionalidade, ou como a gente chama, de CIF, e não pelo CID, que classifica as doenças.

Cena da fachada do prédio Instituto Benjamin Constant.

Segundo entrevista

Eu sou o Thiago Sardenberg, sou fisioterapeuta e pedagogo, lotado no Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação. Esse Departamento surgiu no início da década de 90, para atender a necessidade dos ex-alunos do Instituto e de pessoas que nos procuravam que estavam perdendo ou já tinham perdido a visão na adolescência e na idade adulta. Ao longo do tempo, esse Departamento foi se modificando para atender as necessidades dessa clientela. Atualmente, ele é formado por uma equipe multidisciplinar de profissionais da área de educação e de saúde, objetivando autonomia e independência desses sujeitos de acordo com as especificidades de cada caso. O objetivo desse Departamento é,

através de algumas atividades individuais ou em grupo, dependendo da formação do professor e da necessidade do caso, de incluir também essa pessoa no mercado laboral ou uma inclusão social. Então, nós temos atividades com duração de 50 minutos, atividades com duração de 1 hora e 40 minutos. Esse programa é composto por uma reabilitação básica que inclui Orientação e Mobilidade; Atividades da Vida Diária, feitas sob a supervisão de um profissional terapeuta ocupacional; Escrita Cursiva e Estimulação Sensorial, onde são trabalhados os sentidos remanescentes - tato, olfato, audição, gustação (na medida do possível), memória e sinestesia. Além dessas atividades, que nós chamamos de reabilitação básica, há algumas atividades complementares envolvendo Artes, onde nós temos Artes Plásticas, Cerâmica, Música, outras atividades envolvendo atividades físicas, trabalhamos também com aula de Sistema Braille, leitura e escrita do Sistema Braille, temos atividades... aulas de Soroban para o ensino de cálculo matemático. Temos também o curso Técnico em Massoterapia, para alunos deficientes visuais que estejam cursando ou já tenham cursado o Ensino Médio.

Cena de uma mulher de jaleco massageando homem de braços deitado em uma maca.

Cena de uma mulher escrevendo em máquina Perkins.

Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS) aparece escrito na cor branca

Terceira entrevista

Meu nome é Flávia Miranda, sou professora e coordenadora do Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS). Nós recebemos jovens e adultos a partir dos 16 anos com surdocegueira congênita ou adquirida. O objetivo do Programa é trabalhar com esse aluno para possibilitar uma maior independência e autonomia de acordo com as suas especificidades. Nós contamos com duas professoras e uma intérprete de Libras. As aulas são individuais. Braille e Soroban são individuais, realizadas pelos professores do Programa e quando há necessidade e interesse do aluno, nós trabalhamos outras formas de comunicação. Os alunos, quando eles frequentam as aulas coletivas com os outros alunos com deficiência visual do Programa de Reabilitação, um profissional do Programa o acompanha para fazer a mediação nessas aulas.

Quarta entrevista

Meu nome é Indira Cardoso, sou tradutora intérprete de Libras com formação em guia-interpretação. A diferença entre esses dois profissionais são as suas atribuições, as funções que nós exercemos. O intérprete de Libras é aquele que faz a tradução e interpretação da língua oral para a língua sinalizada e vice-versa. E o guia-intérprete é aquele que, além de fazer essa tradução e interpretação, ele guia e descreve. A gente também tem que dominar as formas de comunicação utilizadas na surdocegueira, que são várias. Por exemplo, a língua de sinais em campo reduzido, a gente tem que diminuir o espaço em que a gente faz essa sinalização para focar, para o indivíduo poder focar melhor. Tem a língua de sinais tátil, essa a gente faz na mão do surdocego. São os mesmos sinais utilizados, porém na mão, pois é a via de recebimento da informação. Temos também a fala ampliada, que não

é sussurro e nem grito. Você fala numa altura audível mais próximo do ouvido do surdocego para que ele possa receber também a informação. Temos o Braille tátil, a gente utiliza o Sistema Braille na mão do surdocego. Cada ponto Braille é executado nas falanges do dedo do indivíduo. Temos também o Tadoma. Não é uma comunicação tão usual, porém ela existe, e ela é basicamente uma leitura labial feita com as mãos. É onde o intérprete faz a reprodução oral do que está sendo dito e o surdocego segura na sua mandíbula e através da vibração das cordas vocais e dos músculos da face. Ele faz essa percepção da informação que está sendo passada. Temos também placas de comunicação. Ela traz em si as letras do alfabeto árabe e do alfabeto em Braille para que esse indivíduo se comunique com alguém que não domina nenhuma forma de comunicação que ele usa, por exemplo, não domina o Braille e nem a língua de sinais. Então, tem ali naquela placa o alfabeto todo e ele vai apontando letra por letra para formar palavras e frases para tirar suas dúvidas ou comunicar quaisquer coisas que ele queira dizer. A minha atuação aqui no instituto é mediar a comunicação entre professor-aluno, aluno e colega. É quando tem aula de Educação Física, na natação, piscina, a gente entra junto para poder fazer essa tradução das aulas, nas aulas de Cerâmica, de Artes Plásticas em geral, as aulas de Orientação e Mobilidade, Informática, aulas de Braille e outras demais aulas que eles frequentam, o intérprete está ali para fazer a mediação na comunicação.

Quinta entrevista

Meu nome é Carlos Antônio, sou professor de Informática Educativa desde 2014. Venho atendendo os alunos da Reabilitação, alunos cegos e com baixa visão. Desde 2017, começamos a atender alunos em conjunto com os profissionais da surdocegueira. Um dos alunos apresentava boa visão residual e surdez profunda, o outro cegueira total e resíduo auditivo. A maior dificuldade que encontrei foi minha lacuna na formação do uso da Libras e, por isso, fico muito dependente do acompanhamento da intérprete. Ainda assim, através de sinais, consigo uma boa comunicação com a aluna e aprendi que eu tenho que preencher essa lacuna, porque é fundamental para o professor ter conhecimento de Libras, se ele quer ter um bom resultado no acompanhamento de um aluno surdocego.

Sexta entrevista

Meu nome é Luciana Bernadinello, eu sou professora de Artes Visuais. O primeiro contato que eu tive com aluno surdocego foi no Instituto Benjamin Constant no ano de 2014. A primeira dificuldade que eu encontrei neste contato foi a questão da comunicação, embora a gente tivesse a ferramenta de ter o aporte, o suporte da professora e da intérprete, eu senti necessidade de estar trabalhando com este aluno diretamente alguns conceitos no processo ensino-aprendizagem, o que é importante, então eu busquei um curso de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no INES, e completei o curso durante três anos. Então, a partir desse momento, essa primeira dificuldade, vou dizer que a gente ultrapassou essa primeira dificuldade. A outra dificuldade que eu encontrei, e ainda não considero superada, é a questão dos materiais, a adaptação de materiais, embora a gente tenha aqui também o Departamento de materiais e eu tenha cumprido também cursos para esse Departamento, ainda acredito que nós precisamos pensar em estratégias para a pessoa com surdocegueira individuais, porque cada pessoa ela é um indivíduo, então vai apresentar uma gradação de cegueira ou de surdez diferenciada. Isso

muda também o material que eu vou trabalhar, então, eu acho que neste segundo momento a dificuldade está aí, na adaptação nesses materiais, mas acho que é uma dificuldade que ela não é circunscrita a pessoa com surdocegueira. Eu acho que ela é uma dificuldade de toda professor com qualquer aluno, o aluno aprende cada qual a sua maneira.

Cena de aula de cerâmica

Aluna sentada à mesa. À frente, pequeno pote de cerâmica sobre pedaço de espuma. Ao lado da mesa, professora em pé. Professora sinaliza em Libras bem próxima a ela que não pode apertar as peças. Professora troca-as de lugar. Aluna pergunta se é para raspar só a parte interna com a colher e devagar. Professora indica que sim.

Sétima entrevista

Olá, eu sou Higor Cruz, sou professor de Orientação e Mobilidade. O meu primeiro contato com aluno surdocego foi em 2004, quando eu participando como estagiário nas aulas de Educação Física. Até retornar ao Instituto em 2009, quando eu comecei um trabalho de Educação Física como professor contratado e comecei meu trabalho com a Reabilitação. Dentro desse contato da Reabilitação, eu tive mais um aluno surdocego, em que a gente fazia um trabalho de demonstração para ele, não tinha o trabalho de professor e intérprete, era só professor-aluno. E, assim, as informações eram quebradas, era as informações que faltava um elo nessa informação, até mesmo porque como a minha maior dificuldade, eu não ter especialização em Libras e não saber falar a Libras, isso influenciou bastante no desenvolvimento da aula e influenciou também no desenvolvimento do aluno. E agora em 2018, eu voltei o meu contato com aluno surdocego. São dois alunos com perfis diferentes. Uma é baixa visão e resíduo auditivo ainda e a outra, ela também é baixa visão, mas sendo que totalmente surda, ela não possui nenhum resíduo auditivo. E dentro dessas comunicações que nós estamos fazendo, a que tem resíduo auditivo, eu tenho contato, eu não preciso da intérprete para passar as informações para ela. Já a que não tem o resíduo auditivo, eu necessito do intérprete, para passar as informações mais precisas.

Cena de aulas de Orientação e Mobilidade

Ambiente interno

De pé, professor e aluna.

Professor fala:

-Você não vai andar na rua assim com proteção. Você vai andar normal com a bengala, mas o que acontece, se você está andando na sua casa, aí você sabe que tem um armário ou uma passagem de porta. Como você é alta, pode ser que você seja mais baixa e que você corra o risco de bater a cabeça, mas você não tem a noção de distância dessa coisa. Então você vai fazer a proteção superior.

Professor levanta braço direito da aluna posiciona na diagonal a frente do rosto dela.

Professor fala:

-Braço inclinado assim na diagonal, protegendo a altura da sua cabeça.

Aula em ambiente externo com outra aluna.

Área externa, professor faz varredura do solo com bengala na cor vermelha e branca. Próxima a ele, intérprete traduz as informações para aluna em Libras Tátil.

Professor fala:

-A bengala, a bengala, ela vai dar a percepção do local, do quebra-molas, aqui o quebra-molas, para você ter a noção, ter a noção aqui da altura, que você vai seguir do obstáculo que está a sua frente. Entendeu? Então quando você estiver aqui, você vai vir aqui e vai fazer o movimento aqui e você vai perceber o quebra-molas. Segura aqui.

Aluna compreende. Professor passa a bengala para a aluna. Começa a varredura.

Aluna para e sinaliza que sentiu a elevação do quebra-molas.

Aluna responde em Libras e é traduzido pela intérprete:

-Senti a elevação.

Oitava entrevista

Eu sou a professora Glauce, trabalho com Artes Plásticas e Artes Visuais aqui no Instituto Benjamin Constant. O meu primeiro contato com pessoa surdocega foi aqui mesmo, onde na minha turma, a primeira turma que eu tive ao chegar aqui, eu tinha uma aluna com surdocegueira. Essa aluna, ela não tinha intérprete na turma. E eu ficava com a aluna e os outros colegas com baixa visão, com a cegueira total na mesma sala. Nessa época, ela tinha uma necessidade de entender o que estava fazendo, então bastava dar a ela um modelo pronto, em que nós estávamos trabalhando, para ela poder prosseguir e era impressionante como ela ficava tateando, apalpando e quando ela entendia, ela fazia um sinal de que tinha entendido e aí ela prosseguia a atividade igual aos outros. Então, eu não tive com essa aluna, esse primeiro contato, eu não senti uma necessidade de intérprete e como eu não domino Libras, eu precisaria de ter um intérprete, caso eu quisesse passar algum conceito. Mas a minha maior dificuldade com a surdocegueira é com relação à comunicação mesmo, porque para mim é muito caro a questão dos conceitos. É interessante que o aluno perceba a questão do que ele está fazendo, é muito importante que ele entenda o que é para fazer, mas mais importante do que isso é a questão do conhecimento, do que ele está fazendo em termos de conhecimento, o que que aquilo vai gerar para ele em termos de produção, seja artística, seja uma produção pessoal, seja até uma produção espontânea, que seja, mas eu preciso que ele entenda esses conceitos. Então, neste momento, eu comecei a perceber que eles estavam fazendo muito as coisas por representação, só. Não tinha nenhuma questão de conhecimento envolvido. Ficava uma coisa muito mais o artesanato somente e o artesanato, ele é muito mais só o fazer, que é uma coisa muito interessante fazer, mas o conhecer especificamente em Artes, ficava a desejar. Então, nós, arte-educadores aqui do Instituto, nós nos mobilizamos nesse sentido de que formas poderíamos estar trabalhando esses conceitos com os alunos. E aí a gente pensa de um modo geral, a gente trabalha a questão... Nós

temos alunos com deficiência visual, com baixa visão e a surdocegueira. Então, a surdocegueira para nós, ela não está separada, ela está junto no mesmo contexto. Então, se o meu aluno que é cego, mas ele domina, ele consegue ouvir, ele domina outros conceitos, para ele vai ser mais fácil assimilar esses conceitos. E eu esbarro também na questão da falta da comunicação. Então, nós temos o intérprete, eu preciso, no meu caso, a questão do intérprete é indispensável, porque eu preciso saber se esses conceitos, eles estão compreendendo. O fazer, eu percebo com facilidade, que no momento que eles compreendem, eles fazem, mas o conhecer, eu preciso do intérprete para esse suporte.

Cena da aula de Artes

Mesa comprida no centro, ao lado direito da mesa, intérprete de Libras, ao esquerdo, aluna e professora. Sobre a mesa, miniatura de uma cadeira com formato semelhante a letra S na cor vermelha.

Aluna segura a miniatura.

Professora fala:

-No caso, eu queria que perguntasse para ela, se ela reconhece esse objeto, se ela poderia descrever para mim.

Intérprete traduz para Libras.

Aluna responde:

-Uma cadeira.

Professora pergunta:

-É uma cadeira convencional, tradicional?

Intérprete traduz. Aluna responde:

Uma cadeira diferente.

Na cena seguinte, aluna desenha a cadeira.

Nona entrevista

Meu nome é Arlindo Fernando, eu sou professor de Educação Física. Comecei a trabalhar com a surdocegueira, com alunos com surdocegueira aqui no Instituto Benjamin Constant. Aqui eu atuo com a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental mais a Reabilitação. A proposta da oficina de surdocegueira que acontecia à tarde com os alunos da reabilitação era uma proposta diferenciada da grade curricular da Educação Física, que é obrigatória na escola. Essa proposta, ela visava tirar o aluno do sedentarismo. A aluna, ela tinha mais de 40 anos. Ela tinha outros comprometimentos, se não me engano ela tinha artrose. A gente percebeu que a atividade, o exercício ideal para essa aluna, que atendesse as necessidades dela seria uma atividade na água, que não teria impacto e tiraria essa aluna do sedentarismo, promovendo atos de vida saudáveis a essa aluna. E aí a gente começou com a comunicação, tentando uma comunicação com essa aluna. Ela não

falava em Libras, ela tinha sinais caseiros que aprendeu com a família. E aos poucos, a gente foi apresentando a piscina, o espaço da piscina, os materiais da piscina, macarrão, prancha... Essa aluna, ela não gostava de toque, então essa foi uma outra dificuldade que a gente encontrou. Até ela se acostumar com a nossa voz, com o nosso toque, a forma que a gente se colocava com ela. E a gente foi percebendo na expressão dessa aluna quando que ela estava gostando da atividade, quando ela não estava gostando, para que a gente pudesse desenvolver e dar continuidade ao trabalho.

Imagem de aluno e professora na piscina. Professor segura uma das mãos da aluna. Na segunda imagem, ainda na piscina, professor e aluna apóiam as mãos em tapete emborrachado.

Tinha uma outra proposta também que eu atuei que era voltada aos alunos da Reabilitação, que aconteciam aulas duas vezes na semana, segundas e quartas, e nessa turma, tinham alunos com deficiência visual e inclusos nessa turma tinham dois alunos com surdocegueira. Um com uma deficiência auditiva leve, que eu conseguia falar com ele num tom de voz mais alto. Chegava próximo a ele, no ouvido, ele conseguia me ouvir e atendia ao que eu solicitava. E uma outra aluna que ela tinha uma deficiência auditiva um pouco mais grave, mas ela era fluente em Libras. Então tinha uma intérprete que me auxiliava e a gente conseguia realizar a comunicação e ela também atendia o que se pedia na aula. Essa aula, especificamente, o objetivo era também a prática de exercícios físicos e hábitos de vida saudáveis. E fora do Instituto Benjamin Constant é difícil para esses alunos, eles conseguirem uma atividade orientada para esse público, especificamente na Educação Física.

Imagem, na piscina, aluna e intérprete se comunicam Libras tátil.

Os desafios que eu encontrei no início e no decorrer das aulas com esses alunos foi a comunicação, principalmente a comunicação. Cada um tem a sua característica, a sua potencialidade. E a gente, nas estratégias e dentro do objetivo da aula, a gente tenta encontrar formas de se comunicar com esse aluno. O corpo fala, então a gente tenta perceber através das expressões desses alunos o que eles estão querendo passar para gente.

Flávia Miranda novamente

Eu tenho uma aluna surdocega que a primeira língua dela é a Libras. E de uns dois meses para cá, eu percebi que a grande dificuldade dela não era o Sistema Braille. Ela já vinha entendendo a lógica do Sistema, mas na hora de colocar em prática, tanto na escrita, quanto na leitura, ela apresentava uma dificuldade muito grande. E aí eu percebi que a dificuldade era a língua portuguesa. Então e comecei a obedecer a estrutura da primeira língua dela, que é a Libras, e começou a dar super certo. Então ela vem se desenvolvendo muito bem depois dessa mudança que a gente teve.

Indira Cardoso novamente

Uma das maiores dificuldades, acredito que a principal no meu caso, é o fato de não ter um outro guia-intérprete para poder fazer esse revezamento comigo. E, então,

quando é elaborado o horário dos alunos, a equipe do nosso setor, as duas professoras juntamente comigo, elaboramos um horário em que dê tempo hábil para todas podermos estar com os alunos e cada um ser atendido na forma específica que ele necessita. Outra dificuldade, ainda a falta de conhecimento de determinados profissionais em relação à função do guia-intérprete e do intérprete de Libras. Muitos não entendem a presença do intérprete ali. E para sanar isso, a equipe tem feito oficinas, tem dado algumas palestras, para que traga ao público docente e demais funcionários a importância do guia-intérprete, as funções que o guia-intérprete realiza e como ele pode estar ali como um colaborador para mediar as aulas e fazer com que ela flua de maneira mais agradável e compreensível para aquele aluno.

Carlos Antônio novamente

Quando começamos a trabalhar com os alunos da surdocegueira, tivemos uma grande dificuldade, porque o material que a gente usa, que é o Software Digitavox é todo baseado em áudio, para os exercícios de domínio do teclado. Nós tivemos então que fazer a adaptação do material didático. Foi quando elaboramos esse pequeno Software, muito simples, mas baseado na visão residual que a aluna tinha. Utilizamos também sinais de Libras, o alfabeto com a palavra escrita e a imagem. Faltou acrescentar, como a gente tinha planejado, o vídeo... o vídeo de um intérprete de Libras. Não foi muito necessário, porque a aluna demonstrou domínio do teclado com muita rapidez. Ela também é usuária de mouse, diferente dos alunos que costumamos atender que são deficientes visuais que não utilizam o mouse.

Cena da Aula de Informática

Aluna sentada a frente do computador. Na tela, imagem do software adaptado. Ao lado direito dela, intérprete de Libras sentada. Ao lado esquerdo, professor de informática.

Professor fala e intérprete traduz para Libras:

- Carlos: Vamos posicionar as mãos na linha base que é a terceira linha do teclado, para digitar mais rápido sem se cansar. Vai lá agora.

Aluna digita.

Luciana Bernadinello novamente

As práticas pedagógicas para os alunos com surdocegueira, elas seguem as mesmas práticas dos outros alunos cegos ou com baixa visão. Por exemplo, nós trabalhamos na oficina de cerâmica com projetos, então nós trabalhamos a partir de um projeto, um tema e esse tema ele vai ser desenvolvido num projeto. Este ano, nós estamos trabalhando com "Fauna e flora brasileira". Então, dentro desse tema "Fauna e flora brasileira", nós vamos desenvolvendo esse trabalho que é coletivo, mas ao mesmo tempo, ele tem que ser individualizado, como eu coloquei, não dá para ser uma coisa semelhante para todos, igual para todos... igual. A gente vai aproximar. Estratégia pronta, eu acho que a gente não tem, não dá para dizer que eu tenho uma estratégia pronta. Eu acho que a coisa meio que ela vai se desenvolvendo ao longo das aulas. A partir do que acontece durante a aula, a gente já tem, é claro, uma certa vivência com esse aluno, nós vamos pensando, mas o aluno, existe algumas etapas que ele precisa conhecer na cerâmica. Então, a partir

dessas etapas, que isso é igual para todos os alunos, isso também para o aluno sem deficiência seria as mesmas etapas. A gente vai desenvolvendo, então, dentro desse tema “Fauna e flora”, por exemplo, nós vamos desenvolvendo essas etapas. Então, quando o aluno não tem comunicação nenhuma, por exemplo, não tem a Libras, fica tão subjetivo, é difícil eu falar isso. Fica até estranho, uma professora precisa de técnica. Eu acho que o professor não precisa só de técnica. Claro que a técnica entra, ela é importante, a gente estuda para isso, continua estudando para isso, mas eu acho que não precisa só da técnica. Ele precisa desse lado, que é o lado humano mesmo. Quando a comunicação não está estabelecida, eu acho que eu entro com muita subjetividade. É até estranho eu colocar isso, mas é a verdade. Entra muito mais a subjetividade, do que uma técnica. O que a gente vê dentro do nosso trabalho com as professoras do departamento da surdocegueira é que, como esse aluno, ele entra sem a comunicação, o professor vai estar desenvolvendo ponto a ponto essa comunicação. Então, a gente já tem alunos que não tinham nenhuma comunicação e que hoje eles têm alguma. Entendeu? E tem aluno que já tinha também e que eles vêm perdendo essa comunicação, por conta de não estar usando com a família, por exemplo. Então, você tem as duas coisas. Nosso momento ali, é claro, eu estou entrando com a minha subjetividade, que fique bem claro isso, mas eu não abandono tentar mostrar para ele a língua. É claro que eu acredito que se não tivéssemos um setor específico para esse aluno, que ele tivesse essa aula, a coisa seria muito mais difícil. Eu acho que a partir do momento que você tem professores que trabalham com professores, tudo vai se encaixando, embora a gente ainda ache que a gente vai caminhar muito ainda. Não está tudo pronto. É um trabalho, para nós que entramos no IBC a partir de 2014 embrionário, ele está começando, mas é um trabalho que a gente já percebe diferença em muitos alunos. Entendeu? Então, isso faz diferença, professor com professor, acredito que isso faça a diferença, sim. E a Língua Brasileira de Sinais para mim fez toda a diferença, sem dúvida. Entender esse mundo do surdocego, do surdo.

Cena. Aluno sentado à mesa. Sobre ela, pequeno pote de cerâmica sobre pedaço de espuma. À frente, professora mediadora sentada. Ao lado da mesa, professora de cerâmica em pé.

Aluno tateia e raspa a peça com uma colher. Com uma lixa na mão, professora de cerâmica mostra a mediadora o movimento de lixar.

Professora de cerâmica fala:

-Então deixa, a hora que ele terminar, a gente vai entrar com a lixa, tá.

Professora de cerâmica toca na mão do aluno e mostra onde ele deve raspar a peça. Aluno raspa o local indicado.

Professora mediadora fala:

-De repente ele já fez isso, né.

Professora de cerâmica fala:

-Ele lembrou, com certeza ele deve ter lembrado sim. Com certeza. É o nome dele. Ele acha que tem que tirar. É, ele lembrou sim. Com certeza, lembrou sim. Bem direitinho, o movimento está correto.

Higor Cruz novamente

Durante o desenvolver das atividades, eu procuro trabalhar com a demonstração, pegando na mão do aluno e demonstrando para o aluno como o movimento deve ser feito. Então, eu procuro, e o intérprete em si, ele dá o reforço para mim, ele vai, eu demonstro para ele e o intérprete dá o reforço da palavra, da língua para esse aluno.

Cena em ambiente externo. Calçada estreita, aluna à frente, professor logo atrás, ambos seguram a mesma bengala com as mãos direita. Próxima deles, intérprete de Libras. Professor conduz o movimento mostra desnível da calçada. Com a bengala, toca a rua e depois a calçada. Toca a rua novamente e faz sinal negativo com o dedo indicador. Toca calçada e faz varredura.

Professor fala:

-Sente aqui, isso daqui vai servir para você não ir para a rua. Para cá, você não pode vir. Você vai andar aqui só na calçada. Tem como falar para ela? Quando ela perceber esse declínio aqui. Isso. Você não vai para lá. Você vem para cá, para você não ir para a rua. Ali é passagem de carro. Como é que é carro?

Intérprete faz o sinal de carro, professor repete o sinal para a aluna. Aluna compreende. Professor se afasta e intérprete traduz as informações para Libras.

Professora Glauce novamente

Com relação à adaptação de materiais, é sempre muito importante que a gente compreenda essa necessidade dos materiais, porém não tem um material específico só para a pessoa surdocega, a gente usa os mesmos materiais que a gente usa para os alunos como um todo. E, no momento em que a gente está usando, está trabalhando esses materiais ou trabalhando os conceitos, para a pessoa surdocega, e eu tinha uma aluna em que eu ficava especificamente com ela, era um momento só eu, a intérprete e a aluna. Eu percebia que eu queria passar os conceitos para que ela pudesse entender e produzir a peça ou o desenho ou o que ela estivesse fazendo e ela tinha muita dificuldade de entender e a intérprete também ficava, por não ser da mesma área, ela tinha também essa mesma dificuldade. “O que aconteceu?”. Ela sugeriu, a intérprete sugere que eu faça primeiro para depois vir com os conceitos e isso foi muito importante, porque fez muita diferença. Isso foi uma coisa que nós trouxemos para a equipe de Artes, para que a gente pensar de que forma, então, a gente poderia trabalhar especificamente com o público surdocego a partir primeiro do fazer, e que a gente sabe que o tripé do ensino de Artes seria: o conhecer, o fazer e o fruir. Nesse momento, não tem uma regra básica de começar primeiro por um ou por outro. A gente vai analisando o contexto, analisando a situação e ali, no caso específico, o mais importante foi começar pelo fazer, depois a gente iria para o conhecer e aí depois a questão da fruição da obra mesmo, que é o contemplar, o experienciar, o vivenciar.

Cena. Sentadas a mesa, professora mostra à aluna livro com o desenho bidimensional de duas cadeiras. Uma delas é a cadeira em formato de S. Professora coloca a miniatura próxima ao desenho.

Professora fala:

-Você fez esse trabalho.

Arlindo Fernando novamente

A partir do contato com esses alunos, eu busquei capacitação. Então umas das capacitações que eu busquei foi o curso de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos, o qual eu ainda faço. Faltam seis meses para finalizar, se eu não me engano, e uma outra forma de capacitação, que eu entendo como uma formação continuada, promovida pelo próprio Instituto Benjamin Constant. É dentro da nossa carga horária, a gente poder trabalhar com grupos de pesquisa. Então aqui no Instituto hoje, eu coordeno um grupo de pesquisa que fala sobre “Cotidianos Escolares e Educação Especial: Corpo, Currículo e Inclusão” e ali nesse grupo, a gente trabalha a nossa prática dentro do Instituto Benjamin Constant. E uma das nossas práticas, minha e dos outros integrantes, é a surdocegueira.

Flávia Miranda novamente

Como uma das principais características da surdocegueira é a heterogeneidade, então nós recebemos alunos com resíduo visual ou com resíduo auditivo, resíduo visual e auditivo e surdocego total. Então as aulas, elas são pensadas de acordo com a especificidade desse aluno. Em relação às aulas de Braille, as aulas são individuais. Por exemplo, o aluno que tem como primeira língua a Libras pode haver uma dificuldade com a Língua Portuguesa, que é normal, então a gente utiliza alguns recursos como imagens, para facilitar esse aprendizado do Sistema Braille.

Cena de aula de Braille. Professora e aluna sentadas a mesa. Sobre ela, máquina Perkins e imagem de uma mochila. Aluna soletra em alfabeto manual letras da palavra mochila e escreve. Professora verifica o papel e confirma.

O aluno, por exemplo, que tem resíduo auditivo, a gente tem uma preocupação de dar essa aula em um ambiente silencioso e conversar com esse aluno para saber se ele está entendendo direitinho, se ele está ouvindo. É esse aluno que vai dar esse feedback para a gente, se precisa aumentar o tom de voz ou não, então há esse diálogo. As aulas com esse aluno com resíduo auditivo não diferem muito das aulas do aluno que tem a deficiência visual. O que vai diferenciar é isso mesmo, é o local e esse feedback do aluno, se ele está escutando ou não e como tá sendo o andamento da aula. Para o aluno surdocego total, aquele que não tem nem resíduo auditivo e nem resíduo visual, que ainda não compreende alguns conceitos, que tem o vocabulário reduzido, nós podemos trabalhar com material concreto para facilitar o processo de aprendizagem do Sistema Braille.

Cena. Professora faz a letra I em alfabeto manual, aluna sinaliza que entendeu e coloca pinos em cela braille feita de emborrachado.

Cena final. Sentados a mesa, dois alunos, professora e intérprete de Libras. Em pé, três professoras. Todos acenam para a câmera.