

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília

**SIMARA PEREIRA DA MATA**

**INDICADORES ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA**

MARÍLIA

2022

SIMARA PEREIRA DA MATA

**INDICADORES ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Versão apresentada para a banca de defesa.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira.

MARÍLIA

2022

SIMARA PEREIRA DA MATA

**INDICADORES ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Versão apresentada para a banca de defesa.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.  
Linha de pesquisa: Educação Especial.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP, Marília

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Garcia Gonçalves – UFSCar, São Carlos

3º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gerusa Ferreira Lourenço – UFSCar, São Carlos

4º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eduardo José Manzini – UNESP, Marília

5º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aila Narene Dahwache Criado Rocha – UNESP, Marília

Marília, 08 de setembro de 2022.

M425i Mata, Simara Pereira da  
Indicadores acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita / Simara Pereira da Mata. -- Marília, 2022  
288 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Educação Especial. 2. Surdocegueira congênita. 3. Escolarização. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

*Ao Will, por ter, de uma maneira única,  
singular e especial, me ensinado tanto e com  
esses ensinamentos me impulsionado a voar  
mais alto do que imaginei em toda em minha  
vida. Para sempre em meu coração!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele eu nada seria.

Aos meus pais, Remildo e Maria José, os meus maiores apoiadores e incentivadores. Sem vocês eu não teria chegado até aqui!

À minha filha, Letícia, o amor da minha vida. Você chegou no meio desta caminhada e trouxe alegria aos meus dias!

Ao meu marido, Ednaldo, o melhor e maior companheiro desta vida. Sem você, sem o seu apoio (inclusive nas leituras do texto desta tese), e sem a felicidade e tranquilidade que a sua companhia me traz, este trabalho não teria se concretizado.

À minha irmã, Joseane, parceira sem igual. Tão parceira que trouxe ao mundo a Heloísa para ser “irmã” da Letícia e tornar os meus períodos de ausência na escrita da tese mais leve para ela. Vocês preenchem a minha vida!

Ao meu cunhado, Márcio, que nunca mediu esforços para me ajudar.

Vocês – mãe, pai, Ed, Jo e Márcio - foram a melhor rede de apoio que uma mãe pesquisadora poderia ter. Sou e serei eternamente grata pela segurança e carinho destinado a mim e à Letícia nesse período!

À minha amada tia Zinha por estar ao meu lado (mesmo que por chamadas de vídeo) em todos os momentos da minha vida. A senhora é a minha segunda mãe!

À minha orientadora, Jáima, que se tornou uma grande e especial amiga. Você é o meu exemplo de profissional e ser humano. Obrigada pelos ensinamentos e direcionamento desde o mestrado e por acreditar em mim! Estendo esses agradecimentos ao Doni, um ser humano sem igual!

Às companheiras de doutorado, Karen, Flaviane, Neusa e Valéria pela parceria e apoio em todos os momentos (inclusive nos mais instáveis).

À Karen, especialmente, pela amizade e disponibilidade em me acolher em sua casa nos dias em que precisei ficar em Marília.

Aos amigos que migraram do trabalho para a vida - Adriano, Aline, Cléria, Edilaine, Heloísa, Juliana, Keila, Malta, Priscilla, Raquel, Tatiane, Uelinton e Walkíria – pelos incentivos e pelos momentos de escutas e partilhas nesta jornada.

Aos amigos do início da minha história na Unesp/Marília que permanecem comigo: Areta, Carla, Chico, Estevam, Ingrid e Patrícia.

Às amigas da fisioterapia que continuam ao meu lado: Juliana, Marcela e Moyra.

À Moyra, especialmente, por ter acreditado em mim lá no início e me incentivado a seguir a vida acadêmica. Também pelo apoio e cuidado comigo e com a Letícia no momento delicado do puerpério desta mãe pesquisadora! Serei eternamente grata!

Aos parceiros de gestão da E. M. Armando Grisi - Danilo, Malta, Maria Fernanda e Paola – pelo companheirismo nos desafios diários.

Aos professores e profissionais de apoio da E. M. Armando Grisi pelo compromisso na luta por uma educação de qualidade para todos.

Aos amigos/irmãos da Igreja Evangélica Congregacional de Rio Claro pelo suporte e orações.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (Defsen) pelas discussões e oportunidades de aprendizagens e crescimento.

Aos participantes deste estudo pela disponibilidade e contribuições.

Aos professores das bancas de qualificação e de defesa - Adriana, Aila, Eduardo e Gerusa – pelas valiosas reflexões que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

*As melhores e mais belas coisas do mundo não  
podem ser vistas ou tocadas. Elas devem ser  
sentidas com o coração.*

(Helen Keller)

## RESUMO

O processo de escolarização de alunos com surdocegueira requer, de modo geral, a adoção de recursos e estratégias didáticas-metodológicas específicas. Para os alunos com surdocegueira congênita, especialmente aqueles sem a apropriação de uma comunicação em nível linguístico, esse processo exigirá um programa educacional ainda mais específico e rigorosamente sistematizado, que atenda às suas peculiaridades. Dentro desse contexto, esta pesquisa, que tem como temática central a escolarização de alunos com surdocegueira congênita, foi organizada em dois estudos: 1) Escolarização de alunos com surdocegueira congênita na Educação Básica: uma revisão integrativa de literatura e 2) Escolarização de um aluno com surdocegueira congênita no ensino regular: um estudo de caso. Cada um destes estudos teve uma problematização específica que ajudou a alcançar o objetivo geral desta tese, qual seja: sistematizar indicadores que forneçam subsídios para o processo de escolarização inicial de alunos com surdocegueira congênita. O primeiro estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, delimitado como revisão integrativa, teve como objetivos identificar e analisar os principais indicadores nas produções acadêmicas nacionais acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita. Os resultados desse estudo, estruturados em cinco áreas temáticas - organização e gestão; avaliação; comunicação, interação e linguagem; Tecnologia Assistiva; e componentes curriculares - indicaram que, mesmo com o alto nível de heterogeneidade dentro da população com surdocegueira congênita, existem alguns aspectos comuns que podem ser considerados no processo de escolarização de alunos com essa condição. O segundo estudo, retrospectivo, com abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, teve como objetivos identificar e analisar aspectos da organização e do atendimento de uma escola regular de Ensino Fundamental I que atuou com um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística; e ainda, relacionar os indicadores das produções acadêmicas com essa organização escolar e identificar possíveis direcionamentos para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante. Participaram desse segundo estudo sete sujeitos: uma coordenadora pedagógica de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação -, uma professora de sala regular, uma professora de Atendimento Educacional Especializado, um professor de Arte, uma professora de Educação Física e duas profissionais de apoio que atuaram com um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística, considerado também como sujeito desse estudo, durante o Ensino Fundamental I em uma escola regular de um município do interior de São Paulo. Os procedimentos de coleta de dados adotados neste segundo estudo foram de entrevista semiestruturada e análise documental. Os resultados foram agrupados nas áreas temáticas e seus respectivos indicadores identificados no Estudo I e demonstraram que a maioria desses indicadores foram contemplados no processo de escolarização desse sujeito. Foi possível observar também, que alguns aspectos referentes à formação dos profissionais, designação de profissional de apoio e estabelecimento de parcerias intersetoriais e com a família se constituíram como desafios e barreiras nesse processo. Além disso, indicaram a necessidade de inserção de outros indicadores, além dos que haviam sido identificados no Estudo I, na área temática “gestão e organização” referentes à flexibilização do tempo/permanência do aluno no mesmo ano ou ciclo, à organização da turma com um número reduzido de alunos e à oferta de transporte para deslocamento do domicílio à escola. Os resultados obtidos com os estudos permitiram concluir que para os alunos com surdocegueira congênita a escola tem um papel bastante peculiar, no qual devem ser identificados e priorizados os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento, mesmo que estejam mais diretamente relacionados aos conceitos cotidianos. Para tanto, reforçamos a necessidade de um programa sistematizado para o processo de escolarização destes alunos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Surdocegueira congênita. Escolarização. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

The schooling process of students with deafblindness generally requires a change in resources and specific didactic-methodological strategies. For students with congenital deafblindness, especially those without the appropriation of communication at a linguistic level, this process will require an even more specific and rigorously systematized educational program, which meets their peculiarities. Within this context, this research, whose central theme is the schooling of students with congenital deafblindness, was organized into two studies: 1) Schooling of students with congenital deafblindness in Basic Education: an integrative literature review and 2) Schooling of a student with congenital deafblindness in regular education: a study case. Each of these studies had a specific problematization that helped to achieve the general objective of this thesis, which is: to systematize indicators that provide subsidies for the initial schooling process of students with congenital deafblindness. The first study of a qualitative nature, of the descriptive type, defined as an integrative review, aimed to identify and analyze the main indicators in national academic productions about the schooling of students with congenital deafblindness. The results of this study, structured in five thematic areas - organization and management; evaluation; communication, interaction and language; Assistive Technology; and curricular components - indicated that, even with the high level of heterogeneity within the population with congenital deafblindness, there are some common aspects that can be considered in the schooling process of students with this condition. The second retrospective study, with a qualitative approach, of the study case type, aimed to identify and analyze aspects of the organization and service of a regular Elementary School that worked with a student with congenital deafblindness of pre-communication linguistics; and yet, relate the indicators of academic production with this school organization and identify possible directions for the initial schooling process of a student with a similar profile. Seven subjects participated in this second study: a Special Education pedagogical coordinator of the Rio Claro City Department of Education -, a regular classroom teacher, a Specialized Educational Assistance teacher, an Art teacher, a Physical Education teacher and two education support professionals who worked with a student with congenital deafblindness of pre-linguistic communication, also considered as the subject of this study, during Elementary School in a regular school in a city in the state of São Paulo. The data collection procedures adopted in this second study were semi-structured interviews and document analysis. The results were grouped into the thematic areas and their respective indicators identified in Study I and showed that most of these indicators were included in this subject's schooling process. It was also possible to observe that some aspects related to the training of professionals, the designation of the education support professional and the establishment of intersectoral partnerships and with the family have constituted themselves as challenges and barriers in this process. In addition, they indicated the need to insert other indicators, in addition to those identified in Study I, in the thematic area "management and organization" referring to the flexibility of the student's time/permanence in the same year or cycle, the organization of the class with a reduced number of students and the offer of transportation to take the student from home to school. The results obtained from the studies allowed us to conclude that for students with congenital deafblindness the school has a very peculiar role, in which the necessary knowledge for their development must be identified and prioritized, even if they are more directly related to everyday concepts. Therefore, we reinforce the need for a systematized program for the schooling process of these students.

Keywords: Special Education. Congenital deafblindness. Schooling. Pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trajetória de seleção dos estudos.....	35
Figura 2 - Indicadores da área temática “Organização e Gestão” .....	54
Figura 3 - Indicadores da área temática “Avaliação” .....	66
Figura 4 - Indicadores da área temática “Comunicação, interação e linguagem” .....	73
Figura 5 - Indicadores da área temática “Tecnologia Assistiva” .....	83
Figura 6 - Indicadores da área temática “Componentes curriculares” .....	94
Figura 7 - Síntese do conhecimento (indicadores por área temática): Estudo 1.....	102
Figura 8 - Síntese do conhecimento (indicadores por área temática): Estudo 2.....	257

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão adotados na busca.....	24
Quadro 2 - Filtragem e motivos da exclusão.....	26
Quadro 3 - Síntese dos componentes essenciais descritos por Ferrel, Bruce e Luckner (2014) .....	29
Quadro 4 - Relação dos estudos selecionados.....	36
Quadro 5 - Caracterização dos estudos selecionados.....	39
Quadro 6 - Caracterização dos participantes.....	119
Quadro 7 - Relação dos documentos obtidos.....	122
Quadro 8 - Áreas temáticas.....	124

## ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVD	Atividade de Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CA	Comunicação Alternativa
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Defsen	Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPI	Hora de Trabalho Individual
IC	Implante Coclear
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Planejamento Educacional Especializado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Registro do Aluno
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TO	Terapia Ocupacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>21</b>
<b>3 ESTUDO I: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Introdução .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Objetivo .....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Método .....</b>	<b>23</b>
3.3.1 <i>Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa .....</i>	<i>23</i>
3.3.2 <i>Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão .....</i>	<i>24</i>
3.3.3 <i>Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados.....</i>	<i>26</i>
3.3.4 <i>Categorização dos estudos selecionados .....</i>	<i>27</i>
3.3.5 <i>Análise e interpretação dos resultados .....</i>	<i>32</i>
3.3.6 <i>Apresentação da revisão/síntese do conhecimento .....</i>	<i>33</i>
<b>3.4 Resultados e discussão.....</b>	<b>33</b>
3.4.1 <i>Organização e gestão .....</i>	<i>53</i>
3.4.2 <i>Avaliação.....</i>	<i>64</i>
3.4.3 <i>Comunicação, interação e linguagem.....</i>	<i>71</i>
3.4.4 <i>Tecnologia Assistiva.....</i>	<i>81</i>
3.4.5 <i>Componentes curriculares.....</i>	<i>93</i>
3.4.6 <i>Revisão/Síntese do conhecimento .....</i>	<i>101</i>
<b>3.5 Conclusões .....</b>	<b>103</b>
<b>4 ESTUDO II: ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1 Introdução .....</b>	<b>106</b>
<b>4.2 Objetivos.....</b>	<b>114</b>
<b>4.3 Método .....</b>	<b>115</b>
4.3.1 <i>Caracterização geral do estudo .....</i>	<i>115</i>
4.3.2 <i>A escola como locus principal dessa pesquisa.....</i>	<i>116</i>
4.3.3 <i>Participantes.....</i>	<i>116</i>
4.3.4 <i>Procedimentos de coleta.....</i>	<i>121</i>
4.3.5 <i>Tratamento e análise dos dados .....</i>	<i>123</i>

<b>4.4 Resultados e discussão.....</b>	<b>125</b>
4.4.1 <i>Organização e gestão .....</i>	<i>126</i>
4.4.2 <i>Avaliação.....</i>	<i>176</i>
4.4.3 <i>Comunicação, interação e linguagem.....</i>	<i>191</i>
4.4.4 <i>Tecnologia Assistiva.....</i>	<i>213</i>
4.4.5 <i>Componentes curriculares.....</i>	<i>235</i>
<b>4.5 Conclusões .....</b>	<b>258</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>260</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com gestora .....</b>	<b>277</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com professores .....</b>	<b>279</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com profissionais de apoio (Agentes Educacionais) .....</b>	<b>282</b>

## APRESENTAÇÃO

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

*(Helen Keller)*

Ser professora, desde a infância, sempre foi o meu desejo. Não era à toa que as minhas melhores brincadeiras de faz de conta representavam o universo da escola. Desse período guardo até hoje uma produção de texto realizada na quarta série na qual, categoricamente, afirmo: “quando crescer quero ser professora”.

Com essa aspiração ingressei no curso de Pedagogia da Unesp de Marília em 2003 e desde o primeiro dia de aula tive a certeza de que estava no caminho certo. Mas foi no segundo ano da graduação, por meio de algumas pessoas que exalavam paixão por uma educação denominada especial que me vi, pela primeira vez, inclinada a trilhar um caminho até então desconhecido. Dentre tantas coisas que a caracterizava como “especial”, a “arte de falar com as mãos” era a que mais me encantava. Assim, no último ano, com esse encantamento, ingressei na habilitação em Educação Especial na área de deficiência auditiva.

Com a conclusão do curso retornei para a minha cidade e fui atuar como professora de ensino regular em uma escola denominada polo de atendimento educacional a alunos surdos do município. Assumi então, uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental com aproximadamente 20 alunos, dos quais dois eram surdos. Esse foi o meu primeiro grande desafio.

No ano seguinte, assumi, via concurso público, a sala de recursos da mesma escola e passei a atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos com diferentes condições. Nesse novo cargo tive a convicção de que precisaria buscar novas formações, pois a minha base, muito específica na área da surdez, não estava correspondendo às demandas que surgiam.

Cursei uma nova graduação, dessa vez em Fisioterapia, que, além de abrir os meus olhos para inúmeras possibilidades, sobretudo, para aqueles alunos com comprometimentos mais severos, potencializou a minha empolgação em atuar com o público-alvo da Educação Especial.

De forma concomitante à graduação em Fisioterapia cursei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Unesp/Marília, que me levou ao primeiro contato com a temática da surdocegueira.

No primeiro contato, a temática me intrigava no seguinte sentido: se a educação de uma pessoa com surdocegueira exige um conhecimento tão específico, por que essa discussão não ocorre de forma mais ampla nas formações de Educação Especial? Se na minha formação inicial, na área da surdez, não tive contato com essa temática, será que os professores, de modo geral, conhecem algo a respeito? Se recebêssemos hoje um aluno com surdocegueira como iniciariamos a organização do trabalho para o seu processo de escolarização<sup>1</sup>?

Foi então que nesse período realizei como trabalho final da Especialização em Atendimento Educacional Especializado uma pesquisa com professores de ensino regular de uma escola e constatei que naquele contexto, mesmo sendo uma escola polo de atendimento a alunos surdos, a maioria dos professores desconhecia a surdocegueira e ainda, desacreditava da possibilidade de inclusão de um aluno com essa condição (VILLAS BOAS; SILVA, 2012).

Não sabia, mas em pouco tempo a vida colocaria em minhas mãos o maior e melhor desafio da minha carreira profissional: um adolescente sem registro de escolarização anterior com surdocegueira congênita total de comunicação pré-linguística.

Em nosso primeiro encontro tive medo de não desempenhar, como deveria e gostaria, o meu papel de professora. Naquele momento eu e ele não sabíamos, mas o cruzamento das nossas histórias, além de transformar mutuamente as nossas vidas, poderia ajudar na transformação de outras vidas em condições semelhantes às nossas. Ele não sabia, mas a partir dali eu passaria a acreditar na escola, de verdade, como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para toda e qualquer pessoa.

Essa ligação me levou a novos lugares, muitos desafios e enormes conquistas.

Dois anos depois, eu me afastei da sala de aula para assumir funções na área da gestão, inicialmente como vice-diretora de escola, depois como diretora, coordenadora pedagógica de Educação Especial na Secretaria da Educação, e hoje, novamente como vice-diretora. Contudo, essa história e essa ligação estiveram comigo nesses diferentes espaços impulsionando o meu trabalho no suporte pedagógico à profissionais que enfrentavam, muitas vezes, desafios semelhantes a esse e, ainda, impulsionando a minha vida acadêmica.

---

<sup>1</sup> Somente hoje reconheço que naquele período a escola atendia, sem saber, um aluno com surdocegueira (surdez severa/profunda e baixa visão), mas que, por falta de conhecimento das áreas da educação e da saúde, era identificado como um aluno surdo com deficiência visual associada e muita dificuldade para aprender (inclusive a língua de sinais). Infelizmente, a falta de conhecimento acerca da surdocegueira como uma condição única pode ter limitado as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para aquele aluno.

Assim, essa história e ligação se traduziram durante a realização do meu mestrado no seguinte problema de pesquisa: quais seriam as perspectivas de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira congênita total, acerca de sua comunicação, em diferentes contextos de atendimento? A investigação me levou a concluir, dentre outras coisas, que, embora, no contexto investigado, não se tenha priorizado uma introdução de um Sistema de Comunicação Alternativa (CA), na perspectiva de todos os profissionais participantes do estudo, houve indicativos de intenção comunicativa na linguagem, o que demonstra que, mesmo sem uma sistematização desse trabalho, os profissionais conseguiram introduzir aspectos fundamentais nesse desenvolvimento de linguagem, o que permitiria, a partir de então, a exploração de aspectos de representação simbólica da linguagem do sujeito.

Agora, no doutorado, na mesma intensidade, a história e a ligação continuam a me impulsionar, dessa vez, de forma mais ampla, me levam a problematizar e discutir acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita.

Assim, o meu desejo é que as discussões tecidas nesta tese contribuam com o campo de pesquisa voltado para o processo de escolarização com vistas à aprendizagem e desenvolvimento de alunos com essa condição.

## 1 INTRODUÇÃO

A atual política educacional brasileira preconiza a educação como direito para todos, sobretudo, para aqueles que estiveram no decorrer da história à margem do conhecimento, como por exemplo, o público que hoje é foco da Educação Especial. Dentro desse público encontra-se um grupo de alunos com deficiências severas/complexas, como a surdocegueira que durante muito tempo, quiçá ainda atualmente, foram/são considerados “não-escolarizáveis” (KASSAR, 2013, p.154) e sujeitos a propostas assistenciais e educacionais limitadas.

Por vezes, o desenvolvimento educacional do aluno com surdocegueira acaba não acontecendo, pois muitos ainda permanecem em casa sem receber nenhum atendimento educacional. Muitas famílias sequer imaginam a possibilidade de aprendizagem de uma criança com essa condição e assim deixam de levá-la a uma escola e de buscar pela garantia do direito à educação. Como não apresenta os sentidos da visão e da audição, e em alguns casos tem associada mais de uma deficiência, a criança com surdocegueira nem sempre é vista como alguém com possibilidade de ser aprendiz (FALKOSKI; MAIA, 2020b, p. 35).

Cerezuela e Mori (2016, p.36) destacaram que na última década do século XX, a legislação brasileira - constitucional e infraconstitucional – “[..] inspiradas em movimentos e estudos internacionais e nacionais, impulsionaram um processo de profundas transformações conceituais, no que tange os direitos das pessoas com deficiência”. Essas transformações culminaram na promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (BRASIL, 2008).

Nesse cenário, de acordo com Cerezuela e Mori (2016) essas mudanças precisam ser analisadas por duas perspectivas: da formalização do direito e de como tem sido efetivado na prática.

A esse respeito, Glat e Plescht (2013) indicaram que o maior desafio da escola contemporânea se refere à garantia de condições de ensino e aprendizagem dos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, especialmente, aqueles que apresentam maiores necessidades.

Contudo, cabe destacar que recentemente a estabilidade da PNEEPEI com vistas à garantia de escolarização dos alunos do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi ameaçada pela Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (BRASIL, 2018) do governo Bolsonaro (2019 – atual).

Essa proposta atribui às instituições especializadas de caráter privado a responsabilidade pelo AEE, atribui à família do estudante a decisão sobre sua matrícula ou não na escola regular de ensino e, conseqüentemente, diminui a responsabilidade do Estado na promoção da educação inclusiva em sistemas comuns de ensino (ROSA; LIMA, 2022).

Desse modo, embora tenhamos (até o presente momento) uma legislação que garante educação – preferencialmente no ensino regular - para todos, faz-se necessário, ainda, um olhar para a formalização desse direito e de forma mais específica para a organização, estrutura e funcionamento das escolas e para o processo de escolarização dos alunos abarcados pela política de Educação Especial, especialmente aqueles com necessidades mais complexas como a surdocegueira congênita que representam, talvez, um dos maiores desafios para a aprendizagem e inclusão escolar.

A surdocegueira, de modo geral, como temática de investigação científica, e mais especificamente no âmbito da educação, tem sido identificada como uma das áreas de menor prevalência (CARRIE; MOREIRA, 2017; DAMMEYER, 2014; LARSEN; DAMEN, 2014, LARSEN; DAMMEYER, 2020; TOFFOLI; GASPARETTO; ANANIAS, 2019). Dentro dessa categoria de deficiência, as produções focalizadas na surdocegueira congênita representam um número ainda menor (DAMMEYER, 2014).

Utilizaremos aqui para definição da surdocegueira a abordagem funcional adotada nos países escandinavos que a define como uma deficiência distinta, cuja combinação das perdas sensoriais da visão e audição limita as atividades do indivíduo e restringe a sua participação na sociedade de tal modo que exige a oferta de serviços específicos e alterações ambientais e/ou tecnologia (DAMMEYER *et al.*, 2012).

Essa condição pode ser de origem adquirida ou congênita. Trataremos, nesta tese, especificamente da surdocegueira congênita, caracterizada pelo início precoce.

Essas diferenças epistemológicas estão relacionadas à definição da surdocegueira congênita e a sua diferenciação em relação à surdocegueira adquirida. Sendo que, enquanto alguns definem a surdocegueira congênita pela delimitação de certa idade cronológica, outros definem a partir do início da privação relacionado ao desenvolvimento da comunicação e/ou antes da aquisição de linguagem.

Em relação, por exemplo, à definição por certa idade cronológica e desenvolvimento linguístico, há de se considerar que o início da surdocegueira pode acontecer para alguns indivíduos depois dos dois anos de idade e mesmo assim antes da aquisição da linguagem (por

um atraso nessa aquisição) e para outros, antes dos dois anos, mas já com um certo nível de aquisição linguística (LARSEN; DAMEN, 2014).

A surdocegueira de natureza congênita, tem sido destacada por alguns autores (DAMMEYER *et al.*, 2012; DAMMEYER; LARSEN, 2016; LARSEN; DAMMEYER; 2020) pela ampla heterogeneidade em relação às formas de desenvolvimento da comunicação e aquisição da linguagem, e conseqüentemente, aos apoios necessários.

De acordo com Dammeyer *et al.* (2012) a identificação da surdocegueira congênita costuma, por prováveis três motivos, ser bastante difícil. Primeiro, por inconsistência terminológica da própria surdocegueira e surdocegueira congênita; segundo pela demasiada inomogeneidade dentro do grupo de pessoas com essa condição; e terceiro, pela dificuldade em avaliar o funcionamento sensorial desses sujeitos, já que, geralmente, a avaliação requer cooperação e muitos apresentam déficits cognitivos ou comportamentais, bem como dificuldades de compreensão.

Essa heterogeneidade pode ter, segundo Dammeyer e Larsen (2016), como principais causas: 1) os diferentes graus de deficiência visual e auditiva que interferiria tanto no modo quanto no nível de desenvolvimento da linguagem, de forma que crianças sem resíduos auditivos e visuais encontrariam mais barreiras nesse desenvolvimento; 2) coexistência de outra deficiência<sup>2</sup>; 3) diferentes tipos de reabilitação e suporte educacional; e 4) o grau de privação de linguagem em contextos, por exemplo, nos quais a família ou os profissionais não sejam parceiros qualificados de comunicação da infância ao longo da vida.

Larsen e Dammeyer (2020) tendo como objetivo examinar como as inomogeneidades dentro do grupo de pessoas com surdocegueira podem ser mais facilmente resolvidas, indicaram que a compreensão da condição e nível de funcionamento do indivíduo deve ser medido pela capacidade, ou seja, pela participação em sistemas de comunicação com base em diferentes modalidades sensoriais, e não pela estrutura dos sentidos. Nesse estudo realizado com 71 crianças dinamarquesas com surdocegueira congênita, as autoras observaram a existência de dois grupos distintos dentro dessa população: um que faz uso de formas de comunicação linguísticas gestuais e/ou faladas e outro que não.

Ainda de acordo com Larsen e Dammeyer (2020) essa distinção pode ter implicações tanto para pesquisas sobre a surdocegueira congênita, quanto para a prática com esse público. Tal consideração pautou-se principalmente no indicativo de que o grupo de pessoas com

---

<sup>2</sup> Neste caso denomina-se surdocegueira plus (WATANABE, 2017).

surdocegueira congênita que utilizam formas linguísticas (faladas ou visuais) pode se beneficiar de sistemas de Comunicação Alternativa com foco para a modalidade tátil, enquanto o grupo que não utiliza formas linguísticas pode se beneficiar de uma abordagem multimodal nos estágios iniciais de aquisição da linguagem ou como um meio de comunicação mais permanente para aqueles que não desenvolvem a linguagem de forma mais complexa.

Dammeyer (2010) em um estudo sobre a prevalência e etiologia da surdocegueira congênita na Dinamarca, a classificou como extremamente rara. Além disso, a autora, em um outro estudo, que avaliou o procedimento de avaliação de crianças e adultos com surdocegueira congênita no mesmo país, identificou que a maioria das pessoas com essa condição apresentava resíduos visuais e/ou auditivos (DAMMEYER *et al.*, 2012).

Esses dados corroboram a informação fornecida por Cader-Nascimento e Costa (2010) de que a surdocegueira total constitui um percentual demasiadamente pequeno dentro da população de pessoas com essa dupla limitação sensorial. Contudo, nesse grupo as dificuldades aumentam, visto que as possibilidades de interação são “truncadas” pela falta da visão e audição que não permitem conhecer a função de objetos e pessoas (Silva, 2012, p. 36).

Destacamos que não encontramos estudos nacionais que abordassem a prevalência da surdocegueira na população brasileira e que o censo demográfico nacional não contempla, até o presente momento, essa categoria de deficiência para contagem (SASSAKI, 2019; FALKOSKI; MAIA, 2020b). Alguns pesquisadores apontam para a necessidade da correta identificação desse público no censo demográfico e nas escolas, situação em que se supõe que muitos alunos com surdocegueira são identificados e cadastrados como deficiência múltipla (FERNANDES, 2020; JESUS; GALVÃO; FARIAS, 2014, FALKOSKI; MAIA, 2020b).

Atualmente, no contexto educacional nacional, os alunos com surdocegueira em geral representam, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2020) 0,04% do público-alvo da Educação Especial.

Sobre esse aspecto, Falkoski e Maia (2020b) realizaram uma busca no censo escolar do estado do Rio Grande do Sul no ano de 2018 a partir dos descritores “surdocegueira” e “deficiência múltipla” e identificaram um número de 17 matrículas para “surdocegueira” e de 7.856 para “deficiência múltipla”.

A fim de confrontar os dados, visto a discrepância nos números, as autoras realizaram uma filtragem manual a partir da descrição das 7.856 matrículas de alunos cadastrados com deficiência múltipla e identificaram que destas, 169 apresentavam deficiência visual associada

à surdez/deficiência auditiva, condições que quando concomitantes devem ser caracterizadas como deficiência única (surdocegueira) (FALKOSKI; MAIA, 2020b).

Com esses dados Falkoski e Maia (2020b, p.23) salientaram a necessidade de “uma identificação mais precisa e completa dessas pessoas para que haja uma organização de atendimentos, principalmente no que se refere à saúde e à educação”.

Ferrel, Bruce e Luckner (2014) destacaram que, embora os indivíduos com surdocegueira constituam o menor dos grupos de pessoas com deficiência, é um dos mais complexos e heterogêneos. De acordo com esses autores, a baixa incidência de alunos com essa condição de dupla perda sensorial faz com que a maioria das escolas e dos professores nunca atue com esse público, o que resulta em baixas expectativas e falta de conhecimento sobre as formas de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem.

A esse respeito, considerando o contexto nacional, Silva e Villas Boas (2012) realizaram um estudo que teve como objetivo identificar as perspectivas de professores de salas comuns de uma escola pública municipal acerca da inclusão de alunos com surdocegueira e descreveram que 55% de um total de 20 participantes afirmaram não possuir nenhum tipo de conhecimento acerca da condição e os outros 45% afirmaram ter obtido algum conhecimento por buscas de iniciativa pessoal (sites, revistas e/ou livros) e/ou por meios informais (conversas com colegas, por exemplo). Além disso, 75% dos professores afirmaram desacreditar da possibilidade de escolarização no contexto regular de um aluno com essa condição.

Especificamente quanto a produção de conhecimento, Glat, Omote e Pletsch (2014, p.40) ao identificarem o reduzido número de produções acerca da surdocegueira e deficiência múltipla em três edições dos principais congressos nacionais na área da Educação Especial realizados entre os anos de 2008 e 2013, acentuaram que:

Esse resultado deve ser motivo de nossa reflexão, pois a falta de priorização na área para pesquisas sobre os grupos mais comprometidos, os quais indiscutivelmente não podem prescindir de conhecimentos e suportes especializados, acaba prejudicando o desenvolvimento desses sujeitos.

Sobre esse aspecto, Pletsch, Mendes e Hostins (2015) afirmaram que apesar dos avanços acadêmico-científicos na área da Educação Especial, ainda enfrentamos desafios em relação a produção voltada ao processo de escolarização de alunos com condições mais complexas que exigem práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas.

No contexto internacional, Hartmann (2012) alertou acerca da escassez de pesquisas envolvendo crianças com surdocegueira que ainda não desenvolveram uma comunicação simbólica. A autora ainda destacou que pesquisas abrangendo esse público em contextos culturais e sociais podem ajudar a fortalecer intervenções no âmbito escolar.

No Brasil, Watanabe (2017) em uma pesquisa que mapeou e sistematizou as produções de mestrado e doutorado com a temática surdocegueira no período de 1999 a 2015, identificou um total de 39 pesquisas na área nesse período, sendo que dessas, aproximadamente apenas 22% trataram de trabalhos educacionais com alunos com surdocegueira congênita.

Visando complementar aos dados apresentados por Watanabe (2017), atualmente, considerando o período de 2016 a 2021, encontramos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um total de 26 produções, sendo 12 focalizadas em sujeitos com surdocegueira congênita.

Mais especificamente acerca do processo educacional, Rocha, Bock e Souza (2017) em um estudo que teve como objetivo verificar quais informações são veiculadas acerca de alunos com surdocegueira em artigos acadêmicos publicados no Brasil, entre os anos de 2001 e 2014, disponibilizados no site de periódicos da Capes, afirmaram ser escassas as produções com essa temática.

Na mesma linha, Branco e Leal (2018) realizaram uma revisão sistemática de literatura do período de 1996 a 2016 sobre a inclusão escolar de alunos com surdocegueira e a atuação dos professores e equipe de profissionais no contexto brasileiro e evidenciaram uma carência nas pesquisas com ênfase no processo de escolarização desse público.

Assim, considerando o contexto geral apresentado a respeito da surdocegueira congênita no contexto educacional e a premente necessidade de pesquisas nessa área, a presente tese traz as seguintes problematizações: diante da análise das produções acadêmicas nacionais, quais indicadores podem ser considerados no processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita? Como uma escola de ensino regular se estruturou em relação ao processo de escolarização de um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística no Ensino Fundamental I? Quais indicadores identificados nas produções acadêmicas foram considerados ou priorizados na organização dessa escola e como podem contribuir para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante?

Foi a partir dessas questões que a tese aqui defendida, de que a escolarização de alunos com surdocegueira congênita requer conhecimentos, instrumentos, recursos e estratégias muitos peculiares e ainda, que esse processo deve ser conduzido por uma perspectiva de desenvolvimento singular que tem a aprendizagem como propulsora, se estruturou.

De acordo, portanto, com o exposto, esta tese está organizada em dois estudos: o primeiro intitulado “Escolarização de alunos com surdocegueira congênita na Educação Básica: uma revisão integrativa de literatura” e o segundo “Escolarização de um aluno com surdocegueira congênita no ensino regular: um estudo de caso”.

Alertamos para o fato de que no Estudo 2, por se tratar de um estudo mais amplo, optamos por trazer uma introdução igualmente mais ampla, para que alguns conceitos da surdocegueira fossem articulados às funções da escola e para que alguns aspectos da escolarização desse público pudessem ser contemplados nessa análise.

## 2 OBJETIVOS

### *Geral*

- Sistematizar indicadores que forneçam subsídios para o processo de escolarização inicial de alunos com surdocegueira congênita.

### *Específicos*

- Identificar e analisar os principais indicadores nas produções acadêmicas nacionais acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita.
- Identificar e analisar aspectos da organização e do atendimento de uma escola regular de Ensino Fundamental I que atuou com um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística.
- Relacionar os indicadores das produções acadêmicas com essa organização escolar e identificar possíveis direcionamentos para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante.

### **3 ESTUDO I: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA**

#### **3.1 Introdução**

De modo geral, a análise da produção científica de uma determinada área se constitui como uma importante preocupação no desenvolvimento de uma pesquisa, visto que, permite a identificação e sistematização de temas já estudados, bem como evidenciam as implicações desses estudos para o surgimento de novos aspectos teóricos que contribuam para a compreensão de uma realidade (INGLÊS *et al.*, 2014).

Larsen e Damen (2014) destacaram que para a compilação do conhecimento sobre a surdocegueira e a surdocegueira congênita, um fator importante é a comparação de resultados entre diferentes estudos científicos. Atrelado a isso, salientamos a revisão de literatura como o primeiro passo para a construção do conhecimento científico, afinal, é por meio desse processo que são identificados aportes e lacunas dentro de uma temática específica (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Em conformidade com os supracitados autores, Souza, Silva e Carvalho (2010) defenderam que a pesquisa bibliográfica é uma das melhores formas de iniciar um estudo, pois por intermédio dela é possível identificar semelhanças e diferenças entre os trabalhos selecionados. Para esses autores, “o propósito geral de uma revisão de literatura de pesquisa é reunir conhecimentos sobre um tópico, ajudando nas fundações de um estudo significativo [...]” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p.103).

Assim, balizada por esses pressupostos iniciais, a questão que direcionou este Estudo I foi: diante da análise das produções acadêmicas nacionais, quais indicadores podem ser considerados no processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita?

Para tanto, organizamos o estudo em cinco seções: introdução, objetivo, método, resultados e discussão e, por fim, conclusões.

#### **3.2 Objetivo**

- Identificar e analisar os principais indicadores nas produções acadêmicas nacionais acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita.

### 3.3 Método

Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, do tipo descritivo, delimitado como revisão integrativa.

A revisão integrativa é um método específico que resume a literatura existente em um determinado período para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), neste caso, a escolarização de alunos com surdocegueira congênita na Educação Básica.

Esse método permite a inclusão de estudos com variados delineamentos (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008) o que contribui para a análise da produção de conhecimento em áreas pouco investigadas como a surdocegueira congênita.

No entanto, por se tratar de um método de grande rigor metodológico, a revisão integrativa deve seguir uma série de etapas bem definidas, além disso, essas etapas devem ser claramente descritas (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Desse modo, detalharemos, a seguir, cada uma das etapas realizadas neste estudo, conforme o processo de revisão integrativa proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011).

#### 3.3.1 *Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa*

O primeiro passo deste estudo foi a definição do problema de pesquisa que a partir da leitura de estudos mais abrangentes acerca da surdocegueira ficou definido como: diante da análise das produções acadêmicas nacionais, quais indicadores podem ser considerados no processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita?

Para tanto, empregamos para a pesquisa os descritores “surdocegueira”, “surdocegueira”, “surdocego” e “surdo-cego”<sup>3</sup> que, embora não estejam contemplados no *Tesouro Brasileiro da Educação*, são determinantes para a presente revisão integrativa.

---

<sup>3</sup> Salientamos que não incluímos como descritor o termo “congênita” devido à característica, como foi dito na introdução geral desta tese, de inconsistência terminológica nos estudos da área o que poderia resultar na redução do número de trabalhos selecionados para análise.

As fontes de dados utilizadas foram a BDTD, o Portal de Teses e Dissertações da Capes, o Periódicos Capes e o *Google Acadêmico*.

Consideramos para a pesquisa, nas quatro bases, os estudos publicados nos últimos vinte anos, ou seja, no período de 2001 a 2021. A fim de identificar o maior número possível de publicações conforme os objetivos do estudo e os critérios estabelecidos, realizamos a busca no mês de setembro de 2021 e atualizamos os resultados com uma nova busca em fevereiro de 2022.

A estratégia de busca empregou, no *Google Acadêmico*, o recurso de pesquisa dos descritores exclusivamente no título, visto que, em uma pesquisa preliminar observamos que mantendo a busca em qualquer lugar do trabalho foram filtrados muitos estudos não relacionados com a temática.

Sublinhamos que optamos pela utilização do *Google Acadêmico* por ser uma ferramenta gratuita que permite localizar trabalhos acadêmicos de vários tipos, como artigos de congressos, teses e dissertações, além de artigos de periódicos de acesso aberto ou pagos, disponibilizadas em repositórios na *web* ou *sites* acadêmicos (CAREGNATO, 2011). Além disso, essa ferramenta tem sido destacada pela grande abrangência na busca de produções científicas se comparada à outras bases de dados visto que seu alcance é por toda a *web* (PUCCINI *et al.*, 2015).

### 3.3.2 Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão

Nesta segunda etapa foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão a serem adotados na pesquisa. Esses critérios estão descritos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão adotados na busca

<b>Tópicos</b>	<b>Critérios de Inclusão</b>	<b>Critérios de Exclusão</b>
Nacionalidade	Estudos desenvolvidos no contexto nacional	Estudos desenvolvidos em outros países <sup>4</sup>
Período	Estudos publicados nos últimos 20 anos (2001 a 2021)	Estudos publicados anteriormente à 2001 e posteriormente a 2021
Temática	Estudos que tiveram como foco aspectos da escolarização de alunos com surdocegueira congênita na Educação Básica	Estudos que tiveram como foco aspectos da escolarização exclusivamente de alunos com surdocegueira adquirida ou que não se

<sup>4</sup> Considerando que o objetivo da presente revisão está focalizado na literatura nacional optamos pela não utilização de estudos internacionais para composição do *corpus* de análise.

		encaixem nos critérios de definição de surdocegueira congênita <sup>5</sup>
Contexto escolar	Estudos desenvolvidos em contextos de escolas de Educação Básica regulares ou especiais ou que tenham tido como foco a questão da escolarização	Estudos desenvolvidos exclusivamente em contextos não escolares, instituições especializadas, por exemplo, e em instituições de Ensino Superior
Tipo de estudo	Estudos primários publicados em formato de tese, dissertação, artigo científico ou trabalho completo publicado em anais de evento que estejam disponíveis em versão completa na <i>web</i>	Estudos exclusivamente teóricos, estudos primários publicados como capítulo de livro ou livro completo e estudos não disponíveis em versão completa na <i>web</i>
Participantes	Alunos com surdocegueira congênita e/ou professores, gestores escolares e/ou profissionais de apoio que tenham atuado com alunos com surdocegueira congênita	Estudos realizados exclusivamente com famílias ou com profissionais de outras áreas fora da educação

Fonte: Elaboração própria

Além dos critérios descritos no Quadro 1, utilizamos parâmetros específicos para a delimitação dos participantes, direta ou indiretamente, com surdocegueira congênita, pois em virtude de diferenças acerca da epistemologia e demasiada heterogeneidade da condição, alguns autores (LARSEN; DAMEN, 2014) alertaram sobre cuidados que os pesquisadores devem ter na condução de pesquisas envolvendo esse público.

Esses aspectos, segundo Larsen e Damen (2014), acerca da discrepância nas definições e heterogeneidade metodológica para delimitação e descrição dos participantes com surdocegueira congênita nas pesquisas, dificultam a comparação de estudos para compilar o conhecimento acerca da surdocegueira e a surdocegueira congênita.

Dessa forma, considerando a importância de critérios bem definidos em relação a categorização como surdocegueira congênita, adotamos como critérios os mesmos definidos por Larsen e Damen (2014), a saber: 1) marcação explícita da surdocegueira como congênita; 2) marcação explícita da surdocegueira como pré-linguística; 3) idade de início da surdocegueira inferior a dois anos nos casos de não marcação explícita; 4) nível de comunicação não linguístico ou desenvolvimento de linguagem gravemente atrasado.

Nos estudos que usaram etiologia médica como critério de inclusão (Síndrome de Charge ou Síndrome de Usher, por exemplo), foram consideradas as informações acerca

<sup>5</sup> Conforme Larsen e Damen (2014)

da idade de início das perdas sensoriais e nível de comunicação. Além disso, se as informações sobre a condição, surgimento da deficiência e desenvolvimento da comunicação não foram suficientes para categorização como surdocegueira congênita, o estudo foi excluído.

### 3.3.3 Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

Tendo como base os critérios de inclusão e exclusão definidos para a busca nas bases selecionadas, identificamos, a princípio, um total de 492 estudos publicados. Prosseguimos, então, com a sistematização e seleção da produção científica a ser analisada na presente revisão.

Para a primeira sistematização das informações, organizamos todos os títulos em uma pasta no programa *Microsoft Office Excel*® na qual foram criadas setes planilhas:

- 1) Busca inicial
- 2) 1º Filtro – duplicados
- 3) 2º Filtro – leitura e análise dos títulos
- 4) 3º Filtro – leitura e análise dos resumos
- 5) 4º Filtro – leitura e análise dos métodos
- 6) 5º Filtro – leitura e análise na íntegra
- 7) Estudos selecionados

Em cada etapa de filtragem foram excluídos os estudos que não correspondiam ao problema da pesquisa e aos critérios de inclusão. No quadro 2, apresentamos as quantidades e os critérios de inclusão não atendidos que justificaram a exclusão dos estudos no processo de leitura e análise do primeiro ao quinto filtro.

Quadro 2 - Filtragem e motivos da exclusão

<b>Filtros</b>	<b>Quantidade de estudos</b>	<b>Quantidade de estudos excluídos</b>	<b>Motivo(s) da exclusão</b>
1º Filtro – duplicados	493	206	Duplicidade
2º Filtro – leitura e análise dos títulos	287	120	06 estudos desenvolvidos em outro país; 04 estudos que tratavam especificamente de sujeitos com surdocegueira adquirida; 22 estudos realizados em contextos não escolares; 04 estudos com foco no Ensino Superior; 09 estudos de revisão de literatura;

			4 estudos com foco na família; 39 estudos que tratavam da Educação Especial de modo geral; 19 estudos que tratavam de Educação de Surdos; 04 estudos que tratavam de deficiência múltipla; 06 estudos que tratavam de deficiência visual; 02 estudos que tratavam de Transtorno do Espectro do Autismo; e 01 estudo que tratava de Transtorno Bipolar.
3º Filtro – leitura e análise dos resumos	167	84	07 estudos desenvolvidos em outro país; 04 estudos que tratavam especificamente de sujeitos com surdocegueira adquirida; 06 estudos que tratavam da surdocegueira de modo geral (sem especificação se congênita ou adquirida); 16 estudos realizados em contextos não escolares; 01 estudo com foco no Ensino Superior; 13 estudos no formato de ensaio teórico; 17 estudos de revisão de literatura; 10 capítulos de livro ou livro; 07 estudos com foco na família; e 03 estudos não disponíveis na íntegra.
4º Filtro – leitura e análise dos métodos	83	35	01 estudo desenvolvido em outro país; 06 estudos que tratavam especificamente de sujeitos com surdocegueira adquirida; 09 estudos que tratavam da surdocegueira de modo geral (sem especificação se congênita ou adquirida); 05 estudos realizados em contextos não escolares; 05 estudos no formato de ensaio teórico; 02 estudos de revisão de literatura; 01 estudo com foco na família; e 05 estudos não disponíveis na íntegra.
5º Filtro – leitura e análise do texto na íntegra	48	19	02 estudos que tratavam especificamente de sujeitos com surdocegueira adquirida; 08 estudos que tratavam da surdocegueira de modo geral (sem especificação se congênita ou adquirida); 05 estudos realizados em contextos não escolares; 01 estudo no formato de ensaio teórico; 01 capítulo de livro; e 02 estudos com foco na família.

Fonte: Elaboração própria

### 3.3.4 Categorização dos estudos selecionados

Esta etapa teve como finalidades sumarizar e documentar as informações extraídas dos estudos encontrados e corresponde à etapa de análise dos dados realizada em pesquisas científicas tradicionais (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Assim, após a leitura e análise em cada etapa de filtragem, elaboramos duas matrizes de síntese (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011) para extração de dados nos

estudos selecionados. Essas matrizes foram construídas em planilhas em uma pasta do programa *Microsoft Office Excel*®.

Na primeira matriz foram extraídas dos estudos informações conforme as seguintes variáveis:

- a) título,
- b) descritor utilizado (surdocegueira, surdo-cegueira, surdocego ou surdo-cego),
- c) base de busca (BDTD, Portal de Teses e Dissertações da Capes, Periódicos Capes ou *Google Acadêmico*),
- d) tipo de produção (tese, dissertação, artigo ou trabalho apresentado em evento), autor(es),
- e) ano de publicação ou defesa,
- f) local de publicação (periódico, anais de evento ou universidade),
- g) localidade onde o estudo foi realizado (cidade, estado ou região),
- h) objetivo geral da pesquisa,
- i) método de pesquisa utilizado,
- j) tipo de instituição escolar na qual a pesquisa foi realizada (especial ou regular),
- k) etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio),
- l) participantes da pesquisa,
- m) caracterização do aluno com surdocegueira congênita abordado na pesquisa (direta ou indiretamente).

Já a segunda matriz de síntese contemplou, exclusivamente, a extração de excertos das seções de resultados, discussão e considerações finais dos estudos selecionados, que contemplavam indicadores relacionados à escolarização de alunos com surdocegueira na Educação Básica. Após a extração desses trechos, passamos para a categorização e a sistematização dos indicadores cuja organização se deu pela criação de uma planilha para cada área temática estabelecida.

Cabe destacar que consideramos como indicadores “[...] sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2013, p.05).

As áreas temáticas foram inspiradas em um estudo detalhado de revisão de literatura acerca de pesquisas voltadas para práticas educativas de alunos com deficiência sensorial (surdez ou deficiência auditiva, deficiência visual e surdocegueira) realizado por Ferrel, Bruce e Luckner (2014) vinculado à Universidade da Flórida nos Estados Unidos.

Nesse estudo, Ferrel, Bruce e Luckner (2014) sistematizaram dentro de cada categoria de deficiência sensorial, 12 áreas temáticas identificadas como críticas no sistema educacional dos Estados Unidos para esse público. Essas áreas foram: gestão, avaliação, tecnologia assistiva, comunicação, identificação e intervenção precoce, habilidade de vida, alfabetização, matemática, posicionamento/inclusão, ciência, comportamento socioemocional e transição. Em cada área temática, os autores, a partir da revisão de literatura acerca de práticas educativas e de forma complementar documentos oficiais (diretrizes e legislações), apresentaram alguns componentes essenciais voltados para a escolarização de alunos com deficiências sensoriais. Para a presente pesquisa, respeitando o objeto de estudo, consideramos apenas a surdocegueira.

Destacamos que embora o foco do supracitado estudo não tenha sido explicitamente voltado para a surdocegueira congênita, as áreas temáticas e os respectivos componentes essenciais – sintetizados no Quadro 3 – estão diretamente relacionadas com essa população.

Salientamos ainda, que, esses componentes da forma como estão descritos no Quadro 3, foram identificados manualmente no corpo do texto (FERREL; BRUCE; LUCKNER, 2014) e posteriormente, comparados com os componentes essenciais sistematizados em um instrumento produzido pelos autores e disponibilizado em anexo no documento tomado como base para a categorização da presente revisão.

Quadro 3 - Síntese dos componentes essenciais descritos por Ferrel, Bruce e Luckner (2014)

<b>Áreas Temáticas</b>	<b>Componentes Essenciais</b>
Gestão	Disponibilização de profissional com conhecimento acerca da surdocegueira, métodos específicos de comunicação, abordagens instrucionais, planejamento instrucional e implementação do programa.  Organização de turmas de alunos em número reduzido.

	Disponibilização de suporte profissional de “um para um” para os alunos que necessitam de informações táteis para apoio no acesso às informações e engajamento nas atividades.
Avaliação	<p>Não utilização de instrumentos padronizados.</p> <p>Avaliação das habilidades por adultos que conhecem bem o aluno e em ambientes naturais.</p> <p>Uso de instrumentos e procedimentos informais (avaliações dinâmicas).</p> <p>Avaliação que aborde a identificação dos pontos fortes e das necessidades do aluno e da família.</p> <p>Abordagens centradas na pessoa e que envolvam a participação de familiares.</p> <p>Identificação de expectativas e dos apoios necessários para alcançá-las.</p> <p>Avaliação funcional da visão e audição (complementar às avaliações médicas).</p> <p>Avaliação dos canais de aprendizagem preferidos do aluno.</p>
Tecnologia Assistiva	<p>Uso de recursos de TA para comunicação, orientação e mobilidade, participação nas diferentes áreas de conhecimento e habilidades para a vida.</p> <p>Orientação aos familiares acerca do Implante Coclear (IC) (potenciais riscos, benefícios e resultados promissores).</p>
Comunicação	<p>Intervenções educacionais individualizadas para abordar habilidades para o desenvolvimento da comunicação em todas as atividades, em contextos naturais e complementadas com amplas oportunidades de interação social.</p> <p>Planejamento de intervenções voltadas para a comunicação abordando formas e modos, intenções e funções, conteúdos e vocabulário, contexto (estabelecimento de atividades de rotina, ambiente físico e habilidades do parceiro de comunicação) e aspectos pragmáticos.</p> <p>Uso de estratégias e abordagens táteis.</p> <p>Uso de representações tangíveis (tridimensionais ou bidimensionais).</p> <p>Uso de modelo de comunicação por adultos por meio de demonstração e treinamento sistemático voltados para resposta, mudança de turno e sintonização.</p>
Identificação e intervenção precoce	<p>Realização de exame de visão por todas as crianças entre 6 e 30 meses.</p> <p>Realização de avaliação da visão incluindo avaliação oftalmológica e avaliação funcional.</p>

	<p>Encaminhamento dos bebês diagnosticados com perda auditiva aos serviços educacionais de intervenção para avaliação da visão.</p> <p>Preparação de educadores de crianças surdas para o reconhecimento de sinais de possível perda da visão, incluindo comportamentos visuais típicos e atípicos.</p> <p>Orientação aos familiares e preparação para potencializar as oportunidades de interação no contexto domiciliar.</p> <p>Oferta de serviços de apoio e intervenção em contexto domiciliar.</p>
Habilidades de vida	<p>Uso de instrução sistemática baseada em princípios comportamentais para melhorar as habilidades de vida diária.</p> <p>Inserção de instrução sistemática para habilidades na área de orientação e mobilidade.</p> <p>Oferta de apoio à participação em atividades de Educação Física, lazer e recreação por meio de sequencialização das atividades com intervalos para instruções.</p>
Alfabetização	<p>Modificação da concepção tradicional de alfabetização para uma concepção que vê a comunicação como suporte ou parte da alfabetização.</p> <p>Uso de recursos como calendários de rotina, caixa de histórias, livros de experiências ou de memórias, diários interativos de comunicação entre escola e família e uso de estratégias que envolvam oportunidades de tomada de decisões.</p>
Matemática	<p>Uso de sugestões (recursos e estratégias) da área da deficiência visual.</p> <p>Contemplação de alguns aspectos específicos no planejamento do ensino: o conhecimento prévio e as experiências do aluno em relação aos conceitos-chaves a serem utilizados, as demandas de vocabulário, necessidades de modificações do conteúdo, seleção de recursos manipuláveis e adaptações que permitam o envolvimento ativo na aula.</p> <p>Uso consistente de vocabulário nas aulas.</p>
Inclusão	<p>Oferta de oportunidades para participação ativa em atividades do currículo geral e nas interações sociais dentro da sala de aula.</p> <p>Presença de um profissional especialista em surdocegueira.</p> <p>Profissionais de apoio para a comunicação com formação na área da surdocegueira.</p> <p>Atuação colaborativa dos profissionais.</p> <p>Apoio para as interações recíprocas entre o aluno com surdocegueira e seus colegas sem deficiência abordando as barreiras à</p>

	<p>comunicação, criando oportunidades de interação e fornecendo orientações específicas de estratégias de interação.</p> <p>Aplicação dos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) para acesso e participação no currículo geral.</p>
Ciência	<p>Planejamento de ensino baseado em investigação.</p> <p>Oferta de experiências práticas em situações de resolução de problemas para aquisição de conceitos científicos.</p> <p>Adaptações e uso de estratégias táteis.</p> <p>Priorização do conhecimento do aluno, as demandas de vocabulário, modificações necessárias no conteúdo, adaptações necessárias para acesso às instruções e aos materiais e maneiras de encorajar a participação ativa.</p>
Comportamento socioemocional	<p>Reconhecimento do valor comunicativo de comportamentos tidos como inadequados.</p> <p>Ensino e treino de comportamento socialmente aceitável como forma de comunicação em substituição ao comportamento inadequado.</p> <p>Aplicação de princípios comportamentais como elogio, trocas simbólicas, sistemas de reforço e consciência de contingência para reduzir ou eliminar comportamentos estereotipados, autoagressivos ou agressivos com outros.</p> <p>Mudança no currículo e ambiente.</p>
Transição	<p>Realização conjunta de planejamento para o futuro que envolve opções vocacionais, opções residenciais, envolvimento na comunidade, amizades e outros aspectos relevantes da vida adulta.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Ferrel, Bruce e Luckner (2014)

As áreas temáticas inspiradas pelo estudo de Ferrel, Bruce e Luckner (2014), definidas para o presente estudo, considerando o contexto geral da pesquisa, foram as seguintes: organização e gestão; avaliação; comunicação, interação e linguagem; Tecnologia Assistiva; e componentes curriculares.

### 3.3.5 Análise e interpretação dos resultados

Esta etapa corresponde à discussão sobre os textos analisados (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Assim, a partir dos indicadores identificados nos estudos selecionados e categorizados na matriz de síntese, procedemos, com base nas áreas temáticas propostas, com a interpretação e discussão dos dados.

Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011) é importante que nessa etapa, guiada pelos achados, o pesquisador seja capaz de levantar as lacunas de conhecimento existentes na temática investigada.

A esse respeito, consideramos pertinente destacar que, diferentemente do estudo realizado por Ferrel, Bruce e Luckner (2014), não tivemos como objetivo analisar o nível de evidência científica em cada área temática ou indicador. Desse modo, tecemos apontamentos mais gerais acerca das possíveis lacunas na produção de conhecimento voltada para a escolarização de alunos com surdocegueira congênita.

Salientamos que, de forma complementar, utilizamos nessa etapa materiais disponibilizados pelo governo federal que tratam da escolarização de alunos com surdocegueira congênita (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010; CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006; GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

### 3.3.6 Apresentação da revisão/síntese do conhecimento

De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão deve possibilitar a replicação do estudo. Para tanto, esses autores indicam que na última etapa do trabalho o pesquisador apresente a descrição de todas as fases percorridas, bem como, dos principais resultados obtidos.

Desse modo, na última etapa dessa revisão, realizamos uma síntese referente aos indicadores identificados em cada área temática de análise.

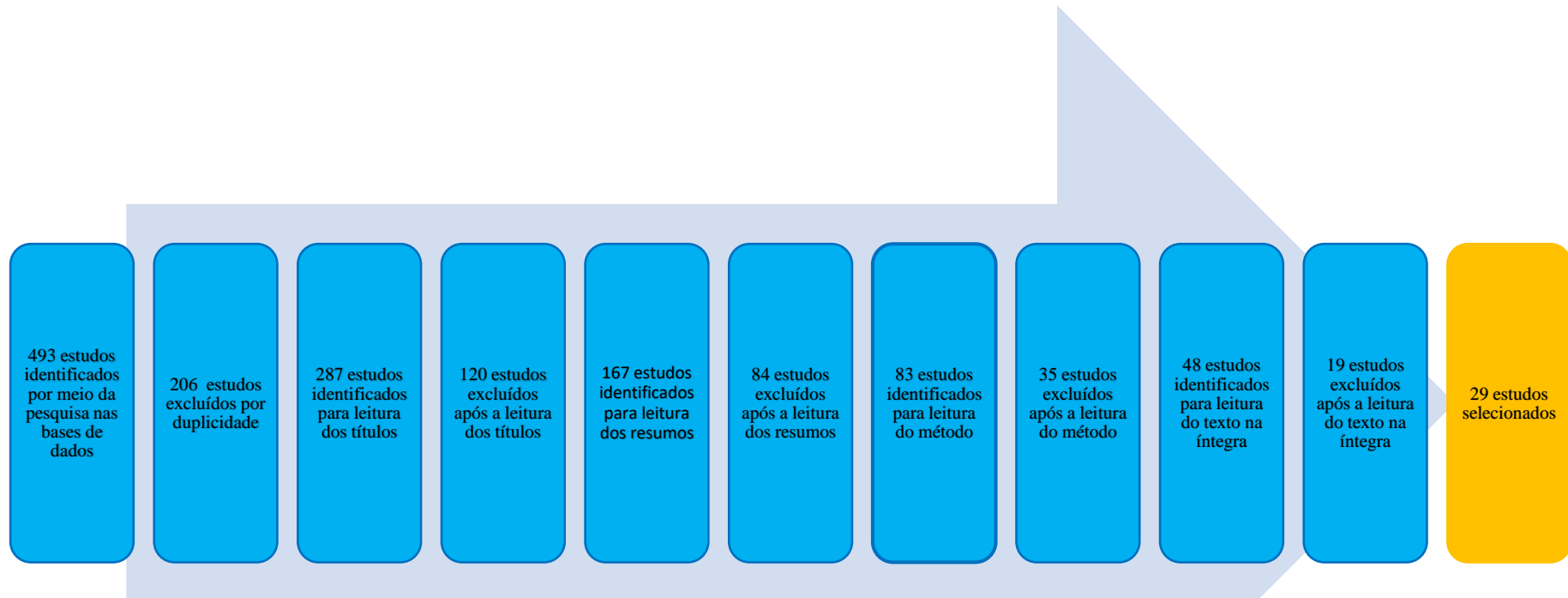
## **3.4 Resultados e discussão**

A surdocegueira, de modo geral, e a surdocegueira congênita, mais especificamente, se constitui como uma deficiência complexa que engloba um conjunto de desafios do desenvolvimento que requerem, sobretudo, no ambiente escolar, suportes altamente especializados e exclusivos (PANCSOFAR *et al.*, 2019).

Desse modo, a fim de identificar e analisar os principais indicadores na literatura nacional acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita na Educação Básica, procedemos com uma revisão integrativa de literatura conforme etapas apresentadas na seção anterior referente ao método.

A seguir, na Figura 1 apresentamos a representação quantitativa na trajetória de seleção dos estudos, desde a identificação até a inclusão; e no Quadro 4 exibimos os trabalhos selecionados, cuja organização se dá conforme a identificação (autores e ano), o título da pesquisa e o tipo de produção por ordem cronológica de publicação.

Figura 1 - Trajetória de seleção dos estudos



Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 - Relação dos estudos selecionados

<b>Identificação</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de produção</b>
CADER-NASCIMENTO, 2003	Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora	Tese
CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003	Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas	Artigo
GOMES, 2006	Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla	Dissertação
LEME; FABRI; GODOY, 2009	Portfólio como instrumento avaliativo no atendimento de indivíduos surdocegos e múltiplos deficientes sensoriais	Trabalho apresentado em evento
CORMEDI, 2011	Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita	Tese
MATOS, 2012	Formação continuada dos professores do AEE- Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola	Dissertação
CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013	Procedimento de intervenção com surdocego total na mediação da leitura	Trabalho apresentado em evento
SILVA; CASTRO, 2014	Relação de significante/significado na pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística	Trabalho apresentado em evento
FARIAS, 2015	Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica	Dissertação
GODOY, 2015	Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa	Dissertação
LEME, 2015	O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira	Dissertação
BERTOLA, 2016	Implante Coclear em uma criança com surdocegueira congênita: Análise das ações comunicativas	Dissertação
FALKOSKI, 2017	Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa	Dissertação
MATA, 2017	Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira	Dissertação
ALEIXO, 2018	A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita	Dissertação
ARAÚJO <i>et al.</i> , 2018	Surdocegueira: desafios de uma inclusão	Artigo
DUTRA <i>et al.</i> , 2018	Recursos didáticos táteis no ensino de Arte para alunos com surdocegueira	Artigo

PERASSOLO, 2018	Educação em ciências naturais para estudantes com surdocegueira: uma análise no contexto de uma escola de surdos	Dissertação
VILELA, 2018	Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva	Dissertação
ALEIXO; GRUTZMANN, 2019	Experiências de alunos com surdocegueira na sala de estimulação sensorial	Artigo
BATISTA, 2019	Currículo funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira	Dissertação
IKONOMIDIS, 2019	Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira	Tese
ALEIXO; GRUTZMANN, 2020	A classificação no processo de construção do número: um estudo com uma aluna com surdocegueira congênita	Artigo
FALKOSKI; MAIA, 2020a	Aprendizagens e Letramento: estudo de caso com uma criança com Surdocegueira Congênita	Trabalho apresentado em evento
MACHADO, 2020	A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita	Dissertação
MACHADO; RAGGI, 2020	A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso de um aluno com surdocegueira congênita	Artigo
SILVEIRA, 2020	Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado	Dissertação
MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021	Perspectivas de Profissionais sobre a Comunicação Multimodal no Desenvolvimento de um Sujeito com Surdocegueira	Artigo
ROCHA; CADERNASCIMENTO; BIATO, 2021	Uma escuta-tátil na surdocegueira	Artigo

Fonte: Elaboração própria

As produções selecionadas foram lidas e analisadas individualmente, a fim de sublinhar as contribuições para a temática “escolarização de alunos com surdocegueira congênita” e identificar os principais indicadores voltados para o processo de escolarização de sujeitos com essa condição.

Apresentamos, inicialmente, no Quadro 5, um panorama geral dos estudos selecionados com informações referentes ao objetivo principal de cada estudo, método adotado na pesquisa, tipo de instituição escolar na qual a pesquisa foi realizada (especial ou regular), etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio),

participantes da pesquisa e caracterização do(s) aluno(s) com surdocegueira congênita abordado(s) na pesquisa direta ou indiretamente.

Quadro 5 - Caracterização dos estudos selecionados

Identificação	Objetivo	Método da pesquisa	Tipo de instituição escolar abordada na pesquisa	Etapa de ensino na qual a pesquisa foi realizada	Participantes da pesquisa	Caracterização do aluno com surdocegueira congênita abordado na pesquisa (direta ou indiretamente)
CADER-NASCIMENTO, 2003	Implementar e avaliar programas de intervenção com crianças surdocegas, suas famílias e com a professora, tendo por base técnica a abordagem coativa de van Dijk e na perspectiva sócio-histórica.	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (deficiência visual)	Ensino Fundamental	Uma professora, a autora do estudo, famílias e duas alunas com surdocegueira.	<p><u>Aluna 1</u>: 7 anos de idade, surdez profunda e baixa visão, não fazia uso do AASI e não usava recurso óptico. Comunicação: gestos indicativos,</p> <p><u>Aluna 2</u>: 9 anos de idade, surdez profunda e baixa visão (com prognóstico de perda total da visão), não fazia uso do AASI e não usava recurso óptico. Comunicação: gestos naturais, gestos indicativos, alfabeto manual dos surdos, conhecimento de algumas letras do sistema braile, conhecimento de algumas letras do sistema braile digital, reconhecimento de palavras ensinadas na escola, escrita palavras já ensinadas (em processo), escrita utilizando</p>

						máquina braile (em processo) e leitura de letras do sistema braile (em processo).
CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003	Ampliar os meios de comunicação de crianças surdocegas, através da escrita acoplada ao vocabulário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) à dactilologia e leitura	Não consta	Especial (não consta)	Não consta (no entanto as idades de dois alunos participantes correspondem à etapa de Educação Infantil e a idade de um aluno ao Ensino Fundamental)	Três alunos	<u>Aluno 1:</u> quatro anos de idade. Capacidade auditiva funcional para ouvir e interagir com seu meio. Perda total de olho esquerdo e baixa visão em olho direito. Comunicação: Tadoma, sinais isolados de Libras e objetos de referência. <u>Aluno 2:</u> cinco anos de idade. Surdez severa. prognóstico de perda total da visão. Tadoma, gestos naturais e objetos de referência. <u>Aluno 3:</u> oito anos de idade. Surdez severa. baixa acuidade visual. Sinais isolados de Libras e objetos de referência.
GOMES, 2006	a) explorar as características comunicativas das interações de três díades compostas por alunas em formação inicial na graduação em Pedagogia	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (Deficiência Auditiva)	Não consta, no entanto, as idades dos alunos participantes são correspondentes ao Ensino Fundamental	Três alunas de graduação em Pedagogia da UERJ que interagiram, durante ação formativa, com alunos surdocegos	Quatro alunos surdocegos (Mila, Gisela, Ian e Matheus) que tinham respectivamente, 6, 7,8 e 12 anos de idade. Todos possuíam resíduo visual funcional e foram diagnosticados com

	<p>e alunos surdocegos congênitos que funcionam em nível pré-simbólico; b) descrever as concepções das alunas em formação inicial, participantes da pesquisa sobre os alunos com surdocegueira; c) descrever os efeitos de um programa de ensino para formar professores para atuar com crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla.</p>				<p>do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES.</p>	<p>surdez profunda. Comunicação: Mila, Gisela e Ian comunicavam-se por meio de gestos indicativos, por exemplo, levando a mão da pessoa que estivesse mais próxima para alcançar um objeto de seu interesse ou executar uma ação como abrir a porta. Além disso, expressavam-se por meio de expressões faciais, movimentos, vocalizações, choro e outros sinais. Mateus vinha aprendendo alguns sinais isolados de Libras que utilizava para se relacionar com outras pessoas</p>
<p>LEME; FABRI; GODOY, 2009</p>	<p>Relatar a experiência de atendimento pedagógico ocorrida com alunos surdocegos, matriculados no Centro de Atendimento Especializado na área da Surdocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial.</p>	<p>Abordagem qualitativa – pesquisa de campo</p>	<p>Regular</p>	<p>Educação Infantil e Ensino Fundamental</p>	<p>Não específica</p>	<p>Não apresenta especificações acerca das formas de comunicação ou da condição de surdocegueira, apenas caracteriza como pré-linguística ou pós-linguística.</p>

CORMEDI, 2011	Identificar os fatores que possibilitaram a aquisição da linguagem até o uso da língua de sinais por essas duas jovens com surdocegueira total congênita	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (deficiência visual) e regular	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (trajetória escolar)	Duas jovens com surdocegueira congênita, familiares, professores, profissional da saúde (psicomotricista)	<u>Aluna 1:</u> 18 anos, surdez profunda e cegueira. Comunicação: Libras Tátil. <u>Aluna 2:</u> 17 anos, surdez profunda e cegueira Comunicação: Libras Tátil e Tadoma.
MATOS, 2012	Analisar a formação continuada do professor do AEE, relacionando-a com seus saberes e práticas pedagógicas, ante a proposta de inclusão educacional e da permanência de alunos com surdocegueira, nas escolas de ensino fundamental da rede pública no Município de Fortaleza.	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Regular	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Professoras (ensino regular e AEE)	Surdez profunda e baixa visão. Comunicação: sinais isolados de Libras em campo reduzido.
CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013	Conhecer o processo de leitura de uma estudante com surdocegueira congênita e, principalmente, as estratégias utilizadas pelo guia-intérprete na mediação ao conteúdo do texto.	Abordagem qualitativa - interacionismo sócio discursivo	Regular	Ensino Fundamental (9º ano)	Uma aluna com surdocegueira total e uma professora na função de guia-intérprete	17 anos, surdez profunda e cegueira total. Comunicação: Libras Tátil.

SILVA; CASTRO, 2014	Descobrir estratégias educativas que possibilitem a uma pessoa adulta, com surdocegueira pré-linguística ampliar a sua leitura do mundo externo, na medida em que desenvolve o seu processo de comunicação.	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (deficiência visual)	Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Uma aluna com surdocegueira	58 anos. Comunicação: expressão facial e corporal, vocalizações e oralização de palavras isoladas, como “obrigado”, “bola”, “café”, “não”.
FARIAS, 2015	Estudar e analisar por meio das narrativas dos alunos com surdocegueira, como ocorrem os processos de inclusão educacional e a relação destes com as garantias dos direitos educacionais brasileiros na Educação Básica.	Abordagem qualitativa - história de vida	Especial e regular	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (trajetória escolar)	Dois alunos com surdocegueira congênita	<u>Aluno 1</u> : 22 anos. Comunicação: Libras Tátil. <u>Aluno 2</u> : 18 anos. Comunicação: língua oral.
GODOY, 2015	Desenvolver um processo de intervenção por meio de uma pesquisa colaborativa, junto a uma professora regente da área de Geografia e duas especialistas em Educação Especial utilizando a cartografia tátil para favorecer a aprendizagem de uma	Abordagem qualitativa - colaborativa	Regular	Ensino Médio (2º ano)	Três professoras e uma aluna com surdocegueira	17 anos, cegueira total, perda auditiva neurosensorial bilateral com resíduo auditivo. Comunicação: língua oral Ampliada.

	aluna com surdocegueira.					
LEME, 2015	Conhecer os conceitos e princípios que orientam a educação inclusiva, em específico do aluno com surdocegueira, bem como a formação do professor da educação básica, o papel do Instrutor Mediador e da Tecnologia Assistiva frente a este processo.	Abordagem qualitativa - explicativa	Regular	Ensino Fundamental (6º ano)	Duas alunas com surdocegueira (uma adquirida e uma congênita), professores e profissionais de apoio (instrutoras mediadoras)	11 anos, 5% de visão em olho esquerdo, prótese ocular em olho direito, surdez severa em orelha esquerda e surdez profunda em orelha direita. Comunicação: língua oral ampliada.
BERTOLA, 2016	Analisar o desenvolvimento das ações comunicativas em uma criança com surdocegueira congênita após o Implante Coclear.	Abordagem qualitativa - Estudo de caso	Regular	Ensino Fundamental (2º ano)	Aluno com surdocegueira congênita, familiar, profissional de apoio (cuidadora) e professora	12 anos, uso de Implante Coclear. Comunicação: comportamentos mediatos, vocalizações e movimentos gestuais.
FALKOSKI, 2017	Compreender como ocorre o processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa.	Abordagem qualitativa - pesquisa de campo	Especial (deficiência auditiva / surdez)	Ensino Fundamental (5º e 2º ano)	Dois alunos com surdocegueira congênita, familiares e professores	<u>Aluno 1</u> : 11 anos, não apresentava resíduos visuais nem auditivos. Comunicação: expressões corporais, expressões faciais, gestos, sons, pistas de informação, objetos de referência e calendário. <u>Aluno 2</u> : 8 anos, surdez e baixa visão. Comunicação: expressões

						faciais e corporais, língua de sinais em campo reduzido, desenhos, gestos, sons e calendário.
MATA, 2017	Identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira pré-linguística, aspectos da comunicação utilizados em contextos diferentes de atendimento.	Abordagem qualitativa - descritiva	Regular	Ensino Fundamental	Professores, profissionais da saúde (pedagoga especialista e fonoaudióloga) e profissionais de apoio (agentes educacionais)	17 anos, sem resíduos auditivos e/ou visuais. Comunicação: expressões, movimentos e objetos.
ALEIXO, 2018	Investigar a construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita.	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (deficiência auditiva / surdez)	Ensino Fundamental (4º ano)	Aluna com surdocegueira congênita	Surdez e baixa visão. Comunicação: Libras em campo reduzido.
ARAÚJO <i>et al.</i> , 2018	Compreender quais as estratégias de ensino, podem propiciar a inclusão e o desenvolvimento educacional de um aluno com surdocegueira no ambiente escolar.	Abordagem qualitativa - bibliográfica e com intervenção	Regular	Educação Infantil	Aluna com surdocegueira congênita	3 anos, surdez e cegueira com pouquíssimo resíduo visual periférico a direita. Comunicação: expressões faciais e corporais e objetos.
DUTRA <i>et al.</i> , 2018	Analisar as percepções de uma aluna com surdocegueira sobre seu contato com um protótipo da escultura Vênus de Willendorf na	Abordagem qualitativa - bibliográfica, de campo e experimental	Regular	Ensino Médio	Aluna com surdocegueira congênita	20 anos, apresenta surdez severa/ profunda e não possui percepção de luz em ambos os olhos. Comunicação: língua oral ampliada

	disciplina de Arte do Ensino Médio.					
PERASSOLO, 2018	Analisar a Educação em Ciências Naturais para estudantes com surdocegueira, no contexto de uma escola de Educação de surdos.	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (deficiência auditiva / surdez)	Ensino Fundamental	Seis alunos com surdocegueira congênita (uma turma)	Idades entre sete e 29 anos. Comunicação: Libras, Libras tátil e expressões corporais. No entanto, nem todos os alunos compreendem sinais em Libras/Libras tátil e os que compreendem o fazem apenas de forma isolada, com destaque para termos como: água, banheiro, lanche, comer, banho, estudar, brincar, entre outros.
VILELA, 2018	Evidenciar que ao longo da história, muitos surdocegos foram marcados pelas práticas de exclusão social que reforçaram a inacessibilidade aos espaços de conhecimento.	Abordagem qualitativa - exploratório	Especial (deficiência auditiva / surdez)	Ensino Fundamental	Quatro surdocegos adquiridos adultos e 2 alunos com surdocegueira congênita	<u>Aluno 1</u> : 12 anos. Comunicação: não identificada. <u>Aluno 2</u> : 12 anos, surdez e perda gradativa da visão. Comunicação: objetos de referência e sinais isolados táteis.
ALEIXO; GRUTZMANN, 2019	Relatar as necessidades percebidas na Escola Especial Professor Alfredo Dub, escola de surdos com proposta bilíngue, no município	Abordagem qualitativa - relato de experiência	Especial (deficiência auditiva / surdez)	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Não especifica	7 alunos com 4, 6, 6, 9, 11, 12 e 13 anos de idade. Comunicação: não descrita.

	de Pelotas (RS), para o atendimento de crianças surdas e com surdocegueira.					
BATISTA, 2019	Identificar como o Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Regular	Não consta	Sete professoras atuavam como guias-intérpretes de alunos surdocegos totais e parciais, congênitos e adquiridos	Não apresenta especificações acerca das formas de comunicação ou da condição de surdocegueira, apenas caracteriza como pré-linguística ou pós-linguística.
IKONOMIDIS, 2019	Promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do IBC de maneira que possam compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender as necessidades de estudantes com surdocegueira por meio de uma formação continuada em serviço.	Pesquisa qualitativa para elaboração de um produto (um curso de formação)	Especial (deficiência visual)	Ensino Fundamental	Professores de alunos com surdocegueira congênita	Diferentes formas de comunicação pré-linguística (expressões corporais e faciais e objetos de referência, por exemplo).
ALEIXO; GRUTZMANN, 2020	Descrever e analisar as atividades desenvolvidas sobre o conceito de classificação no processo de construção	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (deficiência auditiva / surdez)	Ensino Fundamental (4º ano)	Aluna com surdocegueira congênita	Surdez e baixa visão. Comunicação: Libras em campo reduzido.

	do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita.					
FALKOSKI; MAIA, 2020a	Analisar e discutir estratégias e recursos utilizados em situações de aprendizagem que envolvem o letramento de uma criança com surdocegueira congênita, matriculada em uma escola especial para pessoas com surdez no estado do Rio Grande do Sul, a partir do uso de recursos acessíveis e atividades adequadas as necessidades visuais apresentadas.	Abordagem qualitativa – não consta	Especial (deficiência auditiva / surdez)	Ensino Fundamental (3º ano)	Aluna com surdocegueira congênita, familiar e professora	8 anos, surdez e baixa visão. Comunicação: expressões faciais e corporais, língua de sinais em campo reduzido, desenhos, gestos, sons e calendário.
MACHADO, 2020	Avaliar as contribuições da estratégia pedagógica Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para o ensino-aprendizagem de um aluno com surdocegueira congênita de uma escola pública estadual no Município de Cariacica-ES.	Abordagem qualitativa – estudo de caso	Regular	Ensino Fundamental (8º ano)	Aluno com surdocegueira congênita	Surdez severa e cegueira total. Comunicação: expressões faciais e corporais e objetos. Com as intervenções realizadas na pesquisa teria passado a interpretar através da Libras tátil, comunicação háptica e braile.

MACHADO; RAGGI, 2020	Avaliar as contribuições da estratégia pedagógica Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para o ensino-aprendizagem de um aluno com surdocegueira congênita.	Abordagem qualitativa - exploratória e analítica	Regular	Ensino Fundamental (8º ano)	Aluno com surdocegueira congênita	Surdez severa e cegueira total. Comunicação: expressões faciais e corporais e objetos. Com as intervenções realizadas na pesquisa teria passado a interpretar através da Libras tátil, comunicação háptica e braile.
SILVEIRA, 2020	Analisar as (im)possibilidades de comunicação de uma criança com surdocegueira congênita, a partir da dinâmica das relações sociais estabelecidas entre ela, a pedagoga responsável pela condução do seu atendimento educacional e a pesquisadora, no contexto de uma instituição especializada.	Abordagem qualitativa - estudo de caso	Especial (deficiência múltipla e surdocegueira) e regular	Ensino Fundamental	Aluno com surdocegueira congênita, familiar, profissionais da saúde (fonoaudióloga), professora e profissional de apoio (cuidadora).	11 anos. Comunicação: vocalizações, expressões faciais e corporais e objetos de referência.
MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021	Identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira congênita, aspectos do uso de vias remanescentes simultâneas ou isoladas,	Abordagem qualitativa - descritiva	Regular	Ensino Fundamental	Professores, profissionais da saúde (pedagoga especialista e fonoaudióloga) e profissionais de apoio (agentes educacionais)	17 anos, sem resíduos auditivos e/ou visuais. Comunicação: expressões, movimentos, objetos.

	para o estabelecimento da comunicação.					
ROCHA; CADER- NASCIMENTO; BIATO, 2021	Perspectivar uma escuta-tátil na surdocegueira, por meio da proposição de uma estratégia didática pela criação artesanal do conteúdo.	Abordagem qualitativa - Método otobiográfico	Regular	Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos	Aluna com surdocegueira congênita	Surdez profunda bilateral e cegueira. Comunicação: Libras tátil.

Fonte: Elaboração própria

De modo geral, a temática mais abordada nos estudos selecionados foi o desenvolvimento e o apoio à comunicação e à linguagem, o que corrobora os dados de outros pesquisadores (BRUCE *et al.*, 2016; DAMMEYER; LARSEN, 2016; FERREL; BRUCE; LUCKNER, 2014).

A abordagem qualitativa foi utilizada em todas as pesquisas selecionadas e o estudo de caso foi o método mais adotado sendo indicado em doze estudos (ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2020; BATISTA, 2019; BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO, 2003; CORMEDI, 2011; GOMES, 2006; MACHADO, 2020; MATOS, 2012; PERASSOLO, 2018; SILVA; CASTRO, 2014; SILVEIRA, 2020).

De acordo com Dammeyer (2014) as pesquisas em surdocegueira congênita são frequentemente baseadas em estudos de casos, tendo assim baixa prevalência de estudos de base populacional, o que pode ser justificado pela demasiada inhomogeneidade desse grupo e a complexidade da avaliação.

Sobre as etapas de ensino e tipo de instituições contempladas nos estudos analisados, observamos que a maioria das pesquisas relacionadas à escolarização de alunos com surdocegueira congênita abordou o Ensino Fundamental em escolas especiais (ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2020; CADER-NASCIMENTO, 2003; FALKOSKI, 2017; FALKOSKI; MAIA, 2020a; IKONOMIDIS, 2019; PERASSOLO, 2018; SILVA; CASTRO, 2014; SILVEIRA, 2020; VILELA, 2018), seguida do Ensino Fundamental em escolas regulares (BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013; LEME, 2015; MACHADO, 2020; MACHADO; RAGGI, 2020; MATA, 2017; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021; ROCHA; CADER-NASCIMENTO; BIATO, 2021), Ensino Médio em escolas regulares (DUTRA *et al.*, 2018; GODOY, 2015) e Educação Infantil em escolas regulares (ARAÚJO *et al.*, 2018). Três estudos não explicitaram a etapa na qual a pesquisa foi realizada (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003; BATISTA, 2019; GOMES, 2006); dois estudos que contemplaram a trajetória escolar de jovens com surdocegueira descreveram aspectos relacionados à escolarização em escolas comuns e especiais da Educação Infantil ao Ensino Médio (CORMEDI, 2011; FARIAS, 2015) e três estudos que focalizaram o AEE mencionaram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no ensino regular (ALEIXO; GRUTZMANN, 2019; LEME; FABRI; GODOY, 2009; MATOS, 2012).

Dos estudos que abordaram o contexto de escolas especiais no atendimento de alunos com surdocegueira, a maioria contemplou as escolas de/para alunos com

deficiência auditiva/surdez (ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2019; ALEIXO; GRUTZMANN, 2020; FALKOSKI, 2017; FALKOSKI; MAIA, 2020a; PERASSOLO, 2018; VILELA, 2018).

Esse dado corrobora a afirmação de Dammeyer (2014) de que na maioria dos países a educação de pessoas com surdocegueira é uma subdisciplina da área da Educação de Surdos, usando assim, os mesmos métodos utilizados com os alunos surdos, mas adaptados à modalidade tátil.

Em relação aos participantes observamos a prevalência de alunos com surdocegueira (ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2020; ARAÚJO *et al.*, 2018; BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013; CORMEDI, 2011; DUTRA *et al.*, 2018; FALKOSKI, 2017; FALKOSKI; MAIA, 2020a; FARIAS, 2015; GODOY, 2015; GOMES, 2006; LEME, 2015; MACHADO, 2020; MACHADO; RAGGI, 2020; ROCHA; CADER-NASCIMENTO; BIATO, 2021; SILVA; CASTRO, 2014; SILVEIRA, 2020; PERASSOLO, 2018; VILELA, 2018), seguido de professores (BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO, 2003; CORMEDI, 2011; FALKOSKI, 2017; FALKOSKI; MAIA, 2020a; GODOY, 2015; IKONOMIDIS, 2019; LEME, 2015; MATA, 2017; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021; MATOS, 2012; SILVEIRA, 2020), famílias (BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO, 2003; CORMEDI, 2011; FALKOSKI, 2017; FALKOSKI; MAIA, 2020a; SILVEIRA, 2020); profissionais de outras áreas (CORMEDI, 2011; MATA, 2017; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021; SILVEIRA, 2020), profissionais de apoio (BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013; LEME, 2015; SILVEIRA, 2020) e graduandas (GOMES, 2006). Três estudos não especificaram os participantes (ALEIXO; GRUTZMANN, 2019; BATISTA, 2019; LEME; FABRI; GODOY, 2009).

No que se refere ao perfil linguístico e comunicativo dos alunos com surdocegueira congênita abordados direta ou indiretamente nos estudos analisados foram identificados sujeitos que utilizavam formas de comunicação pré-linguísticas (ARAÚJO *et al.*, 2018; BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003; FALKOSKI, 2017; IKONOMIDIS, 2019; MACHADO, 2020; MACHADO; RAGGI, 2020; MATA, 2017; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021; PERASSOLO, 2018; SILVA; CASTRO, 2014; SILVEIRA, 2020; VILELA, 2018) e linguísticas (ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2019; ALEIXO;

GRUTZMANN, 2020; CADER-NASCIMENTO; BIATO, 2021; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013; CORMEDI, 2011; DUTRA *et al.*, 2018; FALKOSKI; MAIA, 2020a; ROCHA; FARIAS, 2015; GODOY, 2015; LEME, 2015; MATOS, 2012).

A partir desse panorama geral acerca dos estudos selecionados na revisão integrativa realizada na presente tese, apresentamos, a seguir, os dados e a discussão referentes aos indicadores identificados em cada área temática estabelecida.

As áreas temáticas definidas para o presente estudo, considerando o contexto geral da pesquisa, foram as seguintes: organização e gestão; avaliação; comunicação, interação e linguagem; Tecnologia Assistiva; e componentes curriculares.

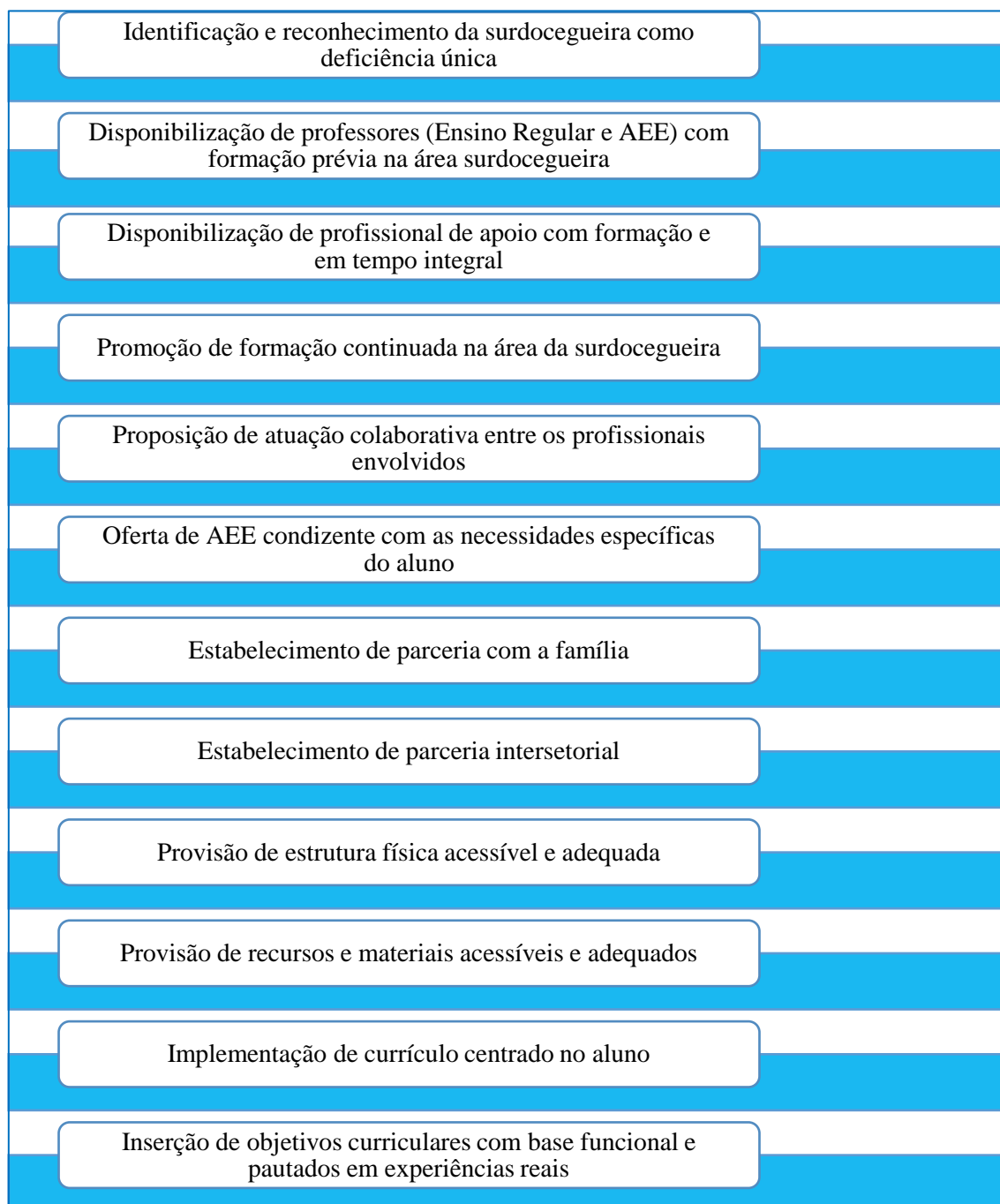
#### *3.4.1 Organização e gestão*

A concepção de organização e gestão adotada nesse estudo refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, que de acordo com Libâneo (2001) compreende os aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar.

Desse modo, consideramos na presente área temática, os aspectos referentes à organização e suporte para contratação de profissionais, à formação dos profissionais envolvidos, ao Atendimento Educacional Especializado, à provisão de recursos materiais e estrutura física, à articulação com a família e estabelecimento de parceria intersetorial como apoio à escolarização do aluno com surdocegueira congênita, bem como à elaboração e organização do currículo voltados para a escolarização desse público. Destacamos que a avaliação será abordada em uma área temática exclusiva.

Os indicadores dessa área temática identificados nos estudos selecionados estão descritos na Figura 2.

Figura 2 - Indicadores da área temática “Organização e Gestão”



Fonte: Elaboração própria

O primeiro indicador denominado **identificação e reconhecimento da surdocegueira como deficiência única** foi delineado a partir dos estudos de Falkoski (2017), Machado (2020) e Machado e Raggi (2020). Esses estudos indicaram que o não reconhecimento da surdocegueira como condição única, por meio, por exemplo, de

diagnóstico equivocado de deficiência múltipla, se constitui como uma barreira ao processo de escolarização dessa população.

Destacamos que esse aspecto está diretamente relacionado à formação de profissionais das áreas da saúde e da educação para a correta identificação da surdocegueira, pois a fragilidade de conhecimento nessas áreas pode levar a diagnósticos não condizentes com a condição e conseqüentemente, à limitação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Aliada ao desconhecimento para fins de diagnóstico acerca da própria condição de surdocegueira está o desconhecimento acerca das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Assim, de modo geral, os estudos destacaram como fundamental a **disponibilização de professores (Ensino Regular e AEE) com formação prévia na área surdocegueira.**

Sobre esse indicador realçamos os estudos de Cader-Nascimento (2003), Gomes (2006), Matos (2012), Farias (2015), Bertola (2016), Araújo *et al.* (2018), Aleixo e Grutzmann (2019), Ikonomidis (2019) e Silveira (2020).

Esses estudos discutiram acerca da importância de formação específica na área da surdocegueira e identificaram grande barreira referente à falta dessa formação pelos professores atuantes com esse público no ensino regular e/ou no AEE.

Cader-Nascimento (2003), por exemplo, sublinhou que conhecimentos exclusivos nas áreas da surdez, deficiência visual ou deficiência múltipla não são suficientes para o atendimento desse público, sendo necessário conhecimentos específicos em surdocegueira.

A esse respeito, Cader-Nascimento e Maia (2006) afirmaram que a comunicação com crianças com surdocegueira não simbólica exige dos profissionais conhecimentos específicos, sobretudo, em relação ao tipo de comunicação utilizada.

Ainda em relação à formação e atuação profissional, os estudos analisados levaram-nos a identificar como um importante indicador dentro do processo de escolarização do aluno com surdocegueira congênita a **disponibilização de profissional de apoio com formação e em tempo integral.**

Segundo Bosco, Mesquita e Maia (2010), os profissionais de apoio destinados ao suporte do aluno com surdocegueira no ambiente escolar são os guias-intérpretes, instrutores mediadores e monitores. Os dois primeiros estão ligados à função de guiar,

interpretar e mediar a comunicação, enquanto o terceiro é responsável pelo apoio nas atividades extras salas como higiene e alimentação.

Contudo, não encontramos em outros documentos oficiais maiores especificações referentes às funções do guia-intérprete e/ou do instrutor mediador. E ainda, na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 (BRASIL, 2010) referente aos “profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino” não há menção à função de instrutor mediador.

Acerca do profissional guia-intérprete, Comerdi (2011) destacou que, mais do que disponibilidade pessoal, é fundamental formação específica. Sem a devida formação, o mediador no papel do profissional de apoio que acompanha o sujeito com surdocegueira por vezes pode subestimar as suas potencialidades, especialmente quando relacionado à compreensão de conceitos mais abstratos. Segundo a pesquisadora, “traduzir tais abstrações em outras formas comunicativas requer habilidade, treinamento do profissional e criatividade. Isto diz respeito a condições básicas para o desenvolvimento da pessoa com surdocegueira” (COMERDI, 2011, p. 269).

Estudos como os desenvolvidos por Matos (2012), Farias (2015), Godoy (2015), Leme (2015), Batista (2019), Silveira (2020) e Machado (2020) também discutiram a temática do profissional de apoio com foco para as implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira devido à ausência desse profissional ou à disponibilização de profissional sem formação adequada.

Ademais, quatro estudos (BATISTA, 2019; GODOY, 2015; LEME, 2015; SILVEIRA, 2020) demonstraram, a partir da análise dos dados, uma concentração de responsabilidade pelo processo de escolarização dos alunos com surdocegueira em cima do profissional de apoio.

Relativamente a esse aspecto, cabe destacar que de acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 (BRASIL, 2010) não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno, tampouco responsabilizar-se pelo seu ensino.

Considerando os aspectos relativos à formação dos profissionais que atuam com os alunos com surdocegueira, identificamos como um indicador significativo a **promoção de formação continuada na área da surdocegueira.**

Nesse indicador citamos os estudos de Cader-Nascimento (2003), Gomes (2006), Ikonomidis (2019), Matos (2012), Perassolo (2018), Farias (2015), Aleixo (2018) e Silveira (2020).

Os principais aspectos abordados nesses estudos foram em relação aos formatos de formação com a indicação de possibilidades promissoras com a formação em serviço e *in loco* (CADER-NASCIMENTO, 2003; GOMES, 2006; IKONOMIDIS, 2019); reflexões acerca de lacunas em formações voltadas para o atendimento de alunos com surdocegueira (MATOS, 2012; PERASSOLO, 2018); e necessidade de formação/atualização permanente aos profissionais que atuam com esse público (ALEIXO, 2018; SILVEIRA, 2020).

Apreendemos a partir dessas discussões que a formação continuada voltada para os profissionais que atuam com alunos com surdocegueira congênita deve se distanciar de métodos tradicionais que focam, tal como, no treinamento e/ou formações isoladas e sem continuidade.

O estudo de Matos (2012), por exemplo, sinalizou que formações padronizadas podem não dar conta das necessidades formativas dos profissionais e das demandas do aluno, sobretudo, em relação à comunicação cujos recursos e estratégias irão variar de acordo com as especificidades de cada aluno.

Essa problemática vem ao encontro das discussões atuais acerca da formação continuada dos professores na educação em geral (FREITAS; PACÍFICO, 2020).

Pesquisas apontam que os grandes desafios da formação continuada é a fragmentação dos estudos ou programas de formação oferecidos e a grande rotatividade de gestores pedagógicos, administrativos e professores. Já os professores indicam que os grandes problemas para a efetivação de uma formação continuada que surta resultados são a pouca sintonia entre a formação continuada e as reais necessidades a que são submetidos, a não participação dos professores nas decisões, falta de acompanhamento sistematizado da prática pedagógica, descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada e baixos salários que levam a uma dupla carga horária (FREITAS; PACÍFICO, 2020, p. 143).

Nessa perspectiva, temos de um lado a necessidade de distanciamento de práticas formativas homogêneas e descontextualizadas e de outro o imperativo de que a formação contemple conteúdos específicos da área da surdocegueira acerca, por exemplo, da comunicação para alunos que não a fazem em um nível simbólico. Assim, é

imprescindível que a formação seja balizada pelo contexto real, pelo aluno real e pelas condições – individuais e de contexto - reais.

Além disso, é imprescindível que os professores que atuam com esse público tenham um sólido conhecimento acerca do desenvolvimento típico da comunicação e da linguagem para que consigam criar melhores oportunidades de desenvolvimento nessa área para as crianças com surdocegueira (AMARAL, 2002).

Atrelada à questão da formação, mas com foco na prática pedagógica voltada para a escolarização dos alunos com surdocegueira, alguns estudos (ARAÚJO *et al.*, 2018; CADER-NASCIMENTO, 2003; GODOY, 2015; GOMES, 2006; LEME, 2015) indicaram a **proposição de atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos** como uma forma de potencializar as oportunidades de ensino e aprendizagem.

Identificamos nos estudos analisados como temática central a atuação colaborativa como um aspecto facilitador no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, em particular, para a formação dos profissionais no interior da escola.

Especificamente quanto a **oferta de AEE condizente com as necessidades específicas do aluno** identificamos nos estudos analisados aspectos concernentes à atuação do professor do AEE e a relação entre saberes e práticas pedagógicas (MATOS, 2012); à estruturação do serviço por vezes em desacordo com a legislação e as necessidades do aluno (GODOY, 2015; FARIAS, 2015; MATOS, 2012); e à articulação entre as atividades propostas e as especificidades do aluno (MACHADO, 2020; MACHADO; RAGGI, 2020).

Referente especificamente à legislação, pontuamos que não foram identificadas em documentos oficiais recomendações acerca da formação específica e/ou conhecimentos necessários para atuação com os alunos com surdocegueira. No entanto, Cader-Nascimento e Maia (2006, p.53) elencaram algumas atribuições específicas do professor de sala de recursos para alunos com essa condição que devem, segundo as autoras, ser consideradas na organização do trabalho:

Planejar, criar, experimentar situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motor e a comunicação das crianças surdocegas.

Favorecer experiências sensoriais e perceptivas (auditivas, olfativas, gustativas, visuais e cinestésicas) em atividades funcionais como, por exemplo, preparar o suco para a hora do lanche.

Orientar a locomoção independente no ambiente escolar.

Promover situações que favoreçam o ajustamento pessoal e social.  
 Iniciar noções básicas do código braile ou em tipo ampliado em alto relevo, quando a criança surdocega estiver apta para essa atividade.  
 Organizar os materiais utilizados na comunicação não verbal, ajustados às necessidades individuais de cada criança como, por exemplo, organizar os calendários de atividades com os objetos de referência.  
 Trabalhar com as atividades de vida diária em situações funcionais, como, por exemplo, lavar as mãos antes de tomar lanche, escovar os dentes depois do lanche.  
 Adaptar material em alto relevo.  
 Desempenhar o papel de guia-intérprete, favorecendo a autonomia da criança surdocega.  
 Orientar os pais e a comunidade sobre o desenvolvimento da comunicação da criança surdocega.  
 Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola.  
 Elaborar plano de trabalho em conjunto com o professor da sala regular de ensino.  
 Orientar a equipe escolar quanto à estratégia de inclusão das crianças surdocegas em classe comum.

Ademais, o Ministério da Educação (MEC), por meio de material específico para surdocegueira, orienta que a atuação seja de interface com o ensino regular por meio de orientações e avaliações conjuntas, bem como, de realização de adequações específicas e que o profissional do AEE identifique os desafios existentes no ambiente escolar e promova adequações que permitam a participação do aluno (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010).

De acordo com Cader-Nascimento e Maia (2006) uma das condições básicas para o atendimento educacional do aluno com surdocegueira é o compartilhamento dos diferentes tipos de saberes com vistas à criação de oportunidades mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades do aluno. Para tanto, “[...] a experiência precisa ser compartilhada por todos os envolvidos no processo educativo: família, profissionais e comunidade” (CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006, p. 43).

Nessa perspectiva, o ***estabelecimento de parceria com a família*** foi um ponto abordado em diversos estudos (ALEIXO, 2018; ARAÚJO *et al.*, 2018; BATISTA, 2019; BERTOLA, 2016; CADER-NASCIMENTO, 2003; FALKOSKI, 2017; FARIAS, 2015; MACHADO, 2020; MATA, 2017; MATOS, 2012; PERASSOLO, 2018; VILELA, 2018) nos quais foi destacada a importância do envolvimento efetivo da família no processo de escolarização dos alunos com surdocegueira.

De modo geral, dentre os aspectos abordados nos supracitados estudos temos a criação de estratégias para o estabelecimento de parceria entre a escola e a família

(CADER-NASCIMENTO, 2003; FALKOSKI, 2017; MATA, 2017; PERASSOLO, 2018); a importância da articulação com a família para a oferta de informações (FARIAS, 2015); e a necessidade de suporte com orientações e instrumentalização para dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola (ALEIXO, 2018; BATISTA, 2019; MACHADO, 2020; PERASSOLO, 2018; SILVEIRA, 2020).

Ao tratar do processo de desenvolvimento inicial da comunicação em sujeitos com surdocegueira congênita, Mata (2017, p. 49), por exemplo, destacou que “a organização dos atendimentos, associada à participação e comprometimento da família; o estabelecimento de uma parceria efetiva entre os profissionais e a família; e a atuação de diferentes profissionais” se constituem como aspectos extremamente relevantes.

Desse modo, para além da articulação com a família, o **estabelecimento de parceria intersetorial** foi considerado como fundamental para a escolarização dos alunos com surdocegueira (ARAÚJO *et al.*, 2018; FARIAS, 2015; MATA, 2017; MATOS, 2012; SILVA; CASTRO, 2014). Contudo, com exceção da experiência relatada por Silva e Castro (2014), os trabalhos pontuaram barreiras na concretização desse indicador.

Silva e Castro (2014) a partir da descrição de uma experiência de trabalho integrado entre profissionais das áreas da Terapia Ocupacional (TO), Atividade de Vida Diária (AVD), Orientação e Mobilidade (OM) e atividades artísticas consideraram que essa ação se constituiu como fundamental para a estimulação e o aprimoramento da qualidade da comunicação de uma aluna adulta com surdocegueira congênita. Essa consideração corrobora a afirmação de Cader-Nascimento e Maia (2006, p.50) de que “a atuação dos especialistas se torna mais significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares [...]”.

Destacamos ainda nesse indicador os pressupostos de Cader-Nascimento e Maia (2006) de que a abordagem que mais favorece a educação de alunos com surdocegueira é a transdisciplinaridade, na qual todos os profissionais envolvidos partilham os conhecimentos de suas respectivas áreas. Nessa abordagem a intervenção com o aluno integra informações oriundas de diferentes áreas/profissionais e da família.

Ademais, a **provisão de estrutura física acessível e adequada** também foi um indicador afigurado nos estudos analisados. Os aspectos abordados nas pesquisas estiveram relacionados à organização espacial e estrutural da escola (CADER-NASCIMENTO, 2003; FARIAS, 2015; GODOY, 2015; IKONOMIDIS, 2019; LEME; FABRI; GODOY, 2009; MATA, 2017; MATOS, 2012; PERASSOLO, 2018)

envolvendo, especialmente, a sinalização dos ambientes (CADER-NASCIMENTO, 2003; FARIAS, 2015; IKONOMIDIS, 2019; LEME; FABRI; GODOY, 2009; MATA, 2017; MATOS, 2012). Nesses trabalhos foram salientadas as condições inadequadas de estrutura física das escolas analisadas.

Os materiais disponibilizados pelo MEC (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2002; CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006) salientaram que a organização espacial e estrutural da escola deve contemplar para o atendimento do aluno com surdocegueira, além da acessibilidade por meio de rampas, banheiros acessíveis e corredores alargados, por exemplo, a sinalização nos diferentes espaços de modo que o aluno com surdocegueira seja estimulado a circular com o maior nível de autonomia e independência. Além disso, a organização espacial da sala de aula deve favorecer a participação do aluno em todas as atividades.

Ademais, Bosco, Mesquita e Maia (2010) defenderam que o ambiente escolar deve ser planejado e organizado de modo que favoreça a interação do aluno com surdocegueira com outras pessoas e objetos.

Referente à **provisão de recursos materiais acessíveis e adequados** as discussões dos estudos analisados estavam relacionadas à ausência de materiais considerados necessários no processo de escolarização do aluno com surdocegueira (BERTOLA, 2016; MATOS, 2012; PERASSOLO, 2018) e à não disponibilização de recursos em tempo hábil (GODOY, 2015; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013). Desse modo, esses estudos, na generalidade, apontaram aspectos negativos em relação à provisão pelas instituições de recursos materiais acessíveis e adequados.

Matos (2012), por exemplo, observou em sua pesquisa a escassez e a subutilização de materiais existentes na escola por desconhecimento dos profissionais ou por falta de suporte. Essa natureza também esteve presente nos estudos de Godoy (2015) que identificou escassez de materiais acessíveis especialmente para a área de geografia, Perassolo (2018) que mencionou que a maioria dos recursos e materiais era adquirido pelos próprios profissionais e Bertola (2016) que indicou a falta de recursos materiais no contexto investigado como barreiras para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira congênita.

Frisamos que no caso dos alunos com surdocegueira, esses materiais e recursos irão depender das suas características e condições (características visuais, auditivas, de comunicação, dentre outras). Se o aluno não apresenta resíduos visuais e/ou auditivos,

por exemplo, os materiais e recursos deverão priorizar os sentidos remanescentes, em especial, o tátil.

As características e condições do aluno aliadas às suas condições sócio-históricas (inclusive de trajetória educacional) estão diretamente relacionadas à necessidade de **implementação de currículo centrado no aluno**.

Sobre esse indicador, os aspectos abordados nos estudos foram, de modo geral, a existência de conteúdos curriculares padronizados e não flexíveis (FARIAS, 2015; GODOY, 2015; MATOS, 2012) e as possibilidades de ajustes (BATISTA, 2019; DUTRA *et al*, 2018; SILVEIRA, 2020).

Tais estudos nos levaram a considerar que práticas diversificadas e diferenciações curriculares são necessárias no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, sobretudo, aqueles de origem congênita que não fazem uso de um tipo de comunicação simbólica. Ademais, concordamos com Plestsch, Souza e Orleans (2017, p.270) de que

[...] ampliar o entendimento sobre o conceito tradicional de aprendizagem para além dos processos formais de escolarização (presentes nos conceitos denominados científicos), levando em consideração as formas de participação e interação com o meio social desses sujeitos faz-se necessário para que desenvolvam novos modos de ser e agir socialmente.

Compactuamos assim, que no processo de escolarização os alunos com surdocegueira poderão se beneficiar das diferenciações curriculares individualizadas que devem ser pensadas a partir das necessidades individuais de aprendizagem de cada um, podendo alunos com necessidades mais complexas exigirem modificações educacionais mais significativas (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018), inclusive de inserção de objetivos pautados em aspectos funcionais.

Desse modo, apreendemos ser imprescindível a construção de um currículo centrado no aluno, sendo um dispositivo a ser utilizado nesse processo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Planejamento Educacional Especializado (PEI).

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018, p.06):

[...] o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente a respeito do PDI ou PEI, destacamos que não identificamos dentre os estudos analisados alguma pesquisa com foco prioritário na construção e/ou implementação desse documento, tendo sido mencionado superficialmente nas discussões de Leme (2015) e Silveira (2020), nos quais, Leme (2015) destacou o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais no contexto escolar como forma de favorecer os processos de planejamento e elaboração dos documentos e das diferenciações curriculares; e Silveira (2020) destacou como um aspecto positivo em seu estudo, a participação ativa da família na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno com surdocegueira.

É possível que a ausência desse aspecto nos estudos selecionados voltados para o processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita tenha relação com o fato de o Brasil não possuir dispositivos em sua legislação que garantam aos alunos do público-alvo da Educação Especial, de modo geral, um planejamento educacional especializado baseado em suas especificidades (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Considerando o currículo centrado no aluno, a **inserção de objetivos curriculares com base funcional e pautados em experiências reais** foi um indicador configurado a partir de estudos como os desenvolvidos por Gomes (2006), Silva e Castro (2014), Perassolo (2018), Batista (2019) e Machado (2020).

Esses estudos indicaram que o currículo deve tomar como centro as necessidades do aluno, e que no caso do aluno com surdocegueira congênita é bastante possível que essa centralidade seja a comunicação e o desenvolvimento da linguagem como a base para a aprendizagem (MATA, 2017). É possível ainda que esse currículo contemple aspectos de orientação e mobilidade e de vida autônoma.

Gomes (2006), por exemplo, na discussão dos seus dados destacou a importância de as atividades baseadas em experiências reais serem colocadas como prioridade para os alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla. A pesquisadora enfatizou ainda que essas atividades se constituem como base para o desenvolvimento da comunicação e aprendizagem e atuam nas necessidades atuais e futuras desses alunos, portanto constituem-se como parte do contexto pedagógico.

Desse modo há de se considerar a viabilidade de um trabalho sistematizado com o desenvolvimento de conceitos, mesmo que cotidianos, para que seja possível,

posteriormente, a apropriação de conceitos científicos. Assim, é provável que em muitos casos, considerando o nível de comunicação e de funcionalidade do aluno, os conteúdos propostos em seu currículo não sejam em totalidade integrados aos conteúdos do currículo da turma.

No que concerne a esse ponto, Cader-Nascimento e Maia (2006, p. 50) mencionaram que “o processo educativo de crianças surdocegas exige alterações no currículo que nem sempre são fáceis de concretizar[...]”, pois para o atendimento desses sujeitos a escola precisa, muitas vezes, desenvolver um currículo que tenha, além dos objetivos formais que envolvem os conceitos básicos de matemática e leitura e escrita, por exemplo, objetivos funcionais adequados ao perfil e necessidades do aluno.

Contudo, alertamos que nesse trabalho deve-se tomar o cuidado de que esses aspectos não sejam explorados como treino de habilidades ou conjunto de ações em si mesmas, mas como práticas sociais e culturais.

De modo geral, observamos que nessa área temática que envolveu aspectos de gestão e organização, a maior parte dos estudos ressaltou a questão da formação dos professores que atuam com os alunos com surdocegueira no contexto de escolarização, bem como, dos guias-intérprete e instrutores mediadores que atuam como profissionais de apoio. Além disso, identificamos aproximações entre os indicadores identificados nesse estudo e os componentes essenciais apresentados nas áreas temáticas “gestão” e “inclusão” do estudo de Ferrel, Bruce e Luckner (2014).

Observamos ainda que os estudos tiveram um enfoque maior para a inserção de aspectos funcionais e ecológicos no currículo e nas práticas desenvolvidas na escola com os alunos com surdocegueira congênita. Essa questão, pode estar relacionada, principalmente, com a necessidade, para a maioria desses alunos, de apoio e aprendizagem mediada para apropriação de conceitos cotidianos.

Destacamos que em relação ao acesso ao currículo geral, distanciando de Ferrel, Bruce e Luckner (2014) que indicaram a partir da revisão de literatura realizada, a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), não encontramos dentre os estudos selecionados discussões com essa perspectiva.

### 3.4.2 Avaliação

Avaliar, segundo Luckesi (2000, p. 09), “[...] é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”. O autor destaca que o acolhimento do aluno em sua totalidade é o primeiro passo para a avaliação que tem como ato básico diagnosticar.

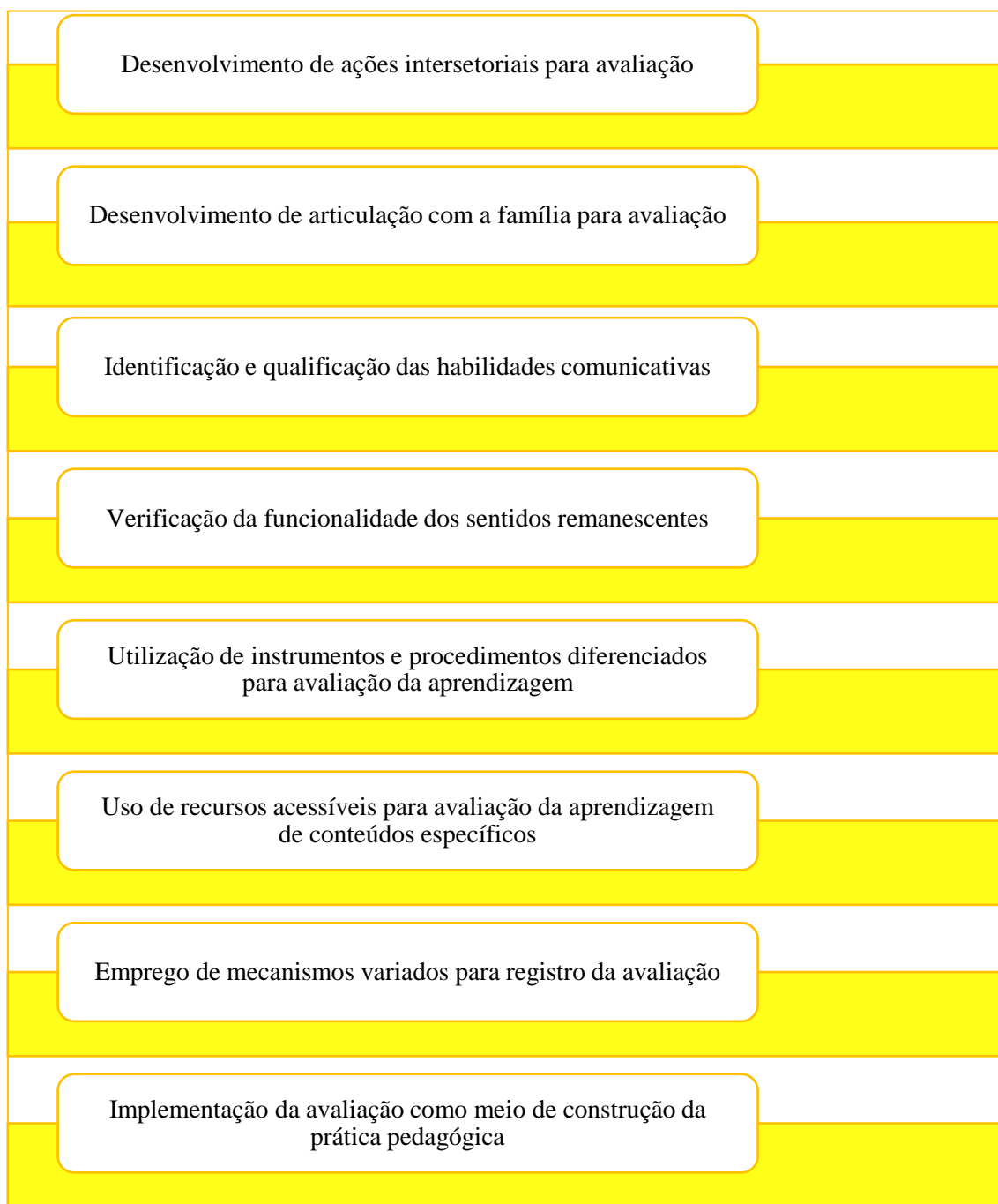
Especialmente no contexto de escolarização de alunos com deficiência mais complexas como a surdocegueira congênita, a avaliação deve subsidiar a implementação dos apoios necessários, bem como a potencialização das respostas educativas do aluno (BRASIL, 2005).

Além disso, a possibilidade de colaborar na construção de uma escola com perspectiva inclusiva, tem que ter como pauta a valorização do aprendizado de todos os alunos. Isso requer uma reflexão sobre a prática docente, considerando fundamentalmente: o planejamento de atividades, as variações metodológicas, as habilidades dos alunos e, também, os estilos e tempos de aprendizagem.

Consideramos a avaliação como um processo amplo que engloba inclusive a entrada do aluno na escola e as condições da instituição para recebê-lo, porém nessa área temática para efeitos dessa análise priorizamos os aspectos mais voltados para o sujeito referentes ao desenvolvimento de ações intersetoriais e de articulação com a família, identificação das habilidades comunicativas e da funcionalidade dos sentidos remanescentes, uso de instrumentos e procedimentos avaliativos e de registro, bem como da avaliação como meio de construção da prática pedagógica.

Apresentamos os indicadores referentes a essa área temática na Figura 3.

Figura 3 - Indicadores da área temática “Avaliação”



Fonte: Elaboração própria

No tocante ao primeiro indicador, **desenvolvimento de ações intersetoriais para avaliação**, citamos os estudos de Matos (2012) e Silveira (2020). O primeiro citou como uma estratégia positiva a busca por suporte em instituições especializadas para o processo de avaliação inicial no recebimento de um aluno com surdocegueira na escola (MATOS,

2012) e o segundo abordou as implicações da não articulação intersetorial entre escola e instituição especializada (SILVEIRA, 2020).

A esse respeito, Cader-Nascimento e Maia (2006) recomendaram a composição de uma equipe transdisciplinar cujas atribuições devem estar relacionadas à avaliação, decisão sobre quais serão os objetivos educacionais e acompanhamento do processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

Já o **desenvolvimento de articulação com a família para avaliação** foi um aspecto abordado nos estudos de Cader-Nascimento (2003), Cader-Nascimento e Costa (2003); Gomes (2006), Matos (2012), Farias (2015) e Falkoski (2017). Esses estudos salientaram a importância da família no processo de escolarização do aluno com surdocegueira para o fornecimento de informações relevantes acerca dos potenciais canais para o desenvolvimento da comunicação e para a aprendizagem.

Na mesma perspectiva, Cader-Nascimento e Maia (2006, p.72) foram categóricas ao afirmar que “em todo processo de avaliação, é fundamental garantir a participação direta dos familiares e dos profissionais de diversas áreas”.

Cader-Nascimento e Costa (2003), por exemplo, mencionaram que para a avaliação inicial dos alunos participantes do estudo, realizaram entrevistas com as famílias a fim de conhecer as singularidades referentes à experiências das famílias com o filho com surdocegueira, as principais rede de apoio, as preferências dos alunos e as modalidades de comunicação estabelecidas no contexto domiciliar.

No que se refere à **identificação e qualificação das habilidades comunicativas**, consideramos para construção desse indicador as inferências dos estudos de Cader-Nascimento (2003), Cader-Nascimento e Costa (2003), Matos (2012), Mata (2017), Falkoski (2017), Batista (2019), Ikonmidis (2019) e Falkoski e Maia (2020a).

Os estudos citados abordaram, de maneira geral, a necessidade de avaliação das habilidades comunicativas envolvendo, por exemplo, a identificação das formas, recursos e canais de comunicação utilizados pelo aluno, bem como o nível de comunicação inicial com vistas à identificação das melhores estratégias e recursos a serem utilizados no processo de escolarização. Todos esses aspectos foram atrelados à necessidade de aporte teórico aprofundado e específico por parte dos profissionais envolvidos.

Sublinhamos que nesse processo de avaliação das habilidades comunicativas devem ser consideradas para o delineamento do trabalho a ser realizado não apenas as expressões ou formas de recepção da informação fornecidas pelo aluno, mas também às

condições sociais e históricas nos contextos nos quais esse aluno está inserido. Logo, é substancial a implementação dos dois primeiros indicadores referentes ao desenvolvimento de ações intersetoriais e de articulação com a família.

Cader-Nascimento e Costa (2006) frisaram que a avaliação de um aluno com surdocegueira exige dos professores observações constantes com foco, especialmente, para as técnicas e métodos empregados na comunicação (se adequados ou não), para a forma como ele recebe e expressa a sua comunicação e para a compreensão dos próprios professores acerca da sua comunicação.

Sobre esse aspecto destacamos o estudo de Cader-Nascimento (2003) no qual a pesquisadora notou que conhecimentos específicos acerca da surdocegueira teriam feito com que a professora participante do seu estudo passasse a avaliar as respostas das alunas com surdocegueira em relação ao material e recursos utilizados para a comunicação. Nessa perspectiva o foco não está estritamente no resultado fornecido pelo aluno, mas também na qualidade e funcionalidade dos recursos oferecidos para que essas respostas sejam positivamente potencializadas.

Em perspectiva semelhante, Cader-Nascimento e Costa (2003, p.89) destacaram que os recursos de comunicação foram avaliados no processo de avaliação inicial dos sujeitos da pesquisa buscando conhecer a presença de sistemas de comunicação como “movimentos corporais, birra, gestos indicativos, gestos naturais, fala, sinais, dactilologia, postura do globo ocular no estabelecimento de contato visual; emissão de sons”.

Arelada à avaliação das habilidades comunicativas, identificamos a **verificação da funcionalidade dos sentidos remanescentes** também como um indicador a ser considerado nessa área temática no processo de escolarização de alunos com surdocegueira e utilizamos como balizadores os estudos de Matos (2012), Mata (2017) e Ikonomidis (2019).

Mata (2017) mencionou a importância da avaliação tátil em relação às melhores áreas de recepção da informação pelo aluno e Matos (2012) e Ikonomidis discutiram aspectos relacionados à avaliação funcional da visão e audição. Ikonomidis (2019) salientou que na ausência de conhecimentos prévios mais fundamentados acerca da condição, são necessários protocolos bem detalhados que facilitem a avaliação funcional desses sentidos.

Em relação à **utilização de instrumentos e procedimentos diferenciados para avaliação da aprendizagem**, mencionamos os estudos de Matos (2012), Perassolo (2018) e Ikonmidis (2019). Os dois primeiros referiram a avaliação de forma contínua e sistemática (dia a dia) por meio, predominantemente, da observação (MATOS, 2012; PERASSOLO, 2018) e o segundo corroborando os resultados de Ferrel, Bruce e Luckner (2014) e as considerações de Cader-Nascimento e Maia (2006), concluiu que os instrumentos padronizados de avaliação propostos em sua intervenção não se mostraram suficientes para professores sem formação específica e as aplicações sugeriram a necessidade de ajustes. A pesquisadora considerou a possibilidade de que o desconhecimento dos profissionais acerca da surdocegueira tenha interferido negativamente na utilização desses instrumentos.

Cader-Nascimento e Costa (2003) mencionaram que na avaliação inicial da pesquisa realizada fizeram uso de atividades não padronizadas visando a avaliação das áreas comunicativa, cognitiva, motora e social. A avaliação contemplava observação de momentos de interação das alunas com outras pessoas e de brincadeiras em contextos naturais.

Ainda sobre a utilização de formas diferenciadas para avaliação, Cader-Nascimento e Maia (2006) indicaram que a avaliação do aluno com surdocegueira deve ser diária, em ambiente conhecido por ele e com as formas de comunicação que ele compreende. Ademais, é imprescindível que essa avaliação leve em consideração aspectos do desenvolvimento emocional e social do aluno, a comunicação, o estilo de aprendizagem e o contexto escolar.

O principal instrumento para avaliação do aluno com surdocegueira nesse contexto é, segundo Cader-Nascimento e Maia (2006), a observação que deve ser realizada pela equipe transdisciplinar. As autoras destacaram ainda que devem ser priorizadas atividades naturais, evitando-se assim, “[...]prática de atividades pedagógicas ou de habilidades sociais isoladas” (CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006, p. 72).

Especificamente sobre o indicador denominado **uso de recursos acessíveis para avaliação da aprendizagem de conteúdos específicos** referimos os estudos de Godoy (2015) e Aleixo (2018). Os dois estudos aludiram que os recursos produzidos e utilizados durante a investigação, contribuíram, fora a apropriação das alunas em relação aos conteúdos, respectivamente, de Geografia e de Matemática, como facilitadores para a verificação da aprendizagem acerca dos conteúdos trabalhados.

Além dos recursos propriamente ditos, Cader-Nascimento e Maia (2006) alertaram para a importância da priorização e adequação de objetivos e conteúdos e respeito ao tempo do aluno.

Referente ao *emprego de mecanismos variados para registro da avaliação* mencionamos o estudo de Matos (2012), Falkoski (2017) e Leme, Fabri e Godoy (2009), nos quais, foram abordados, respectivamente, o uso de relatórios, de mapa e de portfólio como instrumentos de registros no processo de escolarização de alunos com surdocegueira.

Designadamente acerca do mapa, Falkoski (2017) referiu ter utilizado esse instrumento para avaliação inicial dos alunos com surdocegueira sujeitos de sua pesquisa e que ele teria possibilitado o conhecimento acerca do processo comunicativo e as formas de mediação já estabelecidas entre/pelos os familiares, a escola e os alunos com surdocegueira. Nesse processo, Falkoski (2017) concluiu, dentre outras coisas que as famílias dispõem de formas de comunicação e informações que podem auxiliar os alunos no processo de comunicação.

O mapa, segundo Araóz e Costa (2015), deve ser utilizado como uma forma de apoio à inclusão da pessoa com deficiência múltipla a partir de um planejamento centrado no aluno. As autoras alertaram que ele não é substitutivo ao PEI, mas pode servir como subsídio para a sua construção. Para a sua execução deve ser formado um grupo composto pelos principais agentes da vida do aluno como familiares, amigos, professores e outros profissionais. Esse grupo deverá contar com um facilitador que será o responsável por conduzir os encontros.

Na primeira etapa os membros do grupo irão colaborativamente pensar e sistematizar aspectos referentes à história do aluno, aos sonhos e aos medos dos participantes em relação ao sujeito. Já na segunda etapa irão refletir e elencar as potencialidades do aluno e traçar um plano de ação que será continuamente retomado e analisado em encontros posteriores (ARAÓZ; COSTA, 2015).

Por fim, alusivo à *implementação da avaliação como meio de construção da prática pedagógica* destacamos que esse indicador foi construído, especialmente, a partir dos estudos de Matos (2012), Falkoski (2017), Perassolo (2018) e Aleixo (2018) que discutiram acerca da avaliação como uma forma balizadora eficaz no processo de escolarização de alunos com surdocegueira. Além desses estudos, citamos o desenvolvido por Cader-Nascimento (2003), o qual demonstrou, a partir da descrição e análise de seu

programa de pesquisa (avaliação inicial, intervenção, avaliação final), que a avaliação inicial realizada com as alunas com surdocegueira direcionou o planejamento acerca do que seria priorizado na fase de intervenção.

Apreendemos a partir da análise desses estudos que essa avaliação compreenderia todo o processo de ensino e aprendizagem e teria como pressuposto para sua implementação, conhecimento do docente acerca da surdocegueira e as suas implicações, tal qual, como se dá aprendizagem do sujeito com essa condição.

A avaliação, nessa perspectiva, deve contemplar a coleta de informações gerais sobre a história do aluno, observações do comportamento e desempenho em atividades naturais e em contextos variados e o levantamento de informações específicas de cada área de desenvolvimento. Os dados obtidos devem servir de base para o planejamento do programa de ensino a ser desenvolvido com o aluno (CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006).

Como foi discutido na primeira área temática desse estudo, o PEI ou PDI se constitui como um instrumento fundamental nesse processo, visto que deve abordar a avaliação – do contexto e do aluno – como ponto de partida para o planejamento.

De modo geral, consideramos que os indicadores referentes à avaliação voltada para o aluno com surdocegueira no contexto escolar identificados nos estudos nessa área temática, corroboraram os componentes essenciais descritos por Ferrel, Bruce e Luckner (2014) referentes, especialmente, à realização de avaliações dinâmicas, avaliações que abordem as potencialidades e necessidades do aluno e da família, uso de abordagens centrada no sujeito e que envolva a participação da família e outros profissionais, avaliação funcional, avaliação dos melhores canais de aprendizagem e identificação das expectativas e dos apoios necessários.

Salientamos a necessidade de estudos mais diretamente relacionados a essa temática, sobretudo, no contexto do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares envolvendo a construção do PEI ou PDI.

### *3.4.3 Comunicação, interação e linguagem*

De acordo com Vigotski (2010) a linguagem é um sistema simbólico fundamental para a formação das características psicológicas humanas que, mediada por signos, contempla funções cognitivas e comunicativas. Nessa perspectiva, a linguagem é

constitutiva do sujeito, pois ela atua tanto no modo do indivíduo se relacionar com o seu meio por intermédio da comunicação, quanto na organização do seu modo de agir e pensar (REGO, 2009).

O desenvolvimento da linguagem, desde muito cedo, é impulsionado pela necessidade da comunicação (REGO, 2009) que, em suas diferentes formas, é a responsável por viabilizar a interação entre o sujeito, o ambiente e as pessoas e, é por meio dessa interação que é possível a apropriação da cultura, valores e conhecimentos de um determinado contexto que a criança está inserida e permite que ela se constitua como ser humano.

Para as crianças, de modo geral, essas apropriações acontecem de forma incidental através da interação com o meio ambiente, desde o seu nascimento. Trata-se de uma interação constante, na qual, os comportamentos da criança são significados pelos adultos, predominantemente, pelo uso de uma língua (oral ou gestovisual).

No entanto, para as crianças com surdocegueira a apropriação da cultura, valores e conhecimentos são limitadas pelas barreiras na comunicação, causadas pelos comprometimentos sensoriais, o que faz com que muitas crianças com essa condição se comuniquem por formas concretas, mas sem a demonstração de “[...] níveis de representação nos quais a linguagem pode se fazer presente” (COMERDI, 2012, p.171).

Focalizada na aquisição da linguagem por sujeitos com surdocegueira congênita, Comerdi (2011) identificou três formas comunicativas: pré-linguística, concreta representacional e comunicação linguística. A primeira, na qual não existe mediação da linguagem, é caracterizada como uma comunicação primitiva e concreta e compreende formas elementares de comunicação como movimentos corporais e expressões faciais, e ainda, pistas de informações como forma de antecipação.

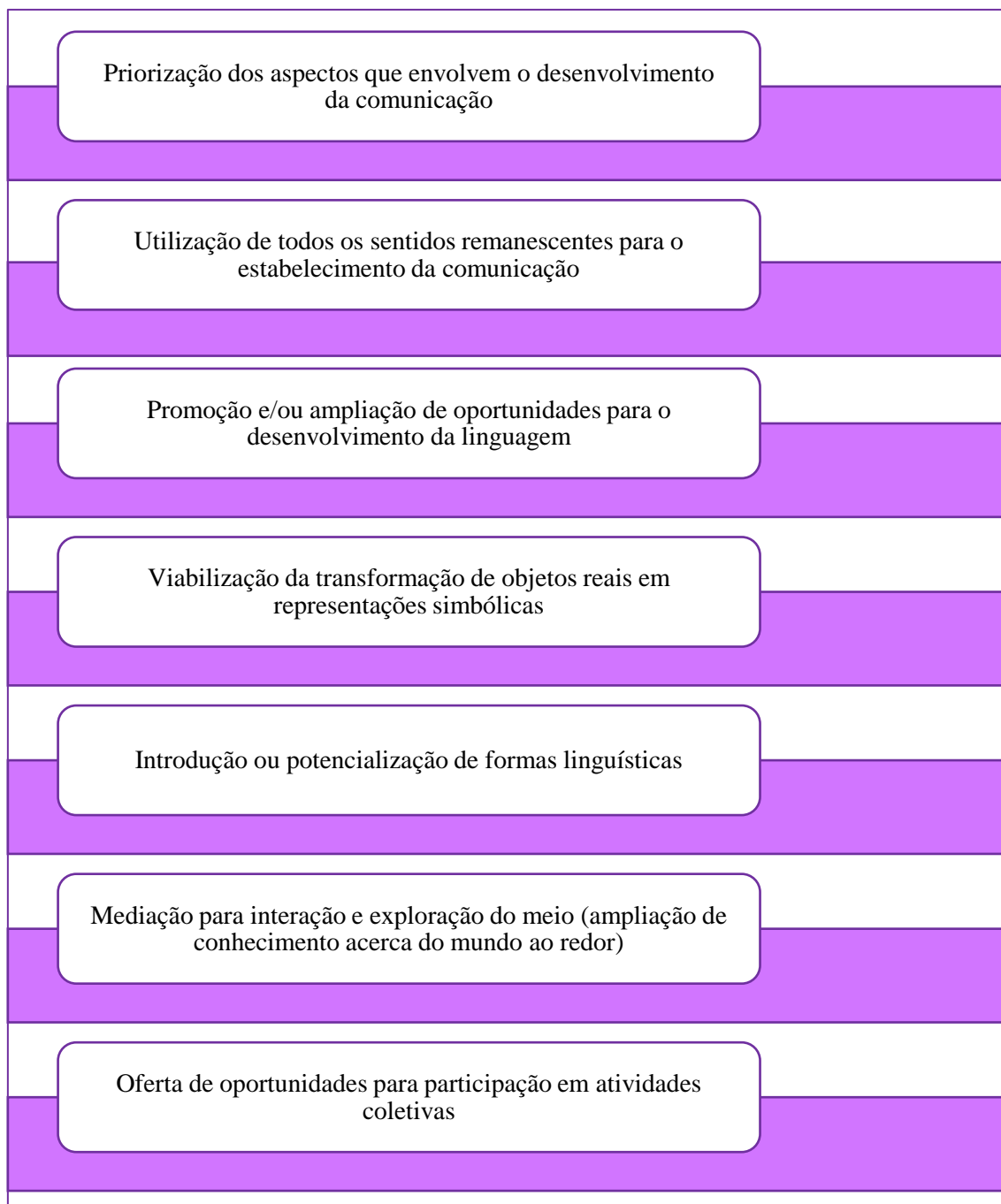
A comunicação concreta representacional, segundo a pesquisadora, compreende a transformação de formas pré-linguísticas em linguísticas, a qual inclui o uso de objetos representacionais que proporcionará maior abstração e compreensão de significados. Nessa fase, alguns signos começam a ser associados aos objetos concretos que são os objetos de referência (COMERDI, 2011).

E por fim, a comunicação linguística compreende os gestos e o uso de palavras orais ou sinais que podem ser utilizados de forma isolada ou em frases elaboradas e organizadas em um determinado sistema linguístico (COMERDI, 2011).

Dessa forma, consideramos nessa área temática aspectos relacionados às formas e ao estabelecimento da comunicação para o desenvolvimento da linguagem, bem como da interação de alunos com surdocegueira congênita no contexto escolar.

Apresentamos os indicadores dessa área temática na Figura 4.

Figura 4 - Indicadores da área temática “Comunicação, interação e linguagem”



Fonte: Elaboração própria

Constitui-se como o primeiro indicador da presente área temática a **priorização dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da comunicação** delineado a partir dos estudos de Gomes (2006), Comerdi (2011), Silva e Castro (2014); Falkoski (2017), Mata (2017), Aleixo (2018), Batista (2019), Machado (2020) e Rocha, Cader-Nascimento e Biato (2021).

Esses estudos convergiram na indicação de que o desenvolvimento da comunicação com vistas ao desenvolvimento da linguagem deve ser tomado como ponto chave no processo de escolarização dos alunos com surdocegueira. Para tanto, na ausência total ou parcial dos sentidos de recepção da informação à distância, é fundamental a utilização de todos os sentidos remanescentes.

Em relação, especificamente à **utilização de todos os sentidos remanescentes para o estabelecimento da comunicação**, mencionamos os estudos realizados por Comerdi (2011), Mata (2017), Aleixo (2018), Vilela (2018) e Mata, Soriano e Oliveira (2021).

Comerdi (2011), por exemplo, identificou que na ausência dos canais sensoriais de informação à distância, as informações eram recebidas e organizadas pelas participantes com surdocegueira do seu estudo por meio dos sentidos tátil, olfativo e gustativo, enquanto o sistema proprioceptivo recebia as informações cinestésicas e vestibulares. Ambas as jovens, segundo a pesquisadora, demonstraram potencialidades sensoriais para desenvolverem habilidades relacionadas à informação sensorial e motora que contribuiriam para a apropriação da linguagem.

Com base nos relatos de seus participantes que atuaram com um aluno com surdocegueira total congênita de comunicação pré-linguística, Mata (2017) também identificou perspectivas indicativas do uso combinado de diferentes vias sensoriais que envolviam a presença dos sentidos gustativo, olfativo, proprioceptivo e cinestésico.

A esse respeito, Castro e Silva (2014) mencionaram que pessoas com surdocegueira congênita como era o caso da aluna abordada na pesquisa, as ideias sobre as coisas passam a existir e a fazer sentido por meio da utilização dos sentidos remanescentes.

Destacamos que o sentido tátil foi o mais abordado dentre os estudos analisados, contudo alertamos que se tratando de alunos com surdocegueira total, todos os sentidos devem ser explorados e utilizados para o estabelecimento e desenvolvimento da comunicação.

Dentro dessa temática de discussão envolvendo a utilização do sentido tátil, realçamos que atualmente, no âmbito dos estudos voltados para o desenvolvimento da comunicação e apropriação da linguagem de sujeitos com surdocegueira, a Comunicação Social Háptica tem sido considerada uma forma promissora para transmissão de expressões táteis complementares à Libras tátil (CANUTO *et al.*, 2019).

A Comunicação Social Háptica é um sistema de comunicação complementar à língua falada ou sinalizada por pessoas com surdocegueira ou outras deficiências. Ela consiste no uso de sinais e toques para fornecer informações ambientais ao usuário. Os sinais hápticos são definidos a partir da língua de sinais utilizada e podem ser realizados em regiões neutras do corpo como costas, braços e pernas (CANUTO *et al.*, 2019).

Dentre os estudos analisados, somente um (VILELA, 2018) mencionou essa modalidade. Esse estudo apontou a necessidade de mais pesquisas na área e referiu ter observado benefícios do seu uso como complemento na comunicação dos sujeitos participantes da investigação.

Considerando que sem sistemas de comunicação adequados, o avanço nos estágios do desenvolvimento da linguagem pelo aluno com surdocegueira pode levar mais tempo para ocorrer, afinal sem recursos de comunicação as oportunidades de participação e ofertas de respostas ao meio ficam comprometidas (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010) a **promoção e/ou ampliação de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem** é primordial.

Utilizamos para a idealização desse indicador, especialmente, os estudos desenvolvidos por Cader-Nascimento (2003), Cader-Nascimento e Costa (2003), Gomes (2006), Comerdi (2011), Silva e Castro (2014), Falkoski (2017), Mata (2017), Araújo *et al.* (2018), Perassolo (2018), Vilela (2018), Machado (2020), Silveira (2020) e Mata, Soriano e Oliveira (2021).

Três desses estudos versaram, dentre outros aspectos, sobre a abordagem coativa de Van Dijk (CADER-NASCIMNETO, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003; FALKOSKI, 2017) como uma forma eficaz para o desenvolvimento das funções comunicativas em um nível simbólico pelos alunos com surdocegueira.

Quanto a isso, Cader-Nascimento (2003) concluiu que a “[...] abordagem coativa foi fundamental para desenvolver nas alunas a consciência da existência, dos efeitos e das funções da comunicação no ambiente” (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 218).

Na mesma perspectiva, Cader-Nascimento e Costa (2003) referiram que os resultados da pesquisa confirmaram os pressupostos de Van Dijk referente à importância do uso, inicialmente, de diferentes recursos de comunicação para ampliação das possibilidades de interação.

Assim como Cader-Nascimento (2003), Falkoski (2017, p.114) destacou a contribuição da abordagem coativa de Van Dijk, pois, segundo ela, quando os mediadores participantes do seu estudo começaram a realizar movimentos coativos, o aluno com surdocegueira passou a demonstrar compreensão de algumas ações, tais como “[...]pegar o copo com suas mãos e levá-lo a boca e quando terminar de tomar deixa o copo novamente em cima de mesa sem atirá-lo longe”.

A abordagem de Van Dijk, balizada por teorias do desenvolvimento como a de Piaget, comportamental e ecológica, traz como aspecto básico o desenvolvimento da comunicação em cinco níveis - ressonância, movimentos coativos, referência não representativa, imitação e gestos – e ainda, um pré-requisito denominado nutrição que tem relação com a criação de vínculo entre o mediador e a criança (AMARAL, 2002).

Identificamos ainda nos estudos com foco para a temática deste indicador, aspectos referentes à importância da ampliação dos recursos de comunicação como influência direta na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo (ARAÚJO *et al.*, 2018; CADER-NASCIMENTO, 2003; GOMES, 2006; FALKOSKI, 2017; MATA, 2017; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021; SILVEIRA, 2020) e à utilização de formas concretas representacionais (objetos de referência) como estratégia para que a comunicação seja acessada por signos e posteriormente, transformada em comunicação linguística (COMERDI, 2011; FALKOSKI, 2017; MACHADO, 2020; MATA, 2017; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021; PERASSOLO, 2018; SILVA; CASTRO, 2014; VILELA, 2018).

Apreendemos que esses estudos convergiram, de modo geral, dentro da temática aqui apresentada, quanto ao uso de recursos e estratégias específicas para antecipação de atividades, pessoas, ambientes e/ou situações e para apropriação de significados com foco no desenvolvimento de conceitos e generalizações.

De acordo com Comerdi (2011) o primeiro ponto a ser considerado na discussão acerca da aquisição da linguagem por crianças com surdocegueira congênita deve ser a transformação de uma mediação realizada por objetos reais em uma mediação simbólica, por meio, por exemplo, dos signos.

Dessa forma, referente à viabilização da transformação de objetos reais em representações simbólicas evidenciamos os estudos de Cader-Nascimento (2003), Comerdi (2011), Matos (2012), Falkoski (2017), Mata (2017), Machado (2020) e Mata, Soriano e Oliveira (2021). De modo geral, esses estudos explicitaram a importância de transformação das formas concretas de comunicação em formas cada vez mais simbólicas.

Falkoski (2017), por exemplo, descreveu as possibilidades de passagem de um objeto de referência real para o uso de um objeto tridimensional, posteriormente, o contorno do objeto e por fim, o sinal que o representa e Mata (2017) desvelou perspectivas de seus participantes que indicaram estratégias para introdução de objetos simbólicos no sistema de calendário de um aluno com surdocegueira congênita.

A pesquisadora destacou ser “[...] importante que esses objetos, em suas formas mais abstratas, como as miniaturas, por exemplo, tenham muita semelhança com o objeto real e, ainda, que estes sejam apresentados, inicialmente, com os objetos reais, para facilitar a associação” (MATA, 2017, p. 64).

Nessa perspectiva, a introdução ou potencialização de formas linguísticas constitui-se como mais um indicador nessa área temática e para a sua construção partimos de discussões realizadas nos estudos de Cader-Nascimento (2003), Cader-Nascimento e Costa (2003), Comerdi (2011), Cader-Nascimento e Costa (2013), Silva e Castro (2014), Falkoski (2017), Mata (2017) e Araújo *et al.* (2018).

Segundo Cader-Nascimento e Maia (2006) as formas linguísticas utilizadas pelas pessoas com surdocegueira são: língua de sinais tátil, língua de sinais em campo visual reduzido, alfabeto manual tátil, sistema braile tátil ou manual, escrita na palma da mão, tablitas alfabéticas, materiais técnicos do sistema alfabético com retransmissão em braile, método tadoma, sistema malossi, escrita em tinta, leitura labial, língua oral amplificada.

Nos estudos analisados cujo foco esteve na escolarização de alunos com surdocegueira congênita, as formas mencionadas foram: língua de sinais tátil, língua de sinais em campo visual reduzido, sistema braile, método tadoma, escrita em tinta e língua oral amplificada.

Destacamos que no caso de crianças com surdocegueira congênita em que a fala não se configura como uma forma acessível de comunicação, a opção possível para uma comunicação linguística é a língua de sinais (COMERDI, 2012).

Referente à língua de sinais, estudos como os desenvolvidos por Cader-Nascimento (2003), Comerdi (2011), Silva e Castro (2014) e Falkoski (2017) reforçaram a inserção dessa língua como fundamental para a aquisição da comunicação linguística por crianças com surdocegueira congênita.

Comerdi (2011), por exemplo, salientou que para as crianças com essa condição, de modo geral, se faz necessário um embasamento de língua de sinais que funcionará como suporte para a aprendizagem de outra língua para a leitura e escrita.

Ainda sobre a apropriação da língua de sinais, Silva e Castro (2014, p. 142), referiram que o não acesso a essa língua por sujeitos com surdocegueira cuja surdez apresenta um nível não passível de aquisição da oralidade, pode prejudicar o desenvolvimento da linguagem e até implicar em déficit cognitivo. Os autores explicaram que “[...] não é o fato de a pessoa ser surdocega pré-linguística que ela terá atraso de linguagem, mas sim o fato de não ter adquirido a Libras, defendida como a língua natural dos surdos”.

Contudo, consideramos oportuno mencionar que o uso da língua de sinais pode sofrer variações de acordo com o comprometimento visual do sujeito, ou seja, na ausência de resíduos visuais essa língua poderá ser introduzida e/ou realizada de forma tátil e no caso de o sujeito ter baixa visão a língua poderá ser modificada em relação ao espaço de realização, essa forma é denominada língua de sinais em campo reduzido.

Ademais, acerca da comunicação por formas linguísticas, salientamos a questão da sua introdução precoce. Mata (2017), por exemplo, com base nos relatos dos profissionais participantes de sua pesquisa, inferiu que as intervenções tardias poderiam limitar as oportunidades e possibilidades de comunicação, inclusive de transformação para um nível mais abstrato com o uso de signos.

De semelhante modo, Araújo *et al.* (2018, p. 57) indicaram que a ausência de sistemas adequados de comunicação poderia acarretar atrasos no desenvolvimento da linguagem, logo, seriam necessárias ações e estratégias que “[...] sistematizem a comunicação mais adequada e que o estudante se adapte melhor”.

A esse respeito, realçamos, ainda, a questão da internalização dos sinais pelos sujeitos com surdocegueira congênita. Cader-Nascimento e Costa (2003) relataram ter constatado que no trabalho com alunos com essa condição o uso apenas de sinais e da fala podem não ser suficientes para compreensão das informações, sendo necessário a introdução de todos os recursos e formas possíveis que garantam o acesso à informação

e além disso, constataram no contexto investigado que o uso do vocabulário da Libras foi internalizado a partir do uso combinado com a expressão gestual já utilizada pelo aluno dentro de um contexto real.

Referente à **mediação para interação e exploração do meio (ampliação de conhecimento acerca do mundo ao redor)** destacamos que, muitas vezes, o aluno com surdocegueira apresenta dificuldades para interação com o meio que envolve as pessoas e, sobretudo, os objetos (COSTA, 2014; FALKOSKI; MAIA, 2020a). Desse modo, o papel do mediador para que a interação ocorra da melhor forma possível é fundamental.

Consideramos para a identificação desse indicador as discussões dos estudos de Cader-Nascimento (2003), Cader-Nascimento e Costa (2003), Gomes (2006), Comerdi (2011), Falkoski (2017), Mata (2017), Farias (2015), Godoy (2015), Leme (2015) e Machado (2020).

Essas pesquisas salientaram, de modo geral, a relevância do conhecimento, pelos profissionais, acerca das diferentes formas e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com surdocegueira, bem como, a necessidade de que esses profissionais estejam atentos a todas as formas de comunicação e ofereçam oportunidades de interação. Destacamos que essa interação e exploração não está atrelada exclusivamente às relações humanas, mas ainda, à exploração do espaço e dos objetos.

Cader-Nascimento e Costa (2003, p.94) por exemplo, ressaltaram “[...] o papel fundamental do professor enquanto agente de mediação entre as crianças surdocegas e o meio, bem como na ampliação dos contatos destas com a realidade”.

A falta de comunicação pode levar ao isolamento e muitas vezes impede o desenvolvimento de habilidades sociais e interpessoais dos alunos com surdocegueira (COSTA, 2014; WATKINS; CLARK, 1991). Desse modo, os alunos surdocegos podem perder muito do que está acontecendo ao seu redor, a menos que os mediadores saibam como ajudá-los a obter as informações (HUEBNER; PRICKETT, 1996).

Como a dupla perda sensorial afeta as interações sociais, os alunos com surdocegueira enfrentam muitos desafios na construção e manutenção de relacionamento com outras pessoas, em especial com os colegas (CORREA-TORRES, 2008).

Desse modo é imperativo, por parte da escola, a **oferta de oportunidades para participação em atividades coletivas**. Nesse indicador realçamos os estudos de Falkoski (2017), Aleixo (2018) e Machado (2020).

Inicialmente, consideramos importante pontuar que as oportunidades para participação do aluno com surdocegueira nas atividades coletivas devem ser, na maioria das vezes, intencionalmente planejadas e mediadas por profissionais, pois, em virtude das barreiras na comunicação é bastante provável que elas não aconteçam naturalmente como ocorre com as crianças sem deficiência.

Sobre esse aspecto, Falkoski (2017) indicou que o uso da tecnologia assistiva com foco na Comunicação Alternativa teria possibilitado maior interação entre os alunos e a professora participante do seu estudo e Aleixo (2018) destacou a importância de promoção de espaços e momentos para interação entre os colegas da sala para a construção de conceitos pela aluna com surdocegueira.

Já Machado (2020, p. 73) mencionou que durante o período de intervenção na pesquisa percebeu a “necessidade em empreender um trabalho de conscientização com os colegas da sala de aula” e realizou “aulas de vídeos relacionados à surdocegueira e a vida diária da pessoa surdocega, trabalhos em grupo com a participação do aluno com surdocegueira, dinâmicas de reprodução na prática de como seria a vida real do colega com seus familiares, em locais públicos, na hora do lanche e no período do recreio”.

De modo geral, não observamos descrições ou ações sistematizadas que demonstrassem a efetiva participação do aluno com surdocegueira no contexto de escolarização com os colegas de turma, especialmente em atividades recreativas.

A esse respeito, Souza e Batista (2008) mencionaram que quando se trata de crianças com deficiência as questões relacionadas à interação social se configuram como primordiais, visto que, às limitações ocasionadas pela condição – e pelas barreiras do contexto – fazem com que essas crianças sejam frequentemente consideradas incapazes de participar ou contribuir nas atividades em grupo.

Desse modo, essas crianças com deficiência ficam, muitas vezes, “[...] isoladas do contato com parceiros e têm suas interações restritas à relação com o adulto” (SOUZA; BATISTA, 2008, p.383). No caso das crianças com surdocegueira, sabemos que o isolamento é uma condição bastante frequente (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010) e o seu rompimento depende de ações intencionais, sistematizadas e consistentes.

Com vistas à essas ações, a brincadeira se constitui como um espaço/tempo favorável para que crianças com deficiência estabeleçam e sustentem “[...] diferentes modalidades de interação com seus parceiros, em processos análogos aos referidos na literatura sobre desenvolvimento infantil e, provavelmente, trazendo benefícios análogos”

(SOUZA; BATISTA, 2008, p.390). Contudo, não identificamos dentre os estudos analisados pesquisas que tenham contemplado essa perspectiva.

Por fim, mencionamos que o assunto abordado nessa área temática esteve presente na maioria, quiçá na totalidade, dos estudos voltados para esse público e contemplou diferentes formas de apoio para o desenvolvimento da comunicação, interação e linguagem do aluno com surdocegueira no contexto escolar. Contudo, temos que considerar a questão da heterogeneidade dessa população em relação, especialmente, às formas de recepção e expressão da informação, o que inviabiliza qualquer tentativa de generalização.

Inferimos que os resultados apresentados nessa área temática se relacionaram com os resultados descritos por Ferrel, Bruce e Luckner (2014), particularmente, em relação ao papel do mediador (professor ou profissional de apoio) para apoiar as interações entre o aluno com surdocegueira e os seus colegas. Um aspecto abordado no estudo de Ferrel, Bruce e Luckner (2014) e não identificado nos estudos selecionados nesta revisão que merece destaque, refere-se ao ensino de estratégias de interação para os outros estudantes que convivem com o aluno com surdocegueira, inclusive em relação à utilização de formas diferenciadas de comunicação conforme o perfil linguístico do sujeito com essa condição.

Ao que tudo indica, em consonância com o estudo de Ferrel, Bruce e Luckner (2014), as intervenções educacionais individualizadas realizadas em contexto naturais e incorporadas em todas as atividades são essenciais no processo de escolarização dos alunos com surdocegueira congênita.

#### 3.4.4 Tecnologia Assistiva

A Tecnologia Assistiva (TA) é definida no Brasil como uma área do conhecimento que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tem como objetivo central promover independência, autonomia, qualidade de vida e inclusão social para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2007).

Assim, nessa área temática, contemplamos aspectos referentes a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à promoção de maior independência e autonomia do aluno com surdocegueira congênita no contexto escolar

em relação à comunicação, vida autônoma, orientação e mobilidade, habilidades visuais e/ou auditivas e à aprendizagem e participação em atividades pedagógicas.

Os indicadores da presente área temática estão representados na Figura 5.

Figura 5 - Indicadores da área temática “Tecnologia Assistiva”



Fonte: Elaboração própria

Referente ao **uso de auxílios para o desenvolvimento da comunicação de forma alternativa** Cader-Nascimento (2003), Falkoski (2017), Machado (2020), Machado e Raggi (2020) e Mata (2017) destacaram esse recurso de TA como fundamental, a depender do nível e formas de comunicação do aluno com surdocegueira, no processo de escolarização. Além disso, estudos como os desenvolvidos por Cader-Nascimento (2003),

Comerdi (2011) e Falkoski (2017) acentuaram a utilização de diferentes recursos de comunicação alternativa, por meio de objetos de referência, por exemplo, para o ensino e aprendizagem de conceitos cotidianos e científicos.

De modo geral, identificamos nos estudos formas de CA sem auxílios externos e com auxílios externos. Sem auxílios externos, por exemplo, Bertola (2015), Falkoski (2017), Mata (2017), Machado (2020), Silva e Castro (2014) e Silveira (2020) mencionaram o uso de movimentos corporais e expressões faciais para o estabelecimento da comunicação. Já com auxílios externos, identificamos aspectos referentes ao uso de objetos (reais e representativos), miniaturas, calendários, imagens, gestos e insinuações táteis (ALEIXO, 2018; ARAÚJO *et al*, 2018; BATISTA, 2019; BERTOLA, 2015; CADER-NASCIMENTO, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013; CORMEDI, 2011; DUTRA, *et al*, 2018; FALKOSKI, 2017; FALKOSKI; MAIA, 2020a; FARIAS, 2015; GODOY, 2015; GOMES, 2006; IKONOMIDIS, 2019; LEME, 2015; MACHADO, 2020; MACHADO; RAGGI, 2020; MATA, 2017; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2021; PERASSOLO, 2018; SILVA; CASTRO, 2014; SILVEIRA, 2020; VILELA, 2018).

Como exemplo de objeto de referência dentro da Comunicação Alternativa, Mata (2017) identificou, a partir de relatos de seus participantes (professores), o uso de um tecido para representar a mochila e conseqüentemente, a hora de ir embora e ainda, um pedaço de material em *polyvinyl chloride* (PVC16) para simbolizar o momento de uso da pré-bengala.

Ainda com foco nos recursos de CA para alunos com surdocegueira, Araújo *et al*. (2018, p. 57) descreveram o desenvolvimento de atividades em um contexto de Educação Infantil que contemplaram o uso de figuras tridimensionais e rotina com objetos de referências. As pesquisadoras destacaram que “a aplicação de recursos e estratégias de comunicação e aprendizados acessíveis e contextualizadas às habilidades da criança surdocega, são indispensáveis ao seu desenvolvimento”.

Já no contexto do Ensino Fundamental, Aleixo (2018, p. 93) descreveu que na sala de aula observada os professores dispunham de recursos relacionados à organização das aulas como calendários e quadro de horários de aula, por exemplo, e asseverou que:

A utilização destes materiais é potencialmente produtiva para fazer a antecipação de cada momento vivenciado, fazendo paralelamente um trabalho em que poderão ser aproveitados estes diversos materiais,

oportunizando a aluna organizar eventos e compromissos, identificar os dias da semana, utilizar o calendário para uso social da medida de tempo, acompanhando assim a sequência numérica e identificando a passagem de tempo.

Destacamos que para muitos alunos com surdocegueira congênita, serão necessários lançar mão de recursos complementares que não são comuns na CA usual, por exemplo, os recursos táteis (MOREIRA; 2021). Além de que, para alguns alunos com essa condição, a comunicação será, predominantemente, por formas concretas e não simbólicas (COMERDI, 2013).

Com foco para a implementação da Comunicação Alternativa para o desenvolvimento da comunicação e aprendizagem no contexto escolar, Falkoski (2017) destacou como recursos significativos os objetos de referência, calendário e livros adaptados. Além disso, a pesquisadora evidenciou que a Comunicação Alternativa teria possibilitado maior interação entre a aluna, a professora e demais alunos.

Consideramos importante realçar que os objetos de referência são objetos que são apresentados ao sujeito para indicar o que irá acontecer em seguida ou o que está acontecendo. Eles podem representar ideias, pessoas, atividades ou coisas e proporcionam uma forma de comunicação concreta e que pode ser mais facilmente compreendida pelo aluno (CAMBRUZZI; COSTA, 2016).

Já o calendário é um instrumento no qual os objetos de referência são dispostos em ordem de acontecimentos. Na escola, por exemplo, pode ser usado para indicar as atividades a serem realizadas no dia. O seu uso, além de apresentar de forma acessível a rotina do aluno, favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de conceitos temporais, visto que, possibilita falar sobre coisas que já aconteceram ou irão acontecer (BLAHA; MOSS, 2005).

Cader-Nascimento e Maia (2006) mencionaram que as crianças com surdocegueira podem apresentar uma grande variedade de formas de comunicação em diferentes níveis. É primordial compreender o nível em que a criança se encontra para que a comunicação seja viabilizada e expandida. Para tanto, se faz necessário conhecimentos acerca das formas de comportamento comunicativo para que seja transformado do concreto para o abstrato.

Em relação ao uso de auxílios para a vida autônoma avaliamos importante destacar inicialmente, que consideramos como atividades de vida autônoma aquelas

relacionadas às práticas de autocuidado, alimentação, afazeres e as condutas (comportamentos) que agenciam a participação no ambiente em que se vive (SIAULYS, 2014).

Destacamos que essas atividades são aprendidas pela maioria das crianças de forma incidental pela convivência e imitação de pessoas mais experientes. No entanto, as crianças com surdocegueira, sobretudo, aquelas com menos funcionalidade visual e auditiva, irão requerer um ensino sistematizado e igualmente, mediação pedagógica qualificada o que exige da escola, como já mencionado na área temática “gestão e organização” a inserção desses aspectos como objetivos curriculares dentro do planejamento pedagógico desse aluno.

Referente a esse indicador, mencionamos que, de modo geral, os estudos não apresentaram formas sistematizadas de recursos e estratégias voltadas para o desenvolvimento de vida autônoma por alunos com surdocegueira no contexto escolar, contudo, apontaram a importância do uso de recursos de Tecnologia Assistiva nessa área e ainda, apresentaram meios, como a implementação de currículo de base funcional ou a inserção de atividades com esse fim nos programas educacionais, que indiretamente suscitam o uso dessas TA.

Batista (2019), por exemplo, abordou o uso de recursos que poderiam facilitar a aprendizagem de tarefas cotidianas a partir da implementação do currículo funcional e Silveira (2020) descreveu que a partir da intervenção realizada com comunicação alternativa, o aluno participante da sua pesquisa, teria passado a desempenhar, com maior independência, tarefas como alimentar-se, vestir-se e locomover-se.

De forma mais específica aos comportamentos voltados para a participação no ambiente, Comerdi (2011) descreveu que o uso de estratégias e recursos para antecipação (pistas de movimento, táteis e de contexto) utilizados por familiares e professores no início da vida das participantes com surdocegueira do seu estudo, teriam sido fundamentais para o desenvolvimento da comunicação e interação, de modo que por permitirem antecipações, teriam reduzido práticas de autoagressões.

Segundo Hartmann (2012) quando as crianças têm noção do que está acontecendo ao seu redor elas desenvolvem conhecimento do evento que faz com que antecipem e participem ativamente das rotinas. Para as crianças sem deficiência essa antecipação e compreensão ocorre por meio de palavras, gestos, movimentos, expressões e ferramentas usadas nas atividades cotidianas. Já as crianças com surdocegueira necessitam que essa

antecipação seja intencionalmente realizada por seus mediadores de forma acessível e adequada aos seus modos de comunicação, por meio, por exemplo, de objetos de referência. Essa antecipação, dentre outras coisas, faz com que o aluno com surdocegueira se sinta mais seguro diante de diferentes situações e atividades.

No que se refere ao **uso de auxílios para orientação e mobilidade** salientamos os estudos de Cader-Nascimento (2003), Matos (2012), Silva e Castro (2014), Farias (2015), Falkoski (2017), Mata (2017) e Silveira (2020).

Desses estudos, Cader-Nascimento (2003), Silva e Castro (2014), Falkoski (2017) e Mata (2017) mencionaram o uso de recursos – placas de sinalização, bengala, cordas e pré-bengala – para o desenvolvimento de habilidades de orientação e mobilidade no contexto escolar pelos alunos com surdocegueira. Cader-Nascimento (2003), por exemplo, referiu ter, em seu plano de intervenção, priorizado a articulação e relação das técnicas e habilidades específicas em orientação e mobilidade com conteúdos trabalhados em sala de aula.

Segundo Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010) a orientação e mobilidade contempla um conjunto de técnicas e estratégias que ajudam a pessoa com surdocegueira a se orientar e a se locomover com segurança no ambiente em que vive. Desse modo, o ensino de orientação e mobilidade não se reduz ao treinamento para uso correto de técnicas ou de recursos como bengalas, por exemplo. Para as autoras, “é a possibilidade que oferecemos à pessoa surdocega de aprender a organizar e familiarizar-se com o mundo, através do contato físico e de tudo o que possa compreender o mundo ao seu redor e com ele se comunicar” (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2020, p. 13).

Bosco, Mesquita e Maia (2010) elencaram alguns aspectos a serem considerados para o deslocamento em trajetos em ambiente escolar: identificação do mediador (objeto de referência), atitude clara e precisa do mediador para auxílio, oferta de pistas pelo mediador para afastamento ou aproximação do aluno, utilização de técnica de guia vidente e sinalização da rota.

Segundo Amaral (2002) não há competências específicas para o trabalho com orientação e mobilidade para professores que atuam com alunos com surdocegueira, no entanto, são necessárias adaptações em relação às técnicas gerais e as necessidades próprias do aluno o que exige que esses profissionais conheçam as estratégias básicas da área para que atuem em parceria com os instrutores especializados.

Em relação ao *uso de auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação visual* citamos os estudos de Cader-Nascimento (2003), Matos (2012), Godoy (2015), Falkoski (2017), Aleixo (2018) e Vilela (2018).

Esses estudos referiram o uso de recursos ópticos como lupa manual (VILELA, 2018) e de recursos não ópticos para ampliação como material com impressão ampliada (CADER-NASCIMENTO, 2003; GODOY, 2015; MATOS, 2012), letras e números móveis ampliados (ALEIXO, 2018), fontes mais simples (ALEIXO, 2018), materiais com contrastes (ALEIXO, 2018; GODOY, 2015) e quadro de giz na cor preta (CADER-NASCIMENTO, 2003); para posicionamento e postura como plano inclinado (CADER-NASCIMENTO, 2003); para escrita e leitura como lápis com cor mais forte (CADER-NASCIMENTO, 2003; FALKOSKI, 2017), canetas de pontas porosas (CADER-NASCIMENTO, 2003), caderno com pauta ampliada (FALKOSKI, 2017; VILELA, 2018) e guia para escrita (BATISTA, 2019; VILELA, 2018); e para controle da iluminação (CADER-NASCIMENTO, 2003).

Além disso, Falkoski (2017) descreveu como estratégia, por exemplo, a aproximação do material para cópia e Aleixo (2018) apontou a importância de aspectos metodológicos relacionados à mediação do professor para utilização dos recursos.

Por fim, Bosco, Mesquita e Maia (2010) indicaram que para o aluno com surdocegueira com baixa visão são necessárias adequações visuais relacionadas à iluminação, posição e distância, disposição da sala e orientações para as atividades (disposição dos mobiliários para locomoção sem barreiras e eliminação de poluição visual nas atividades e materiais), uso da lousa (posicionamento do aluno, cor da lousa, tamanho e formato da letra utilizada), movimentação do professor (identificação de quem está falando e auxílio para localização sonora) e material didático e características visuais (alterações na cor, no contraste, no tamanho, no ângulo e na distância e na complexidade).

Alertamos que esse indicador está atrelado à existência ou não de resíduos visuais no aluno com surdocegueira e que em caso afirmativo à avaliação funcional da visão para identificação de quais produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços poderão potencializar a sua independência e autonomia para aprendizagem e participação no contexto escolar.

De acordo com Bosco, Mesquita e Maia (2010) as modificações necessárias podem ser feitas por meio da avaliação funcional que consiste, basicamente, na observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades realizadas.

Referente ao uso de auxílios para ampliação da habilidade auditiva e para autonomia na comunicação oral, mencionamos os estudos de Comerdi (2011), Godoy (2015), Leme (2015), Bertola (2016) e Silveira (2020).

Comerdi (2011), Bertola (2016) e Silveira (2020) abordaram o uso de IC sendo que as duas primeiras autoras apontaram aspectos positivos desse dispositivo para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, inclusive com o apoio do TADOMA (COMERDI, 2011) e Silveira (2020) inferiu que o dispositivo não teria possibilitado o desenvolvimento da oralidade pelo aluno sujeito do seu estudo e além disso, pela insistência dos profissionais da escola em utilizar a comunicação oral, não teriam sido oportunizadas outras formas de comunicação ao aluno.

Já Godoy (2015) e Leme (2015) referiram o uso de aparelho de frequência modulada pelas alunas participantes de seus estudos. Godoy (2015) apontou aspectos positivos do equipamento como auxílio no processo de escolarização da aluna com surdocegueira e Leme (2015) referiu ter identificado barreiras no contexto escolar para o seu uso adequado, por exemplo, a existência de ruídos no ambiente.

Os auxílios de TA voltados para a audição indicados por Bosco, Mesquita e Maia foram o Sistema *Loops* (sistema de rádio frequência) e telefone para pessoas com surdez. Como esse material é do ano de 2010 é aceitável que exista uma certa defasagem em relação às TA direcionadas para esse público.

Destacamos que dentre os estudos analisados identificamos somente em Farias (2015) menção ao uso de produtos para autonomia na comunicação, no qual a autora referiu a instrumentalização para uso de tecnologias para a comunicação a distância por mensagens em telefones celulares ou *softwares* sintetizadores de voz no computador.

Atualmente, de modo geral, podemos aludir como exemplos de TA no campo da deficiência auditiva e surdez os aparelhos auditivos, celulares com chamadas por vibração e mensagens escritas ou por vídeo, aplicativos que realizam tradução de mensagens de texto ou voz em Libras, recursos para tradução de conteúdo de áudio na TV como a legendagem e a janela de interpretação de língua de sinais. Além desses, existem os recursos disponibilizados no meio digital que possibilitam a comunicação de forma *online* como o *TeleTypewriter* (TTY) que é, basicamente, uma máquina de escrever com telefone acoplado que permite aos surdos se comunicarem com ouvintes que não falam a língua de sinais; e os aplicativos que utilizam avatares como *VLibras*, *Hand Talk*, *ProDeaf* e *Rybená* (SILVA; CARDOSO, 2021).

Ainda com foco para a autonomia na comunicação, realçamos que a partir do conceito abrangente adotado no Brasil, os serviços prestados pelos profissionais de apoio (instrutor mediador e guia-intérprete) também são considerados TA.

Apreendemos a partir desses estudos que mesmo os recursos e produtos de alta tecnologia exigem constante avaliação e acompanhamento especializado para que o seu uso seja, de fato, significativo para a independência e autonomia do sujeito no processo de escolarização.

Assim como o indicador anterior, este também está atrelado à existência ou não de resíduos auditivos e ainda, à avaliação funcional desse sentido remanescente no sujeito.

Em relação ao *uso de auxílios para funcionalidade e participação em atividades pedagógicas* mencionamos em primeiro lugar que, segundo Galvão Filho (2022, p.4), os recursos de TA no âmbito da educação não devem ser consideradas como “[...]mediações simbólicas para a compreensão de conteúdos e conceitos, em processos de ensino e aprendizagem”. Essas mediações estão inseridas no “[...]campo das estratégias pedagógicas e das tecnologias educacionais”.

Exemplificamos, a partir dos estudos analisados no que se refere às estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais, as pesquisas de Godoy (2015), Aleixo (2018), Araújo *et al.* (2018), Dutra *et al.* (2018) e Rocha, Cader-Nascimento e Biato (2021) que referiram o uso de recursos como apoio para a aprendizagem de conteúdos específicos dentro das disciplinas de Geografia, Matemática, Arte e Física.

Em segundo lugar, explicitamos a compreensão adotada nesta tese de atividade pedagógica como algo amplo conexo ao saber sistematizado a ser socializado na escola, que no processo de escolarização do aluno com surdocegueira pode ser que envolva conteúdos e objetivos relacionados às práticas de vida autônoma, por exemplo. No entanto, para efeitos de análise desse indicador priorizamos as atividades correlacionadas aos componentes curriculares gerais (alfabetização, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade, Arte e Educação Física).

Assim, em relação, especificamente às soluções de TA mencionadas pelos estudos, identificamos alguns recursos e produtos voltados para a funcionalidade e participação em atividades pedagógicas pelo aluno com surdocegueira, como, por exemplo, computadores; jogos de computador; jogo contendo cartaz de parede com velcro, fichas contendo figuras, sinais em Libras e alfabeto manual (MATOS, 2012);

*software* leitor de tela (FARIAS, 2015); computadores, mouse adaptado, impressora braile, máquina Perkins®, *Iped/Tablet* e Soroban (VILELA, 2018), e uso de fitas adesivas para fixar folhas sobre a mesa, números emborrachados com imã para ser utilizado em quadro imantado, mapas com contornos de barbante, máquina braile, linha braile, reglete, punção para a escrita braile ou *software* leitor de tela para acesso ao computador (BATISTA, 2019).

Bosco, Mesquita e Maia (2010) elencaram como os principais recursos de TA para a aprendizagem de alunos com surdocegueira os objetos de referência das atividades, as caixas de antecipação e os calendários.

Nos estudos analisados identificamos ainda, aspectos referentes ao uso de estratégias – mão sobre mão (ARAÚJO *et al.*, 2018) -, metodologias – inserção de práticas com o uso do tato, olfato e/ou paladar e de atividades reais como ir ao supermercado (BATISTA, 2019) e serviços – participação de profissional da Terapia Ocupacional, por exemplo (SILVA; CASTRO, 2014) no contexto de escolarização do aluno com surdocegueira como auxílio para a aprendizagem e participação em atividades pedagógicas.

Outrossim, Godoy (2015) apontou algumas barreiras referentes à TA no contexto de sua pesquisa como a não disponibilidade de produto (máquina braile) nos momentos em que se fazia necessário, não adoção de estratégias e metodologias adequadas – falta de audiodescrição de imagens de livros didáticos e explicações de conteúdos por meio de esquemas conceituais imagéticos sem audiodescrições das imagens utilizadas, por exemplo –, utilização de metodologia padronizada e excludente (não diferenciação curriculares e/ou utilização de materiais condizentes com as necessidades sensoriais da aluna).

Especificamente para a apropriação da leitura e da escrita, acentuamos que o sistema braile foi o recurso de TA mais mencionado nos contextos dos estudos analisados (CADER NASCIMENTO, 2003; COMERDI, 2011; FALKOSKI, 2017; FARIAS, 2015; GODOY, 2015; LEME, 2015; MACHADO, 2020; MATOS, 2012).

Com foco para os recursos de TA para a apropriação da leitura e da escrita pelo aluno com surdocegueira, Bosco, Mesquita e Maia (2010) indicaram o uso do sistema braile, adequações dos materiais impressos quanto às necessidades visuais do aluno, bem como computadores com acessórios e/ou *softwares* específicos.

De modo geral, acerca o uso de recursos de Tecnologia Assistiva na escola, Rocha e Deliberato (2012, p.73) alertaram que:

O uso da tecnologia assistiva na escola demanda não somente o recurso, mas também um serviço que ofereça estratégias para o seu uso. As estratégias devem ter início anteriormente a prescrição ou construção do recurso, ou seja, é necessário observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar e reconhecer suas necessidades. Por meio das informações do aluno, dos profissionais da escola e do ambiente é possível estabelecer critérios para elaborar recursos com perspectivas funcionais que atendam às necessidades específicas do aluno com deficiência e conseqüentemente diminua as taxas de abandono dos recursos de tecnologia assistiva.

Assim, os estudos utilizados para a identificação e construção dos indicadores dessa área temática denominada “Tecnologia Assistiva” nos permitiram apreender, dentre outras coisas, que as especificidades e necessidades do aluno estão diretamente relacionadas à identificação e aquisição dos recursos e produtos, bem como, utilização de estratégias e metodologias apropriadas. Isso só será possível com a presença dos indicadores discutidos nas áreas temáticas anteriores.

Por fim, destacamos que, aparentemente diferente dos achados de Ferrel, Bruce e Luckner (2014), os estudos selecionados para a presente revisão focalizaram os recursos de tecnologia assistiva de baixo custo voltados para o processo de ensino e aprendizagem para os alunos com surdocegueira, especialmente, em relação ao desenvolvimento da comunicação por meio da Comunicação Alternativa.

Por outro lado, identificamos demasiada semelhança com o estudo de Ferrel, Bruce e Luckner (2014) no que se refere ao uso de recursos utilizados com pessoas com deficiência visual para os alunos com surdocegueira com resíduos visuais funcionais.

No que tange à temática da orientação e mobilidade, sublinhamos que não encontramos nos estudos aspectos relacionados, por exemplo, ao ensino sistematizado por meio de recursos e estratégias específicas, no contexto de escolarização.

A respeito dessa temática, Ferrel, Bruce e Luckner (2014) indicaram que muitas das pesquisas no contexto internacional sobre conquistas de habilidades de vida para crianças com surdocegueira estão na área da orientação e mobilidade. Contudo, salientaram a escassez em relação a preparação especializada em surdocegueira que deve contemplar orientação e instrução de mobilidade pautada nas experiências individuais e possibilidade reduzida de aprendizagem incidental.

Além disso, também diferente dos resultados apresentados na revisão de Ferrel, Bruce e Luckner (2014), não encontramos pesquisas focadas na utilização de instrução sistemática para manejo de comportamento ou para a realização de atividades funcionais, bem como estudos que tratem da questão do lazer, por exemplo, pela participação do aluno com surdocegueira em jogos e brincadeiras no contexto de escolarização.

#### 3.4.5 Componentes curriculares

Há nesse campo, discussões muito acirradas em relação, especialmente, a quais conhecimentos devem compor o currículo. Segundo Silva (1999) as teorias do currículo estão sempre, direta ou indiretamente, envolvidas em desenvolver critérios de seleção que justifiquem suas respostas à essa questão central: quais saberes devem ser ensinados na escola?

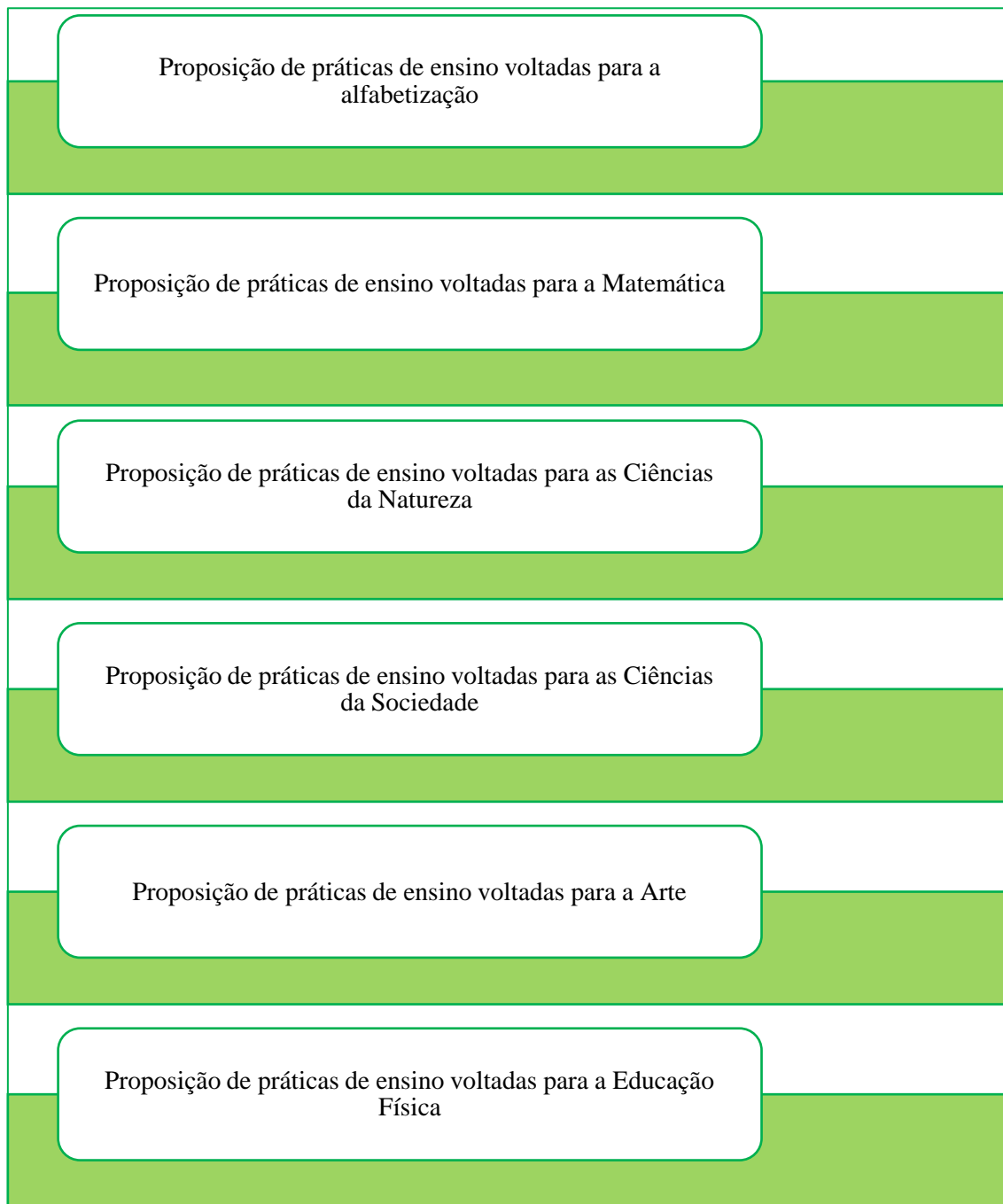
Essa questão torna-se ainda mais profunda quando olhamos para os alunos com necessidades comunicativas mais complexas que exigem, por exemplo, o desenvolvimento de um currículo diferenciado, como muitos alunos com surdocegueira congênita. Esse currículo como vimos em áreas temáticas anteriores contempla, em alguns casos, aspectos demasiadamente específicos até mesmo de funcionalidade para as práticas de vida autônoma.

Contudo, considerando que esses alunos estão na escola e que a sociedade contemporânea e sua organização coloca em exigência a apropriação de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos para a participação ativa na sociedade (SAVIANI, 2016) que envolve basicamente, a linguagem escrita, a Matemática, as Ciências da Natureza, as Ciências da Sociedade (História e Geografia), e ainda, Arte e Educação Física, preocupa-nos como esses componentes têm sido trabalhados com os alunos com surdocegueira congênita já que, de modo geral, exigem um trabalho de elaboração conceitual mais sofisticada que requer, dentre outras coisas, uma interação mediada por signos e viabilizada pela linguagem.

Desse modo, contemplamos na presente área temática aspectos relacionados às práticas de alfabetização, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade (História e Geografia), Arte e Educação Física com foco para as estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais voltadas para o processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita.

Os indicadores dessa área temática estão descritos na Figura 6.

Figura 6 - Indicadores da área temática “Componentes curriculares”



Fonte: Elaboração própria

Em relação à ***proposição de práticas de ensino voltadas para a alfabetização*** identificamos com foco prioritário para essa temática, dentre os estudos selecionados para

essa revisão, duas pesquisas (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2013; FALKOSKI; MAIA, 2020a).

Cader-Nascimento e Costa (2013), por exemplo, focalizando o processo de leitura de uma aluna de Ensino Médio com surdocegueira congênita que utilizava o braile para leitura e escrita e a língua de sinais tátil como sistema de comunicação, apresentaram um trabalho desenvolvido a partir de um livro adaptado. As adaptações contemplavam, basicamente, a escrita em braile e letras ampliadas, ilustrações com alto relevo, contraste, texturas diversas e informações olfativas. Já Falkoski e Maia (2020a) descreveram o uso da Comunicação Alternativa associada à escrita convencional para apoiar a aprendizagem em um contexto de letramento pautado no uso de objetos de referência, fotografias e sistema de calendários.

Mesmo sem foco prioritário na área, outros estudos como o de Cader-Nascimento (2003), por exemplo, descreveram o uso de recursos e estratégias específicas para a alfabetização. As estratégias utilizadas por Cader-Nascimento (2003) contemplavam a demonstração contextual, por meio de representação corporal total da situação, segmentação da palavra em unidades, repetição da brincadeira, apresentação do registro alfabético, percepção tátil da produção do som, fixação do registro escrito, representação contextual, social e cultural do significado, fixação do registro escrito no plano horizontal, generalização e aplicação da aprendizagem, registro escrito em braile.

Com vistas à apropriação da linguagem escrita por meio do braile, Comerdi (2011) descreveu o contexto de aprendizagem desse sistema por uma das suas participantes com surdocegueira congênita e indicou que, para que essa aquisição ocorresse foram necessários como alicerces linguísticos a utilização da língua de sinais mesclada com o Português falado e escrito, no qual a Libras funcionava como a base de recepção da informação.

A autora destacou que “no caso de uma criança surdocega congênita com perda total de visão, a aprendizagem da segunda língua pela leitura e escrita só poderá ser feita pelo braile” (COMERDI, 2011, p. 270).

Igualmente focalizada na apropriação da linguagem escrita por alunos com surdocegueira no contexto escolar, Falkoski (2017) relatou a criação de livros acessíveis como artefatos de comunicação para os alunos com surdocegueira sujeitos do seu estudo e inferiu que esse recurso teria auxiliado no processo de ensino e aprendizagem dos casos analisados.

A autora descreveu que além de servirem como estratégias para comunicação e interação, os livros acessíveis configuraram-se como uma possibilidade de experiência do aluno com surdocegueira com o mundo letrado. Esses livros foram confeccionados de forma personalizada, de acordo com a pesquisadora, a partir da rotina dos alunos com surdocegueira e faziam menção “[...] aos objetos de referência e os materiais utilizados retratando os momentos da tarde na escola, com objetos reais ou indicativos dos espaços da escola (FALKOSKI, 2017, p. 95).

Destacamos no trabalho de Falkoski (2017) uma perspectiva de alfabetização e letramento atrelada ao desenvolvimento da comunicação por meio de recursos como o livro acessível.

Essa perspectiva, também indicada no estudo de Ferrel, Bruce e Luckner (2014) é considerada como uma “nova alfabetização” a qual considera a comunicação como um suporte ou parte do processo, valendo-se de recursos como caixa de histórias, livros de experiências reais, dentre outros. Esse trabalho está diretamente relacionado ao ensino de conceitos, sobretudo, aos alunos com comunicação não linguística.

Por fim, observamos que os trabalhos selecionados para análise nesse indicador focalizaram o trabalho com a língua de sinais, o braille e o uso da escrita convencional no caso de alunos com boa funcionalidade da visão. De modo geral, os estudos priorizaram aspectos de letramento por meio da inserção do aluno no mundo da leitura e da escrita e salientaram a importância de considerar o nível linguístico do sujeito com surdocegueira, bem como os canais remanescentes a serem utilizados para a aprendizagem

Referente a *proposição de práticas de ensino voltadas para a matemática*, destacamos que foram encontrados com foco para esse componente curricular dois estudos (ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2020) sendo o primeiro uma dissertação de mestrado e o segundo um artigo (recorte do primeiro). Ambos trataram da construção de número por uma aluna com surdocegueira congênita com comunicação por Libras em campo reduzido, matriculada no quarto ano do Ensino Fundamental.

As pesquisas, de acordo com as autoras, foram fundamentadas nos sete processos mentais básicos descritos por Lorenzato (2006 *Apud* ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2020) e pautou-se na construção e utilização de recursos que foram confeccionados de acordo com as especificidades das participantes com surdocegueira. De modo geral, as autoras apontaram que os recursos, majoritariamente táteis, utilizados

na pesquisa favoreceram a apropriação do conhecimento em relação à construção do conceito de número pelos sujeitos (ALEIXO, 2018; ALEIXO; GRUTZMANN, 2020).

De forma menos específica, outros estudos (CADER-NASCIMENTO, 2003; FARIAS, 2015; MACHADO, 2020) contemplaram aspectos relacionados ao trabalho com a Matemática com alunos com surdocegueira no contexto escolar.

Cader-Nascimento (2003), por exemplo, descreveu o uso de alguns jogos e Machado (2020) contemplou o ensino da Matemática por meio de diferentes atividades envolvendo os números cardinais, quantidades e formas geométricas. Os recursos utilizados por Machado (2020) priorizaram o sentido tátil para identificação e associação.

Em geral, constatamos que assim como identificado por Ferrel, Bruce e Luckner (2014) os estudos indicaram o uso de recursos e estratégias da área da deficiência visual, bem como, preocupação com o conhecimento prévio e as experiências do aluno em relação aos conceitos-chaves a serem utilizados, as demandas de vocabulário, necessidades de modificações do conteúdo e seleção de recursos manipuláveis.

Em relação à *proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Natureza* identificamos dentre os estudos selecionados, duas pesquisas (PERASSOLO, 2018; ROCHA; CADER-NASCIMENTO; BIATO, 2021) com foco nesse componente curricular.

Perassolo (2018) relatou algumas estratégias de ensino utilizadas em uma turma de Ensino Fundamental de uma escola bilíngue (Libras / Língua Portuguesa), em uma turma composta por seis alunos com surdocegueira. As atividades observadas envolveram as temáticas órgãos dos sentidos, corpo humano, diversidade de plantas e animais e transformação de substância. A pesquisadora concluiu que a Educação em Ciências Naturais pode ser trabalhada com alunos com surdocegueira de forma articulada às atividades de vida autônoma.

De modo geral, as estratégias apresentadas nesse estudo se relacionavam com as técnicas de comunicação utilizadas por e para cada aluno pelos mediadores por meio de estratégias que contemplaram a utilização de objetos de referência (reais e representativos), experiências e vivências em contextos reais, como quando, por exemplo, a partir da temática “animais” os alunos foram visitar um sítio (PERASSOLO, 2018).

Já Rocha, Cader-Nascimento e Biato (2021) com foco no conteúdo “luz, imagem e ação” em uma disciplina de Física, realizaram uma pesquisa que envolveu o planejamento e a confecção de materiais visando a promoção do acesso ao conteúdo para

uma aluna adulta com surdocegueira congênita por meio das vias sensoriais táteis. A intervenção, segundo as autoras, “[...]transitou uma tríade na exploração do material, no uso de diferentes recursos linguísticos e no gesto háptico interpretativo da imagem, em situações duais de ida e vinda nas experiências vividas nos estudos anteriores” (ROCHA; CADER-NASCIMENTO; BIATO, 2021, p.830) e indicou a possibilidade de mais autonomia da aluna no ambiente da aula, além de oferecer maiores oportunidades de interação.

De forma menos específica, outros estudos (MACHADO, 2020; MATA, 2017) contemplaram aspectos relacionados ao trabalho com as Ciências da Natureza com alunos com surdocegueira no contexto escolar. Mata (2017), por exemplo, descreveu a partir dos relatos de suas participantes o trabalho com esquema corporal com o uso de um boneco e associação com partes do corpo da mediadora e do aluno.

Na mesma linha, Machado (2020) mencionou o uso de bonecos para reconhecimento e identificação do corpo humano. De acordo com a pesquisadora os bonecos representativos da figura masculina e feminina foram explorados pelo tato e as partes do corpo nomeadas por meio da Libras na modalidade tátil. Assim como apresentado no estudo de Mata (2017), a pesquisadora descreveu a associação entre as partes do corpo do boneco, dos mediadores e do aluno.

Os resultados apresentados pelas pesquisas que compuseram este indicador corroboraram os achados de Ferrel, Bruce e Luckner (2014) de que a aquisição de conceitos científicos na área das ciências pode ser melhorada por meio de experiências práticas e adaptações e estratégias táteis.

Referente à **proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Sociedade** identificamos dentre os estudos selecionados, somente uma pesquisa que enfocou o trabalho com esse componente, especificamente com a disciplina de geografia (GODOY, 2015).

A pesquisa que teve como participante uma aluna com surdocegueira matriculada no segundo ano do Ensino Médio, utilizou a cartografia tátil e salientou o uso desse recurso como facilitador para a aquisição do conhecimento geográfico (GODOY, 2015). A eficácia do recurso foi avaliada a partir de respostas educativas e percepção da funcionalidade pela própria aluna que se comunicava por meio da língua oral ampliada.

Embora com foco não prioritário, mas na mesma linha de confecção de recursos para o ensino de Geografia, Machado (2020) descreveu o uso de uma maquete do sistema

solar para compreensão do conteúdo por um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística. A pesquisadora salientou a utilização de texturas para representação dos diferentes planetas, contudo não descreveu as estratégias utilizadas para o ensino dos conceitos relacionados aos conteúdos abordados.

Concernente à **proposição de práticas de ensino voltadas para a Arte** identificamos apenas um artigo com foco no ensino desse componente curricular, a saber, o estudo de Dutra *et al.* (2013). De modo geral, são poucos os trabalhos realizados com pessoas com surdocegueira no Brasil no campo das artes (ANDRADE, 2018).

O estudo de Dutra *et al.* (2013) teve como objetivos analisar as percepções de uma aluna com surdocegueira sobre seu contato com um protótipo da escultura “Vênus de Willendorf” na disciplina de Arte do Ensino Médio; conhecer a avaliação da aluna acerca desse protótipo desenvolvido na impressora 3D e apresentar a percepção da instrutora mediadora nesse processo.

Os autores mencionaram que “os resultados deste estudo mostraram o quanto os recursos táteis disponibilizados aos alunos com surdocegueira apresentam-se com grande potencial na intervenção” (DUTRA *et al.*, 2013, p. 171).

Outros dois estudos abordaram em seus resultados e discussões aspectos relacionados ao ensino de Arte: o primeiro realizado por Cader-Nascimento (2003) que mencionou o uso da dramatização como recurso e a utilização de bonecos confeccionados pelas alunas com surdocegueira na aula de artes plásticas para a produção de uma história e o segundo desenvolvido por Silva e Castro (2014) que descreveram uma atividade artística que tinha como objetivo estimular a criatividade, a atenção, a concentração e a memória por meio da produção de peças artesanais. Essa atividade, segundo as autoras, “propõe a produção de peças artesanais, como, por exemplo, a confecção de capas de livro, vasos decorativos, porta-papel [...]” (SILVA; CASTRO, 2014, p. 145).

De modo geral, observamos a utilização prioritária do sentido tátil para o trabalho com o componente curricular “Arte” nos estudos analisados e a vinculação com práticas de construções artesanais.

Por fim, em relação à **proposição de práticas de ensino voltadas para a Educação Física** salientamos que não identificamos pesquisas voltadas para esse componente no contexto de escolarização de alunos com surdocegueira congênita dentre os estudos selecionados. Isso corrobora o que foi mencionado por Souza e Oliveira (2016) referente à escassez de referências nacionais relativas à interface surdocegueira e atividade física.

Na presente revisão, o estudo de Cader-Nascimento (2003) foi o único a abordar estratégias envolvendo essa interface. Essas estratégias estavam relacionadas à aspectos do movimento e conceito corporal, por meio de atividades que contemplaram conceito corporal e coordenação motora (ampla e fina). A pesquisa priorizou com o objetivo específico de “promover ações motoras de descoberta do próprio corpo, fornecendo elementos para a elaboração do esquema corporal” atividades lúdicas como circuito com obstáculos diversos, amarelinha, brincadeiras de bola e corrida. As atividades estimularam, segundo a pesquisadora, a percepção do próprio corpo, por meio, por exemplo, de observação de como fica a respiração antes e depois de atividades físicas (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 99).

De modo geral, observamos que práticas de ensino voltadas para os componentes curriculares focalizados nessa área temática não foram muito abordadas nos estudos selecionados, talvez, devido à complexidade que envolve o uso da linguagem para apropriação de conceitos, especialmente, os científicos por sujeitos com surdocegueira congênita.

Ademais, reforçamos aqui a complexidade de se propor qualquer tipo de atividade, independentemente do componente curricular, sem uma comunicação e uma interação efetivas com o aluno. Isso exige por parte dos profissionais e das instituições “[...] apostar e investir naquilo que não se vê, mas que se espera: no vir-a-ser” (BARROCO, 2011, p. 171).

Identificamos ainda, que nos estudos que focalizaram o ensino sistematizado de um conteúdo específico dentro dos componentes curriculares abordados como foi o caso de Dutra *et al.* (2013), Godoy (2015), Aleixo (2018) e Rocha, Cader-Nascimento e Biato (2021), por exemplo, os participantes com surdocegueira apresentavam resíduos visuais ou auditivos e comunicação linguística que, ao que tudo indica, teria facilitado a apropriação de conceitos científicos. Já no caso dos estudos que tiveram como sujeitos alunos com surdocegueira de comunicação pré-linguística não foi possível observar com clareza a apropriação desses conceitos.

Os aspectos sobre os componentes curriculares nos mostraram que para além da preocupação com a construção dos recursos de tecnologia educacional, é preciso que eles tenham um fim em relação ao ensino desses componentes e que é possível que estes alunos acessem esses componentes específicos por meio da mediação entre estes recursos e o conteúdo curricular proposto. Ressaltamos que essa observação não é válida apenas

para estes sujeitos, pois os recursos por si só não serão suficientes para a construção de conhecimentos de nenhum aluno, se não houver uma mediação efetiva na interação entre estes recursos e o conhecimento existente.

Por fim, realçamos que muitos alunos com surdocegueira congênita irão requerer na própria apresentação dos componentes curriculares adaptações e diferenciações específicas que poderão inclusive não estar diretamente relacionadas aos conteúdos convencionalmente explorados em cada área ou às suas formas de apresentação.

#### *3.4.6 Revisão/Síntese do conhecimento*

A partir da busca e análise realizada, apresentamos na Figura 07 uma síntese do conhecimento apreendido neste estudo a partir da identificação de indicadores em cada área temática.

Figura 7 - Síntese do conhecimento (indicadores por área temática): Estudo 1

Organização e gestão	Avaliação	Comunicação, interação e linguagem	Tecnologia Assistiva	Componentes curriculares
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e reconhecimento da surdocegueira como deficiência única</li> <li>• Disponibilização de professores (Ensino Regular e AEE) com formação prévia na área da surdocegueira</li> <li>• Disponibilização de profissional de apoio com formação e em tempo integral               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de formação continuada na área da surdocegueira</li> <li>• Proposição de atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos</li> </ul> </li> <li>• Oferta de AEE condizente com as necessidades específicas do aluno</li> <li>• Estabelecimento de parceria com a família               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de parceria intersetorial</li> <li>• Provisão de estrutura física acessível e adequada</li> </ul> </li> <li>• Provisão de recursos e materiais acessíveis e adequados               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de currículo centrado no aluno</li> </ul> </li> <li>• Inserção de objetivos curriculares com base funcional e pautados em experiências reais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de ações intersetoriais para avaliação</li> <li>• Desenvolvimento de articulação com a família para avaliação               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e qualificação das habilidades comunicativas</li> <li>• Verificação da funcionalidade dos sentidos remanescentes</li> <li>• Utilização de instrumentos e procedimentos diferenciados para avaliação da aprendizagem</li> <li>• Uso de recursos acessíveis para avaliação da aprendizagem de conteúdos específicos</li> </ul> </li> <li>• Emprego de mecanismos variados para registro da avaliação               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação da avaliação como meio de construção da prática pedagógica</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de todos os sentidos remanescentes para o estabelecimento da comunicação</li> </ul> </li> <li>• Promoção e/ou ampliação de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viabilização da transformação de objetos reais em representações simbólicas</li> <li>• Introdução ou potencialização de formas linguísticas</li> </ul> </li> <li>• Mediação para interação e exploração do meio (ampliação de conhecimento acerca do mundo ao redor)</li> <li>• Oferta de oportunidades para participação em atividades coletivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de auxílios para o desenvolvimento da comunicação de forma alternativa</li> <li>• Uso de auxílios para a vida autônoma               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de auxílios para orientação e mobilidade</li> <li>• Uso de auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação visual</li> </ul> </li> <li>• Uso de auxílios para ampliação da habilidade auditiva e para autonomia na comunicação oral</li> <li>• Uso de auxílios para funcionalidade e participação em atividades pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a alfabetização</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a Matemática</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Natureza</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Sociedade</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a Arte</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a Educação Física</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

### 3.5 Conclusões

O presente estudo interrogou sobre a existência de indicadores, a partir de pesquisas nacionais, voltados para o processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita. Para tanto, tivemos como objetivos identificar e analisar os principais indicadores, nas produções acadêmicas nacionais, acerca da escolarização de alunos com essa condição.

Assim, por meio de uma revisão integrativa de literatura, selecionamos e analisamos 29 produções (teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em evento) que trataram de aspectos relacionados à escolarização desse público e identificamos alguns indicadores que, ao que tudo indica, podem servir de suporte no processo de escolarização de alunos com essa dupla perda sensorial de natureza congênita.

Os resultados demonstraram que mesmo com o alto nível de heterogeneidade da população de sujeitos com surdocegueira congênita, principalmente em relação às formas de comunicação utilizadas e conseqüentemente, diferentes estilos e necessidades de aprendizagem, existem alguns indicadores a serem considerados no processo de escolarização desses alunos.

Esses indicadores estão relacionados prioritariamente a cinco áreas temáticas: organização e gestão; avaliação; comunicação, interação e linguagem; Tecnologia Assistiva; e componentes curriculares.

Na área temática “organização e gestão” as produções indicaram que a identificação e reconhecimento da surdocegueira como condição única atrelada à formação adequada dos profissionais, disponibilização de profissional de apoio, provisão de infraestrutura e recursos acessíveis, bem como, uma organização curricular voltada para as necessidades específicas do aluno com surdocegueira congênita são fundamentais em seu processo de escolarização.

Em relação à “avaliação” os estudos apontaram que é preciso compreendê-la como um processo intencional que perpassa todo o processo educativo e deve contar com a participação de profissionais de outras áreas e da família. Além disso, esses estudos evidenciaram ser substancial no processo de avaliação a incorporação dos aspectos relacionados à comunicação do aluno, a funcionalidade dos sentidos remanescentes, bem como, os instrumentos, os recursos e os procedimentos a serem utilizados.

Na área temática “comunicação, interação e linguagem” os estudos indicaram que as questões de comunicação, interação e linguagem irão para a maioria dos alunos com surdocegueira congênita balizar a organização do processo de escolarização e devem compreender aspectos relacionados, por exemplo, ao uso dos sentidos remanescentes, de recursos e formas de comunicação que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, e ainda, da sistematização de práticas que ofereçam oportunidades para interação e participação nas atividades escolares.

Referente à “Tecnologia Assistiva” as produções apontaram como necessário o uso de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados para a comunicação, vida autônoma, orientação e mobilidade, habilidade/funcionalidade visual e auditiva, assim como, para participação nas atividades pedagógicas.

Por fim, na área temática “componentes curriculares” os estudos indicaram ser preciso focalizar estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais específicas conforme as necessidades do aluno com surdocegueira voltadas, especialmente, para as áreas da alfabetização, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade (História e Geografia), Arte e Educação Física.

Compreendemos a existência de uma limitação no estudo pelo fato de terem sido consideradas apenas pesquisas primárias e empíricas para constituição do *corpus* de análise. Desse modo, recomendamos para estudos posteriores a inclusão de pesquisas secundárias e teóricas, livros e capítulos de livro, bem como, documentos oficiais que tratem da escolarização de alunos com surdocegueira congênita. No entanto, reiteramos que o objetivo principal do estudo, que integra a tese, foi o de buscar indicadores empíricos para fornecer bases para a prática pedagógica em relação a essa escolarização. Por isso, apreendemos que a baixa produção científica de estudos dessa natureza faz parte dessa limitação.

Identificamos com base na revisão de literatura realizada que a maior lacuna em relação às pesquisas que envolvem a escolarização de alunos com surdocegueira congênita se concentra, atualmente, na investigação de como as escolas regulares têm se organizado e estruturado para o atendimento de alunos com essa condição, especialmente aqueles que fazem uso de formas de comunicação pré-linguísticas.

Desse modo, pretende-se no Estudo II da presente tese identificar e analisar aspectos da organização e do atendimento de uma escola regular de Ensino Fundamental I que atuou com um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística

e ainda, relacionar os indicadores das produções acadêmicas identificados neste primeiro estudo com essa organização escolar e identificar possíveis direcionamentos para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante.

Por fim, consideramos relevante destacar, de antemão, que tais indicadores não devem ser tomados como um conjunto de regras ou determinações, mas como elementos que podem servir de suporte para a definição de prioridades no processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita na educação contemporânea, em especial, no contexto das escolas regulares.

## **4 ESTUDO II: ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO DE CASO**

### **4.1 Introdução**

No atual cenário educacional nacional, sobretudo, em relação à Educação Especial, emerge a necessidade de discussões que ultrapassem os discursos de garantia de acesso e permanência de alunos com deficiência no contexto escolar e trate de o direito desses alunos receberem o aporte de conhecimento que circula no âmbito da escola regular, embora, para isso, seja necessária, muitas vezes, a reestruturação desse ambiente tanto na esfera de gestão quanto das práticas pedagógicas propriamente ditas.

Glat (2018) ao tratar da Educação Especial contemporânea como um sistema de recursos que tem como principal objetivo dar suporte à aprendizagem de alunos do público-alvo dessa modalidade em turmas comuns, afirma que:

Essas políticas, amplamente disseminadas no espaço de divulgação que conquistaram na mídia, vêm causando um impacto profundo na vida de pessoas com deficiências e suas famílias. Ao mesmo tempo, representam um grande desafio para os profissionais da Educação Especial, na medida em que demandam uma total resignificação de nossa área, como campo de saber e atuação (GLAT, 2018, p.10).

Ampliamos aqui esse desafio a todos os profissionais da educação envolvidos na escolarização desses sujeitos e concordamos com Glat (2018) da necessidade de uma formação mais humanista que reconheça e legitime as pessoas com deficiência como capazes, a partir dos suportes e oportunidades adequados, de aprender e se desenvolver.

Tal proposta educacional só será possível, especialmente para os alunos com condições mais complexas como a surdocegueira, se o currículo e as práticas pedagógicas considerarem as singularidades de cada aluno e não partirem de padrões homogeneizadores (GLAT; PLETSCHE, 2012). Além disso, haja transformação na organização dos espaços escolares, inclusive em investimentos em estrutura física e materiais (SANTOS; CAPELLINI, 2021).

No entanto, ocorre que a maioria das crianças com surdocegueira congênita apresenta considerável atraso no desenvolvimento da comunicação e muitas não chegam

a um nível mais elaborado, do ponto de vista linguístico, de compreensão e expressão simbólica (BRUCE, 2005; DAMMEYER, 2014; SILVA, 2012). Além da comunicação e linguagem, outras áreas do desenvolvimento também podem ser afetadas em crianças com surdocegueira congênita, como o desenvolvimento socioafetivo, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento motor (BOOM *et al.*, 2009; DAMMEYER *et al.*, 2012).

Bruce *et al.* (2016) descreveram que a comunicação é uma das áreas mais importantes no processo educativo de alunos com surdocegueira e que esse público, pela limitação em adquirir as habilidades comunicativas pela observação e imitação, necessita de intervenção direta, de modo que, a oferta de profissionais com conhecimento acerca dos impactos da surdocegueira e as possibilidades de atuação é crucial.

Considerando que o desenvolvimento do sujeito humano e as formas psicológicas mais sofisticadas emergem das constantes trocas sociais e que as relações sociais são, predominantemente, estabelecidas por formas de comunicação que compreendem o uso da visão e audição (ou pela compensação na ausência de uma ou outra), a criança com surdocegueira congênita poderá ter grandes prejuízos no desenvolvimento pela falta de oportunidades e relações sociais.

Larsen e Dammeyer (2020) enfatizaram que, se o acesso a uma cultura linguística é determinante para o desenvolvimento comunicativo e cognitivo, o acesso a um sistema linguístico tátil por sujeitos que não se beneficiam da modalidade oral ou gestovisual é crucial. As autoras destacaram a necessidade de pesquisas que tenham como foco o apoio à interação social pré-verbal e a comunicação de crianças com perda sensorial.

Sobre esse aspecto, Villas Boas *et al.* (2016) alertaram que o desenvolvimento da pessoa com surdocegueira ocorrerá de maneira muito específica em relação à utilização funcional de resíduos visuais e/ou auditivos. No caso da surdocegueira congênita, as relações interpessoais, sociais e de comunicação poderão ser desenvolvidas de formas diferenciadas.

Essas formas diferenciadas serão possíveis a partir da oferta de condições e oportunidades de interações que permitam a esses sujeitos com surdocegueira se desenvolverem, por meio de elementos pedagógicos alternativos que contribuam para o desenvolvimento de áreas potenciais. Nesse caso, especificamente, por meio dos sentidos residuais e/ou remanescentes.

Desse modo, atrelada aos obstáculos relacionados ao desenvolvimento da comunicação, especialmente em seu uso pragmático e social, a interação social pode ser

muito difícil de ser estabelecida, o que requer mediadores e parceiros de comunicação eficientes em relação ao uso de técnicas de comunicação tátil e cinestésica (DAMMEYER, 2014).

É possível afirmar que essas limitações interferem diretamente na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento desses sujeitos, visto que, tal barreira pode levar a criança com surdocegueira congênita ao isolamento completo (DAMMEYER, 2014).

Para Vigotski (2007) a linguagem, sistema simbólico fundamental em todos os grupos sociais, desempenha um papel imprescindível para a formação das características psicológicas humanas, visto que permite lidar com objetos mesmo quando não estão presentes, possibilita abstração e generalização, e está associada à função da comunicação.

O desenvolvimento da linguagem é impulsionado, inicialmente, pela necessidade do contato social, ou seja, a comunicação. Desse modo, as expressões mais primitivas da criança nos primeiros meses de vida, além da função de manifestação de conforto ou incômodo, são meios de interação social. Posteriormente, a criança através dessas interações com as pessoas e o ambiente, desenvolve o que Vigotski denominou “fala interior” e “pensamento reflexivo”.

Com o passar do tempo, por meio de inúmeras oportunidades em contextos naturais de conversas e interações com parceiros que já dominam a linguagem, a criança é, por esse instrumento social, inserida no mundo simbólico de sua cultura.

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 2007, p.18).

O domínio da linguagem promove mudanças nas formas da criança se relacionar com o mundo, bem como, na organização do seu modo de pensar e agir. E é ainda por meio das interações sociais e da mediação simbólica, especialmente da linguagem, que a criança internaliza as práticas culturais do grupo no qual está inserida.

A partir desses aspectos gerais acerca da importância da linguagem para o desenvolvimento humano, destacamos o seu papel no processo de escolarização por todas as pessoas, afinal, é por meio da sua função de comunicação que será possível o trabalho

educativo de transmissão e assimilação de conhecimentos e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Nessa perspectiva, não é possível desconsiderar as implicações na escolarização em virtude do prejuízo no desenvolvimento da linguagem e da comunicação pelas crianças com surdocegueira congênita. Tal condição impõe à escola um trabalho muito específico, de modo, que se torna praticamente inevitável que o foco principal não seja o desenvolvimento da comunicação e a aquisição da linguagem (BRUCE *et al.*, 2016; MATA, 2017).

Há de se ponderar ainda que por requerer formas muito específicas e suportes especializados para interações sociais e desenvolvimento da comunicação, a depender do nível de apoio e orientação que a família recebe, esse trabalho ficará a cargo quase exclusivamente da escola.

Muitas famílias até mesmo desconhecem as possibilidades de desenvolvimento de seus filhos com surdocegueira. Em um estudo que teve como objetivo desvendar a percepção de familiares a respeito da escolarização de alunos com essa condição, Toffoli, Gasparetto e Ananias (2019) identificaram que para o grupo de familiares participantes da pesquisa eram desconhecidas as possibilidades de aprendizagem de suas crianças em um processo de escolarização, sobretudo, se relacionado à alfabetização.

Enfatizamos aqui o papel fundamental da escola, visto que, esse deve ser, idealmente, o espaço com maiores condições para propiciar a aprendizagem que garanta o efetivo desenvolvimento de todos os alunos. Contudo, qual seria o papel da escola para um aluno com uma condição tão singular e complexa como a surdocegueira congênita? A reflexão acerca desse questionamento, acreditamos só ser possível a partir de uma reflexão maior sobre o papel da escola para todos os alunos.

Para Saviani (2003, p.11) o homem "[...]não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo". O trabalho educativo acontece nas diferentes esferas sociais e no decorrer de toda a vida. No entanto, o trabalho educativo realizado na escola se diferencia dos outros, pois é um trabalho sistematizado que tem como objetivo central "[...]produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Para tanto, a educação escolar tem dois objetos que se articulam de forma concomitante: a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos

indivíduos para que se tornem humanos e a descoberta de formas que tornem esses elementos assimiláveis. Em outras palavras, os objetos da educação são: o que ensinar (distinguindo o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório) e como ensinar (organização dos meios: conteúdos, espaço, tempo e procedimento) (SAVIANI, 2003).

Nessa perspectiva, pensando no primeiro objeto da educação - identificar o que será ensinado - e no papel do trabalho educativo realizado na escola - produzir intencionalmente em cada indivíduo de maneira singular a humanidade - faz-se necessário considerar as singularidades do aluno do público-alvo da Educação Especial, sobretudo, aqueles com condições mais complexas como a surdocegueira, pois, muitos saberes adquiridos de forma incidental pela maioria das pessoas, para ele precisará ser elencado como saber sistematizado passível de ser socializado no contexto escolar. Isso requer a identificação desses saberes e das formas mais adequadas para atingi-los.

De acordo com Libâneo (2013) a aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizadas e orientadas no processo de ensino (logo, não casual). Os resultados se manifestam em modificações na atividade externa e interna do aluno e nas suas relações com o ambiente físico e social. A aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades física e mental próprias dos alunos no envolvimento com determinado conteúdo.

Ao discutir acerca do papel da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores<sup>6</sup>, mais especificamente, na formação de conceitos, Vigotski distinguiu os conhecimentos em duas categorias: conceitos cotidianos ou espontâneos e conceitos científicos. Os cotidianos se referem aqueles adquiridos espontaneamente em situações naturais de interação da criança e os científicos aqueles conhecimentos sistematizados adquiridos, predominantemente, nas interações escolares (REGO, 2009).

Essas duas categorias de conhecimentos, embora descritas separadamente, se interligam e fazem parte de um único processo denominado “desenvolvimento da formação de conceitos”, pois, para que um conceito científico seja internalizado faz-se

---

<sup>6</sup> Vigotski considerou como funções mentais superiores: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade. Na perspectiva vigotskiana, o entrelaçamento entre duas linhas de desenvolvimento, a biológica e a cultural, faz surgir as funções mentais superiores que caracterizam as formas de organização mental do homem (KASSAR, 2013).

necessário uma gama de conceitos cotidianos que funcionam como base para a significação do conceito científico.

Sobre esse assunto, Rego (2009) descreveu que:

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade (REGO, 2009, p.79).

Desse modo, compreendemos o importante papel da escola no ensino de forma sistematizada, especialmente, dos conceitos científicos. No entanto, como vimos, os conceitos cotidianos formados no decorrer da vida de forma espontânea por meio das interações sociais e com o ambiente são a base para a formação dos conceitos científicos. Assim, o prejuízo nas interações sociais causado pela surdocegueira congênita, ocasiona barreiras para a formação de conceitos cotidianos e, conseqüentemente, para a formação dos conceitos científicos que seriam ou deveriam ser trabalhados na escola.

Quanto a isso, Pletsch (2014, p. 12) destacou que é urgente refletirmos acerca do conceito de aprendizagem nos casos de sujeitos com deficiências mais complexas de forma a “[...]ampliá-lo para além dos processos formais de escolarização (os chamados conceitos científicos) possibilitando a esses sujeitos formas de participação e interação com o meio social para que desenvolvam novos modos de ser e agir”. A autora afirmou ainda que essa defesa é possível a partir da análise acerca dos processos psicológicos superiores descritos por Vigostki que “sinalizam para a complexidade do desenvolvimento humano, mesmo quando o sujeito realiza atividades consideradas simples e repetitivas”.

Kassar (2013, p.165) defendeu, a partir de pressupostos vygotskianos, que “mesmo conceitos simples, que a criança traz ao ingressar na escola, ou atividades aparentemente imitativas são constituídos por funções mentais superiores”. São assim, construções complexas possibilitadas pela apropriação de signos do meio no qual está inserida. No entanto, um aspecto importante está na significação atribuída ao comportamento e expressões da criança nas diferentes situações:

Comportamentos oriundos do que Vygotsky denominou de funções superiores estão evidentes a cada movimento das pessoas – também das pessoas consideradas severamente deficientes. No entanto, diferentemente da percepção que temos em relação às pessoas sem deficiências, *não atribuímos significado aos comportamentos dessas pessoas ou atribuímos significados restritos*. Lemos esses comportamentos como impensados, expropriados de sentido, expressões vazias. Nós não enxergamos funções superiores em atividades que as pessoas consideradas deficientes realizam a todo momento (KASSAR, 2013, p.166. Grifo no original).

Nessa perspectiva, destacamos que a escolarização de um aluno com surdocegueira congênita em um nível de comunicação não simbólica, pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas/curriculares e processos de ensino e aprendizagem específicos e, do ponto de vista didático-metodológico, bem fundamentados.

Kassar (2016) com base na perspectiva histórico-cultural descreveu o desenvolvimento humano como um complexo processo, no qual, cada indivíduo em sua singularidade, se apropria dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, tornando-se ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social. É a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, logo, as práticas curriculares tem papel determinante no desenvolvimento dos alunos, sobretudo, aos processos de ensino e aprendizagem elaborados e dirigidos aos alunos com surdocegueira congênita.

Sabemos que historicamente a educação de pessoas com deficiência, de modo geral, teve, em virtude da aproximação com a medicina e a assistência social, um distanciamento do campo da educação. Contudo, ainda é premente destacar que “[...]o ensino da criança com deficiência é parte do trabalho educativo comum e que a educação (escolar) é constitutiva do desenvolvimento humano” (DAINEZ; SMOLKA, 2015, p.2).

A didática não está para o ensino comum em exclusão à Educação Especial. Ela trata dos aspectos gerais do processo educativo: se o aluno está na escola se constitui como participante desse processo. Assim, não dá para tratar de escolarização sem pensar os aspectos gerais da educação e da didática. Desse modo, cabe articular aspectos da educação, mais especificamente da didática, com o processo de escolarização de alunos com deficiência, em especial, aquelas consideradas mais complexas.

Libâneo (2013, p.13) define a didática como uma disciplina da pedagogia que “estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais”. Logo, o objeto de ensino da didática é o processo de

ensino que inclui “os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo” (LIBÂNEO, 2013, p.54).

A prática educativa para Libâneo (2013) é, de modo geral, um fenômeno social e universal. Social pois não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade e universal, pois é uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de qualquer sociedade. Destacamos que a prática educativa não é algo que atende a objetivos escolares desvinculados dos aspectos sociais mais amplos. Dessa forma, as práticas educativas voltadas para alunos com deficiências mais complexas como a surdocegueira congênita, por exemplo, precisa considerar as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos e a partir daí, elencar quais os conhecimentos e experiências sociais deverão ser priorizadas e ensinadas para que participem ativamente do seu meio social.

O processo de ensino e aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se articulam fatores externos e internos:

De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/contéúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 24).

Nessa perspectiva duas questões colocam-se como chave no processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita, especialmente no ensino regular: o que se determina como fundamental de ser ensinado a todos os alunos (currículo geral) e o que é necessário e como será feito para cada aluno conforme as suas especificidades.

Rocha e Pletsch (2018, p.8) em um estudo que buscou problematizar as condições de escolarização de alunos com deficiência múltipla severa, destacaram a importância da garantia de suportes e apoios escolares necessários às especificidades de aprendizagem, criando assim, oportunidades de apropriação de conhecimentos. No mesmo estudo as autoras concluíram que “em grande medida, as práticas e intervenções têm focalizado as impossibilidades de aprendizagem ou, no máximo, atividades de socialização, as quais certamente são relevantes, mas não afetam os sujeitos de forma a garantir a apropriação da cultura”.

Rocha (2018) problematizou a questão da escolarização de crianças com deficiência múltipla afirmando que, seja no ensino especializado ou no regular, o foco para esse público deve ser voltado para o desenvolvimento. Em outras palavras, “algo que é mais amplo do que a aquisição de habilidades de leitura e escrita ou o progresso na construção de conhecimentos científicos que geralmente são valorizados pela escola e pela sociedade” (ROCHA, 2018, p.27). Consideramos essa problematização válida para os alunos com surdocegueira congênita também.

A escolarização de alunos com surdocegueira de modo geral, exige diferenciações no currículo, nas estratégias e nos recursos, além da organização de tempos e espaços específicos (ALMEIDA, 2015). Isso exigirá um programa educacional que atenda às suas necessidades específicas que se potencializam não somente pela perda visual ou auditiva, mas pela combinação das duas e ainda, pelas oportunidades sociais e educacionais que são oferecidas.

Hartmann (2012) indicou que os professores desempenham papel crucial no apoio ao desenvolvimento da compreensão simbólica pelas crianças com surdocegueira por meio do estabelecimento de interações sociais significativa, na qual, ao mesmo tempo que ensinam, aprendem a compartilhar, de formas não convencionais, comportamentos, emoções, objetivos, percepções e intenções.

Desse modo, esse segundo estudo da presente tese traz como problemas de pesquisa as seguintes questões: como uma escola de ensino regular se estruturou em relação ao processo de escolarização de um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística no Ensino Fundamental I? Quais indicadores identificados nas produções acadêmicas foram considerados ou priorizados na organização dessa escola e como podem contribuir para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante?

Em relação à organização, o estudo foi dividido em três seções, a saber: objetivos, método e resultados.

## **4.2 Objetivos**

- Identificar e analisar aspectos da organização e do atendimento de uma escola regular de Ensino Fundamental I que atuou com um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística.

- Relacionar os indicadores das produções acadêmicas com essa organização escolar e identificar possíveis direcionamentos para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante.

### 4.3 Método

Nesta seção discorreremos sobre a abordagem metodológica adotada no segundo estudo da presente tese<sup>7</sup>, a partir de sua caracterização geral, a escola como *locus* principal da pesquisa, descrição dos participantes e apresentação dos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

#### 4.3.1 Caracterização geral do estudo

Trata-se de um estudo retrospectivo, com abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. A configuração dessa abordagem, que contempla um extenso arcabouço de métodos e técnicas, permite, de acordo com Godoy (1995), que um fenômeno possa ser compreendido, a partir de questionamentos e focos amplos de interesse, no contexto em que ocorre e que é parte.

Dentre as diferentes formas de desenvolver pesquisa qualitativa, avaliamos ser o delineamento de estudo de caso compatível com a questão problematizadora deste estudo, sobretudo, por se tratar de uma investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real (YIN, 2001).

Um estudo de caso pode focalizar, segundo Godoy (1995), situações similares a muitas outras do mesmo tipo, denominadas situações típicas; ou, de outra forma, situações não usuais relacionadas a casos excepcionais. No presente estudo, abordaremos uma situação não usual, a saber: a escolarização, no Ensino Fundamental I, de um aluno

---

<sup>7</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP – Campus de Marília, sob o número 49581215.0.0000.5406, com parecer favorável nº 1.329.699/2015.

Informamos que a pesquisa realizada proporcionou o desenvolvimento da dissertação de mestrado (MATA, 2017) e a presente tese. A coleta de dados, por meio de entrevistas e análise documental, foi realizada no período de fevereiro de 2016 a fevereiro de 2017.

com surdocegueira congênita total de comunicação pré-linguística no contexto de uma escola regular.

Por isso enfatizamos que esse estudo se apresenta como retrospectivo, em razão do período de escolarização compreendido para análise, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I que ocorreu, respectivamente, de 2012 a 2016.

#### *4.3.2 A escola como lócus principal dessa pesquisa*

Esse estudo abrangeu o trabalho de campo em uma escola regular de Ensino Fundamental I de um município do interior de São Paulo que contemplou no período de 2012 a 2016 a matrícula de um aluno com surdocegueira congênita total de comunicação pré-linguística. Outras informações acerca dessa escola serão fornecidas a seguir.

A escola em questão é uma instituição pública municipal de Ensino Fundamental que atendia, no período de realização da pesquisa, uma média de 450 alunos do Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano, no período diurno, e aproximadamente 200 alunos da EJA, da primeira à oitava série, no período noturno.

Foi fundada em 1999 e, desde o ano de 2006, funciona como a escola de Ensino Fundamental I, polo de atendimento aos alunos surdos do município. Dessa população, atendia, na época da coleta de dados, a 13 alunos surdos matriculados do primeiro ao quinto ano e, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), buscava a efetivação de uma proposta de Educação Inclusiva e Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa).

#### *4.3.3 Participantes*

Participaram da pesquisa um total de sete sujeitos, incluindo uma gestora - Coordenadora Pedagógica de Educação Especial na Secretaria Municipal da Educação -, uma professora de sala regular, uma professora de AEE que atuava também como intérprete, um professor de Arte, uma professora de Educação Física e duas profissionais de apoio (monitoras).

Todos os profissionais participantes atuavam ou haviam atuado no processo de escolarização de um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística na escola lócus da pesquisa durante o Ensino Fundamental I.

A mãe do aluno, embora não caracterizada como participante do estudo, forneceu informações acerca da sua condição e desenvolvimento para contextualização do caso, bem como, elementos acerca da sua articulação com a escola que foram utilizados de forma complementar na discussão dos dados.

Quanto ao aluno, conforme informações obtidas com a mãe, a dupla perda sensorial teria ocorrido em decorrência da condição de prematuridade extrema (23 ou 24 semanas gestacionais). Tanto o diagnóstico da surdez, caracterizada como severa/profunda, quanto da cegueira, foram emitidos para a família durante o primeiro ano de vida do sujeito, ou seja, precedido o período no qual, geralmente, se iniciam as primeiras manifestações linguísticas.

Do primeiro ano de vida até os 12, marcados por uma série de problemas de saúde (gastrointestinais), o sujeito recebeu, de acordo com a mãe, em alguns períodos, atendimentos terapêuticos e educacionais, embora não lineares, de uma pedagoga especialista na área da deficiência visual em um Centro de Especialidades e de uma fonoaudióloga em um programa de equoterapia.

No que concerne à escolarização anterior ao primeiro ano do Ensino Fundamental, a mãe informou que o aluno frequentou aulas esporádicas em uma escola de Educação Infantil pelo período aproximado de um ano e, posteriormente, recebido atendimentos exclusivamente em sala de recursos, também esporádicos, em uma escola de Ensino Fundamental.

A esse respeito, sublinhamos que no banco de dados que armazena os registros digitais acerca da matrícula em escolas no estado de São Paulo, consta, anteriormente ao período de permanência na instituição *locus* deste estudo, apenas a sua matrícula em uma turma de maternal da Educação Infantil pelo período de sete meses no ano de 2007. E posteriormente, após o encerramento do quinto ano do Ensino Fundamental I, constam matrículas anuais em 2019, 2020 e 2021 em turmas multisseriadas de uma escola exclusiva de Educação Especial, com a situação final de encerramento, respectivamente, pelos motivos de retenção por frequência, retenção por rendimento e falecimento.

Desse modo, teria sido o período de permanência no Ensino Fundamental I compreendido neste estudo, o mais consistente, a princípio em relação à manutenção da matrícula, no processo de escolarização desse sujeito com surdocegueira congênita total de comunicação pré-linguística.

Algumas informações acerca do perfil dos profissionais participantes desse estudo estão descritas no Quadro 6, a seguir.

**Quadro 6 - Caracterização dos participantes**

<b>Identificação</b>	<b>Cargo ou função</b>	<b>Formação geral</b>	<b>Formação em Educação Especial</b>	<b>Atuação com outros alunos PAEE</b>	<b>Tempo de atuação na Educação e no cargo/função</b>	<b>Tempo de atuação com o aluno com surdocegueira</b>
G1	Coordenadora Pedagógica de Educação Especial	Magistério, Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional	Especialização em Atendimento Educacional Especializado e cursos de curta duração	Sim (na função de suporte pedagógico)	23 anos na educação em geral e 7 na função de Coordenadora Pedagógica de Educação Especial	Atuou no suporte pedagógico, na Secretaria Municipal da Educação, durante o período de permanência do aluno na escola do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental I
P1_REGULAR	Professora de Educação Básica I – Ensino Fundamental	Magistério, Pedagogia e especialização em Gestão Escolar	Formação de curta duração (ciclo de palestras) sobre Educação de Surdos	Sim (deficiência intelectual, deficiência auditiva/surdez)	13 anos	Dois anos (quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I)
P2_AEE	Professora de AEE e intérprete educacional	Magistério e Pedagogia	Especialização em Educação Especial/Inclusiva, Especialização em Tradução/Interpretação de Libras e cursos de curta duração	Sim (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva/surdez, deficiência múltipla e Transtorno do Espectro do Autismo)	15 anos na educação em geral e 6 anos na Educação Especial	Cinco anos (do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I)
P3_ARTE	Professor de Arte	Letras, Pedagogia, Artes Visuais e Especialização em Alfabetização	Não tem	Sim (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva/surdez,	Oito anos	Dois anos (terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental I)

				deficiência múltipla e Transtorno do Espectro do Autismo)		
P4_EF	Professora de Educação Física	Educação Física e Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e cursos de curta duração	Sim (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva/surdez, deficiência múltipla e Transtorno do Espectro do Autismo)	25 anos	Três anos (do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I)
PA_1	Profissional de Apoio (agente educacional)	Fisioterapia	Disciplinas na graduação em fisioterapia que trataram de aspectos gerais da Educação Especial	Sim (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva/surdez e deficiência múltipla)	Dois anos	Dois anos (primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I)
PA_2	Profissional de Apoio (agente educacional)	Magistério	Não tem	Sim (deficiência auditiva/surdez e Transtorno do Espectro do Autismo)	Cinco anos	Dois anos (quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I)

Fonte: Elaboração própria

#### 4.3.4 Procedimentos de coleta

Os procedimentos de coleta de dados adotados nesta investigação foram de entrevista semiestruturada e análise documental, técnica que, segundo Ludke e André (1986, p.38) se configura valiosamente “[...] seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Desse modo, a utilização dos documentos teve por objetivo ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado - escolarização de um aluno com surdocegueira – e complementar as informações obtidas por meio das entrevistas.

Especificamente sobre a realização das entrevistas, destacamos que foram elaborados roteiros (Apêndices A, B e C) que continham questões abertas, com pequenas variações entre as que foram destinadas para os professores e as que foram para os profissionais de apoio e gestora, organizadas, de modo geral, a partir de dois eixos: caracterização profissional com aspectos relativos à formação e atuação na educação e na escolarização do aluno com surdocegueira; e organização do ensino para o aluno com surdocegueira que compreendeu aspectos referentes ao início do trabalho com o aluno, aspectos do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, avaliação da aprendizagem e estabelecimento de parcerias.

Os roteiros foram submetidos, posteriormente, a três juízes com conhecimento e prática profissional na área da Educação Especial – duas pedagogas e uma fonoaudióloga – além de experiência acadêmica na realização de entrevistas.

Salientamos que durante as entrevistas, as quais foram realizadas na própria escola durante a Hora de Trabalho Individual (HTPI) dos profissionais com duração aproximada de quarenta minutos cada uma, quando necessário, houve alterações na ordem das perguntas e inclusão de questões complementares, visando, assim, um melhor entendimento do fenômeno estudado (MANZINI, 2012; 2020). Além disso, os áudios das entrevistas foram gravados e posteriormente transcritos, na íntegra. O momento da transcrição, segundo Manzini (2020), se constitui como uma pré-análise do material pelo pesquisador.

Em relação à análise documental, foram compreendidos, neste estudo, como documentos institucionais os que foram produzidos ou recebidos pela instituição, *locus* da pesquisa, como pareceres e relatórios; e documentos pessoais os que foram produzidos

ou recebidos pelos/as participantes, pessoas físicas, e guardados em seus acervos pessoais, como vídeos e registros particulares (GIL, 2010).

Em consonância aos objetivos do estudo, acatamos como relevantes quaisquer documentos de cunho pedagógico do processo de escolarização do aluno com surdocegueira. Portanto, antes da solicitação de acesso, elaboramos uma relação dos possíveis documentos a serem utilizados a fim de facilitar a busca com a equipe gestora/coordenadora da instituição.

Os passos seguidos nesta etapa da pesquisa foram:

- solicitação, autorização e disponibilização de acesso pela instituição aos documentos institucionais;
- digitalização e/ou armazenamento dos documentos públicos disponibilizados;
- pedido de disponibilização de documentos pessoais aos/às profissionais da instituição participantes da pesquisa (professores/as e monitoras);
- digitalização e/ou armazenamento digital dos documentos pessoais disponibilizados;
- organização dos documentos em pastas digitais seguindo critérios de classificação cronológica.

Os documentos encontrados estão organizados no Quadro 7, a seguir:

**Quadro 7 - Relação dos documentos obtidos**

	<b>Identificação do documento</b>	<b>Descrição do documento</b>
<b>Documentos Públicos</b>	Anamnese	Documento que sistematiza entrevista realizada com a família acerca da história de vida e condição atual do aluno.
	Ata de conselho de classe	Documento de registro das análises, proposições e conclusões das reuniões de conselho de classe.
	PDI	Documento de avaliação e organização da intervenção pedagógica, elaborado pelo professor de sala recursos e professor de sala regular, para os alunos do público-alvo da Educação Especial.
	Planejamento anual da turma	Documento que sistematiza os objetivos, conteúdos e métodos de ensino para a turma.
	PPP	Documento que apresenta a proposta educacional da instituição.

	Relatórios do ensino regular	Relatórios descritivos produzidos trimestralmente pelos professores de sala regular sobre o desenvolvimento e frequência escolar dos alunos.
	Relatórios do AEE	Relatórios produzidos semestralmente pelos professores de AEE sobre o desenvolvimento do aluno e as ações realizadas.
	Termo de compromisso do AEE	Documento que firma o compromisso da família com a participação do aluno no AEE.
<b>Documentos Privados</b>	Diários de Bordo	Caderno de planejamento, registros e reflexões diária/semanal de uso pessoal e de comunicação entre o/a professor/a e a equipe gestora/coordenadora.

Fonte: Elaboração própria

#### 4.3.5 Tratamento e análise dos dados

Após a transcrição das entrevistas, na íntegra, os dados passaram por adequações e ajustes ortográficos (MANZINI, 2012; 2014; 2020), conforme exemplo a seguir:

É, a gente fazia sempre a terapia descalço porque a gente percebeu é::é, do corpo dele, a parte que tinha, que ele tinha mais assim, receptividade “*pra*” estímulos era o pé, o pé, o pescoço. Então a gente acabou fazendo muitas atividades em que ele pudesse explorar tanto animal, quanto o meio ambiente com a equo por essas vias. Então, ele andava descalço no cavalo, às vezes em pé. Eu sempre buscava trabalhar o equilíbrio “*tá*” e é lógico, a comunicação[...] – **Transcrição original.**

A gente fazia sempre a terapia descalço, porque a gente percebeu que do corpo dele a parte que tinha mais receptividade para estímulos era o pé e o pescoço. Assim, a gente acabou fazendo muitas atividades em que ele pudesse explorar tanto o animal quanto o meio ambiente com a equoterapia por essas vias. Então, ele andava descalço no cavalo e às vezes em pé. Eu sempre buscava trabalhar o equilíbrio e é lógico, a comunicação [...] – **Transcrição com ajustes e adequações.**

Os relatos dos profissionais na apresentação dos resultados, quando no corpo do texto, seguirão as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citação direta de autores, no entanto, com a utilização de modo itálico para as falas. Usamos, nas transcrições, os seguintes sinais: reticências entre colchetes, para indicar supressões no início, meio e/ou final dos trechos; parênteses, para observações e

comentários feitos pela pesquisadora; e aspas, para os momentos nos quais o participante empregou a fala de outra pessoa em sua própria fala.

Após o processo de adequações e ajustes ortográficos dos relatos transcritos, os dados obtidos com as entrevistas em conjunto aos dados obtidos com os documentos, foram tratados a partir de seu conteúdo, com base em Bardin (2011).

O termo “análise de conteúdo” compreende, segundo Bardin (2011):

[u]m conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42).

Para tanto, iniciamos o processo de análise com a realização de uma leitura flutuante dos relatos e dos registros dos documentos. Além disso, realizamos a escolha dos documentos – total ou parcial - que compuseram o *corpus* de análise. Nos diários de bordo disponibilizados pelos professores participantes, por exemplo, selecionamos os trechos que tratavam, explicitamente, do processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

Concluída a primeira fase, passamos para exploração do material que consistiu na codificação, por meio de recortes e agregação, dos textos das entrevistas e de todo o material coletado, adotando como critério para classificação dos dados, as áreas temáticas utilizadas no Estudo I dessa tese que foram inspiradas pela pesquisa realizada por Ferrel, Bruce e Luckner (2014).

No Quadro 8, a seguir, apresentamos as áreas temáticas e as suas respectivas descrições.

**Quadro 8 - Áreas temáticas**

<b>Áreas temáticas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Organização e gestão</b>	Aspectos referentes à organização e suporte para contratação de profissionais, à formação dos profissionais envolvidos, ao Atendimento Educacional Especializado, à provisão de recursos materiais e estrutura física, à articulação com a família e estabelecimento de parceria intersetorial como apoio à escolarização de um aluno com surdocegueira congênita, bem como à elaboração e organização do currículo voltados para esse aluno.

<b>Avaliação</b>	Aspectos referentes ao desenvolvimento de ações intersetoriais e de articulação com a família, identificação das habilidades comunicativas e da funcionalidade dos sentidos remanescentes, uso de instrumentos e procedimentos avaliativos e de registro, bem como da avaliação como meio de construção da prática pedagógica no processo de escolarização de um aluno com surdocegueira congênita.
<b>Comunicação, interação e linguagem</b>	Aspectos referentes às formas e ao estabelecimento da comunicação para o desenvolvimento da linguagem, bem como da interação de um aluno com surdocegueira congênita no contexto escolar.
<b>Tecnologia Assistiva</b>	Aspectos referentes a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à promoção de maior independência e autonomia de um aluno com surdocegueira congênita no contexto escolar em relação à comunicação, vida autônoma, orientação e mobilidade, habilidades visuais e/ou auditivas e à aprendizagem e participação em atividades pedagógicas.
<b>Componentes curriculares</b>	Aspectos referentes às práticas de alfabetização, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade (História e Geografia), Arte e Educação Física com foco para as estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais voltadas para o processo de escolarização de um aluno com surdocegueira congênita.

Fonte: Elaboração própria

Convém destacar que todo o material obtido com as entrevistas e documentos para composição do *corpus* de análise foi analisado, no entanto foram estabelecidos critérios de organização do conteúdo dentro das áreas temáticas e seus indicadores para serem discutidos nos resultados, em virtude da quantidade de material obtido e em função da compreensão de cada indicador. Dessa forma, optamos por apresentar excertos que estivessem de forma clara e direta relacionados às áreas temáticas e seus indicadores.

#### 4.4 Resultados e discussão

A literatura analisada no Estudo I apontou a necessidade de se investigar a forma como o direito à educação tem se efetivado no processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita.

Nesse contexto, apresentaremos a seguir, conforme as áreas temáticas e seus respectivos indicadores identificados no Estudo I da presente tese, a discussão dos dados referentes à organização e atendimento de uma escola regular de Ensino Fundamental I que atuou com um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística, bem como, à correlação entre os indicadores identificados nas produções acadêmicas com essa organização escolar e os possíveis direcionamentos para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante.

Para tanto, faremos a apresentação dos resultados no decorrer do texto em formato de citação direta ou indireta utilizando letra *Times New Roman*, em modo itálico, para as informações provenientes da transcrição dos áudios das entrevistas e letra *Times New Roman*, em modo normal sublinhado, para as informações provenientes dos documentos.

#### 4.4.1 Organização e gestão

Buscamos nesta área temática registros e relatos correlacionados com os indicadores identificados em “organização e gestão” descritos no Estudo I. Esses indicadores consideraram os aspectos referentes à organização e suporte para contratação de profissionais, à formação dos profissionais envolvidos, ao Atendimento Educacional Especializado, à provisão de recursos materiais e estrutura física, à articulação com a família e estabelecimento de parceria intersetorial como apoio à escolarização do aluno com surdocegueira congênita, bem como à elaboração e organização do currículo voltada para a educação escolar desse público.

Referente à **identificação e reconhecimento da surdocegueira como deficiência única**, mencionamos que na análise dos documentos produzidos pela escola no decorrer do processo de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito deste estudo de caso, não foram identificados aspectos referentes ao reconhecimento dessa deficiência como condição única. Nem mesmo o PPP que abordou em uma seção exclusiva aspectos da Educação de Surdos, visto característica da escola de atuação com esta modalidade, citou algo referente ao reconhecimento da surdocegueira e as especificidades do trabalho com esse público.

De acordo com Parker e Nelson (2016), quando esses alunos não são reconhecidos como surdocegos ou os profissionais não compreendem o impacto dessa dupla perda sensorial, as barreiras são potencializadas.

Sobre esse aspecto, Falkoski (2017, p. 114) frisou que:

Com o reconhecimento da surdocegueira enquanto condição única e a correta identificação das pessoas com essa deficiência é possível garantir profissionais com formação específica, oferta de cursos para qualificar os que já trabalham na área e disponibilização de atendimentos diferenciados, propiciando o desenvolvimento das pessoas.

Quanto à identificação, observamos a partir do relato da participante G\_1, como um aspecto positivo e potencialmente significativo para o presente indicador, o fato de o aluno ter iniciado na escola já com o diagnóstico<sup>8</sup> de surdocegueira:

*Numa reunião no centro de especialidades, uma das profissionais, que se não me falha a memória foi a pedagoga, falou que tinha um surdocego que já tinha sido do serviço [...] (G\_1).*

Segundo Falkoski e Maia (2020b) reconhecer que uma pessoa tem surdocegueira pode favorecer seu desenvolvimento em diferentes âmbitos, visto que a família e os profissionais podem passar a pensar na funcionalidade dos sentidos remanescentes, bem como nas possibilidades de comunicação.

Nesse caso, inferimos que o diagnóstico correto de surdocegueira (e não de deficiência múltipla, por exemplo) possibilitou que G\_1 em um âmbito macro de gestão da educação direcionasse a matrícula do aluno para a escola voltada para o atendimento de alunos surdos.

*[...] a gente foi pensando algumas alternativas na ocasião de inserir ele na escola mesmo e aí a gente pensou a questão da especificidade da escola que era polo (de surdos). Conversamos com a mãe e ela topou[...] (G\_1).*

*Teve também uma reorganização para garantir que ele estivesse numa turma que tinha alunos surdos para possibilitar a questão da língua (G\_1).*

Ao discutir acerca da identidade da pessoa com surdocegueira, Silva (2012, p.77) pontuou que na perspectiva da comunicação, “o surdocego é um surdo, pois para ele a forma de comunicação mais próxima é a dos surdos”, desse modo se beneficia da participação na comunidade surda.

Nesse caso, o aluno com surdocegueira foi matriculado em uma turma de primeiro ano composta por alunos surdos e ouvintes, a qual, segundo o PPP da escola, visando a

---

<sup>8</sup> De acordo com relatos da mãe, o diagnóstico da surdocegueira aconteceu no primeiro ano de vida, inicialmente a descoberta da deficiência visual, por volta de cinco meses, e posteriormente da surdez.

apropriação da língua de sinais por todos os alunos (surdos e ouvintes) era mantida com a mesma composição do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

É uma turma composta por quatro alunos com surdez (falantes da Libras), um com deficiência auditiva (oralidade + Libras), um com deficiência múltipla – física e auditiva (oralidade + Libras), um com surdocegueira, um ouvinte com deficiência física (cadeirante) e cinco alunos ouvintes sem deficiência (PLANEJAMENTO ANUAL – 2º ANO).

Nesta perspectiva, a escola organiza o trabalho com os alunos surdos considerando e priorizando alguns aspectos:

- Agrupamento de alunos surdos em algumas turmas observando a idade/ano de modo a favorecer a apropriação e desenvolvimento da língua de sinais por meio das interações cotidianas e relações dialógicas entre os usuários maternos da língua
- Ensino intensivo da língua de sinais como segunda língua para os alunos ouvintes que estão nas mesmas turmas que os alunos surdos
- Manutenção dos agrupamentos/turmas (surdos e ouvintes) em que estão os alunos surdos do primeiro ao quinto ano, visando a fluência de todos os alunos no uso da língua de sinais em todo processo educativo
- [...] (PPP)

Observamos que de acordo com o excerto do PPP anteriormente apresentado, a apropriação da língua de sinais por todos os alunos nas turmas com matrículas de alunos surdos era tida como prioridade e para tanto a escola teria buscado, dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva, ações que favorecessem a sua existência e circulação de forma mais efetiva.

Não podemos deixar de frisar que, embora exista essa aproximação com a Educação de Surdos, sobretudo, no âmbito da comunicação, a escolarização de alunos com surdocegueira congênita exige conhecimentos e práticas demasiadamente específicas. Esse aspecto merece atenção, visto que a prática pedagógica enviesada pelas áreas da surdez ou da deficiência visual pode fazer com que as reais necessidades educativas do aluno com surdocegueira não sejam atendidas.

Como exemplo dessas possíveis implicações citamos Matos (2012) que relatou que a falta de formação e conhecimento dos profissionais participantes de sua pesquisa para a correta identificação do aluno com surdocegueira – potencialidades e necessidades

– bem como, o não reconhecimento desta como condição única, fez com que o trabalho pedagógico no AEE fosse direcionado tendo, exclusivamente, a deficiência auditiva como referência. Este direcionamento teria comprometido a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira, visto que, os recursos e as estratégias pensadas não contemplavam os aspectos relativos à perda visual.

Além do encaminhamento para uma escola que atuasse com a modalidade de Educação de Surdos, os registros no diário de bordo do ensino regular do primeiro ano indicaram que a identificação do aluno como surdocego teria possibilitado duas ações no âmbito do planejamento e organização do ensino: 1) tempo/espaço de formação/vivência da professora em uma instituição especializada na educação de surdocegos e deficiência múltipla sensorial, e, 2) tempo/espaço de informação/reflexão com os futuros colegas de turma.

Na próxima semana (dias três, quatro e cinco de agosto) não estarei na escola. Irei, autorizada pela SME, conhecer o trabalho realizado pela Ahimsa com crianças com surdocegueira. Estou bastante empolgada! Acredito que essa vivência será importante para a organização do trabalho com o aluno surdocego que receberemos em breve (DIÁRIO DE BORDO – SALA REGULAR - 1º ANO).

Visto que em breve, provavelmente, receberemos um aluno com surdocegueira, pensamos em conversar antes com os alunos e prepará-los para o seu recebimento e acolhimento. Para tanto utilizamos o desenho da coleção "Heróis Clássicos" que retrata a vida da mais conhecida surdocega Helen Keller. As crianças gostaram bastante, conversamos sobre as características da menina no filme e como podemos ajudar o aluno novo principalmente na comunicação. Foi muito proveitoso! (DIÁRIO DE BORDO – SALA REGULAR - 1º ANO).

Essas ações correlacionam-se ao pressuposto apresentado no Estudo I a partir das discussões de Farias (2015) de que a informação/formação acerca da surdocegueira é o primeiro passo para a inclusão.

Por fim, de forma a endossar a problematização apontada nos estudos de Falkoski (2017) acerca do baixo número de cadastros/matrículas de alunos com surdocegueira,

mencionamos o relato de G\_1 referente a não existência de outros cadastros/matrículas de alunos com essa condição na história da rede<sup>9</sup>:

*Na rede municipal ele era o único surdocego, inclusive, com cadastro de surdocegueira sempre foi só ele (G\_1).*

Concordamos com a conjectura apresentada por Falkoski (2017) de que a não existência de cadastros/matrículas de alunos com surdocegueira pode ser ocasionada por diagnósticos equivocados, dado o desconhecimento em geral acerca dessa condição (SILVA, 2012), e não propriamente dito, pela ausência quase que total desses alunos dentro do público-alvo da Educação Especial.

Referente à **disponibilização de professores (Ensino Regular e AEE) com formação prévia na área da surdocegueira** convergindo com as pesquisas analisadas no Estudo I, os professores participantes do presente estudo de caso, com exceção de P2\_AEE que mencionou ter realizado disciplinas que contemplaram aspectos da surdocegueira em cursos de pós-graduação, relataram não terem formação prévia na área.

Especificamente sobre a formação de professores do AEE atuantes com alunos com surdocegueira, Matos (2012) em pesquisa realizada com professores que atuavam nesse serviço, identificou a partir de relatos desses profissionais, a percepção de despreparo em relação à atuação com esse público; e Aleixo e Grutzmann (2019) concluíram, a partir do estudo realizado com foco na implantação de uma sala de estimulação para alunos com surdocegueira, que ainda eram poucos os profissionais da área da educação especializados no atendimento desses alunos.

Ademais, a partir da trajetória educacional de dois jovens com surdocegueira, Farias (2015) observou que a formação dos profissionais que atuaram no AEE com esses sujeitos no decorrer do processo de escolarização não atendia aos pressupostos de formação específica para o atendimento a esse público.

---

<sup>9</sup> A rede municipal na qual a pesquisa foi realizada constitui-se como sistema de ensino desde 2004 e atende atualmente aproximadamente 20 mil alunos. Conforme pesquisa documental atualizada em dezembro de 2021, não houve desde a saída do aluno com surdocegueira sujeito deste estudo novos cadastros/matrículas de alunos com essa condição. Atualmente o município conta com a matrícula de um aluno cadastrado como surdocego na Educação de Jovens e Adultos.

Em perspectiva análoga, Bertola (2016) descreveu que a falta de conhecimento e formação de uma professora para o atendimento do aluno com surdocegueira participante de seu estudo teria sido a principal barreira para o seu desenvolvimento.

Tal aspecto coaduna as conclusões de Araújo *et al.* (2018) que tendo como objetivo compreender quais as estratégias de ensino poderiam propiciar a inclusão e o desenvolvimento educacional de um aluno com surdocegueira no ambiente escolar concluíram que articulado à necessidade de aplicação de recursos e estratégias de comunicação acessíveis e contextualizadas, a atuação de um profissional especialista na área da surdocegueira para acompanhamento e suporte na escolarização do aluno constituía-se como fundamental.

Ainda sobre a formação docente e suas implicações no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, Ikonmidis (2019) identificou que os profissionais participantes de sua pesquisa, embora atuassem em uma instituição especializada, não tinham conhecimento acerca da surdocegueira e suas demandas pedagógicas. A pesquisadora com base em outros estudos focados na surdocegueira destacou que o professor que atua com esse público deve ter habilidades e competências, especialmente, nas áreas de comunicação e linguagem.

Em concordância, Silveira (2020) a partir dos dados coletados em sua dissertação, sublinhou que, dentre os desafios enfrentados pelos alunos com surdocegueira, a ausência de profissionais capacitados teria demasiada implicação, visto que a falta de conhecimento acerca da deficiência e as possibilidades de ensino e aprendizagem podem limitar as oportunidades e possibilidades de desenvolvimento, sobretudo, em relação à comunicação e à linguagem.

A esse respeito, Amaral (2002, p. 130) discutiu que em virtude da complexidade que envolve a educação de pessoas com surdocegueira é imprescindível que os professores compreendam os aspectos múltiplos dessa condição que “[...] vão desde definir qual a população surdocega até apoiar indivíduos surdocegos a se tornarem o mais independente possível [...]”.

Consideramos relevante destacar que embora a literatura, como vimos, aponte para a importância da disponibilização de professores com formação na área da surdocegueira, a atual legislação que versa sobre a formação de professores para atuação com alunos do público-alvo da Educação Especial de modo geral, não faz qualquer

menção ou exigência. Assim, os modelos de professores anunciados são de “capacitados” para a atuação em classes comuns e “especializados” para o AEE.

Aos professores considerados “capacitados” são requeridos conteúdos em sua formação de nível médio ou superior que contemplem as seguintes “competências e valores”:

I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, n.p.).

Já aos professores considerados “especializados” são exigidas “competências” para:

[...] identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, n.p.).

Notamos que para a formação dos professores considerados “capacitados” não existem indicações de ofertas de conteúdos que contemplem discussões acerca da escolarização de alunos com deficiência. “Estes professores, então, deverão ter noções que lhes possibilitem identificar a necessidade de procurar um professor especializado para lhes recomendar o que deve ser feito com os alunos em sala de aula” (MICHELS, 2017, p.50).

Nesse contexto, concentram-se então no professor “especializado” os conhecimentos acerca das especificidades e possibilidades dentro do processo de escolarização. Contudo, o que a literatura nacional e internacional (MANGA; MASUKU, 2020; PARKER; NELSON, 2016; SILVA; VILAS BOAS, 2012) aponta é que nem sempre a surdocegueira é abordada dentro dos cursos de formação em Educação Especial e quando abordada, devido às condições tão específicas de aprendizagem e

desenvolvimento desse público, muitas vezes não contempla conteúdos suficientemente capazes de subsidiar a prática pedagógica.

Em relação à **disponibilização de profissional de apoio com formação e em tempo integral** destacamos que as pesquisas abordadas no Estudo I (COMERDI, 2011; MATOS, 2012; FARIAS, 2015; GODOY, 2015; BATISTA, 2019) acentuaram a importância do guia-intérprete e do instrutor mediador (LEME, 2015) no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, sendo que um dos aspectos discutidos se referia à necessidade de formação desses profissionais para o exercício da profissão.

Nessa perspectiva, Matos (2012, p. 196), por exemplo, destacou que:

Mais do que boa vontade e empenho para atuar numa perspectiva inclusiva com alunos surdocegos impõe-se que o profissional tenha uma formação específica, uma formação na qual o aluno surdocego seja compreendido na sua inteireza e que as questões linguísticas, assim com a orientação e mobilidade, sejam estudadas em profundidade.

A pesquisadora relatou que no contexto estudado não eram disponibilizados guias-intérpretes aos alunos com surdocegueira que necessitavam desse profissional.

Farias (2015), por sua vez, enfatizou a importância do guia-intérprete e do instrutor mediador no processo de escolarização de alunos com surdocegueira e descreveu que no seu estudo foram evidenciadas algumas contradições em relação à disponibilização e atuação desses profissionais, como a contratação de profissional sem formação para o exercício da profissão e, ainda, situações de desvio de função na qual os profissionais de apoio atuaram como docentes em sala de recursos.

Com foco no presente estudo de caso, salientamos que, de acordo com a literatura (MAIA *et al.*, 2008; MAIA; IKONOMIDIS; ARAÓZ, 2018) o profissional de apoio para acompanhamento do aluno sujeito da pesquisa deveria ser o instrutor mediador.

O instrutor mediador é o profissional responsável em guiar e ser o elo entre a pessoa com surdocegueira congênita que não possui um sistema de comunicação simbólica e o mundo. Logo, é evidente a necessidade de formação específica e adequada (MAIA *et al.*, 2008; MAIA; IKONOMIDIS; ARAÓZ, 2018) que contemple técnicas especiais de comunicação, bem como, de orientação e mobilidade.

No entanto, no município investigado a figura do instrutor mediador não constava dentre os profissionais de apoio para os alunos do público-alvo da Educação Especial. Ao que parece, a ausência desse profissional para acompanhamento de alunos com a condição

de surdocegueira é uma realidade nacional e internacional. Parker e Nelson (2016) mencionaram que nos Estados Unidos, por exemplo, essa função, assim como a de professor com formação específica na área da surdocegueira, não é oficialmente reconhecida na maioria dos estados, o que faz com que seja difícil para os sistemas de ensino a preparação e disponibilização de profissionais qualificados com conhecimentos em estratégias educacionais para alunos com essa condição.

Nesse contexto, verificamos no presente estudo de caso que referente ao tipo de profissional e formação foi destinado como profissional de apoio para o aluno com surdocegueira durante todo o período de permanência no Ensino Fundamental I, a figura do monitor, sendo que a formação das monitoras participantes dessa pesquisa, PA\_1 e PA\_2, era respectivamente de graduanda em fisioterapia e magistério concluído.

Mencionamos que embora as duas monitoras tenham relatado uma formação mais específica na área da saúde e da educação (fisioterapia e magistério), a exigência legal para atuação no cargo era de Ensino Médio completo.

Referente à autorização para contratação do profissional de apoio na ocasião da chegada do aluno com surdocegueira na escola, G\_1 relatou que:

*[...] feito isso, a segunda (atuação) foi em dar autorização de ter esse profissional dentro da sala, que era o agente educacional que chamava, para poder acompanhar. E com cuidado eu acho que a gente conseguiu colocar alguém que não era uma profissional efetiva, apesar de ser o que entre aspas seria o correto, não era o mais adequado pensando na criança. Então articulei na secretaria para poder escolher ser uma pessoa eventual, que eu acho que foi o que facilitou muito esse início (G\_1).*

Inferimos que a facilidade mencionada por G\_1 se refere à autorização para contratação desse profissional em caráter eventual, visto que, no município em questão na ausência de profissional efetivo para cumprimento da demanda de apoio aos alunos do público-alvo da Educação Especial, a secretaria da educação emitia uma autorização para a contratação do serviço por profissionais eventuais, na qual a equipe gestora da escola definia os critérios e procedia com a escolha do profissional.

Cabe destacar que durante os cinco anos de permanência na escola, o aluno contou com o apoio de três monitoras: PA\_1 no primeiro e segundo ano, uma profissional não participante da pesquisa no terceiro ano e PA\_2 no quarto e quinto ano.

Consideramos como um aspecto positivo o tempo de atuação das profissionais na mesma função e conjecturamos que a manutenção das profissionais por um tempo maior pode ter favorecido a compreensão por parte delas acerca do trabalho a ser desempenhado, sobretudo, em relação ao desenvolvimento da comunicação com e pelo aluno.

No entanto, temos clareza que nem sempre o prolongamento de tempo na função e com o mesmo aluno seja um benefício, tendo em conta, por exemplo, os resultados da pesquisa realizada por Silveira (2020) na qual a profissional de apoio pelo longo tempo de atuação com o aluno e desconhecimento acerca das possibilidades de desenvolvimento da comunicação por crianças com surdocegueira, previa e atendia as suas necessidades e limitava assim a oferta de oportunidades efetivas para o estabelecimento e desenvolvimento da comunicação.

Ainda relativo à atuação de profissionais de apoio no contexto de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito deste estudo de caso, observamos no relato de G\_1 a presença de uma professora que atuava como intérprete devido à composição da turma que era formada por alunos surdos e alunos ouvintes.

*[...] tem a atuação de diferentes profissionais dentro da sala. Então tinha a professora, a professora que atuava como se fosse uma intérprete [...] vamos dizer assim, é uma professora que tem experiência e habilitação na área da surdez e de Libras. Também tem a agente educacional (nomenclatura atual substitutiva ao termo monitor no município), que a gente colocou na época (G\_1).*

Apontamos que embora essa professora não fosse designada em sala de aula para atuação exclusiva ao aluno com surdocegueira, os registros e relatos analisados nesse estudo indicaram uma participação efetiva em todo o processo, mesmo porque, no contraturno era ela a professora responsável pelo AEE e o aluno com surdocegueira era um de seus alunos nesse serviço.

Referente especificamente à atuação das monitoras como profissionais de apoio no contexto escolar investigado, apresentamos a seguir alguns excertos que indicaram determinadas ações que foram mencionadas no PDI como necessárias:

Contratação de monitor com conhecimento sobre técnicas de comunicação para surdocegos, especialmente Libras (PDI - 2º ANO).

Monitora para convívio integral, com noções de técnicas especiais de comunicação, cuidados pessoais e habilidades para produção de materiais pedagógicos (PDI - 3º, 4º ANO E 5º ANO).

Monitora para o ensino das atividades diárias e pedagógicas (PDI - 3º E 4º ANO).

Nesses excertos três aspectos nos chamaram a atenção: a expectativa de um conhecimento prévio demasiadamente específico que é o caso das “técnicas de comunicação para surdocegos”, a expectativa de “habilidades para produção de materiais pedagógicos” e a expectativa de conhecimentos referentes ao ensino de atividades pedagógicas.

Inferimos que se considerarmos esses três aspectos podemos, sem o conhecimento acerca das exigências para o cargo, supor que se trata de um professor especializado, visto o nível de conhecimento e formação requerida para o desempenho dessas atribuições.

Godoy (2015) constatou demasiada sobrecarga de trabalho em cima da professora que atuava como profissional de apoio, dado que, além da mediação da comunicação ela assumia de forma centralizada o ensino dos conteúdos escolares; e Leme (2015, p. 87), em perspectiva semelhante, relatou que as instrutoras mediadoras participantes de sua pesquisa, promoviam “o acesso das alunas ao currículo formal, adequando os materiais, viabilizando a Tecnologia Assistiva, mediando os conteúdos por meio de sistemas de comunicação adaptados”.

Batista (2019), por sua vez, identificou que a atuação das guias-intérpretes participantes de seu estudo consistia em acompanhar os alunos em sala de aula, realizar adaptações de materiais, transmitir o que estava sendo dito pelos professores por meio de formas diferenciadas de comunicação e implementar o uso de recursos de tecnologia assistiva. A partir dos dados coletados, Batista (2019) inferiu que a presença do guia-intérprete como profissional de apoio em sala de aula por meio de sua atuação que envolvia adaptações pedagógicas fazia com que o currículo se tornasse acessível.

Já Silveira (2020) verificou que pela falta de professores especializados e profissionais de apoio capacitados, o aluno com surdocegueira participante de seu estudo, matriculado no quinto ano do Ensino Fundamental no período da pesquisa, ficava durante todo o horário de aula fora da sala sob os cuidados exclusivos de uma cuidadora.

Desse modo, assim como identificado nos estudos de Godoy (2015), Leme (2015), Batista (2019) e Silveira (2020), registros dos documentos analisados neste estudo de caso

sugerem a incorporação de atribuições ao profissional de apoio não condizentes com a sua função.

Ainda relativo ao papel do monitor, observamos no relatório do AEE do segundo ano uma referência de atuação análoga ao de instrutor mediador:

Participaram diretamente em sala de aula do processo de escolarização do aluno a professora de sala regular e uma monitora que desempenhava o papel semelhante ao de instrutora mediadora (RELATÓRIO - AEE - 2º ANO).

Nesse caso, ressaltamos a diferença entre as funções visto que, como já foi apresentado, o monitor é responsável pelo apoio nas atividades de cuidado como higiene e alimentação enquanto o instrutor mediador está ligado ao papel de mediação da comunicação.

Por fim, relevamos que embora os registros documentais, especialmente os PDI, tenham indicado uma concentração de expectativa sobre a figura do monitor, os relatos de P1\_Regular, P2\_AEE, PA\_1 e PA\_2, por exemplo, apresentaram indicativos de que a atuação direta com o aluno era alternada entre a professora da sala, a professora de AEE que atuava como intérprete na turma, e as monitoras, além disso, de que a atuação das monitoras com o aluno era guiada e orientada pelas duas professoras.

*Eu faço um trabalho na sala, dou as coordenadas, explico, depois eu me ausento um pouco deles (os outros alunos) e dou atenção para ele (o aluno com surdocegueira). Aí a gente faz a atividade com ele, de repente eu o deixo com a agente educacional (monitora) e se algum aluno tem alguma necessidade eu vou até lá, depois volto para ele (P1\_REGULAR).*

*As atividades com ele, quem inicia é a professora e em muitos momentos eu tenho feito a intervenção e a agente continua. Algumas vezes não, porque a professora realiza do início ao fim (P2\_AEE).*

*Minha intervenção com o aluno era orientada pela professora de sala [...] (PA\_1)*

*A gente faz todo esse processo (referindo-se às atividades de rotina) e em seguida entra com a atividade da professora, com alguma coisa que ela elaborou, dependendo o tema que ela estiver trabalhando na sala. [...] A intervenção é mais ela, eu fico mais do lado, só para apoiar um pouco a mesa ou ajudar a mantê-lo mais sentado, assim, é ela que faz todo o procedimento (PA\_2).*

Especificamente sobre atuação direta das três profissionais conforme os excertos apresentados, consideramos relevante mencionar um aspecto abordado por Silva (2012) acerca da criação de vínculo com mais de um profissional ao mesmo tempo. A autora afirmou que a ideia de que o trabalho seja, inicialmente, realizado por um único profissional visando a sua vinculação (importante para o desenvolvimento da comunicação) é uma problemática comumente discutida no contexto da educação de alunos com surdocegueira congênita.

Contudo, Silva (2012, p.65) pontuou que assim como a criança sem deficiência vincula-se ao mesmo tempo com diferentes pessoas, a criança com surdocegueira também “[...] pode se vincular a mais de uma pessoa desde que todos usem a mesma forma de comunicação e acompanhem juntos como está o seu nível de desenvolvimento para não subestimar suas possibilidades nem exigir acima delas”.

Conjecturamos que um dos aspectos fundamentais para essa atuação em consonância seria a formação, de modo que todos os profissionais envolvidos tivessem conhecimento acerca da surdocegueira e das possibilidades de atuação com esse público.

No entanto, como vimos em indicadores anteriores, os profissionais da escola participantes do estudo relataram não possuir formação prévia voltada para o atendimento de alunos com surdocegueira. Assim, buscamos nesse indicador analisar se existiram e quais foram as ações de **promoção de formação continuada na área da surdocegueira** com a chegada do aluno.

Sobre esse aspecto, a participante P1\_Regular, expressou certo descontentamento:

*Primeiro, pensando em mim mesmo como professora, eu acho que falta esse apoio por parte da Secretaria Municipal da Educação [...] eles poderiam oferecer mais cursos, profissionais, um apoio. Eu sinto mesmo assim, por parte deles, porque o que a gente faz aqui é com muito amor e empenho (P1\_REGULAR).*

Sabemos que no âmbito da escola pública, como é o caso da instituição abordada nesse estudo, o poder público é o responsável pela oferta de formações aos profissionais.

A esse respeito, Matos (2012) mencionou ter identificado demasiadas lacunas na formação de AEE das professoras participantes de seu estudo para a atuação com alunos com surdocegueira. O aspecto apontado pelas participantes, de acordo com a pesquisadora, de maior desafio e não contemplado na formação de AEE realizada por elas, referia-se à comunicação da pessoa com surdocegueira.

Na mesma perspectiva, Perassolo (2018) referiu que no contexto da sua pesquisa ficou evidente a precariedade dos programas de formação continuada, visto que, a qualificação específica para a surdocegueira geralmente era provida pelos próprios profissionais. Além disso, o seu estudo mostrou, de acordo com a pesquisadora, que a maioria dos professores participantes da pesquisa buscou formação na área da surdocegueira após o início do trabalho com os alunos com essa condição.

Ademais, Aleixo (2018) e Silveira (2020) destacaram a necessidade de atualização permanente do professor com vistas às especificidades educativas dos alunos com surdocegueira congênita, sobretudo, referente às formas diferenciadas de comunicação e estratégias de ensino e aprendizagem acessíveis.

Dessa forma, a fim de identificar se a formação voltada para a temática da surdocegueira, mesmo que como metas ou ações projetadas, teria sido de alguma forma contemplada na organização política/pedagógica da escola, recorremos ao PPP e verificamos que embora o documento tenha apresentado a “formação continuada”, de modo geral, como uma ação a ser desenvolvida, e ainda, citando metas de criação de espaço para formação permanente voltada para a Educação de Surdos, não explicitou nada referente ao trabalho com alunos com surdocegueira.

Espaço para formação permanente (leitura de textos, orientações, discussões; estudos coletivos, estudo de casos, palestras, entre outros) dos profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos surdos a partir das temáticas: educação bilíngue; educação bilíngue, ensino e avaliação de língua portuguesa para alunos surdos; pedagogia visual; recursos e estratégias para ensino dos alunos surdos (PPP).

Por outro lado, notamos que os PDI do aluno indicaram a “formação de todos os profissionais com conhecimentos específicos sobre surdocegueira” (PDI – 2ºANO)” como uma ação necessária no âmbito da escola.

A partir da análise desses dois documentos depreendemos certo distanciamento entre a necessidade apontada no PDI e a organização política/pedagógica sistematizada no PPP, o que nos leva a defender a importância da articulação entre os dois registros, de modo que seja viabilizada a criação de metas e ações que considerem, dentre outras possibilidades, o estabelecimento de parceria com outras instâncias e órgãos ou, ainda, universidades e instituições especializadas.

Sobre esse aspecto, destacamos o relato de P3\_Arte que apontou como primordial no processo de escolarização de um aluno com surdocegueira a participação de “pessoas especializadas” no contexto escolar para orientações.

*A primeira coisa eu acho que é a questão, vou dizer assim, do material humano. Pessoas especializadas que possam dar orientação lá no local. Acredito que com o norte de alguém especializado fica bem mais fácil de traçar o que pode ser feito com esse aluno (P3\_ARTE).*

Essa perspectiva identificada no relato de P3\_Arte coaduna-se com as conclusões dos trabalhos de Cader-Nascimento (2003), Gomes (2006) e Ikonmidis (2019) referente à participação/atuação de um profissional especializado como formador dos demais profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

Cader-Nascimento (2003), por exemplo, descreveu que em sua intervenção realizou uma formação que contemplou o acesso à bibliografia especializada em surdez e surdocegueira; discussão teórica; planejamento conjunto das atividades a serem realizadas com as alunas; discussão e confecção de materiais educacionais adaptados; sistematização segundo os padrões científicos do trabalho de sala de aula; e, participação em eventos científicos.

Essa formação, de acordo com Cader-Nascimento (2003), em uma perspectiva de atuação colaborativa possibilitou alterações na atuação da professora em relação à interação entre ela e as alunas passando a ser mais dialógica e menos diretiva e ainda, à ampliação de recursos e de comunicação.

Este é um caminho que precisa ser mais investigado no sentido de delimitar com maior precisão os procedimentos a serem implementados no processo de formação do professor em educação especial. O estudo mostrou a importância do trabalho colaborativo com a professora durante sua formação e treinamento em serviço, bem como evidenciou que não bastam conhecimentos exclusivos em surdez, deficiência visual e/ou deficiência múltipla, mas faz-se necessário conhecer e dominar as técnicas e os conhecimentos específicos em surdocegueira. Desta forma, o atendimento às crianças surdocegas necessita ser realizado exclusivamente na educação especial, com professores que tenham formação geral em relação ao desenvolvimento infantil e específica na área com apoio e acompanhamento constante durante o exercício de sua profissão (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 217).

Além disso, Cader-Nascimento (2003) referiu ter constatado não haver diferença na tríade professor, aluno com surdocegueira e conhecimento desde que sejam respeitadas as características e necessidades apresentadas pelos alunos; oferecidas condições adequadas aos alunos para acesso à informação, mobilidade e desenvolvimento da comunicação; proporcionados ao professor apoio e formação em serviço em relação à aprendizagem e ao aperfeiçoamento de competências específicas e necessárias no trabalho com alunos surdos (conhecimento da Libras), com cegos (braile, sorobã e técnicas de adaptação e ampliação de material) e com surdocegos (objeto de referência, movimento coativo, ressonância, técnica de adaptação de sinais e letras, Tadoma); e, estabelecido uma parceria com a família.

Embora o foco tenha sido na formação inicial de estudantes de pedagogia, o estudo realizado por Gomes (2006) trouxe importantes contribuições para a reflexão acerca desse indicador. A sua pesquisa, delineada como uma proposta de formação com três estudantes de pedagogia, apresentou resultados que, de acordo com a pesquisadora, demonstraram que questões relacionadas à comunicação e à elaboração de atividades significativas para os alunos com surdocegueira constituíram-se como os aspectos mais complexos de apreensão pelas participantes ao longo da formação.

De modo geral, a partir de uma análise comparativa entre as entrevistas iniciais e finais, Gomes (2006) concluiu que a formação com a duração de cinco meses possibilitou, apenas, uma sensibilização das participantes no que se refere à existência de crianças com privação multissensorial e suas possibilidades comunicativas, mas não foram suficientes para a construção de conceitos relativos a essa prática e sua aplicação na educação de alunos com surdocegueira que se comunicam de forma não simbólica.

Gomes (2006) inferiu que a construção de conceitos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem de alunos com surdocegueira por profissionais iniciantes só seria possível em um processo de formação permanente integrada no dia a dia da escola e realizada de forma coletiva em uma relação dialógica entre diferentes atores.

Direcionada a profissionais especializados, Ikonomidis (2019) também realizou uma proposta formação em sua pesquisa de doutorado e concluiu que a formação permanente voltada para o atendimento de alunos com surdocegueira necessitaria de um tempo maior do que o que foi destinado em seu estudo (32h); além disso, considerou que seria fundamental a participação de todos os membros da equipe para um trabalho em consonância; tempo e espaço para a promoção de processos de autorreflexão dos

participantes; e o acompanhamento dos profissionais por meio de mentores. Essas conclusões foram balizadas pelo contexto identificado pela autora que, embora tenha sistematizado, inicialmente, uma pesquisa voltada para profissionais especializados, no decorrer da investigação verificou que os participantes, em sua maioria, mesmo atuando no atendimento desse público em uma instituição especializada, não tinha formação em Educação Especial nem tampouco em surdocegueira.

Ademais, compreendendo que a formação continuada pode ocorrer no interior da escola por outras vias que não sejam exatamente estruturadas, buscamos apreender, especialmente dos relatos dos participantes, se existiram outras formas de formação envolvendo a temática da surdocegueira no contexto escolar.

Nessa perspectiva, observamos a partir do relato de P4\_EF a participação em uma formação com apoio da secretaria da educação voltada para o tema Educação Física adaptada, na qual ela buscou informações/orientações acerca do trabalho a ser realizado com o aluno com surdocegueira:

*Eu faço bastante curso de 30 e 60 horas sobre Educação Especial em geral e eu acho que me ajuda bastante nesse campo. O ano passado, por exemplo, teve o simpósio no SESC em São Carlos que a secretaria nos dispensou para participar. Lá eu participei de uma vivência com um rapaz que é cego. Eu achei que essa vivência foi até mais importante para mim do que o próprio simpósio no geral, porque eu fiquei bastante tempo conversando com ele e ele que é cego, professor de Educação Física e técnico em corrida me deu bastantes dicas de como trabalhar com o meu aluno daqui (P4\_EF).*

*Em outros cursos que eu fiz sempre procurava alguém, sempre tinha alguém cego, então eu ia atrás para saber como estava sendo trabalhado com eles, que experiência que eles podiam passar para mim, porque esse campo é muito novo aqui para gente, surdo e cadeirante, a gente já tinha, mas surdocego não. (P4\_EF).*

Já as participantes P1\_Regular, P2\_AEE e PA\_2 indicaram como prática formativa uma visita que realizaram com os alunos à uma instituição especializada no atendimento a pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla.

*Teve a visita que nós fizemos com os alunos na Ahimsa (P1\_REGULAR).*

*Na Ahimsa foi mais a parte prática, como acontece uma rotina, como eles conseguem ter a independência e autonomia para realizar os trabalhos pedagógicos e da vida diária (P2\_AEE).*

*A única formação que participei foi na visita à instituição em São Paulo que tivemos uma palestra com uma moça com surdocegueira (PA\_2).*

Identificamos ainda, no diário de bordo do quinto ano a participação da professora do ensino regular e da professora do AEE em um Fórum de Surdocegueira cuja participação se deu com dispensa de trabalho pela secretaria da educação:

Nos dias 17 a 20 de maio iremos eu, a professora da sala regular e as vice-diretoras participar do Fórum Internacional de Surdocegueira em São Paulo. A secretaria da educação autorizou a dispensa para participação (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 5º ANO).

Além disso, notamos um registro em diário de bordo e dois relatos que indicaram ação de pesquisa/estudo individual:

*O início foi impactante, mas ao mesmo tempo foi um desafio. Aí que eu fui atrás de mais informações e formações para saber como receber esse aluno (P2\_AEE).*

*A professora de sala de recursos me orientou no início. Ela me deu algumas explicações e eu também procurei na internet e em livros. Como cuidar dessa criança, cuidar não, passar alguma coisa para ele. Como eu poderia fazer com ele [...] (P4\_EF).*

Ainda estou em adaptação com o aluno, monitora e rotina. Estou procurando em referências bibliográficas a melhor forma de relacionar o tema da professora (planejamento) com suas limitações, habilidades e potencialidades (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Assim, de modo geral, depreendemos que a formação continuada voltada para a temática surdocegueira ocorreu por vias isoladas em evento de Educação Especial e Inclusiva, evento de curta duração específico da área, visita em instituição especializada e ações de pesquisa/estudo individuais.

Outro aspecto identificado, embora sem um plano de formação continuada sistematizado, refere-se à prática de orientações e trocas a partir das experiências e conhecimentos dos profissionais envolvidos.

O que eu tenho de orientação e informação é o que eu vejo com o pessoal aqui na escola mesmo, com as professoras da sala de recurso. As orientações no início foram mais referentes ao dia a dia, a questão da rotina, como utilizar o calendário, trabalhar com a higiene, essas coisas (P1\_REGULAR).

Esses excertos sinalizam que havia na escola, ao que tudo indica, um clima de colaboração entre os envolvidos no trabalho com o aluno, visto que, embora as orientações tenham sido realizadas predominantemente pelas professoras da sala de recursos, também vinham de outros profissionais com as suas áreas de dominância (a monitora que cursava fisioterapia, por exemplo).

Referente ao indicador ***proposição de atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos*** concordamos que a atuação colaborativa, pode contribuir para o processo de escolarização do aluno com surdocegueira, e que em relação à formação às experiências advindas da própria prática atrelada ao conhecimento teórico e trocas entre os envolvidos se constitui como uma importante ferramenta.

A fim de identificar indicativos da existência ou não de um trabalho pautado pelos princípios de colaboração entre os envolvidos no contexto escolar buscamos nos registros e relatos perspectivas correlacionadas a esse indicador.

*É um trabalho de parceria, eu e a professora do AEE/Intérprete, a gente planeja a semana, aí chega na hora de executar eu venho ao lado da agente educacional começo a fazer a atividade junto. A gente faz juntas eu e ela (P1\_REGULAR).*

*Dentro da escola o que é primordial [...] professor, não digo com experiência, pode até ser um professor como é o caso da nossa professora no atual momento, ela pegou essa sala o ano passado, então ela não tinha conhecimento, mas é uma professora muito aberta, muito estudiosa, que correu atrás. Então um professor aberto a isso, à inclusão da surdocegueira, profissionais para trabalhar no ensino colaborativo [...].*

*As atividades diárias pensamos eu e a professora de sala regular. É feito junto à professora de sala de recursos e professora de sala regular. Então a partir dos conteúdos nós vamos pensando todas as estratégias que serão desenvolvidas naquele dia. A agente educacional em alguns momentos participa do planejamento[...].*

*Os recursos são pensados e construídos de forma conjunta, a professora comigo a gente vai planejando e vai adequando junto, esse mesmo do tapete, a gente aproximou e não deu certo (P2\_AEE).*

*Recebi orientações da professora da sala regular que estudava muito sobre o assunto e da agente educacional que por coincidência estava estudando fisioterapia e eu buscava estudos por conta própria. As orientações foram a respeito da locomoção, como agir, como proceder, no uso da pré-bengala. Na alimentação como proceder com a colher e com o prato. Dele se servir. E no pedagógico, o trabalho com o nome. Como eu poderia estar trabalhando as letras do nome, os materiais e fazer sempre uma referência com a vida diária dele (P2\_AEE).*

*Eu recebia orientações aqui na escola, de como proceder o trabalho com ele, qual trabalho que poderia ser desenvolvido com ele, que deveria trabalhar mais com a habilidade tátil. As orientações eram dadas pelas professoras de sala de recursos. Também tinham orientações referentes à comunicação, por exemplo, em relação a sentar, que eu poderia dar um toque nas pernas nele e também para levantar. Outra coisa, antes de começar uma atividade sempre explorar o material que seria utilizado, para ele saber o que ele teria acesso e o que ele iria fazer (P3\_ARTE).*

*A professora da sala de recursos me orientava. A gente sentava e planejava as aulas. Por exemplo, como incentivá-lo a usar a pré-bengala, que ele não queria. Eu dava algumas sugestões de exercícios e atividades e ela também me orientava, falava “ah, acho melhor começar com isso ou aquilo. Outras vezes eu vinha com algumas coisas mostrava também para ela e ela falava “acho que está bom, vamos experimentar”. Então, tudo a gente conversava, sobre o tamanho da bola que iríamos usar, ideias de exercícios com corda para ele andar guiado, atividades na cama elástica [...]. Também tinha a monitora que estava estudando fisioterapia. Ela ajudava bastante e também me orientava (P4\_EF).*

*As orientações que recebi no início eram sobre auxiliá-lo a andar com a pré-bengala. Também para ele comer, quais apoios e movimentos eu deveria fazer para que ele comesse sozinho. Para usar o banheiro, quais os passo a passo, colocar o avental, me posicionar atrás dele para apoiá-lo na realização das tarefas dentre outras coisas (PA\_2).*

A parceria efetiva entre a equipe pedagógica atuante na sala (professora, intérprete e monitoras) favoreceu todo o processo, de forma que, os resultados fossem alcançados satisfatoriamente (RELATÓRIO - SALA REGULAR - 1º ANO).

Apontamentos: Trabalho colaborativo com a professora da sala regular e orientações e estudos constantes com a professora da sala regular (PDI - 5º ANO).

As atividades eram planejadas em conjunto com a professora e a monitora, como também executadas pelas profissionais, podendo assim fazer as devidas adequações quando necessárias (RELATÓRIO - AEE - 5º ANO).

Os excertos apresentados nos levam a inferir que existia uma perspectiva de atuação colaborativa entre os profissionais que atuavam com o aluno com surdocegueira na escola. Essa atuação permeava, de acordo com os excertos, o planejamento, a execução e a avaliação no processo de escolarização.

Essa perspectiva correlaciona-se com os estudos de Cader-Nascimento (2003) e Leme (2015).

Leme (2015) identificou como um desafio para os profissionais envolvidos em sua pesquisa, a articulação e colaboração entre os professores. Já Cader-Nascimento (2003) destacou a relevância do trabalho colaborativo que em seu estudo se deu entre a professora e a pesquisadora para a formação em serviço.

Segundo Cader-Nascimento (2003) a atuação colaborativa com um profissional com formação/conhecimento em surdocegueira pode favorecer a transformação da prática pedagógica, especialmente, sobre o uso de recursos para a comunicação. A pesquisadora observou que a partir dessa forma de atuação que envolveu formação (teórica e prática) no contexto escolar, a professora passou a utilizar mais recursos de comunicação para o estabelecimento da interação com e entre as alunas, além de ampliar e diversificar os materiais e as atividades.

Além disso, a pesquisadora apontou como um dado de extrema importância a alteração da percepção da professora em relação ao desenvolvimento das alunas:

Neste sentido, o que antes era visto como decorrente da deficiência passa a ser considerado como resultado da interação das alunas com seu ambiente físico e humano. Assim, a responsabilidade da não aprendizagem passa a ser vista como o resultado do complexo processo de ensino que envolve professora, método de ensino, recursos de comunicação, adaptação e adequação do material utilizado na introdução ou explicação de um conteúdo (CADER-NASCIMENTO, 2003, p.115).

Ainda na perspectiva de formação colaborativa, Godoy (2015) evidenciou falta de interação entre as professoras envolvidas no processo de escolarização de uma aluna com surdocegueira e destacou a necessidade de criação de espaços dialógicos na escola para que os professores pudessem repensar coletivamente as suas práticas. A pesquisadora pautou a segunda etapa da pesquisa nos pressupostos de ensino colaborativo com uma professora de geografia e descreveu ter obtido resultados satisfatórios.

Destacamos que as perspectivas atuais apontam o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da Educação Especial como fundamental para o processo de escolarização do aluno com deficiência (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; SILVA, 2012).

Contudo, sabemos que o ensino colaborativo não se concretiza somente com a presença dos profissionais nos mesmos tempos e espaços, exige, dentre outras coisas, uma organização/suporte externo para que ele aconteça. E conforme apontado, anteriormente, não se trata apenas de uma ação pontual, conforme a literatura especializada indica, trata-se, fundamentalmente, de uma perspectiva que envolve, principalmente, iniciativas dos profissionais envolvidos, assim como o interesse deles em vislumbrar indicadores de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) todos os profissionais, inclusive da gestão, que atuam na escola devem ter clareza acerca dos princípios da inclusão escolar e atuar para que esses princípios sejam colocados em prática. Deste modo, as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas no interior da escola permeiam o trabalho dos gestores que devem atuar como articuladores para o “desenvolvimento de uma comunidade colaborativa” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.33).

Sobre esse aspecto, destacamos que o PPP tratando da Educação de Surdos apresentou uma perspectiva de atuação em formato de ensino colaborativo entre a professora da sala e intérprete, para tanto colocou como estratégia a disposição de espaço para que o trabalho acontecesse e ainda, o acompanhamento da coordenação/gestão.

Espaço para planejamento anual e diário entre a professora da sala e intérprete de língua de sinais com acompanhamento pedagógico da gestão/coordenação visando o aprimoramento de uma atuação na perspectiva de bidocência (PPP).

Apreendemos que embora o documento não tenha referido diretamente ao trabalho com o aluno com surdocegueira, considerando que esse aluno era matriculado em uma turma com a atuação de uma professora e uma intérprete e ainda, que essa intérprete atuava como professora do AEE, esse aspecto ter sido contemplado no PPP configurou-se como positivo em seu processo de escolarização.

A esse respeito, Manga e Masuku (2020) a partir de uma pesquisa realizada na África do Sul acerca da formação de educadores para atuação com alunos com

surdocegueira concluíram ser necessária uma formação contínua com foco em estratégias de comunicação e estratégias inclusivas por meio de um modelo colaborativo de aperfeiçoamento que englobe professores e profissionais de outras áreas.

Nessa mesma perspectiva, Gomes (2006, p. 153) mencionou que os seus resultados pareceram “[...] indicar a necessidade de um elemento no grupo de professores com conhecimentos sobre as características e necessidades específicas desses alunos [...]. Esse profissional atuaria em uma perspectiva colaborativa como suporte aos demais professores (GOMES, 2006).

Quanto à oferta de AEE condizente com as necessidades específicas do aluno essencialmente relativo à estruturação do serviço, observamos neste estudo de caso que o AEE não foi realizado, em todos os anos de escolarização do aluno<sup>10</sup>, em sala de recursos e em contraturno como prevê a legislação atual (BRASIL, 2009).

*O ano passado ele vinha à Sala de Recursos no período da tarde, mas esse ano em virtude de problemas de saúde as intervenções têm sido realizadas na sala (P2\_AEE).*

O educando era atendido no período regular (em sala de aula) de maneira a contribuir com o seu desenvolvimento nesse espaço educacional, desta forma também as intervenções aconteciam diariamente, principalmente o contato com a professora e a monitora (RELATÓRIO - AEE -5º ANO).

Observamos que P2\_AEE mencionou a não realização do atendimento no contraturno em virtude de condições de saúde do aluno. Além dos excertos anteriormente apresentados, no relatório do AEE do primeiro ano, por exemplo, foi mencionado que o serviço era “realizado como apoio em sala de aula”.

Considerando as aparentes necessidades educativas do aluno com surdocegueira em questão (apropriação de um sistema de comunicação, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento de maior independência para atividades de vida autônoma e orientação e mobilidade) é possível conjecturar que os espaços coletivos da escola em seu funcionamento natural apresentassem maiores oportunidades de apropriações de

---

<sup>10</sup> Identificamos que o AEE foi realizado em contraturno e em sala de recursos no 2º, 3º e 4º ano. Sendo que no 3º e 4º, conforme registros dos diários de bordo, apresentou muitas faltas justificadas por problemas de saúde.

conceitos, por exemplo, do que a sala de recursos, propriamente dita, em atendimentos individualizados.

A esse respeito, destacamos que a atual legislação acerca do AEE no Brasil define a sala de recursos como o espaço prioritário e o contraturno como o tempo para a oferta desse serviço (BRASIL, 2009), no entanto, o material disponibilizado pelo MEC (CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006) tratando especificamente do aluno com surdocegueira apresenta orientações acerca da organização de tempos e locais para o trabalho com esse aluno em uma perspectiva de flexibilização, de modo que a rotina contemple a sua participação em atividades coletivas em sala de aula e individualizadas em outros espaços, inclusive sala de recursos, conforme as suas necessidades específicas.

Sobre essa organização, Godoy (2015) observou no contexto escolar investigado que se constitua como uma estratégia de compensação dos conteúdos não apreendidos nas aulas a retirada da aluna com surdocegueira da sala de aula para atendimentos individuais na sala de recursos nos períodos que antecediam as avaliações ou para realização das próprias avaliações. Contudo, considerou Godoy (2015), que essa ação prejudicava a aluna, pois implicava em perdas de conteúdos das diferentes disciplinas.

Dessa forma, compreendemos que a organização do AEE com vistas à aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira deve ser realizada por todos os profissionais envolvidos, de modo que sejam avaliados os delineamentos para esse serviço em função das características específicas de cada contexto.

A esse respeito, alegamos que no caso de alunos com condições mais complexas que exige, por exemplo, a aprendizagem de conceitos cotidianos, o atendimento individualizado fora da sala de aula, em alguns momentos, pode se constituir como uma forma eficaz de estruturação das propostas educativas, visto que, outros espaços da escola, além da sala de aula, podem oferecer oportunidades de interação e aprendizagem contextualizada.

Ao discutir o atendimento educacional do aluno com surdocegueira pautados em atividades funcionais, Perassolo (2018, p. 156) defendeu que as escolas que atendem esse público dispunham de ambiente como “[...]cozinha experimental, lavanderia, banheiros adaptados e espaços para atividades de interação com os demais estudantes da escola”.

A esse respeito Silva (2012) mencionou que:

Nem sempre é na sala de aula que desenvolvemos um programa e nem sempre em “atividades escolares”. Nada é mais natural (funcional) que estar no ambiente comum à criança para passar todas as informações por meio do tato e dos movimentos – o que, para outras crianças, chega por meio da audição e visão (SILVA, 2012, p. 56).

Outro aspecto relacionado à organização do AEE no contexto investigado neste estudo de caso que nos chamou a atenção foi o fato deste ter sido discriminado nos PDI como o suporte oferecido pela monitora em sala de aula:

Organização do AEE:

Tipo de AEE: monitor e sala de recursos

Frequência semanal: todo o período de aula, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) e uma vez por semana na sala de recursos

Tempo de atendimento: durante todas as aulas, na própria sala de aula (Tutor/Cuidador) e 2 h/aula em contraturno

Composição do atendimento: atendimento na própria sala de aula com todos os alunos e individual na sala de recursos (PDI – 2º, 3º E 4º ANO).

Salientamos que de acordo com a Resolução 04 de 2009 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias [...]” (BRASIL, 2009, n.p).

Nessa perspectiva, apreendemos que o suporte oferecido pela monitora pode ser considerado um serviço disponibilizado pelo AEE de forma complementar ao processo de escolarização do aluno e não, como aparentemente compreendido pelos profissionais responsáveis pela elaboração dos PDI utilizados neste estudo de caso, o próprio AEE.

Quanto ao suporte do AEE, Matos (2012) identificou que, dentre outras coisas, na tentativa de suprir lacunas do processo de escolarização do aluno com surdocegueira em virtude, por exemplo, do despreparo de professores do ensino regular, as professoras de AEE, realizavam funções que não eram suas ou não eram condizentes com as atividades próprias dessa modalidade.

De forma mais específica para o atendimento das necessidades comunicativas do aluno com surdocegueira, Matos (2012) considerou que as profissionais participantes de seu estudo não apresentavam condições efetivas para essa área. Sobre esse aspecto, Farias (2015) reforçou a importância desse serviço focalizar desde a primeira etapa da Educação Infantil, a ampliação de oportunidades de interações e comunicação.

Em relação ao atendimento às necessidades comunicativas como discutido por Matos (2012), embora não seja possível apreender a partir do delineamento metodológico adotado nesse estudo de caso se, de fato, a organização dos atendimentos correspondia às necessidades comunicativas do aluno, observamos nos PDI de todos os anos foco na área da comunicação nos campos denominados “ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do aluno” e “orientações a serem realizadas pelo AEE”.

Orientações a serem realizadas pelo professor de AEE: ao professor de sala de aula, professor de Educação Física, colegas de turma, diretor da escola, professor coordenador, família do aluno e aos funcionários da escola. Quais? todas as orientações estão relacionadas à comunicação, orientação/mobilidade e interação do aluno no ambiente escolar (PDI 2º ANO).

Orientações a serem realizadas pelo professor de AEE: ao professor de sala de aula (adequação de recursos, técnicas de comunicação, sugestão de atividades), ao professor de Educação Física (adequação das aulas, utilização de recursos (tátil e de movimento)), aos colegas de turma (comunicação), ao diretor da escola. (aquisição de materiais e adaptação do espaço), ao professor coordenador (comunicação e recursos/adaptação de materiais), ao monitor (comunicação), à família do aluno (comunicação) e aos funcionários da escola (comunicação) (PDI 3º, 4º E 5º ANO).

Ademais, de modo geral, as atividades indicadas como planejadas e realizadas descritas nos diários de bordo do AEE envolviam a comunicação (exploração de objetos com sinalização coativa), estimulação tátil (manipulação de materiais diversos) e orientação e mobilidade (uso da pré-bengala no ambiente escolar).

Rotina do atendimento: calendário, reconhecimento da sala (exploração tátil), construção da mão com argila para o calendário (linguagem), higiene bucal e uso do banheiro.

Rotina do atendimento: conhecimento da sala, estímulo ao uso independente do banheiro, atividade sensorial com o pé na caixa de areia, estímulo à higiene bucal.

Avaliação da semana: trabalhei o uso da bengala no pátio (andou bem sozinho, mas sempre que sentia a minha presença mais próxima ele procurava segurar o meu braço).

Avaliação da semana: fiz a exploração da sala, ele demonstrou bastante curiosidade em "tocar" os brinquedos da prateleira, permaneceu um tempo maior na caixa de fantoches, pegava passava no ouvido em seguida jogava no chão, eu fazia com que ele pegasse e devolvesse na caixa, com isso ele pegava outro e o processo continuava. Foi bom, pois

explorou diferentes fantoches (tamanhos e texturas) (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Ao que tudo indica, diferente do que foi problematizado por Matos (2012), Machado (2020) e Machado e Raggi (2020) acerca a realização de atividades não condizentes com o AEE, no contexto investigado neste estudo de caso, as ações convergiam com o que é estabelecido para o serviço embora, como já vimos, nem sempre tenha sido realizado nos moldes previstos por lei (em sala de recursos e em contraturno).

Sobre esse aspecto, compactuamos com Falkoski e Maia (2020b) quando as autoras alertam que é preciso refletir como está sendo definido e organizado o serviço de AEE para o aluno com surdocegueira, visto que, ainda predomina grande desconhecimento acerca da condição o que conseqüentemente se constitui como uma barreira para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere e priorize as necessidades educativas do aluno, particularmente, em relação à comunicação.

Referente ao **estabelecimento de parceria com a família** no contexto do presente estudo de caso observamos que no âmbito da instituição, o PPP apresentou como meta a ser alcançada a potencialização da participação da família na escola. Para tanto elencou como ações a ampliação de canais de comunicação entre escola e comunidade por meio de reuniões e eventos, por exemplo, convocação dos pais para conversa e registro acerca de problemas envolvendo, de forma mais explícita, a assiduidade do aluno ou para resolução de conflitos de outras ordens.

Ampliar os canais de comunicação entre escola e comunidade (reuniões, boletins informativos, eventos).

Conscientização das famílias a respeito do direito educacional e a frequência regular do aluno, por meio das seguintes ações: conversa com a família com registro, convocação dos pais para conversa com a equipe pedagógica, e encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Convocar os pais dos alunos com alguma dificuldade ou problema para conversa individual para o estabelecimento de parceria de forma registrada com as ações de cada parte envolvida no intuito de esclarecer aos pais a necessidade de ação conjunta (PPP).

Apreendemos que, de acordo com o PPP, a escola buscava formas de potencializar a participação das famílias na vida escolar dos filhos, no entanto, o que se observa é que esses espaços de participação eram aparentemente pontuais e/ou partiam de conflitos/problemas individuais. Araóz (2002, p. 58) alertou que “na área da educação, a

parceria entre pais e professores – equipe toda – deve ser total, inteira, e muitas vezes isso não acontece”.

Assim, é esperado que, especialmente, em caso de alunos com condições mais complexas como o que é abordado neste estudo, a participação da família ocorra não somente por participação esporádica em reuniões ou eventos, ou mesmo para resolução de conflitos individualizados, mas a partir de uma cultura de envolvimento mais profunda, na qual escola e família ajam de forma interligada e em consonância.

Nesse processo os pais devem ser parte da equipe escolar contribuindo com o processo educacional do filho do planejamento à avaliação. Para tanto, as famílias, especialmente, no início da jornada, necessitam de um trabalho de apoio mais intensivo e no contexto de escolarização “[...] devem ser parte da equipe escolar para poder planejar o processo educacional do seu filho e serem agentes ativos e transformadores nesse processo [...]” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2006, p. 46).

Com um olhar mais direcionado para o processo de escolarização do aluno com surdocegueira, sujeito deste estudo de caso, buscamos a partir dos PDI identificar as perspectivas da escola referente ao estabelecimento de parceria com a família. Nesse documento observamos que as ações necessárias se referiram prioritariamente ao provimento de materiais e objetos de higiene pessoal, à potencialização de formas de comunicação, participação no cotidiano escolar e manutenção de assiduidade.

Ações necessárias no âmbito da família: envio diário de Kit de Higiene, conhecimentos específicos sobre técnicas de comunicação, educação e interação para surdocegos, manutenção da frequência e estabelecimento de comunicação e participação efetiva na escola (PDI 2º ANO).

Ações necessárias no âmbito da família: kit higiene (constante na mochila do educando), comunicação: introduzir no convívio familiar os recursos de comunicação sugeridos pela escola (precisa ampliar) e responsabilidade com a frequência do filho na unidade educacional [...] (PDI 3º, 4º E 5º ANO).

Essas ações foram sinalizadas em todos os anos, além de necessárias, como ações que ainda precisavam ser desenvolvidas. Sobre esse aspecto das ações que precisavam ser desenvolvidas, relatos de P1\_Regular e P2\_AEE indicaram desafios no estabelecimento de parceria com a família.

*Olha, para mim como professora, o ano passado ela ficou totalmente ausente por conta de motivos particulares dela que a gente entende. Nesse ano ela já veio na escola e tem assim, esporadicamente participado através de caderno de recado (P1\_REGULAR).*

*A família não é tão presente na escola então a forma que a gente encontrou para dizer o que está sendo trabalho e como está o desenvolvimento dele, também a gente aponta os aspectos positivos desse dia, e também os negativos quando é necessário, por meio desse caderno. Sobre a frequência da família na escola, nenhuma frequência (P2\_AEE).*

A esse respeito, Matos (2012) também mencionou algumas limitações na parceria com a família no contexto investigado que resultava na não continuidade do trabalho realizado na escola no contexto domiciliar. Outro aspecto apontado pela pesquisadora referiu-se ao não domínio da forma de comunicação do aluno pela família, que no caso era a língua de sinais.

Inferimos que, dentre outras coisas, um fator que pode ter contribuído para o não estabelecimento de parcerias efetivas entre a escola e a família no presente estudo de caso pode ter sido a distância entre a escola e a casa, visto que conforme relato de G\_1 a família residia em um município vizinho.

Por outro lado, observamos que P2\_AEE, por exemplo, sinalizou certa preocupação de que a mãe conhecesse os objetos de referência que eram introduzidos na rotina do aluno no decorrer do processo de escolarização, ou seja, havia, ao que tudo indica, intencionalidade na instrumentalização da família para ação em consonância com os profissionais da escola.

*Inclusive esse ano a mãe veio somente no primeiro dia trazer o aluno, não participou dessa rotina para ver como seriam organizados os recursos de comunicação dele. Porque essa rotina veio se aprimorando, começou de forma mais básica quando ele entrou no primeiro ano, hoje no calendário a gente tem mais objetos, oferece uma sequência maior de atividades e ela, infelizmente, não acompanhou esse processo nem tem conhecimento sobre como é feito (P2\_AEE).*

Referente à instrumentalização, Machado (2020) descreveu como estratégia para participação da família no processo de escolarização do aluno com surdocegueira participante do seu estudo, o ensino de sinais adaptados para a irmã de modo que a comunicação no contexto domiciliar fosse potencializada e Aleixo (2018) salientou a

relevância de a escola instrumentalizar membros da família para a continuidade do trabalho em casa e destacou a importância de os profissionais conhecerem as dificuldades e facilidades que essas famílias encontram, principalmente, durante o apoio para realização das atividades escolares.

Ademais, Falkoski e Maia (2020b) mencionaram que em caso de surdocegueira congênita a leitura de mundo, especialmente, para nomeação de objetos, pessoas e ações, precisa ser organizada e promovida pela escola em parceria com a família, visto que muitas famílias chegam à instituição sem saber o que e como agir com os seus filhos.

Esses desafios no estabelecimento de parceria com a escola foram sinalizados também pela mãe.

*Com a professora, ela manda bilhete colocando lá o que ela faz. Nem sempre eu assino, mas eu sempre estou vendo. Às vezes eu acho que como são coisas do dia a dia não acho assim necessário assinar todos os dias. É mais uma coisa assim, se é um bilhete que ela manda precisando de alguma coisa ou para mandar alguma coisa, aí eu assino para ela ver que eu vi. Mas assim do dia a dia eu acompanho pelo caderno, vejo o que é feito (MÃE).*

Observamos, contudo, que mesmo com esses desafios algumas estratégias foram criadas pela escola a fim de estabelecer uma parceria com a família como o caderno de comunicação mencionado pela mãe. Além disso, outras estratégias como a permanência da responsável na escola no período de adaptação (início do ano), realização de anamnese, pasta compartilhada com fotos dos sinais/gestos introduzidos para comunicação com o aluno, caderno de experiências reais e caderno de recados, foram identificadas na análise dos registros e relatos.

Hoje realizamos anamnese com a mãe do aluno (DIÁRIO DE BORDO - AEE – 1º ANO)

Nos primeiros dias do processo de adaptação a mãe ficava durante um período na escola (DIÁRIO DE BORDO - SALA REGULAR – 1º ANO)

Confeccionamos como forma de registro das atividades realizadas em sala de aula um caderno de experiência real (DIÁRIO DE BORDO - SALA REGULAR – 1º ANO).

Confeccionamos uma pasta na qual colamos fotos dos sinais introduzidos na escola para que a família tenha conhecimento e utilize

em casa também (DIÁRIO DE BORDO - SALA REGULAR – 1º ANO).

Diariamente escrevíamos para a família em um caderno de experiências escolares as atividades realizadas (RELATÓRIO - AEE - 2º ANO).

Após duas semanas retornou na quarta-feira onde pude conversar com a mãe [...] (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO)

Registro de conversa com a mãe do aluno: a professora agradeceu a presença da mãe, explicou toda a rotina realizada com o aluno, inclusive solicitou que participasse do primeiro momento do filho (primeira etapa da rotina: fruta, caminhada acelerada e banho de sol). EM seguida a educadora explicitou os cronogramas preparados para o aluno, inclusive mostrando o PDI e a relação que o mesmo tem com as rotinas semanais (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 5º ANO).

Sobre as estratégias para articulação com a família, Cader-Nascimento (2003, p.218), por exemplo, descreveu que a participação dos pais em atividades escolares ocorridas durante o período de intervenção de sua pesquisa, mostrou-se como um “[...] procedimento promissor na relação da família com a escola, uma vez que proporcionou experiências significativas para que os pais pudessem ver as respostas de suas filhas às situações propostas em sala de aula”.

As estratégias usadas por Cader-Nascimento (2003) para o estabelecimento de parceria com as famílias em sua pesquisa foram reuniões convencionais; aulas abertas; troca de informações pelo telefone; visita domiciliar; e intervisitação dos pais. Para cada atividade com as famílias foram elaborados materiais, objetivos e procedimentos específicos. Os objetivos elencados pela pesquisadora nesse âmbito de atuação com as famílias foram: “1) envolver os pais no trabalho desenvolvido junto às suas filhas, bem como informá-los sobre a natureza da deficiência; 2) possibilitar informações e alternativas de comunicação entre pais, filhas e escola; 3) motivar e incrementar as frequências das respostas das alunas ao ambiente ajudando os pais a reconhecerem as condutas e os comportamentos apresentados pelas filhas; e 4) possibilitar uma adaptação mútua das condutas (pais / filhas)” (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 72).

A pesquisadora inferiu que as atividades realizadas com a participação das famílias permitiram que as manifestações espontâneas das alunas com surdocegueira congênita fossem canalizadas para formas mais elaboradas de interação social, por meio de maiores ofertas, por parte das famílias, de recursos de comunicação.

De acordo com Cader-Nascimento (2003, p.148):

Provavelmente, o progresso e as conquistas obtidas pelos participantes e relatadas, espontaneamente, pelas famílias, só se tornaram viáveis em função dos contatos constantes estabelecidos entre a escola e o contexto familiar. Esta interação escola/família tornou os pais os principais colaboradores no processo de aprendizagem e desenvolvimento das alunas.

Nesse encadeamento, destacamos como possibilidade o trabalho com o caderno de experiências reais que pode servir para o registro das atividades realizadas na escola e ainda, como um recurso para a alfabetização (FALKOSKI; MAIA, 2020b).

Observamos que neste estudo de caso, conforme registro do diário de bordo do ensino regular do primeiro ano, as profissionais utilizavam nesse caderno materiais táteis representativos de experiências realizadas na escola.

Confeccionamos como forma de registro das atividades realizadas em sala de aula um caderno de experiência real. Nele escrevemos uma breve descrição da atividade realizada (para que a mãe saiba o que foi feito) e colamos algo que represente (por meio de textura) o material que utilizamos (por exemplo: um pouquinho de areia ou um pedaço de tecido, pedaço de um tipo de papel utilizado). A ideia é que a mãe retome em casa todos os dias esse caderno (passando a mão do aluno no material) visando assim o estímulo da memória sobre o que foi realizado na escola, além de favorecer um momento de interação entre eles (DIÁRIO DE BORDO - SALA REGULAR – 1º ANO).

Salientamos que com esse material, por meio dos recursos táteis, é possível a família resgatar na memória do aluno com surdocegueira as experiências vividas no contexto escolar, para tanto, é imprescindível que os profissionais realizem a instrumentalização dessa família para que o trabalho seja possível.

Sobre esse aspecto, Silveira (2020) pontuou que a família precisaria aprender diferentes formas de oportunizar interação e significar as ações do dia a dia para o aluno com surdocegueira, assim, a escola, especialmente, por meio do Atendimento Educacional Especializado, exerceria um papel primordial de apoio.

Ainda como estratégia de articulação entre escola e família, observamos que, conforme o diário de bordo do primeiro ano, as profissionais teriam utilizado uma pasta para compartilhamento dos sinais introduzidos no contexto escolar.

A fim de compartilhar com a família os sinais introduzidos aqui na escola combinamos o compartilhamento dessa pasta com as fotos e descrição de como cada sinal foi realizado (DIÁRIO DE BORDO - SALA REGULAR – 1º ANO).

Essa forma de articulação assemelha-se com a estratégia mencionada por Perassolo (2018) em seu estudo que consistia no uso de um caderno de comunicação para compartilhamento com a família dos sinais e atividades realizadas na escola pelos profissionais do contexto escolar investigado.

Outro aspecto a ser considerado nesse trabalho de articulação e parceria entre escola e família, conforme apontado por Farias (2015), remete-se à ação de disponibilização de informações detalhadas e específicas pela família aos profissionais da escola. Observamos pela análise documental que a estratégia utilizada pela escola desse estudo de caso para esse fim foi a realização de anamnese no início da escolarização do aluno.

Quanto à parceria, Farias (2015) destacou que as informações fornecidas pelas famílias poderiam ajudar a nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Quanto à família, é importante que se disponha participar e se envolver no processo educativo de seus filhos estabelecendo parcerias positivas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A efetivação da educação inclusiva exige corresponsabilidade, da escola e da família, entrelaçadas pelos professores e profissionais que trabalham na escola. Essa constatação é valiosa não somente para a escola ou para os professores que trabalharam com esses estudantes diretamente, mas para, e principalmente, o poder público que mantém escassas e inadequadas a efetivação, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas implementadas para esse público nas escolas regulares, sejam elas públicas ou particular (FARIAS, 2015, p.173).

Outrossim, é fundamental que no início da escolarização, além de buscar conhecer o aluno pelas informações fornecidas pela família, a escola busque conhecer as expectativas da família em relação à escola. Neste estudo de caso, identificamos a partir de um documento denominado “ficha informativa do aluno no AEE” que a mãe considerava como prioridade para o processo de escolarização do filho com surdocegueira que ele “aprendesse a pedir, comer sozinho, comunicar e conhecer outras pessoas”.

Um aspecto que não podemos deixar de destacar na presente discussão desse indicador refere-se a predominância, quiçá totalidade, de menção à mãe como figura

familiar. Sobre isso, a mãe relatou que desde a descoberta da deficiência e então, a necessidade de buscar suporte e atendimentos para o filho se viu sozinha.

*[...] na época que eles ligaram para a gente vir fazer essa cirurgia, eu vim e o pai não veio, então a gente se separou por isso. Ele ficou, eu vim embora e depois não voltamos mais e ficou por isso mesmo. Nessa fase da cirurgia era aquela fase que eu tinha certeza de que ele ia enxergar, sabe? Mas uma certeza muito grande mesmo.*

*[...]foi muita coisa na minha cabeça e eu fiquei sozinha para tudo, sabe?*

*[...]muita coisa aconteceu nesse período e eu ia resolvendo sozinha, eu nunca tive ninguém que fosse me acompanhar (MÃE).*

Esse fator converge com o que foi mencionado por Silva (2012, p. 33) de que geralmente “a mãe é a líder nessa iniciativa” de busca de recursos e serviços para o filho com surdocegueira. Na mesma perspectiva, Calegare (2012, p.153) ao abordar o atendimento à família em um serviço especializado para crianças com surdocegueira referia-se a estas como “famílias-mães”, visto que em sua trajetória profissional com esse público observou que eram as mães que “sempre estiveram mais presentes e atuantes nessa empreitada, exercendo a função familiar”.

Além disso, corrobora a discussão realizada por Dias *et al.* (2021) acerca da participação dos pais no cuidado do filho com deficiência sob a perspectiva dos profissionais de saúde de uma instituição de reabilitação, na qual os autores concluíram que os papéis sociais do masculino e do feminino ainda na sociedade atual validam a participação paterna exclusivamente como provedor, justificando assim, sua ausência no cuidado direto com o filho com deficiência.

Apreendemos que esse é um aspecto que deve ser considerado pelas escolas no recebimento e atendimento de alunos com deficiência, sobretudo, aquelas que exigem maior suporte como a surdocegueira, pois muitas vezes essa mãe encontra-se fragilidade e sobrecarregada de tal modo que não consegue participar da forma como os profissionais julgam necessário. Nesta situação, pensamos que o acolhimento e o envolvimento progressivo no processo de aprendizagem seriam estratégias positivas.

Para mais, concordamos com Calegare (2012) que a maioria das “famílias-mães” no início da escolarização do filho encontra-se “frágil”, talvez por ter que delegar a partir daquele momento o cuidado de seu filho a outras pessoas. Além disso, “possui uma demanda de informações, muitas vezes desconhecidas, que foram recebidas durante a

peregrinação da família, desde a gestação até o ingresso na instituição escolhida” (CALEGARE, 2012, p. 156).

A esse respeito, observamos que o relato da mãe do aluno sujeito deste estudo de caso vai ao encontro do que foi discutido por Calegare (2012).

*Para mim sempre foi difícil desde o começo. Eu não sei falar para você se não aceitei, mas sempre tive um bloqueio em mandar ele para a escola. Saber como que ele seria recebido, como que ele iria ficar, como seria o seu comportamento. E isso eu tinha até pouco tempo. Sempre que mudava a monitora eu ficava assim preocupada no extremo. Sempre para baixo. Sabe assim, quando parece que você não acredita muito? Sempre achava que não daria certo, que ele iria sofrer (MÃE).*

Desse modo “é fundamental que na inserção da família na instituição, além do acolhimento adequado, ocorra também uma coerência das informações que a família receberá dos profissionais” (CALEGARE, 2012, p. 157).

Em um primeiro momento, por exemplo, essa mãe pode ser chamada para observar e tomar conhecimento de coisas que o filho está aprendendo. Muitas vezes a tendência da escola, como mencionamos a partir da análise do PPP, é, por via de regra, convocar a família para a apresentação de dificuldades no processo de escolarização do aluno. Sobre esse aspecto, Batista (2019) destacou o papel da escola para colocar em evidência as potencialidades do sujeito com surdocegueira.

Por fim, enfatizamos que o estabelecimento de uma efetiva parceria entre escola e família é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira e exige, em um movimento de mão dupla, demasiada empatia e sensibilidade precipuamente dos profissionais.

Além da família, o **estabelecimento de parceria intersetorial** foi considerado primordial para a escolarização dos alunos com surdocegueira como vimos na discussão do Estudo I. Matos (2012), Farias (2015) e Araújo *et al.* (2018), por exemplo, destacaram que considerando a complexidade da escolarização de alunos com essa condição o envolvimento e comprometimento da equipe escolar, família e equipe multidisciplinar de outras áreas são cruciais.

Essa parceria também deve ser considerada como um suporte basilar nas orientações iniciais, tão necessárias às famílias, sobretudo, em relação àquelas

fragilizadas, conforme observamos e mencionamos nos relatos da mãe do sujeito desse estudo.

A esse respeito, observamos que os únicos registros que indicaram alguma articulação entre escola e profissionais de outras áreas (saúde) eram do primeiro ano de escolarização do aluno e estavam relacionados ao seu ingresso na escola.

Foi necessário como forma de convencimento da mãe um acompanhamento familiar especial realizado pela equipe escolar e de terapeutas da área da saúde da instituição especializada que atende o aluno, com conversas e explicações sobre a importância do processo de escolarização e educação formal para ele (RELATÓRIO - AEE - 1º ANO).

Especificamente sobre a articulação com instituição especializada, Matos (2012, p. 194) considerou que as que atendiam os alunos com surdocegueira do contexto no qual foi realizada a sua pesquisa, manteve-se parceira da escola e se mostrou como “[...]fortes aliadas no processo educacional dos alunos surdocegos, auxiliando no atendimento às especificidades destes. A articulação, de acordo com os dados apresentados na pesquisa, ocorria por meio de orientações às professoras em relação à comunicação e adaptação de recursos para o aluno surdocego, além de promover cursos na área (Libras e Surdocegueira)”.

Por outro lado, a partir da análise dos relatos de seus participantes profissionais das áreas da saúde e da educação, Mata (2017) observou que embora os participantes tivessem demonstrado indícios de possíveis atuações integradas e colaborativas entre as diferentes áreas, nos relatos ficava mais evidente a realização de intervenções realizadas isoladamente em cada instituição.

No contexto do presente estudo de caso, no PDI de todos os anos no campo referente a existência de participação de outros profissionais no acompanhamento do aluno o item “nenhum” foi assinalado indicando que além da falta de estabelecimento de parcerias intersetoriais, o aluno não contava com outro suporte educacional ou especializado.

Apreendemos que essa ausência pode ocasionar, inclusive, implicações no uso de recursos de tecnologia assistiva no processo de escolarização do aluno. Primeiro, pois os recursos humanos e seus serviços diferenciados, principalmente da área da saúde, devem ser contemplados na área da Tecnologia Assistiva e segundo, pois esses profissionais

devem participar da implementação e avaliação dos recursos no contexto escolar (ROCHA; DELIBERATO; ARAÚJO, 2015; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

A fim de apreender as perspectivas da escola em relação à articulação intersetorial recorreremos aos PDI e aos relatos de P1\_Regular e P2\_AEE:

Ações necessárias, já existentes e que precisam ser desenvolvidas no âmbito da saúde: orientações em HTPC e orientações e suporte à família relacionado a técnicas especiais de comunicação, educação e interação para surdocegos (PDI - 2º ANO).

Ações necessárias no âmbito da saúde: presença constante na unidade com formação específica aos professores, equipe gestora e funcionários sobre a surdocegueira, orientação à monitora na questão da alimentação e locomoção - independência; meios de comunicação e reorganização de mobiliário (caso necessite) e suporte psicológico a família, instruções de alimentação, higiene pessoal, comunicação e locomoção. Ações já existentes no âmbito da saúde: ofícios de solicitação da presença constante na unidade com formação específica aos professores, equipe gestora e funcionários sobre a surdocegueira, ofícios de solicitação de orientação à monitora na questão da alimentação e locomoção - independência; meios de comunicação e reorganização de mobiliário e suporte psicológico a família, instruções de alimentação, higiene pessoal, comunicação e locomoção.

Ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito da saúde: presença constante na unidade com formação específica aos professores, equipe gestora e funcionários sobre a surdocegueira, orientação à monitora na questão da alimentação e locomoção - independência; meios de comunicação e reorganização de mobiliário (caso necessite) e suporte psicológico a família, instruções de alimentação, higiene pessoal, comunicação e locomoção (PDI - 3º, 4º E 5º ANO).

*Eu como professora não tenho nenhum tipo de parceria com outras áreas. Nunca, pelo menos, foi me oferecido. [...] Seria muito importante essa questão dos profissionais de saúde que o atendem. Mesmo que o contato fosse por meio da família como mediadora, mas não temos (P1\_REGULAR).*

*Sobre articulação com a saúde, não temos, o que é uma questão preocupante para a gente. Não temos apoio da saúde, sabemos que ele toma alguns medicamentos por conta do refluxo e que esse medicamento ora ele toma ora ele não toma, mas a gente não tem o contato de um profissional que explique por que ele toma e não toma em determinadas épocas do ano. E mesmo em questão a deficiência dele, a surdocegueira, não tivemos nenhuma orientação da saúde de como proceder ou do que poderíamos fazer (P2\_AEE).*

Sobre esse aspecto, observamos nos excertos apresentados que a área vislumbrada para articulação era exclusivamente a da saúde e que embora houvesse por parte da escola o reconhecimento acerca da necessidade de articulação com esse setor, não havia, ao que parece, mecanismos que viabilizassem essa articulação.

Visualizamos ainda uma perspectiva de parceria que se configura como suporte por meio, exclusivamente, de orientações. Isso exprime uma ideia de abordagem de trabalho em equipe que se distancia da abordagem transdisciplinar apresentada por Cader-Nascimento e Maia (2006).

A esse respeito, concordamos que o ideal seria que a inter-relação entre a educação e as diferentes áreas compreendesse “[..] não apenas uma aproximação dos profissionais da saúde e educação, mas uma contribuição dialógica[...]” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2010, p. 174).

Referente à ***provisão de estrutura física acessível e adequada***, identificamos menções à estrutura física da escola nos PDI do aluno e nos relatos de P1\_Regular e P2\_AEE. Especificamente nos PDI do terceiro, quarto e quinto ano foi indicada como uma ação a ser desenvolvida melhorias em relação ao piso e a sinalização dos ambientes na escola.

Ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito da escola: melhora física da unidade (piso/ faixas de sinalização e pistas táteis) (PDI – 2º, 3º, 4º E 5º ANO).

Condizente com o descrito no PDI acerca do piso, o relato de P1\_Regular sinalizou falta de investimento em questões estruturais da escola, especialmente, para a locomoção do aluno.

*[...] a questão da estrutura da escola também. Penso que às vezes falta poderia ter um pouco mais de investimento por conta de locomoção. O prédio não foi feito para, acredito, uma escola, então a gente vai adaptando conforme a gente pode (P1\_REGULAR).*

Sabemos que para o aluno com surdocegueira, a acessibilidade física que envolve, dentre outras coisas, o adequado nivelamento do piso, é primordial para a locomoção com independência.

O registro do PDI e o relato de P1\_Regular convergem com outros estudos (SANTOS; CAPELLINI, 2021; SILVA FILHO; KASSAR, 2019) que indicaram que a estrutura física e materiais se constituem como um fator de preocupação no processo de escolarização do aluno com deficiência ou mobilidade reduzida na escola.

Para além desses aspectos, P4\_EF indicou como primordial a construção/disponibilização, a partir da sua área específica de atuação (Educação Física), de uma sala “especializada” com mais recursos e materiais específicos.

*Ah, eu acho que tinha que ter uma sala mais especializada para a gente fazer um trabalho mais diferenciado, não só na quadra, alguma coisa assim, com música, por mais que ele não escute, mas trabalhar o movimento com ele, na dança, uns exercícios mais relaxantes com música, deixá-lo relaxar, trabalhar com movimentos. Uma sala com mais recursos materiais. Eu acho que precisava disso (P4\_EF).*

Já os PDI apontaram, como uma ação necessária, a sinalização dos ambientes.

Ações necessárias no âmbito da escola: sinalização com faixas táteis nas dependências da unidade; placas sinalizadoras nos principais locais frequentados pelo aluno (sala de aula, banheiro, sala de recursos).  
Ações necessárias e ações já existentes no âmbito da sala de aula: Sinalização nos principais ambientes de circulação do aluno (sala de aula, sala de recursos, banheiro).  
Ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito da sala de aula: Ampliação das placas sinalizadoras dos ambientes (PDI 3º, 4º E 5º ANO).

Com base nesses excertos inferimos que havia placas de sinalização nos principais espaços de permanência do aluno (sala de aula, banheiro e sala de recursos), contudo era uma ação que necessitava ser estendida a outros espaços da escola.

Sobre a forma de sinalização, P2\_AEE relatou que eram placas confeccionadas pelas profissionais da escola e continham um objeto de referência e o nome do ambiente escrito com letras convencionais<sup>11</sup> em alto relevo.

*Na porta da sala de aula tem uma placa sinalizadora onde está escrito sala de aula e tem algumas referências que é um lápis e um bloquinho com folhas de papel. Assim que ele faz a exploração tátil é realizado o sinal de estudar[...] (P2\_AEE).*

---

<sup>11</sup> Esse aspecto será discutido na área temática “Componentes curriculares”.

*No banheiro tem a mesma sinalização na porta, porém é um rolinho de papel higiênico e a palavra banheiro com letras móveis em alto relevo (P2\_AEE).*

*Nós confeccionamos as placas de identificação dos três ambientes (sala de aula, banheiro e sala de recursos) a partir de objetos que utilizamos com mais frequência nesses ambientes (P2\_AEE).*

Quanto a isso, Bosco, Mesquita e Maia (2010) indicaram que a sinalização dos ambientes se constitui como uma importante forma de acessibilidade ao aluno com surdocegueira, pois permite além da identificação dos espaços, maior nível de autonomia e independência para circulação.

Cader-Nascimento (2003) mencionou que a construção das placas de identificação dos ambientes em sua intervenção contou com a participação de toda comunidade escolar, a fim de que fossem elencados os objetos mais significativos a serem utilizados na identificação desses ambientes.

Além dos aspectos correlacionados com a discussão apresentada no Estudo I, identificamos dentre os registros e relatos analisados no presente estudo de caso, outros dois fatores que podem ter implicações na organização do processo de escolarização do aluno com surdocegueira a partir da estrutura física, a saber: a disposição dos móveis nos ambientes frequentados pelo aluno e a disposição da própria sala de aula no espaço escolar.

Referente ao primeiro aspecto, disposição dos móveis nos ambientes frequentados pelo aluno, observamos nos PDI que havia por parte dos profissionais preocupação de que a mesa do aluno estivesse localizada próximo ao seu calendário.

Ações necessárias e ações já existentes no âmbito da sala de aula: móveis e materiais em lugares fixos (PDI - 2º ANO).

Ações necessárias e ações já existentes no âmbito da sala de aula: Mobiliário fixo, próximo ao calendário e a saída da sala e recurso pedagógico: material amplo com pistas táteis e estimulação sensorial (PDI - 3º, 4º E 5º ANO).

Compreendemos que a preocupação com a organização e disposição dos móveis em sala de aula e demais ambientes configura-se como um aspecto relevante a ser considerado no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, para tanto, é

necessário observar se os móveis estão organizados de modo que a sua passagem com a pré-bengala seja facilitada, cuidar para que essa organização seja fixa a fim de favorecer a construção mental do local para orientação e mobilidade e que a organização priorize a proximidade com o calendário, visto que esse instrumento será utilizado como um recurso de comunicação e deve, portanto, estar acessível ao aluno.

Sobre a organização e manutenção dos móveis no mesmo local, por exemplo, identificamos no diário de bordo da sala regular do quarto ano, um registro que exemplificou uma situação de conflito com a mudança do mobiliário no refeitório.

Ele sentiu muita dificuldade no refeitório (mudaram a posição da mesa e cadeira), com isso ele "se perdeu" - acho que essas mudanças de posicionamento lá são ruins, ele já tem um "lugarzinho" fixo.

[...]

Arrumamos o refeitório para que ele se sente direitinho, semana passada ele quase caiu duas vezes. Conversei com a funcionária da limpeza que falou que ia se policiar mais com relação às mudanças (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

Relativamente ao segundo aspecto, disposição da própria sala de aula no espaço escolar, observamos que se correlaciona com um dos pontos discutido por Godoy (2015) em seu estudo.

A esse respeito a pesquisadora mencionou que a localização da sala de aula na qual a aluna com surdocegueira estava matriculada não favorecia a sua aprendizagem, visto que, era próxima a um corredor de grande passagem o que gerava muito ruído e atrapalhava a utilização funcional da audição (principal canal de obtenção de informação pela aluna). Além disso, a utilização de ventiladores de forma constante também produzia ruídos que atrapalhavam o uso do sentido remanescente.

No presente estudo de caso, conforme registro do diário de bordo do ensino regular do segundo ano, apreendemos que houve uma intencionalidade na escolha da sala para uso da turma na qual o aluno com surdocegueira estava matriculado, visando facilitar a sua construção mental para os trajetos portão-sala, sala-refeitório, sala-banheiro e sala-pátio.

Esse ano ficaremos na sala 01 visando assim facilitar o trajeto do aluno para os principais demais ambientes frequentados (refeitório, quadra e banheiro) (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 2º ANO).

Os dois aspectos - disposição dos móveis nos ambientes frequentados pelo aluno e disposição da própria sala de aula no espaço escolar - correferem as orientações de Cader-Nascimento e Maia (2006) para a organização de tempos e espaços com foco ao atendimento do aluno com surdocegueira na escola.

Consideramos que esses aspectos embora aparentemente simples constituem-se como uma estratégia importante de acessibilidade para o aluno com surdocegueira e sua locomoção com maior independência no espaço escolar, além disso, confirma o pressuposto de que o processo de escolarização do aluno com surdocegueira deve ser intencionalmente planejado e organizado em cada detalhe visando a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Especificamente acerca a provisão de recursos e materiais acessíveis e adequados, observamos nos PDI produzidos no decorrer dos anos de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito deste estudo de caso que a aquisição de materiais e recursos a serem utilizados em seu processo de escolarização constituiu-se como ação necessária no âmbito da escola.

Ações necessárias: Aquisição de recursos pedagógicos de alta e baixa tecnologia para estimulação tátil -cinestésica (PDI - 2º ANO).

Ações necessárias no âmbito da escola: Recursos pedagógicos: materiais de alta e baixa tecnologia para estimulação tátil e comunicação (PDI - 3º, 4º E 5º ANO).

Os PDI apontaram como recursos materiais necessários os relacionados com o sentido tátil. Além disso, em alguns anos apontou a necessidade de recursos de alta tecnologia, mas não discriminou quais seriam. No decorrer da análise dos registros e relatos foi possível observar que os recursos utilizados no processo de escolarização do aluno foram em sua totalidade de baixa tecnologia e, em sua maioria, confeccionados pelos próprios profissionais da escola.

Como exemplo das possibilidades encontradas pela escola para provisão dos recursos necessários identificamos no diário de bordo de sala regular do primeiro ano informações acerca da construção da pré-bengala utilizada pelo aluno:

Confeccionamos uma pré-bengala para a sua locomoção mais independente. Eu fiz o projeto (desenho e medidas), a escola comprou os materiais necessários e o diretor confeccionou o recurso. Iremos

utilizar a princípio na escola e quando ele estiver bem habituado, confeccionaremos uma para a família utilizar em casa (DIÁRIO DE BORDO – SALA REGULAR – 1º ANO).

No excerto apresentado observamos que o recurso foi pensado pela professora de AEE (que na situação também era a professora do ensino regular), os materiais necessários foram adquiridos pela escola e a confecção do recurso pelo diretor da instituição.

Não identificamos nos registros e relatos indicativos de aspectos negativos referentes à provisão desses recursos, diferente, por exemplo, do estudo de Godoy (2015) que observou que a escola disponibilizava conteúdos do livro didática em braille à aluna com surdocegueira quando o conteúdo já havia sido trabalhado em sala de aula inviabilizando assim a plena participação da aluna nas situações de ensino e aprendizagem. Segundo a pesquisadora, esse impasse na disponibilização do recurso tinha ligação direta à falta de tempo disponibilizado aos profissionais para planejamento e elaboração de materiais acessíveis.

Acerca do tempo para planejamento e aquisição do material ou construção do recurso, o relato de P1\_Regular exemplificou a dinâmica de planejamento das aulas e identificação e aquisição de materiais necessários:

*Então, esse preparo das aulas é semanal e é feito com antecedência para que se possa, caso tenha a necessidade de comprar alguma coisa, ter tempo hábil. A escola sempre está pronta a atender, de acordo com as disponibilidades financeiras é claro. Mas a gente faz com antecedência, sempre com uma avaliação do que é melhor para ele, do que a gente vai trabalhar na questão da textura, da coordenação motora fina, da coordenação motora grossa [...] (P1\_REGULAR)*

Sabemos que essa provisão por meio, por exemplo, da gestão de recursos é uma das demandas do gerenciamento da escola e, embora de cunho administrativo, está diretamente relacionada à organização e funcionamento das práticas pedagógicas, reforçando assim a importância da atuação interligada e colaborativa de todos os membros da equipe.

Referente à **implementação de currículo centrado no aluno**, no presente estudo de caso identificamos a partir dos relatos de P1\_Regular, P2\_AEE e P4\_EF que houve no decorrer do processo de escolarização do aluno com surdocegueira a promoção de diferenciações curriculares e que essas diferenciações foram sistematizadas no PDI.

*O PDI a gente faz com a professora da sala de recursos, da equipe gestora e coordenadora, da professora de Educação Física, com o professor de Arte. Todos estão ali envolvidos neste trabalho (P1\_REGULAR).*

*Então, baseado no planejamento que nós fazemos com relação a sala de aula como um todo, que a gente pensa o PDI e aí a gente vai adaptando para ele o que a gente pode trabalhar (P1\_REGULAR).*

*É feito um planejamento anual, o PDI, onde são traçadas as metas para o ano e durante a semana é feito um semanal, aí pega-se o conteúdo desse anual e vai detalhando por semana como vai ser trabalhado. O planejamento anual é conjunto, a do regular, a coordenação pedagógica, a gente tem o apoio da direção da escola também, a equipe toda se envolve neste anual (P2\_AEE).*

*Ele tem um PDI os conteúdos são voltados à independência e vida diária dele, esse é o planejamento que é construído em conjunto (P2\_AEE).*

*Ele tem um currículo adaptado no PDI. Eu acho que o currículo dele é dentro do nosso currículo da turma. A Educação Física tem um currículo, então ele é adaptado para o aluno junto do mesmo currículo da Educação Física. No meu currículo da turma que eu trabalho naquele ano eu dou uma adaptada para ele (P4\_EF).*

Encontramos dentre o acervo documental disponibilizado pela escola para análise desse estudo de caso PDI do segundo ao quinto ano de escolarização do aluno com surdocegueira, o que sugere, que no primeiro ano de escolarização não tenha sido construído esse documento.

Esses PDI estavam estruturados em seis partes:

- 1- Identificação: nome, data de nascimento, número do Registro do Aluno (RA), endereço, cartão do Sistema Único de Saúde (SUS) e telefone.
- 2- Dados familiares: nomes, profissão, escolaridade e estado civil dos responsáveis, número de irmãos e quantos estudam na mesma escola, relação das pessoas que moram com o aluno.
- 3- Informação escolar: nome e endereço da escola, ano de escolaridade atual, idade com que entrou na escola pela primeira vez, relação das escolas que já frequentou, história escolar e antecedentes (por exemplo, motivos de mudanças de escolas) e motivo do encaminhamento para o AEE.

- 4- Ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do aluno: ações necessárias, ações já existentes, ações que precisam ser desenvolvidas e responsáveis nos âmbitos de escola, sala de aula, monitor, família e saúde.
- 5- Organização do AEE: tipo de AEE, frequência semanal, tipo de atendimento, composição do atendimento, outros profissionais envolvidos e orientações a serem realizadas pelo professor do AEE.
- 6- Sala de aula regular (o que se espera para a criança/jovem/adulto): áreas a serem trabalhadas (conteúdos e objetivos), atividades diferenciadas, metodologia de trabalho, critérios de avaliação) e encaminhamentos/apontamentos.
- 7- Assinatura dos envolvidos.

Especificamente sobre o campo referente à sala regular o qual discriminava as áreas, conteúdos e objetivos a serem trabalhados com o aluno, observamos que nos PDI do segundo ao quarto ano essas áreas não eram correspondentes à matriz curricular do município. Enquanto a matriz curricular contemplava linguagens (Língua Portuguesa, Projeto de Leitura, Arte e Educação Física), Noções Lógico-matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais, o PDI do aluno apresentava como áreas a serem trabalhadas orientação e mobilidade, comunicação, desenvolvimento pessoal e social, leitura e escrita e raciocínio lógico matemático. Já no PDI do quinto ano, embora as áreas tenham sido correspondentes aos componentes do ano no qual o aluno estava matriculado, os objetivos eram bem específicos e não correspondentes aos objetivos propostos para a turma em geral.

Consideramos que essas modificações no currículo do aluno foram maiores em virtude das suas necessidades educativas, especialmente, para a comunicação, linguagem, orientação e mobilidade e vida autônoma.

Essa perspectiva vem ao encontro do que foi defendido por Treffry e Treffry (2007) sobre os programas educacionais voltados para alunos com surdocegueira. Segundo os autores, esses programas devem contemplar o desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento motor fino e grosso, comunicação e desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo - conceitual, desenvolvimento perceptivo, orientação e mobilidade e habilidades da vida diária. Para tanto, pode-se aproveitar para

esse trabalho as experiências com as atividades de vida autônoma, pois, a maioria delas proporciona uma grande oportunidade de colocar em prática as outras áreas (SILVA, 2012).

A esse respeito, identificamos ainda, a partir dos relatos das participantes P1\_Regular, P2\_AEE e PA\_2 que havia uma preocupação por parte dos professores de aproximação entre o que estava sendo desenvolvido com a turma e o que estava sendo desenvolvido com o aluno:

*[...] é feito todo um planejamento e sempre a gente tenta conciliar um pouco do que o que a gente está trabalhando na sala com os alunos, trabalhar com ele também, encaixar [...] (P1\_REGULAR)*

*Há atividades que são diferenciadas porque para ele a gente trabalha muito com atividades mais amplas, com texturas diferentes. Então a gente aproxima com a temática da sala regular, mas a gente trabalha mais a questão do tato dele, a exploração tátil, a exploração olfativa, gustativa também (P2\_AEE).*

*[...]entra com a atividade logo em seguida com a professora, com alguma coisa que ela elaborou, dependendo do tema que ela estiver trabalhando na sala (PA\_2).*

Nesse processo, compreendemos que o que não se pode desconsiderar é se o aluno está aprendendo, se apropriando de conceitos e se desenvolvendo e isso só será, de fato possível, pela oferta de diferentes experiências que envolve a disponibilização de objetos e a vivência de fenômenos e ações (FALKOSKI; MAIA, 2020b, p. 70). Logo, aprendemos que, mais importante do que realizar com o aluno com surdocegueira como o sujeito deste estudo de caso, as mesmas atividades realizadas com os outros alunos é identificar suas potencialidades e reais necessidades e propor atividades que proporcionem aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre esse aspecto Farias (2015) identificou, a partir do relato de jovens alunos com surdocegueira, que os processos de escolarização desses sujeitos no decorrer da vida teriam sido marcados por práticas pedagógicas e conteúdos curriculares rígidos que não consideraram as suas necessidades específicas. A autora enfatizou que tais práticas podem limitar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de muitos alunos com surdocegueira que chegam na escola com algumas lacunas no processo. De forma semelhante, Godoy (2015) observou em seu estudo ausência de diferenciações e adaptações voltadas para as necessidades específicas da aluna com surdocegueira.

Referente à inserção de objetivos curriculares com base funcional e pautados em experiências reais identificamos em alguns registros e relatos perspectivas que sinalizaram que a escola realizou um trabalho com esse enfoque no processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

*Ele tem um PDI no qual os conteúdos são voltados à independência e vida diária dele [...] (P2\_AEE).*

Cabe ressaltar que o atendimento educacional especializado [...] os objetivos no seu processo de escolarização eram específicos e estavam relacionados à deambulação e alimentação independente [...] (RELATÓRIO – AEE - 1º ANO)

Todas as atividades foram pensadas com base no Plano de Desenvolvimento Individual – Currículo Funcional elaborado no início do ano com ênfase em cinco áreas: Orientação e mobilidade, comunicação, desenvolvimento pessoal e social, leitura e escrita, e raciocínio lógico matemático (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

O trabalho a ser realizado com o aluno com surdocegueira está descrito no seu Plano de Desenvolvimento Individual – Currículo Funcional (em anexo), que foi elaborado a partir das suas necessidades funcionais de comunicação, interação e orientação/mobilidade (PLANEJAMENTO - 2º ANO).

Prioridade: Desenvolver capacidades para semi-independência (TERMO DE COMPROMISSO DO AEE - 3º ANO).

Não foi possível colocar em prática todos os objetivos projetados no PDI 2016, pois o educando apresentou nesse trimestre faltas devido ao seu problema de saúde. Portanto, quando o educando comparecia à escola o foco ficava em três áreas importantes do PDI: alimentação, locomoção, higiene corporal e bucal com independência e autonomia (RELATÓRIO – ENSINO REGULAR - 5º ANO).

Silva (2012, p.54) ao abordar a atuação ecológica e com atividades funcionais em programas educacionais voltados para alunos com surdocegueira mencionou que os dados necessários para que esse aluno conheça o mundo está no ambiente a sua volta, logo a importância de explorar tudo o que está ao seu alcance “o jardim e tudo o que há nele: as flores, as pedras, as folhas de coqueiro, as árvores do caminho; as atividades de alimentação; as atividades de cuidados pessoais, a areia da praia e os banhos de mar”.

Especificamente no PDI do segundo ano, observamos que os aspectos funcionais foram considerados nas áreas a serem trabalhadas, bem como nos objetivos.

Desenvolver capacidades para se deslocar com semi-independência (pré-bengala) no ambiente escolar  
Reconhecer as partes do corpo, funções de cada uma delas e as relações com o ambiente  
Utilizar sentidos táteis e cinestésicos para exploração do meio que o cerca  
Iniciar o processo de apropriação de um sistema efetivo de comunicação, incentivando a expressão autônoma para: manifestar, sentimentos, formular pedidos, protestar, recusar, interagir socialmente, fazer escolhas, chamar atenção de alguém para algo  
Possibilitar a participação e atenção nas interações sociais  
Desenvolver a compreensão de suas ações e a sua interferência no meio  
Estimular a formação de relações positivas com as pessoas do seu convívio  
Incentivar a independência em tarefas relacionadas à higiene e alimentação (PDI – 2º ANO).

A esse respeito, Perassolo (2018, p. 152) evidenciou a partir dos relatos das professoras participantes de seu estudo que “cada aluno é único e o currículo precisa ser significativo para ele. O desafio é fazer com que os conhecimentos trabalhados na escola possam ser utilizados e sejam relevantes nas atividades de vida diária [...]”.

Focalizada na temática do currículo funcional, Batista (2019) salientou que o currículo do aluno com surdocegueira não deve ser centrado estritamente nas atividades consideradas acadêmicas, mas “[...] na qualidade de vida e na inserção social [...]” (p. 83). As conclusões da pesquisadora acerca dos benefícios que esse modelo de currículo traria aos alunos com surdocegueira no ensino regular foram balizadas, principalmente, pelos relatos de profissionais que atuavam como guia-intérpretes em salas regulares de escolas públicas do Distrito Federal. De acordo com ela, os dados obtidos na pesquisa revelaram a utilização de modelos de currículo rígidos que não favoreciam a aprendizagem e autonomia dos alunos com surdocegueira no contexto estudado.

De forma semelhante, Perassolo (2018) destacou que o currículo do aluno com surdocegueira, a partir das especificidades de cada um, deve focar nas habilidades necessárias para uma vida com autonomia, isso envolveria um trabalho que engloba desde as habilidades funcionais mais básicas até as acadêmicas como ler e escrever.

Esses relatos reafirmam o entendimento de que cada aluno é único e cabe à professora conhecer as características daquele que ela tem a tarefa de educar. Essa tarefa inclui atividades de vida diária, como: sentar-se para realização de uma atividade, permitir o toque de outras pessoas, saber alimentar-se com autonomia, ir ao banheiro, adquirir

hábitos de higiene e cuidados pessoais e coletivos, utilizar talheres e recipientes, abrir e fechar portas, acender e apagar as luzes, etc. Para as crianças que dispõem dos sentidos preservados essas atividades são simples, porém, para pessoas com surdocegueira, em muitos casos associada a outros comprometimentos físicos e intelectuais, essas tarefas são de difícil realização e aprendizado (PERASSOLO, 2018, p. 127).

Concordamos com Perassolo (2018) no que concerne ao pressuposto de que o ensino sistematizado de atividades como sentar-se para realizar uma atividade, alimentar-se com independência, usar o banheiro, adquirir hábitos de higiene e cuidados pessoais, usar talheres, abrir e fechar portas constituem-se como fundamentais no trabalho com alunos com surdocegueira a depender do nível de funcionamento e independência.

Assim como Perassolo (2018), Machado (2020) indicou como fundamental no processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita, a partir das suas especificidades, a inserção de práticas voltadas para a vida diária por meio de princípios de flexibilização curricular e articulação com as áreas contempladas, de modo geral, no currículo da turma.

Nessa perspectiva, é de esperar que tais conteúdos estejam presentes no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, afinal essas atividades funcionais podem se compor como ponto de partida para o desenvolvimento de necessidades de comunicação e para resolução de problemas (TREFFRY; TREFFRY, 2007).

Assim, de acordo com Treffry e Treffry (2007), à medida que o aluno avança podem ser introduzidas novas áreas mais formais/acadêmicas por exemplo, de leitura e escrita, História, Geografia e Ciências Naturais, dentre outros. Contudo, é fundamental que os educadores levem em conta o tempo adicional que esses alunos requerem, bem como, suas necessidades de aprender a partir de experiências reais (TREFFRY; TREFFRY, 2007).

Há de se considerar que o tempo de permanência em cada ano é algo relevante para ser analisado no processo de escolarização do aluno com surdocegueira. No caso do aluno desse estudo de caso a sua permanência foi exatamente de cinco anos (correspondente ao ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e a justificativa para a sua progressão, ao que parece, estava relacionada à idade avançada para frequentar a modalidade. Isso sugere que, nesse contexto, aspectos de cunho

burocráticos/administrativos teriam se sobressaído às questões de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O aluno será promovido para o quinto ano considerando a sua idade e os avanços apresentados no decorrer dos anos em que frequenta a escola (RELATÓRIO – AEE - 4º ANO).

O aluno será promovido para o quinto ano considerando a sua idade e os avanços apresentados no decorrer dos anos em que frequenta a escola (ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 3º TRIMESTRE - 4º ANO).

Sabendo que o aluno já possui idade avançada e que os objetivos traçados para ele em seu PDI foram parcialmente contemplados, o mesmo deverá ser promovido (RELATÓRIO – ENSINO REGULAR - 5º ANO).

Sabendo que o aluno já possui idade avançada e que os objetivos traçados para ele em seu PDI foram parcialmente contemplados, o mesmo deverá ser promovido (RELATÓRIO - AEE - 5º ANO).

Destarte, a partir dessa inferência e reflexão, consideramos que embora não tenha sido identificado no Estudo I, a **flexibilização do tempo/permanência no ano ou ciclo (tempo adicional)** parece ser um indicador a ser considerado no processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

Nessa perspectiva, apreendemos e defendemos que no caso de alunos com condições mais complexas que chegam à escola sem essas aprendizagens “básicas” para o desenvolvimento, a escola tem o papel sim de ensinar e para isso, é possível que seja necessário, como discutido no indicador referente ao AEE, mais tempo e atividades diferenciadas, ainda que isso custe um tempo maior no AEE, se comparado a outros e até mesmo um tempo maior de escolarização no mesmo ano ou no mesmo ciclo.

Ademais, frisamos que reconhecer esse aluno como um sujeito com possibilidade de aprendizagem, refletir acerca de suas capacidades e potencialidades considerando os sentidos remanescentes são as primeiras ações para a potencialização do aprendizado (FALKOSKI; MAIA, 2020b, p. 42).

Na presente análise, além do indicador relacionado ao tempo adicional de escolarização, identificamos outros dois indicadores aparentemente significativos no processo de escolarização desse público. O primeiro atrelado à organização da sala de aula refere-se ao **número reduzido de alunos por turma.**

Cabe realçar que o número elevado de alunos nas classes comuns tem sido apontado pela literatura (BARROS; SILVA; COSTA, 2015; BRIANT; OLIVER, 2012) como uma barreira à educação na perspectiva inclusiva.

Especificamente no âmbito da surdocegueira, este aspecto foi abordado por Godoy (2015) dentre os estudos analisados no Estudo I e converge com os componentes essenciais voltados para a escolarização de alunos com essa condição identificados por Ferrel, Bruce e Luckner (2014).

No presente estudo de caso, o número reduzido de alunos na turma na qual o aluno com surdocegueira estava matriculado foi descrito como uma ação necessária em todos os PDI, no entanto não identificamos nos documentos legais do município ou no PPP da escola qualquer regulamentação a esse respeito.

Além do número de alunos, vislumbramos como um indicador também não identificado no Estudo I a *oferta de transporte para deslocamento do domicílio à escola*. Observamos que o aluno com surdocegueira desse estudo de caso, assim como outros alunos com surdocegueira de estudos analisados no Estudo I (CADER-NASCIMENTO, 2003; FALKOSKI, 2017; MATA, 2017; SILVEIRA, 2020; VILELA, 2018) não residia próximo à escola. Desse modo, consideramos que a oferta de transporte pelo poder público configura-se como uma ação imprescindível no processo de escolarização desses sujeitos.

A esse respeito salientamos que a oferta de transporte escolar acessível se encontra dentre as estratégias do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) como ações de apoio para o cumprimento da meta referente à universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado.

#### 4.4.2 Avaliação

Buscamos nessa área temática registros e relatos correlacionados com os indicadores identificados em “avaliação” descritos no Estudo I. Esses indicadores consideraram os aspectos referentes ao desenvolvimento de ações intersetoriais e de articulação com a família, identificação das habilidades comunicativas e da funcionalidade dos sentidos remanescentes, uso de instrumentos e procedimentos avaliativos e de registro, bem como da avaliação como meio de construção da prática pedagógica.

Referente ao desenvolvimento de ações intersetoriais para avaliação observamos que, conforme apresentado na área temática “organização e gestão”, não foram identificados nos registros e relatos perspectivas de ações intersetoriais para nenhum fim, de modo que P2\_AEE classificou como “preocupante” a não existência de articulação com outros setores e P1\_Regular definiu como “muito importante” vislumbrando que esta ação pudesse ser iniciada a partir da mediação da família.

*Penso que seria muito importante essa articulação com os profissionais de saúde que o atende para que pudéssemos pensar juntos sobre as possibilidades para o desenvolvimento dele, nos ajudar a avaliar o que estamos fazendo (P1\_REGULAR).*

*Sobre articulação com a saúde, não temos, o que é uma questão preocupante para a gente. Não temos apoio da saúde, sabemos que ele toma alguns medicamentos por conta do refluxo e que esse medicamento ora ele toma, ora ele não toma, mas a gente não tem o contato de um profissional que explique por que ele toma e não toma em determinadas épocas do ano. E mesmo em questão à condição dele, a surdocegueira, não tivemos nenhuma orientação da saúde de como proceder ou do que poderíamos fazer (P2\_AEE).*

Sobre esse aspecto, Matos (2012) salientou que a parceria com a família é fundamental em todas as etapas, desde o planejamento até a implementação e avaliação. Essa parceria poderia ser iniciada no processo inicial de escolarização do aluno com surdocegueira por meio da oferta de informações acerca de suas potencialidades e necessidades (SILVEIRA, 2020).

A não disponibilização de informações por uma instituição especializada, se constituiu, segundo Silveira (2020) a partir do contexto investigado, como uma barreira para o processo de escolarização do aluno com surdocegueira do seu estudo, visto que a escola, possivelmente por desconhecimento acerca das possibilidades que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com surdocegueira, não teria oferecido oportunidades significativas.

Concordamos com a pesquisadora de que o distanciamento e não articulação entre as instituições se configura como uma barreira à escolarização de alunos com surdocegueira visto que se houvesse a participação de outros profissionais, sobretudo, na avaliação (do aluno e do contexto) em seu processo de escolarização, provavelmente

aumentariam as possibilidades de ações mais assertivas e conseqüentemente, as suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento seriam potencializadas.

No que concerne ao **desenvolvimento de articulação com a família para avaliação** observamos a partir dos relatos de P1\_Regular e P2\_AEE uma perspectiva de reconhecimento da importância da família para o levantamento de dados relevantes, principalmente no processo inicial de chegada do aluno à escola, embora como vimos na área temática “organização e gestão” a articulação entre a escola e família tenha sido marcada por alguns desafios no decorrer do processo de escolarização do sujeito.

*Eu acho que a primeira coisa a ser avaliada quando um aluno assim ingressa na escola é em relação às atividades de rotinas mesmo, com a família. Assim, de caseira mesmo, saber se a criança consegue levar um copo a boca, se ela consegue já usar a toailete, se consegue fazer mesmo assim, essa questão da higiene (P1\_REGULAR).*

*A primeira coisa que deve ser avaliada quando o aluno como ele ingressa na escola é a questão da comunicação, se existe e que tipo de comunicação, e eu também acho que a família trazendo essas informações do que é feito em casa como é a locomoção dele em casa, como é a alimentação[...] (P2\_AEE).*

Visualizamos que as informações consideradas relevantes pelas participantes para serem fornecidas pela família estavam relacionadas às questões de vida autônoma e de comunicação, possivelmente por terem sido as áreas prioritárias no processo de escolarização desse sujeito.

Contudo, é preciso que sejam consideradas nessa articulação inicial conhecimentos relativos às características próprias do sujeito quanto às suas potencialidades, interesses, capacidades, prioridades de aprendizagem, bem como as expectativas de sua família (GOMES, 2006).

Especificamente sobre a comunicação, aspecto mencionado no relato de P2\_AEE realçamos a discussão realizada por Falkoski (2017) na qual a pesquisadora salientou como fundamental a participação da família para disponibilização de informações relevantes sobre as formas de comunicação utilizadas no contexto domiciliar.

Quanto a isso, identificamos no relatório do primeiro ano um registro indicando a articulação com a família para o fim mencionado por Falkoski (2017):

Nos primeiros dias do processo de adaptação a mãe ficava durante um período na escola, observando e disponibilizando informações importantes sobre as suas necessidades, formas de expressões, independência e dependência nas atividades de vida diária (AVD) e atividades de vida prática (AVP) (RELATÓRIO – ENSINO REGULAR – 1º ANO).

A partir do levantamento dos documentos da trajetória do aluno, observamos ainda a anamnese como um instrumento utilizado na avaliação inicial para obtenção de informações com a família acerca da história, rotina e desenvolvimento do aluno, bem como expectativas dos familiares no que tange à escolarização.

Silva (2012) afirmou que o período principiante deve ser sempre de avaliação e que a entrevista com a família se constitui como um procedimento importante para a coleta de informações acerca da saúde, comportamentos e reações do aluno. A autora definiu como “uma ótima estratégia” a construção de um mapa, pois permite, além do levantamento aprofundado de informações sobre o aluno, oportunidade para que a família seja estimulada a ser observadora (SILVA, 2012, p. 38).

Retomando a análise da articulação entre a escola e a família para avaliação no presente estudo de caso, observamos que embora os excertos de registros documentais apresentados anteriormente tenham indicado o desenvolvimento de algumas ações no início do processo de escolarização do aluno com surdocegueira, não foram identificados nos documentos dos demais anos indicativos consistentes de participação da família para momentos de avaliação.

Somente no quinto ano no diário de bordo do AEE notamos o registro de uma conversa das professoras com a mãe no qual é mencionado contentamento por novas descobertas acerca da comunicação do aluno no contexto domiciliar, bem como, informações acerca de aspectos funcionais e de interação do aluno com o meio.

A mãe relatou alguns fatos interessantes para a professora da sala regular e para a professora especialista que as deixaram felizes, que foi com relação quando o filho quer água ele leva a sua mão ao queixo, com isso ela lhe dá água. Disse também que procura realizar as atividades com ele em casa como deixá-lo se alimentar sozinho, caminhar pela praça perto de sua casa, relatou que nesse passeio coloca a mão dele nas árvores, flores e grama, porém vai somente de duas a três vezes na semana à praça. Pronunciou que ele consegue se alimentar sozinho, quando dissemos que aqui ele leva a colher vazia a boca, a mãe disse que em casa também não consegue, porém ela coloca a comida na

colher para que ele se alimente (DIÁRIO DE BORDO – AEE – 5º ANO).

O fato dessa conversa ter sido realizada no quinto ano nos leva a considerar possíveis implicações na identificação tardia de alguns pontos. Por exemplo, referente à forma de expressão para solicitar água no contexto familiar que seria diferente da forma estabelecida na escola (objeto de referência). Desse modo, inferimos que o não desenvolvimento de uma parceria constante entre escola e família teria levado à não consonância no estabelecimento de formas de comunicação, o que é fundamental para o desenvolvimento linguístico da pessoa com surdocegueira congênita.

Quanto à **identificação e qualificação das habilidades comunicativas** notamos a partir dos relatos de P2\_AEE e P3\_Arte uma perspectiva de primordialidade na identificação das habilidades comunicativas no processo inicial de escolarização de um aluno com surdocegueira.

*[...] eu acho que isso a gente precisa ter esse conhecimento para depois disso também começar a traçar metas e objetivos ali para serem alcançados. Eu acho que isso é primordial, a comunicação. Precisa saber como essa criança se comunica (P2\_AEE).*

*Eu acho que a primeira coisa a avaliar em um aluno como ele quando chega na escola é a interação. Se interage bem, seja com o grupo e com a questão de suporte material também. Se ele conhece os materiais, se sabe o que é. Acho isso muito importante (P3\_ARTE).*

A esse respeito, Gomes (2006) salientou a importância de conhecimentos teóricos aprofundados sobre as características comunicativas de interação com os alunos com surdocegueira, bem como estratégias específicas para o desenvolvimento de formas de comunicação pré-linguística.

Estes conhecimentos parecem imprescindíveis para transformar as interações entre o adulto e uma criança surdocega que funciona em nível pré-simbólico em uma comunicação funcional, suscitando no aluno o desejo de executá-la novamente de maneira que soubesse o que pedir, como pedir ou negar, ou seja, promovendo oportunidades para desenvolver as funções comunicativas básicas relacionadas ao nível de comunicação inicial (GOMES, 2006, p. 146).

Ademais, a pesquisadora indicou que além dos conhecimentos teóricos se faz necessário a avaliação, que de igual modo exige conhecimentos específicos acerca das

formas de comunicação do aluno. Sobre esse aspecto, Falkoski (2017) destacou como fundamental no processo de avaliação inicial a identificação dos recursos que o aluno já utiliza para comunicar e se expressar.

Dessa forma, focalizamos para análise desse indicador, em primeiro lugar, os relatos e registros voltados para o início da escolarização do aluno na instituição *locus* desse estudo e observamos indicativos, a partir do relatório do AEE do primeiro ano e de relatos de P2\_AEE e P4\_EF de não identificação e qualificação das habilidades comunicativas nesse momento.

*[...]quando nós o recebemos percebemos que ele não possuía nenhum tipo de comunicação[...] (P2\_AEE).*

*Ele nunca tinha frequentado escola, porque quando frequenta a gente já dá continuidade no trabalho. Ali não. Nós o recebemos bem basiquinho, sem nada mesmo em relação à comunicação e outras coisas. (P4\_EF).*

O aluno tem 12 anos de idade, com surdocegueira congênita, nunca frequentou uma escola regular e/ou especial e não possui nenhum sistema de comunicação estabelecido (RELATÓRIO – AEE – 1º ANO).

Em uma discussão mais abrangente acerca da associação de conceitos elementares ou espontâneos e o conceito de função elementar desenvolvido por Vigotski, Kassar (2013) afirmou que é comum a não atribuição de significado aos comportamentos de pessoas com deficiências severas.

Lemos esses comportamentos como impensados, expropriados de sentido, expressões vazias. Nós não enxergamos funções superiores em atividades que as pessoas consideradas deficientes realizam a todo momento. Portanto, entendo que há uma avaliação equivocada em relação às capacidades das pessoas consideradas deficientes severas, que é decorrente de nossa não percepção da existência de funções superiores (KASSAR, 2013, p. 166).

Inferimos que a não identificação e qualificação das habilidades comunicativas do aluno no contexto inicial de escolarização podem estar relacionadas à falta de formação prévia pelos profissionais como foi discutido na área temática “organização e gestão”, bem como aos desafios referentes à articulação com a família e ao desenvolvimento de

ações intersetoriais, visto que, ao que parece, no decorrer do processo esses profissionais passaram a identificar e qualificar suas diferentes formas de comunicação.

*Considero boa minha comunicação com ele. Eu acho que ele me entende, mesmo quando está um pouco mais agitado. Por exemplo, quando joga a bengala no chão e eu abaixo junto com ele para pegar, ele aceita e compreende que é para pegar. E percebo também que ele compreendeu o que eu quero por meio da expressão facial (P1\_REGULAR).*

*Eu consigo avaliar que compreendi o que ele quis dizer, por exemplo, na alimentação e em atividades pedagógicas, mais quando é direcionada a arte eu consigo perceber com mais facilidade. Por exemplo, ele queria água e pegou o copo no calendário e ficou calmo. Quando eu não compreendo, eu vou tentando todas as formas possíveis até chegar realmente ao que ele quer me dizer. Coloco os objetos próximos para ver se ele me mostra se quer água, que quer sair da sala, se quer ir para a Educação Física. Então coloco os objetos referentes a tudo isso e vejo onde ele vai me dar um sinal que é o que ele quer, se ele quer ir ao banheiro. Por exemplo, ele não gosta da geleia que a gente usa, então em alguns momentos eu fui intervir com essa geleia e ele recusou. Quando eu mudei o material ele me deu uma resposta positiva que queria aquele material e não mais a geleia (P2\_AEE).*

*Eu me comunico com ele. Percebo, por exemplo, quando ele está processando uma informação e também consigo identificar as suas reações quando está mais agitado com gritos e balanços do corpo (P3\_ARTE).*

*Eu acho que compreendo a sua comunicação, por exemplo, quando ele não quer fazer alguma coisa, quando ele quer sentar-se, quer ficar quieto, quando ele não está a fim de fazer alguma coisa [...] (P4\_EF)*

Os avanços nas áreas de comunicação, interação e independência em locomoção e alimentação foram notórios (RELATÓRIO – AEE - 4º ANO; ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 3º TRIMESTRE - 4º ANO).

Avanços significativos em [...] início de apropriação de sistema de comunicação (ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 2º TRIMESTRE - 1º ANO).

O aluno apresentou avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, em comunicação [...] (RELATÓRIO – AEE - 1º ANO).

Tem demonstrado a cada dia novos avanços com respostas e expressões de suas vontades. Exemplo: se recusou a levantar da cadeira do

refeitório porque queria mais bolacha (DIÁRIO DE BORDO - SALA REGULAR - 1º ANO).

Todas as atividades foram realizadas sistematicamente com repetições diárias. A resposta mais evidente foi para o gesto/insinuação tátil (toque na barriga) para COMER. Sempre que realizado o toque o aluno demonstrava compreensão do ato por meio de movimentos corporais como se levantar da cadeira (posicionado para sair da sala) e/ou tatear superfície. Estas intervenções eram realizadas em atividades específicas em sala de aula e também nos momentos de refeições coletivas no refeitório da escola (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

Visualizamos que embora a maioria dos excertos tenham indicado uma perspectiva de avaliação centrada estritamente nas respostas fornecidas pelo aluno, o relato de P2\_AEE apresentou uma perspectiva correspondente ao que foi discutido por Cader-Nascimento (2003) acerca da avaliação das respostas/manifestações do aluno em sobre os recursos utilizados.

Nessa perspectiva, partindo de uma abordagem social da deficiência, é possível que a transformação na identificação e qualificação das formas comunicativas tenha sido, em especial, em relação à forma de enxergar o aluno pelos profissionais, que com a experiência e as formações pontuais realizadas podem ter aprimorado o olhar para as potencialidades do aluno e ainda, oferecido recursos mais adequados para a sua comunicação.

No que diz respeito à verificação da funcionalidade dos sentidos remanescentes mencionamos que não encontramos nos relatos e registros indicativos de ocorrência de forma sistematizada por meio, por exemplo, de protocolos como indicados por Ikonomidis (2019), mas encontramos indícios de que as vias de acesso eram consideradas no processo avaliativo do aluno. Por exemplo, avaliação das habilidades motoras para realização coativa de atividades, conforme o registro a seguir retirado do diário de bordo do AEE do quarto ano.

Percebemos que há um "atrofiamento" dos braços, pois ao fazer o caderno o educando não fazia o movimento amplo para tocar todas as letras, bem como as texturas e formas referentes ao corpo e quando a professora ia sinalizar com ele em seu próprio corpo era mais difícil ainda (tocar o pé, a cabeça, etc) (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

Sobre esse tópico, Batista (2019) ressaltou que todos os envolvidos no processo de escolarização do aluno são responsáveis em identificar as melhores formas de recepção da informação e o seu tempo de resposta; e Falkoski e Maia (2020a) ressaltaram que nem toda criança utiliza os mesmos canais sensoriais para aprendizagem, logo a necessidade de o professor identificar por quais vias o seu aluno aprende melhor.

Para essa identificação Ikonmidis (2019, p. 279) concluiu que “professores que são de fora da área da surdocegueira precisam de guias passo a passo para determinar a funcionalidade das habilidades visual, auditiva e motora de seus estudantes”.

Outro aspecto que merece atenção na avaliação dos sentidos remanescentes é a receptividade tátil, visto que, de acordo com Silva (2012) nem todas as crianças aceitam prontamente o toque, o que implica na necessidade de implementação de outras estratégias para se obter uma aproximação.

No contexto deste estudo de caso, observamos, a partir de um registro documental do primeiro ano de escolarização do aluno, que a avaliação da aceitação do toque e intervenções específicas para esse fim foram contempladas nesse período inicial.

No início do trabalho o aluno demonstrava certa resistência ao toque (mão sobre mão e/ou mão sob mão), bem como na aceitação de objetos/atividades propostas, provavelmente, por que segundo relato da mãe nunca lhe foi oferecido atividades sistematizadas ou por meio de rotina. Dessa forma, optamos pela realização de um trabalho de exploração tátil por meio de objetos amplos, como “rolo de feijão” que era passado por todo o corpo do aluno (inicialmente somente pela monitora e depois com as mãos do aluno sobre o objeto direcionando o movimento). A partir da sua aceitação com esses objetos maiores e o seu corpo como um todo, passamos a introduzir “brincadeiras” com objetos menores que exigiam maior destreza manual para movimento e percepção. Essas atividades eram realizadas no chão da sala pela monitora ou professora em situações paralelas de trabalho com os demais alunos. Com o tempo passamos a incentivar essa exploração de objetos na carteira, bem como a sua circulação pela sala e utilização das mãos para conhecer o ambiente (pessoas, mobiliários e objetos) (RELATÓRIO – AEE - 1º ANO).

Esse excerto, ao que parece, apresenta indícios de um trabalho de avaliação das principais vias de acesso da informação pelo aluno como balizadora de uma intervenção com foco na estimulação tátil para uso das mãos.

Sobre esse aspecto, Mata (2017, p.56) inferiu com base nas perspectivas de profissionais da educação acerca do desenvolvimento da comunicação de um aluno com

surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística que a “[...] avaliação das áreas de melhor recepção da informação são fundamentais[...]” para o processo de escolarização.

Por fim, mencionamos que os dados obtidos com os documentos (anamnese e PDI) indicaram a não existência de resíduos visuais e/ou auditivos, sendo o aluno considerado como surdocego total. Desse modo, não identificamos nos registros e relatos indicativos de realização de avaliação funcional da visão e audição durante o período de escolarização do aluno.

A respeito da avaliação funcional desses sentidos, Matos (2012) ressaltou que, visto que a intensidade da perda bem como a época de aquisição da deficiência influenciará na forma de comunicação do sujeito com surdocegueira, é primordial que os profissionais da educação busquem essas informações como dados relevantes para o delineamento do trabalho a ser desenvolvido na escola.

De modo geral, a avaliação funcional possibilita, por meio da observação e entrevistas com familiares e profissionais, conhecer o desempenho da pessoa com surdocegueira em seus diferentes ambientes, preferencialmente, em atividades práticas nas quais seja possível observar o nível de independência. O principal objetivo dessa avaliação é identificar as interações da pessoa frente às demandas do meio em articulação à utilização dos órgãos do sentido, a maneira como se comunica, sua motricidade e o que conhece.

Contudo, realçamos que é fundamental que as respostas do sujeito sejam avaliadas em interação com o meio, pois, é possível que o seu desempenho seja considerado prejudicado em virtude de barreiras ambientais que englobam, inclusive, a ausência de recursos adequados para comunicação ou de estratégias que promovam maior independência nas atividades funcionais.

Referente à *utilização de instrumentos e procedimentos diferenciados para avaliação da aprendizagem* identificamos indicativos nos relatos e registros de que a avaliação se dava, predominantemente, pela observação do aluno no contexto escolar. Nos PDI do terceiro, quarto e quinto ano, por exemplo, foi descrito no campo relativo aos critérios avaliativos que “a avaliação será por meio de observação das respostas do aluno em relação aos objetivos descritos”.

Quanto a isso, Matos (2012) referiu que de acordo com as participantes de seu estudo a avaliação no AEE do contexto analisado ocorria de forma sistemática e contínua

(dia a dia) por meio, predominantemente, da observação. De forma semelhante, Perassolo (2018, p.85) concluiu a partir de sua pesquisa que focalizou a temática do currículo funcional que a “avaliação deve ser sistemática por meio da observação do desempenho do aluno”. Os dois estudos concordaram que a observação é um procedimento adequado para avaliação do aluno com surdocegueira no contexto escolar o que coaduna com as orientações realizadas por Cader-Nascimento e Maia (2006).

Consideramos que a observação se configura como uma forma eficaz de avaliar o aluno com surdocegueira congênita dentro de uma perspectiva de avaliação compreendida como um processo capaz de apontar como o aluno aprende, ou seja, o processo e não apenas o final.

Contudo, nos chamou a atenção o critério de avaliação definido no PDI do segundo ano, o qual afirmava que a observação iria considerar a participação e interesse do aluno.

A avaliação trimestral acontecerá através da observação sistemática e contínua, por meio da participação e interesse do aluno, assim como a análise das suas produções (coletivas e individuais) de forma diagnóstica, formativa e somativa (PDI – 2º ANO).

Nesse ponto, podemos inferir a partir de duas perspectivas: de que seria observado e avaliado o interesse do aluno diante das atividades/situações propostas ou de que seriam considerados os seus interesses quanto às formas e estilos de aprendizagem para o delineamento do planejamento. A primeira perspectiva é preocupante, pois traz em si uma ideia de que o interesse é algo intrínseco ao aluno e o principal impulsionador para a sua aprendizagem e desenvolvimento, logo, a responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso fica centrado no sujeito e não em todo o contexto que pode, inclusive, não ter oferecido oportunidades suficientes e/ou adequadas para a sua participação e para o desenvolvimento do seu interesse nas atividades/situações escolares.

A avaliação, enquanto processo e nesse contexto, deve ter como finalidade o direcionamento de providências para a eliminação das barreiras identificadas que podem ser da aprendizagem e da participação ou de outros fatores extrínsecos ao aluno que possam estar interferindo (BRASIL, 2005).

Ademais, alertamos que é fundamental que os profissionais tenham clareza acerca do que irão observar em relação ao aluno e aos recursos utilizados. Por exemplo, no PDI

foi explicitado que seriam observadas as respostas do aluno a partir dos objetivos previstos. Logo, esses objetivos precisam estar claros para todos os envolvidos de modo de que seja possível a avaliação.

Exemplificamos possíveis implicações da não clareza em relação à o que e como observar, a partir de um dos documentos voltados para o registro da avaliação do aluno no qual em um dos objetivos a profissional descreveu não conseguir afirmar se o objetivo teria sido alcançado ou não.

Será que posso considerar como objetivo concluído? Pois observei que durante a realização dessas atividades ele fazia muito bem, mas não via ele dando retorno expressivo (como soltar da mão da monitora e fazer sozinho), só observei isso nas pistas das portas, no calendário quando apresentava o pratinho e no copo de água, mas nem sempre ele repetia da mesma forma (RELATÓRIO - AEE - 3º ANO).

Segundo Falkoski e Maia (2020b, p.24) “o mediador que desenvolve o trabalho com a criança com surdocegueira congênita muitas vezes precisa decifrar as aprendizagens, aquilo que já compreende e demonstra saber”. Esse trabalho pode ser demasiadamente difícil, o que requer que não seja realizado por um único profissional (CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006; SARAMAGO, 2004).

Relativo ao uso de recursos acessíveis para avaliação da aprendizagem de conteúdos específicos não identificamos nos relatos e registros, de modo geral, perspectivas que contemplassem esse indicador de forma mais direta. Contudo, mencionamos o relato de P3\_Arte referente à avaliação do aluno no componente curricular “Arte” no qual o professor referiu o reconhecimento e uso independente de algum material para uma produção artística autônoma.

*Eu acredito que nas pequenas coisas a gente consiga avaliar. Uma avaliação a partir do currículo dele que é adaptado. Então, por exemplo, se nós vamos trabalhar com uma pena, observamos se ele conseguiu fazer alguma coisa com autonomia, se ele gostou, se compreendeu o que era para ser feito. Eu acredito que dá para avaliar essa interação do aluno com o fazer artístico. Nesse processo pode ser que a partir de uma pequena ação ou reação eu consiga saber se ele assimilou [...] (P3\_ARTE).*

Inferimos que P3\_Arte tenha correlacionado o uso do material à apropriação do aluno por meio das manifestações comunicativas que ocorreriam, nesse contexto, pelas

expressões faciais e corporais. Ou seja, para o professor, a comunicação - expressão de satisfação ou não a partir do que foi proposto - é o que balizou a sua avaliação voltada à aprendizagem do aluno.

Acrescentamos aqui para além da expressão do aluno diante das atividades propostas e realizadas, como asseverou Matos (2012), o conhecimento, por parte dos professores, acerca dos recursos a serem utilizados pelo aluno que se bem escolhidos podem potencializar as suas respostas diante das situações de aprendizagem.

Falkoski e Maia (2020b, p.14) alertaram que “mesmo sem a visão e sem a audição nos seus moldes costumeiros, a aprendizagem é possível para todo e qualquer indivíduo, desde que o sujeito seja reconhecido como uma pessoa com possibilidades para aprender”.

Já em relação ao **emprego de mecanismos variados para registro da avaliação** identificamos que foram utilizados no decorrer do processo de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito deste estudo de caso, predominantemente, os relatórios descritivos semestrais e anuais organizados em um portfólio individual. Alguns desses relatórios, além da informação em formato escrito, contemplava a inserção de fotografias do aluno em contextos variados. Já nos diários de bordo eram realizados registros reflexivos semanais. Essas formas de registro corresponderam ao que foi identificado por Matos (2012) em seu estudo como adequado.

Mencionamos que no município em foco, o portfólio é um instrumento de avaliação padronizado e utilizado para todos os alunos. No caso específico do aluno sujeito deste estudo, seu portfólio contemplava os relatórios produzidos pelos professores, algumas fotografias que representavam atividades ou situações do processo de escolarização e ainda, algumas atividades em papel com indicação de produção própria do aluno como, por exemplo, pintura e colagem.

Segundo Ferrarini, Behrens e Torres (2021) o portfólio corresponde, de forma sintética, à organização de um conjunto de atividades significativas produzidas pelos alunos em um determinado período e que os submetem à avaliação formal. Além disso, de acordo com os autores, “há concordância de que o uso dos portfólios como procedimento avaliativo se coaduna a uma visão de avaliação de processo, portanto, cumulativa e formativa” (FERRARINI; BEHRENS; TORRES, 2021, p.3).

Leme, Fabri e Godoy (2009) descreveram que esse instrumento no contexto de escolarização de alunos com surdocegueira serviu, no contexto investigado, para além da

organização do processo educativo para avaliação, como ponte para articulação entre escola e família.

Por fim, no que concerne à **implementação da avaliação como meio de construção da prática pedagógica** consideramos que o próprio PDI construído durante o processo de escolarização do aluno se constituiu como uma ferramenta importante de avaliação como condutora da prática pedagógica. Salientamos, por exemplo, a primeira etapa desse documento na realidade investigada, na qual, deveriam ser identificadas as ações necessárias, as ações já desenvolvidas e as ações que ainda precisariam ser desenvolvidas nos âmbitos de escola, sala de aula, profissional de apoio, família e profissionais de outros setores. Podemos apreender que essas identificações compuseram a avaliação para direcionamento da prática pedagógica.

Contudo, nesse processo é fundamental que o professor conheça o aluno por meio, por exemplo, do levantamento de dados relevantes com a família e outros profissionais e ainda, conheça as formas de aprendizagem - canais potenciais de recebimento da informação, por exemplo - para que possa não apenas identificar o que e quanto o aluno está aprendendo, mas se a proposta está possibilitando condições de aprendizagem e participação no processo de escolarização (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

Além disso, é esperado que a avaliação não se encerre na identificação das necessidades do aluno, mas que seja um processo contínuo e que contemple os aspectos extrínsecos ao aluno, por exemplo, as condições físicas da escola e a funcionalidade e qualidade dos recursos utilizados (BRASIL, 2005)

Ainda com foco na avaliação como meio de construção da prática pedagógica destacamos excertos do diário de bordo do AEE do terceiro ano, relatório do AEE do quarto ano, ata de conselho de classe do quarto ano e relatos de P1\_Regular e P2\_AEE que forneceram indicativos e perspectivas relacionadas à presença desse indicador no contexto escolar.

*O planejamento que a gente faz é anual, sendo que no retorno às aulas no segundo semestre a gente realiza uma espécie de reavaliação observando dentre o que a gente já fez o que ainda falta, o que precisa ser intensificado ou modificado (P1\_REGULAR).*

*Por exemplo, na semana passada a gente pensou numa atividade com o uso dos pés, então fizemos um tapete sensorial. A gente achou que ele*

*fosse caminhar por muito tempo naquele tapete, mas não foi assim, pois as partes do tapete ficaram muito próximas umas das outras e ele não conseguiu. Tivemos que refazer o material e testar novamente em outro dia e deu certo. Às vezes temos que avaliar e adequar a própria sequência das atividades. Outro dia pensamos em uma atividade de estimulação sensorial nos pés seguida do tapete sensorial. Ele pisou no tapete e quis ficar lá. Então a gente percebeu que seria melhor inverter a ordem dessas atividades, pois o tapete tinha uma aceitação melhor por ele (P2\_AEE).*

[...] considerando a atual situação de saúde do aluno que acarretou muitas faltas e de certa forma um “esquecimento” de certas habilidades, iremos realizar algumas mudanças em seu cronograma diário, voltando ao início do aprendizado do uso da bengala, bem como da alimentação com autonomia (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Os avanços nas áreas de comunicação, interação e independência em locomoção e alimentação foram notórios, no entanto todas as áreas precisarão ser intensificadas no próximo ano, já que a sua condição de saúde e as consequentes ausências não colaboraram para maiores avanços (RELATÓRIO – AEE - 4º ANO; ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 3º TRIMESTRE - 4º ANO).

Assim, visualizamos a partir desses excertos indicativos e perspectivas que indicaram a avaliação como direcionadora do planejamento a partir de aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento do próprio sujeito, quando por exemplo, foi mencionado que o trabalho com algumas habilidades seria retomado em virtude da condição de saúde e conseqüentemente, não assiduidade e ainda, da avaliação do recurso e da estratégia para um replanejamento. Para essa avaliação, Aleixo (2018) ressaltou a importância de se considerar a relação do aluno com o material e as possíveis necessidades de modificações.

Ademais, correlacionamos o relato de P2\_AEE acerca da identificação da preferência do aluno sobre a sequência das atividades ao que foi indicado por Silva (2012) de que o professor deve perceber a necessidade do aluno em cada momento sem estar preso a programações e/ou planejamentos não flexíveis.

Conhecer, de forma compreensiva e acolhedora, as características e necessidades dos alunos irá contribuir para as tomadas de decisões acerca do planejamento, bem como para a remoção de barreiras de diferentes âmbitos. Além disso, os dados de todo o processo de avaliação (inicial e contínuo) devem servir para acompanhamento dos progressos do aluno (BRASIL, 2005) em uma perspectiva de avaliação centrada na pessoa (ele com ele mesmo).

Não podemos deixar de destacar que para esse processo (avaliação e planejamento), como foi mencionado por Falkoski (2017), o conhecimento e compreensão dos aspectos que envolvem a surdocegueira são primordiais.

#### 4.4.3 Comunicação, interação e linguagem

Buscamos nesta área temática registros e relatos correlacionados com os indicadores identificados em “comunicação, interação e linguagem” no Estudo I. Esses indicadores consideraram os aspectos referentes às formas e estabelecimento da comunicação para o desenvolvimento da linguagem, bem como da interação do aluno com surdocegueira congênita no contexto escolar.

No tocante à **priorização dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da comunicação** tomamos como base central de análise os PDI, visto ter sido esse o principal documento de avaliação e planejamento pedagógico no processo de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito do presente estudo.

Entretanto, no primeiro ano de escolarização, como já foi mencionado, não encontramos dentre os documentos disponibilizados pela escola, o PDI. Dessa forma, recorreremos a outros documentos produzidos nesse ano e identificamos no relatório do AEE e do ensino regular que aspectos relacionados ao desenvolvimento da comunicação foram considerados nos objetivos elencados para esse processo inicial.

Os objetivos no seu processo de escolarização eram específicos e estavam relacionados à interação com outras crianças, manipulação de materiais diversos favorecendo a habilidade de escolhas e preferências, deambulação e alimentação independente, apropriação de um sistema de comunicação, estabelecimento de rotina e sequência temporal, entre outros (RELATÓRIO – AEE – 1º ANO).

As atividades realizadas a princípio têm como objetivos construir um ambiente estimulador entre os alunos e todos os profissionais envolvidos, por meio de práticas lúdicas que favoreçam o conhecimento acerca das suas diversas formas de expressões, conhecer os objetos/atividades que lhe são atrativas, estimular a curiosidade por meio de exploração tátil, oportunizar a familiarização com o ambiente e rotina escolar, promover oportunidades para a construção/apropriação de um sistema de comunicação (RELATÓRIO – ENSINO REGULAR – 1º ANO).

No segundo ano identificamos que no PDI a comunicação foi contemplada nas ações necessárias para atender as necessidades educacionais especiais do aluno no âmbito da escola, sala de aula, monitor, família e saúde. No âmbito da escola essa temática foi relacionada à contratação do profissional de apoio com conhecimentos acerca das formas de comunicação do aluno com surdocegueira; à sala de aula por meio de pistas de identificação (dos profissionais e dos ambientes); à atuação do monitor para apoio no desenvolvimento da comunicação; à apropriação de diferentes formas de comunicação pela família; e ao apoio dos profissionais da saúde para o desenvolvimento da comunicação.

Ademais, o documento contemplou a comunicação no campo destinado à organização do AEE no que se refere às orientações do professor especialista aos professores do ensino regular com a observação de que “todas as orientações estão relacionadas à comunicação, orientação/mobilidade e interação do aluno no ambiente escolar” (PDI – 2º ANO).

No campo representativo ao que se espera para o aluno no âmbito da sala regular o documento trouxe a comunicação como uma das áreas a serem trabalhadas e ainda objetivos específicos, como, por exemplo:

Iniciar o processo de apropriação de um sistema efetivo de comunicação, incentivando a expressão autônoma para manifestar sentimentos, formular pedidos, protestar, recusar; interagir socialmente, fazer escolhas e chamar atenção de alguém para algo (PDI – 2º ANO).

Especificamente sobre esse objetivo, destacamos que os aspectos descritos referentes às funções da comunicação devem ser primados no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, pois está interligado à construção da identidade do sujeito por meio do contato com outras pessoas e ambientes.

Ainda com foco no PDI do segundo ano, referente a esse indicador, identificamos a Comunicação Alternativa como atividade a ser desenvolvida no/pelo AEE e ainda, algumas estratégias e recursos como pistas táteis, pistas de objetos, pistas gestuais, caixa de referência, objetos pessoais de identificação e calendário com objetos reais no campo referente à metodologia de trabalho.

Ao tratar do processo educativo de uma aluna adulta com surdocegueira congênita, Silva e Castro (2014) mencionaram que na base do planejamento pedagógico

estava a estimulação e o aprimoramento da qualidade da sua comunicação. As pesquisadoras concluíram que ampliar as possibilidades de comunicação dessa aluna seria o caminho inicial para expansão dos seus conhecimentos.

Semelhantemente, Mata (2017) identificou que as perspectivas iniciais de seus participantes – profissionais da saúde e educação - acerca do trabalho realizado com um sujeito com surdocegueira trazia dentre outras coisas a ideia da comunicação como base para o desenvolvimento; e Falkoski e Maia (2020a) afirmaram que a aquisição de conhecimentos está vinculada à interação comunicativa, desse modo, deve ser priorizada dentro do processo de escolarização de alunos com essa condição.

Correspondendo a essa perspectiva, identificamos no Termo de compromisso do AEE a “apropriação de um sistema de comunicação” definida como prioridade. No termo consta assinatura da professora do AEE e da mãe do aluno, o que representa, de certa forma, a participação da mãe na organização desse serviço.

Nos PDI do terceiro, quarto e quinto ano a comunicação também foi contemplada no campo de ações necessárias para atender as necessidades educacionais especiais do aluno no âmbito da escola, sala de aula, monitor, família e saúde, assim como no campo destinado à organização do AEE no que se refere às orientações do professor especialista aos professores do ensino regular.

No que se refere às áreas a serem trilhadas em sala de aula regular, os PDI do terceiro e quarto ano mantiveram a comunicação como uma das áreas e descreveram como objetivos “levar o aluno a compreensão dos sinais/gestos/insinuações táteis/uso como uma forma básica de comunicação; obter do aluno resposta às técnicas especiais de comunicação utilizadas (Por exemplo: pegar o copo indicando que quer água, tocar a barriga indicando que está com fome)” (PDI – 3º E 4º ANO).

Já o PDI do quinto ano inseriu o “desenvolvimento da comunicação expressiva e receptiva” como um conteúdo dentro da área da linguagem e definiu como objetivo para esse conteúdo “ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão por meio do sistema de comunicação alternativa multimodal (objetos reais, miniaturas, objetos de referência, calendário de antecipação, insinuações táteis, sinais coativos, gestos, movimento corporal)” (PDI – 5º ANO).

Sobre esse aspecto, destacamos que além dos recursos a serem utilizados se faz necessária a atenção para outros pontos referentes ao desenvolvimento da comunicação, como, por exemplo, interpretação e respostas às ações do aluno; favorecimento de

iniciativa para interação; uso de formas apropriadas de comunicação; desenvolvimento da função comunicativa; observação de turno de interação; interação de forma sincrônica de acordo com a necessidade do aluno; criação de tópicos de conversação e estabelecimento de rotina para a antecipação (GOMES, 2006).

Análogo ao documento do segundo ano, os PDI do terceiro, quarto e quinto contemplaram a Comunicação Alternativa como uma atividade a ser desenvolvida e referente à metodologia de trabalho descreveram a “utilização de calendário com objetos reais” como um dos aspectos a ser considerado.

A partir da análise desses documentos observamos que a área da comunicação foi contemplada no planejamento do aluno em todos os anos com objetivos peculiares, ao que tudo indica, correspondentes às suas necessidades comunicativas.

Observamos ainda no presente estudo de caso que a comunicação perpassou as demais áreas de conhecimento contempladas nos documentos, como por exemplo, no PDI do quinto ano que trouxe como um dos objetivos dentro da área da matemática “compreender e utilizar as noções de sentido nos trajetos com pré bengala por meio de insinuações táteis (toques no ombro/braço) de direcionamento (PDI – 5º ANO)”.

De forma a corroborar com esta perspectiva, Aleixo (2018) ao tratar do ensino da Matemática, descreveu que em sua pesquisa de intervenção, buscou unir o estudo dessa disciplina com as questões da linguagem, mais propriamente da apropriação da língua de sinais, destacando que a língua é fundamental para construção dos conceitos matemáticos.

Na mesma linha, Machado (2020) indicou que práticas voltadas para o desenvolvimento da comunicação deveriam permear todas as áreas do conhecimento contidas no currículo. A pesquisadora, com base nos resultados da sua investigação, sublinhou como fundamental a identificação e o reconhecimento das potencialidades do aluno para o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e conseqüentemente, da aprendizagem.

Assim, de modo geral, apreendemos que a questão da comunicação, mesmo com as fragilidades identificadas na área temática “gestão e organização” referente à formação dos profissionais, ao que parece, foi tomada como uma prioridade no processo de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito deste estudo de caso.

Em relação, especificamente, à utilização de todos os sentidos remanescentes para o estabelecimento da comunicação observamos a partir dos registros e relatos

indicativos do uso isolado ou combinado dos sentidos gustativo, olfativo, tátil, cinestésico e proprioceptivo.

Visualizamos, por exemplo, perspectivas que indicaram o uso do sentido olfativo e gustativo para o estabelecimento da comunicação como estímulo para a realização de escolhas, compreensão de uma solicitação e manifestação de preferências.

*Realizamos atividades com diferentes texturas, formas e cheiros. É também uma maneira de observarmos o que ele gosta, o que aceita fazer com mais facilidade e o que apresenta mais resistência. Percebo que ele gosta dessas atividades que introduzimos cheiros (P2\_AEE).*

*Estávamos trabalhando as cores e então inserimos uma essência para cada cor. Nas cores frias cheiros mais amenos e nas cores quentes cheiros mais fortes. Percebi que as que ele mais gostou sua expressão mudou e ele permaneceu mais tempo com o pote de tinta nas mãos (P3\_ARTE).*

Realizamos algumas atividades com frutas (maçã e banana), deixando-o explorar de forma tátil e pelo olfato e em seguida realizar uma escolha. Observamos que mesmo invertendo a posição das frutas na mesa, o aluno sempre buscava e pegava a banana. Achamos que é essa a sua preferida entre as duas oferecidas (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR - 1º ANO).

Ao final foi possível perceber, especialmente, com as frutas, percepção por parte do aluno da intenção do gesto/sinal “pegar a fruta sinalizada”. Em alguns momentos, foram oferecidas duas frutas diferentes, dispostas na mesa, em seguida realizado o sinal para que o aluno buscasse o alimento indicado (RELATÓRIO - AEE - 2º ANO).

Observamos ainda, indicativos de que o sentido olfativo era levado em consideração para atribuição de significados comunicativos aos comportamentos do aluno.

*[...] o cheiro forte ele fez uma cara assim (demonstrou expressão de brava) e no cheiro mais suave ele sorriu (P1\_REGULAR).*

*Em Ciências a gente teve a experiência que a gente estava trabalhando a temática dos cinco sentidos, então ele participou da experiência, onde ele mostrou os cheiros que ele gostou e os que ele não gostou, porque ele empurrava para frente a garrafa com o cheiro que ele não queria (P2\_AEE).*

*Eu percebo que ele me reconhece também pelo cheiro. Quando chega perto de mim fica diferente, quer se aproximar. Não é com todo mundo que ele age assim. [...] quando estamos nos aproximando do banheiro ele tenta mudar de direção. Acho que reconhece o cheiro e não gosta (PA\_2).*

Esses comportamentos com intenções comunicativas significadas pelos profissionais puderam ser observados a partir dos relatos, por exemplo, que indicaram expressões faciais diferentes para os cheiros que agradavam ou não agradavam e ações como “empurrar” a garrafa que continha uma fragrância da qual o aluno não teria apreciado.

Ainda em referência ao uso do olfato, realçamos a estratégia mencionada por P3\_Arte referente à utilização de essências para associação às cores.

Sabemos que o ensino das cores a crianças com cegueira congênita é um desafio que exige, por parte dos professores, a mobilização de todos os sentidos para a construção desse conceito. De modo geral, esse trabalho, além de pautar-se em uma perspectiva multissensorial de significação, ampara-se no uso da linguagem para aproximar o conceito das experiências vividas pelo aluno.

No caso do aluno com surdocegueira de comunicação pré-linguística como o sujeito abordado nesse estudo, inferimos ser um conceito demasiadamente distante do seu contexto de aprendizagem. Contudo, ressaltamos o uso da estratégia voltada para o estabelecimento da comunicação, por exemplo, para demonstração de interesse e realização de escolhas, como positiva no processo de escolarização desses alunos.

Segundo Murdoch *et al.* (2014) são raros os estudos que tratem dos aspectos práticos do uso do olfato como apoio para aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências graves, incluindo a surdocegueira. No entanto, os pesquisadores identificaram que o uso de essências pode ajudar a compreensão de alunos com essa condição, pois aumentam a iconicidade de símbolos visuais ou táteis.

Outro aspecto observado refere-se à utilização do sentido gustativo como uma ferramenta auxiliar para nomeação.

*No cardápio tátil que a gente faz diariamente ele toca o alimento, degusta, explora a plaquinha com a representação mais desnaturalizada como o arroz cru, por exemplo, e em seguida fazemos juntos o sinal em Libras. Se é arroz e feijão, por exemplo, a gente tem a plaquinha com o arroz e o feijão cru, a gente o ajuda a passar a mão,*

*em seguida oferece um pouco do alimento pronto para ele fazer a associação e já fazemos o sinal (P1\_REGULAR).*

*Se for dia de comer maçã, por exemplo, então a gente explora a maçã fake ali na sala. Mostra a rotina, apresenta a rotina toda para ele, pego a maçã fake e a gente vai para o refeitório. Ele se senta ali no refeitório, eu apresento a maçã fake de novo para ele, a dou também a maçã verdadeira inteira. Faço ele manusear a maçã, rodo, mostro que tem o cabinho embaixo, tem o negocinho em cima. Ele tasteia, cheira. Depois eu dou aquele toquinho na barriga dele e ele começa a comer (PA\_2).*

Apreendemos que os recursos e estratégias utilizadas para antecipação do momento da refeição, denominado por P1\_Regular de “cardápio tátil”, podem ser considerados também como formas para a realização de escolhas.

Murdoch *et al.* (2014) salientaram que as crianças, incluindo aquelas com deficiência, têm o direito de realizarem escolhas sobre questões que afetam suas vidas, como, por exemplo, em relação à comida. Esses pesquisadores, a fim de auxiliar um grupo de alunos com surdocegueira a realizarem escolhas no momento da refeição em uma escola, introduziram fragrâncias como recursos de antecipação. A pesquisa apresentou resultados positivos no sentido de potencializar a base de conhecimento acerca das abordagens de ensino e aprendizagem disponíveis para essa população.

Além dos sentidos já mencionados, os sentidos cinestésico e proprioceptivo foram indicados, por exemplo, nos relatos de P4\_EF que mencionou a utilização do movimento para imitação ou continuação de determinada ação.

*Quando eu quero se abaixe ou se levante para determinada atividade, eu primeiro faço o movimento colocando as suas mãos em mim para que ele perceba e em seguida faço o movimento com o meu corpo próximo ao corpo dele. No começo eu direciono bastante o movimento, mas a intenção é que ele consiga compreender o movimento que eu estou solicitando e o faça sozinho. Algumas coisas já conseguimos, assim, por exemplo, na cama elástica (P4\_EF).*

A imitação em uma perspectiva vigotskiana deve ser compreendida como uma das formas pela qual o ensino exerce influência sobre o desenvolvimento, logo está diretamente atrelada à mediação. Essa atividade direcionada faz com que a criança alcance comportamentos que não conseguiria alcançar sozinha (ANJOS; ZOCOLER, 2019). Para os alunos com surdocegueira é fundamental que a imitação seja possibilitada

pelas formas e sentidos que lhes são acessíveis, por exemplo, pelo tato ou pelo movimento.

Ainda com foco no sentido cinestésico e proprioceptivo, no diário de bordo do segundo ano identificamos a descrição do uso do movimento como pista de antecipação para uma atividade no parque, no qual, o movimento era associado à exploração de um objeto em miniatura que representava o balanço.

Usamos como objeto de referência para o momento do parque um balanço em miniatura, mas complementamos com um movimento de balanço do corpo que realizamos de forma coativa com o aluno sempre que pegamos o balancinho no calendário. Quando chegamos no parque tocamos o balanço, exploramos novamente o objeto em miniatura e fazemos o movimento para que ele associe a atividade (se balançar) com o objeto em miniatura e o movimento que estamos utilizando (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 2º ANO).

Sobre esse aspecto, Mata, Soriano e Oliveira (2021, p. 777) que tiveram como objetivo identificar, na perspectiva de profissionais que atuaram com um sujeito com surdocegueira congênita, aspectos do uso de vias remanescentes simultâneas ou isoladas, para o estabelecimento da comunicação, observaram que “[...] as perspectivas dos participantes estiveram relacionadas à combinação nas formas de antecipação das atividades e/ou ações por meio da utilização de diferentes vias sensoriais, com predominância dos sentidos gustativos e olfativos, enquanto o proprioceptivo e o cinestésico foram descritos em menor proporção.

No excerto anteriormente apresentado observamos que além do movimento, os profissionais utilizaram um objeto em miniatura para exploração tátil, sendo que ambos (sentido cinestésico e tátil) eram explorados no contexto natural – o próprio parque – para que se fizesse sentido a sua apresentação para antecipação da atividade em sala de aula enquanto contexto não natural.

Corroborando os estudos analisados no Estudo I, o sentido tátil foi o mais referido, sobretudo, em alusão às respostas comunicativas do aluno com surdocegueira e esteve relacionado à comunicação para oferta de informações na indicação de trajetos, por exemplo, ou ainda para antecipação de uma ação (toque na barriga para comer) ou para uma instrução (toque na perna para levantar-se ou se sentar).

Quanto ao uso do toque para obtenção de informação, Huebner e Prickett (1996) alertaram que, embora o seu uso auxilie no desenvolvimento da linguagem e apropriação

de conceitos por crianças com surdocegueira, se configura como uma forma complexa para obtenção de informação porque requer a visualização de partes de um objeto e a integração dessa informação em vez de visualizar um todo integrado. Dessa forma, consideramos ser imprescindível que, precipuamente, para as crianças com surdocegueira congênita total, esse sentido seja utilizado de forma combinada aos outros sentidos remanescentes para que a recepção da informação seja facilitada.

Referente à promoção e/ou ampliação de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem focalizamos os registros e relatos com indicativos ou perspectivas correlacionadas à apropriação de significados pelo aluno com surdocegueira diante do uso de recursos e estratégias para antecipação de atividades, pessoas, ambientes e/ou situações e para apropriação de significados com foco no desenvolvimento de conceitos e generalizações.

Observamos indicativos de significação do aluno para as pistas táteis utilizadas, como toque na barriga expressando a hora de comer e toques nas pernas para se sentar ou levantar:

*Ele entende o toque na perna que é para ele se sentar. [...] Do toque na perna para se sentar e no refeitório. Eu acho que ele chega e reconhece o ambiente, porque ele já vai calmamente e se senta (P1\_REGULAR).*

*Um dia que ele estava em pé andando pela sala e então eu peguei nas mãos dele para levá-lo até o lugar para a gente começar a atividade e chegando perto da mesa eu dei um toque nas pernas e ele se sentou (P3\_ARTE).*

*Quando eu dou esses toques, no braço, na perna como se estivesse falando “vamos sentar agora que a gente vai fazer uma atividade todos sentados”, eu toco na perna dele e ele se senta (P4\_EF).*

Todas as atividades foram realizadas sistematicamente com repetições diárias. A resposta mais evidente foi para o gesto/insinuação tátil (toque na barriga) para comer. Sempre que realizado o toque o aluno demonstrava compreensão do ato por meio de movimentos corporais como se levantar da cadeira (posicionado para sair da sala) e/ou tatear superfície (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

Ademais, observamos ainda indicativos e perspectivas de significação de alguns objetos de referência e da placa de identificação da sala.

*Da referência da sala também. Desde o ano passado a gente já percebeu que ele faz o toque na plaquinha da porta e ele já leva a mão na maçaneta para abrir a porta. [...] quando ele pega no cano de PVC que é a referência para a pré-bengala eu percebo que ele sabe que ele terá o apoio da pré-bengala (P1\_REGULAR).*

*Eu acho que ele me entende, lá no banheiro mesmo, parece que ele já percebe quando eu vou colocar o avental nele que está na hora de escovar os dentes (PA\_2).*

Watkins e Clark (1991) alertaram que muitas crianças com surdocegueira não chegam a se apropriar de formas proficientes de comunicação em um nível linguístico, porque os modos de comunicação apropriados não estão disponíveis para elas.

A esse respeito, Comerdi (2011) identificou que na ausência de comunicação linguística que alicerçasse as relações de suas participantes na infância, os professores, no papel de mediadores, estabeleceram objetos (formas concretas representacionais) para mediação da comunicação, antecipando o momento seguinte e permitindo representações.

Esses objetos representavam a função do objeto, muito mais do que o nome do objeto, o objeto sabonete não tinha o nome “sabonete”, pois seu nome era “tomar banho”, ou seja, a função, e conseqüentemente antecipava o momento seguinte. Foram os primeiros signos incorporados (COMERDI, 2011, p. 267).

A pesquisadora inferiu que essa estratégia permitiu que as jovens com surdocegueira pudessem acessar a comunicação por signos e partir para a comunicação linguística.

Especificamente sobre os objetos de referência, Maia *et al.* (2008) mencionaram que, por meio de um objeto, a criança pode aprender que aquilo representa uma ação e assim antecipar o que irá acontecer. Essa compreensão prévia do que irá ocorrer contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, identificamos perspectivas que indicaram uma possível compreensão prévia do que iria acontecer a partir, por exemplo, do registro no diário de bordo do AEE do terceiro ano quando a professora referiu que o aluno ficava agitado quando lhe era apresentado em sala de aula o objeto de referência para uso do banheiro.

Está mais adaptado a monitora, a rotina, porém quando lhe é apresentado o "penico" fica bem agitado, acredito que está iniciando

uma possível compreensão de que é a hora de tirar a fralda e se sentar no vaso (DIÁRIO DE BORDO – AEE – 3º ANO).

Destacamos que o objeto referido no documento era um objeto em miniatura, ou seja, um objeto de representação. A significação atribuída pela professora no diário de bordo de que o aluno ao tocar o objeto em sala de aula compreendia que iria ao banheiro pode nos levar a inferir acerca da existência de um início de compreensão simbólica dentro da fase concreta representacional que, segundo Comerdi (2011) representa a passagem da fase pré-linguística da comunicação para a linguística.

Sobre a importância do uso de recursos de comunicação para o desenvolvimento da linguagem, ao analisar o desenvolvimento da comunicação pelas suas participantes com surdocegueira, Cader-Nascimento (2003) inferiu que no caso das duas, existiu uma relação direta entre as condições e experiências proporcionadas pelo ambiente e os recursos de comunicação receptiva e expressiva desenvolvidos. Em outras palavras, a pesquisadora afirmou que a restrição dos recursos de comunicação alterou os padrões de interação social; conseqüentemente, reduziu as experiências, alterando o acesso à informação. Na medida em que se ampliaram os recursos de comunicação, melhoraram-se as condições de socialização, aspecto que possui influência direta na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo.

Na mesma linha, Silva e Castro (2014) ao abordar acerca das oportunidades para a expansão de conhecimentos por sua participante, uma aluna adulta com surdocegueira, inferiram que isso se daria por meio da ampliação de oportunidades de comunicação a partir “[...] da construção de uma imagem mental, própria, por meio dos sentidos remanescentes – o significado – que se relaciona com o significante – a Libras, a Língua Portuguesa, o braile, a letra bastão, com os usos sociais dos objetos tocados por ela, o que possibilitaria o desenvolvimento do pensamento abstrato” (SILVA; CASTRO, 2014, p. 148).

A título de exemplificação, Castro e Silva (2014) descreveram uma estratégia utilizada pela professora que consistiu em levar a aluna à área externa da escola para que ela aprendesse a partir da percepção tátil seguida da nomeação em língua de sinais os elementos areia, grama e pista de corrida. As autoras destacaram a partir desse exemplo a constituição do signo linguístico por meio da ligação entre significado e significante.

Ao discutir acerca dos sistemas adequados de comunicação, Araújo *et al.* (2018) alertaram que na sua falta, os estágios de desenvolvimento da linguagem podem levar mais tempo para ocorrer, por isso são necessárias ações e estratégias que sistematizem a comunicação mais adequada.

Ademais, Treffry e Treffry (2007) indicaram como estratégia para mediação no desenvolvimento da linguagem, que os profissionais devem analisar positivamente o que a criança está tentando comunicar, o que causou essa resposta na criança e como esses profissionais podem aumentar a habilidade e a capacidade de compreensão da criança ou potencializar os seus conceitos.

No presente estudo de caso observamos indicativos dessa perspectiva a partir dos registros e relatos que mencionaram alguma ação ou expressão do aluno como tentativa de comunicação. Por exemplo, um excerto do diário de bordo do ensino regular do primeiro ano que descreveu uma ação de recusa do aluno em se levantar da cadeira como forma de solicitação de mais alimento e um relato de P2\_AEE que mencionou uma ação do aluno como pedido para sair de um local e para tomar água.

Tem demonstrado a cada dia novos avanços com respostas e expressões de suas vontades. Exemplo: se recusar a levantar da cadeira do refeitório porque queria mais bolacha (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 1º ANO).

*Se ele não está satisfeito com o ambiente ele se agita, ele é capaz de pegar no braço e me mostrar que não quer mais ficar naquele local, que quer sair dali. [...]ele consegue mostrar se ele quer água pegando no calendário o copo e levando a boca (P2\_AEE).*

Especificamente sobre o uso do objeto de referência “copo” para indicação da vontade de beber água, é importante mencionar que para que o aluno com surdocegueira passe a significar e utilizar o objeto com esse fim, é fundamental que todos os envolvidos, desde o início do processo, favoreçam essa significação oferecendo água todas as vezes que, mesmo não intencionalmente, o aluno pegar ou tocar o copo no calendário.

Silva (2012) alertou que é necessária muita persistência com a repetição inúmeras vezes do mesmo sinal, do mesmo toque, da mesma referência e manutenção das mesmas sequências nas mesmas situações para que a criança passe a assimilar e a compreender o significado.

Acerca do calendário de antecipação mencionado, por exemplo, no relato de P2\_AEE, Falkoski (2003) o apontou como tendo sido um instrumento essencial para o desenvolvimento da linguagem de um de seus participantes. A pesquisadora descreveu que “[...] o uso dos objetos de referência significando espaços, pessoas e atividades dentro do calendário auxiliou na antecipação das ações [...] Ele significava: mochila para ir à escola ou para casa, a toalha para lavar as mãos e a corrente para o balanço” (FALKOSKI, 2003, p. 112).

Considerando que o conceito está associado à representação mental, inclusive sobre o conhecimento acerca da função de instrumentos (LOMÔNACO *et al.*, 2000), é possível apreender que, com base nos registros e relatos, ao associar o objeto representativo do penico ao uso do banheiro, o copo à ação de beber água, os toques a ações de comer, sentar-se ou levantar, a escova à ação de escovar os dentes, a colher à alimentação, dentre outros, o aluno estivesse se apropriando de alguns conceitos.

Assim, inferimos a partir da análise dos registros e relatos explorados neste estudo de caso, que embora não existam evidências de uma apropriação da linguagem, o uso de recursos de comunicação voltados, especialmente, para a antecipação parece ter contribuído para a atribuição de significados e desenvolvimento de conceitos mesmo que elementares.

Referente à **viabilização da transformação de objetos reais em representações simbólicas**, identificamos nos relatos de P2\_AEE e PA\_2, por exemplo, indicativos da utilização associada de objetos reais, objetos representativos e os sinais.

*Na hora de informar o cardápio do dia, ele recebe na mesa os alimentos que ele irá comer. Então se é, por exemplo, arroz, feijão e carne, ele irá a plaquinha com arroz cru, com feijão cru e uma com a representação da carne feita de massinha, de forma quase simultânea a essa exploração tátil ele degusta o alimento pronto e a gente faz com ele o sinal de cada alimento enquanto está sentindo o sabor (P2\_AEE).*

*[...]a gente já vai ali na mesinha da rotina, a intérprete já tem deixado montado para mim o calendário. Se for dia de comer maçã, por exemplo, então a gente explora a maçã fake ali na sala. Mostra a rotina, apresenta a rotina toda para ele, pego a maçã fake e a gente vai para o refeitório. Ele se senta ali no refeitório, eu apresento a maçã fake de novo para ele e dou também a maçã verdadeira inteira. Faço ele manusear a maçã, rodo, mostro que tem o cabinho embaixo, tem o negocinho em cima. Ele tasteia, cheira. Fazemos o sinal de maçã juntos. Depois eu dou aquele toquinho na barriga dele e ele começa a comer. Quando acaba, eu o faço passar a mão, sempre tem um pratinho para*

*maçã, faço ele passar a mão, faço o sinal que acabou. Ele fica sentadinho ali, aí eu dou dois toques na perna dele. Às vezes ele não quer levantar-se, eu pego a bengala coloco aqui do lado, pego a mão dele e passo na bengala e dou a batidinha na perna dele e aí, então, ele se levanta[...]* (PA\_2).

A compreensão simbólica é um marco importante no desenvolvimento humano e é a base para quase todas as aquisições de aprendizagem subsequentes. Sua conexão com a linguagem e o desenvolvimento cognitivo possibilita que as crianças se tornem membros mais ativos de sua comunidade (HARTMANN, 2012).

Segundo Falkoski e Maia (2020b) essa representação simbólica começa quando se passa ao objeto tangível, ou seja, quando o objeto não é mais o objeto real, mas sim uma representação dele. Como objeto de referência representativo pode-se considerar a utilização de parte do objeto, objeto concreto colado no cartão e parte do objeto colado no cartão (FALKOSKI; MAIA, 2020b).

A partir dos registros e relatos analisados neste estudo de caso, identificamos indicativos e perspectivas do uso de objetos representativos como, por exemplo, parte de objeto – pedaço de material PVC para representar a pré-bengala – e objeto concreto – arroz cru colado em cartão para representar o alimento que seria consumido no intervalo.

*No cardápio fizemos as plaquinhas com os alimentos crus colados [...]* (P1\_REGULAR).

*Se é uma atividade na sequência seria a deambulação, então é mostrado um pedacinho de PVC que é o mesmo material da pré-bengala que ele utiliza e feito o sinal de quem ele vai fazer a caminhada [...]* (P2\_AEE).

Visando a transformação de objetos reais em representações simbólicas, Cader-Nascimento (2003) mencionou uma técnica que consistiu no uso de objetos de referência para identificação das salas nas quais as alunas com surdocegueira tinham atendimento. De acordo com a pesquisadora, inicialmente a sala foi identificada com um cartaz e um lápis. Posteriormente, um cartaz, um lápis e letras com as iniciais do nome das alunas e, por fim, substitui-se o lápis e as letras por um cartão tridimensional com registro em braile e em escrita ampliada.

Falkoski (2017) também descreveu estratégias possíveis para a transformação de objetos reais, no caso, uso de uma toalha como objeto de referência para a ação de “lavar as mãos”, em representações simbólicas:

Quando o objeto tridimensional for apresentado, ela compreenderá o que deve fazer. O passo seguinte é utilizar um objeto tridimensional, o contorno do objeto, para então chegar apenas ao sinal que o representa. No entanto, é preciso passar por todas essas etapas, a fim de que compreenda que essas formas de representação significam o mesmo objeto, por exemplo, a toalha (FALKOSKI, 2017, p. 91).

Observamos que esse trabalho requer conhecimentos acerca do aluno e dos recursos a serem utilizados, bem como, planejamento detalhado de como e quando serão introduzidas as representações simbólicas.

Referente à **introdução ou potencialização de formas linguísticas** identificamos nos registros e relatos perspectivas e indicativos de introdução de sinais isolados da Língua Brasileira de Sinais durante o processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

*Algum sinal que ele já faz? Da referência da sala, faz o toque da plaquinha dele, inicia o sinal (P1\_REGULAR).*

*[...] então, por exemplo, se ia trabalhar conteúdos sobre a natureza, íamos um espaço da escola que tinha muitas árvores, a escola era bem arborizada, então a gente ia próximo às árvores passava a mão, sentia para tentar fazer sentido e fazia com ele o sinal de árvore para que a gente começasse a criar uma comunicação entre nós e o aluno. Na porta da sala tinha um painel para que ele conhecesse que era a sala dele com textura e nós fazíamos de forma coativa o sinal de escola[...]* (PA\_1).

*Antes de pegar na maçaneta, tem aquele quadrinho que está escrito sala. Aí ele já faz o sinal de estudar e vai com a mãozinha na maçaneta, aí ele entra, eu bato no ombro dele aqui (apontou para o seu ombro) e ele já tira a mochila[...]*  
*Na hora de ir embora também, a gente encerra, a gente faz a rotina de novo, mostra tudo que foi passado, faz o sinal que acabou. Ela chega, desce do transporte eu já me apresento para ele colocando a sua mão em meu cabelo, entrego a mochila em suas mãos ele coloca nas costas e já fazemos o sinal de estudar.*  
*[...]e já leve a mão na maçaneta, que ele sabe que ele tem que fazer o sinal* (PA\_2).

Em relação ao sistema de comunicação buscamos introduzir a Libras tátil por meio de sinais coativos e gestos naturais (RELATÓRIO - AEE - 1º ANO).

Hoje introduzimos o sinal de uma nova fruta, mamão. Lá no refeitório apresentamos a fruta inteira para ele e juntos fizemos o sinal de mamão de forma coativa com a própria fruta tocando do meio para as extremidades com as duas mãos. Em seguida oferecemos a fruta em pedaços e antes da degustação de cada pedaço, tocávamos a fruta inteira novamente e fazíamos o sinal. No final, quando não havia mais frutas, tocamos o prato vazio e fizemos juntos o sinal de acabou (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR - 2º ANO).

[...] quando vai entrar na sala de aula, tem feito sozinho o sinal após o toque na pista de identificação (RELATÓRIO – AEE - 3º ANO).

\_\_\_\_\_.

Realizou o sinal de estudar após tocar a placa na porta da sala [...] (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

Realiza o sinal de escola quando entra na sala de aula e tem sido bom, percebo que "sabe" que é a sala de aula (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

Quarta-feira junto comigo sinalizamos um trecho do hino de Rio Claro, sei que para ele sentido não teve, mas para mim foi importante notar que ele ficou por mais tempo segurando a minha mão enquanto fazia os sinais e a movimentação [...]

Já observamos na sinalização da porta que toca e já realiza o sinal, não é necessário a monitora realizar com ele (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 5º ANO).

Destacamos que não identificamos indícios, a partir da análise dos registros e relatos, da compreensão ou da utilização desses sinais para a comunicação de forma efetiva, mas notamos a indicação da realização de forma independente do sinal de estudar ao tocar a pista de ambiente disposta na porta da sala, por exemplo.

Outros dois aspectos que observamos se referem à realização dos sinais de forma coativa entre os profissionais e o aluno e a menção à utilização de sinais adaptados. A sinalização coativa é uma forma de demonstração e ensino de como o sinal deve ser realizado em relação à configuração de mão, movimento e localização. De forma prática, é uma estratégia na qual o mediador conduz as mãos da pessoa com surdocegueira para ajudá-la a formar o sinal (WATKINS; CLARK, 1991).

Já a adaptação corresponde à mudança no ponto de localização do sinal para percepção tátil, visto que alguns deles são convencionalmente realizados no espaço. Um

exemplo de sinal adaptado que pudemos identificar refere-se à “maçã”, conforme visualizamos no excerto a seguir:

Hoje estávamos trabalhando com a turma uma lista de palavras com nomes de frutas e com o “aluno” fizemos uma atividade de identificação de frutas com uma maçã e uma banana. Colocamos as duas frutas sobre a mesa, tocamos as frutas com as suas mãos para que ele soubesse a disposição de cada uma e em seguida fizemos o sinal de maçã (indicando que queríamos que ele pegasse a maçã). Por três vezes ele pegou a banana. Quando isso acontecia devolvíamos a banana na mesa e fazíamos novamente o sinal de maçã. Fizemos uma adaptação no sinal para que fosse possível a percepção tátil. Então, a configuração de mão e o movimento era o mesmo do sinal convencional, mas ao invés de ser feito no espaço fazíamos no rosto tocando o queixo e as bochechas. Na terceira vez ele pegou a maçã. Nesse momento o abraçamos e deixamos que ele comesse um pedaço da fruta. Ele repetiu a ação solicitada por mais uma vez. Faremos novamente em outro dia solicitando a banana (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR - 2º ANO).

Segundo Maia (2011) a criança com surdocegueira congênita necessita da aquisição de um sistema de comunicação mais formal. Para tanto, nesse processo o mediador terá um papel primordial, pois a partir do seu conhecimento sobre a língua precisará buscar formas para que esses sinais sejam significados (FALKOSKI; MAIA, 2020b).

Destacamos que a partir do programa desenvolvido na pesquisa por Cader-Nascimento (2003) que envolvia, dentre outras coisas, conversas em roda com o objetivo de ampliar o vocabulário em sinais, palavras e expressões, a pesquisadora observou que as alunas com surdocegueira passaram a apresentar novas competências comunicativas baseadas no uso de sinais, escrita, soletração digital, dactilologia, fala, gestos, uso de objetos de referência e desenho.

Isso reforça a perspectiva de que a interação é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, contudo, alunos com surdocegueira como o sujeito do presente estudo de caso precisarão de interações individualizadas e estruturadas com as pessoas e com seus ambientes para obter informações que promovam o desenvolvimento do conceito e da comunicação (HUEBNER; PRICKETT, 1996).

Especificamente sobre a língua de sinais e a importância de conhecimento do mediador acerca dessa modalidade e as possibilidades de inserção nas formas de comunicação do aluno com surdocegueira, Comerdi (2011, p. 273) identificou que para uma de suas participantes, a sua mãe “[...] no papel de mediador, ao reconhecer a língua

de sinais como meio de comunicação, propiciou à filha que ela nomeasse o mundo de objetos, pessoas e ações por meio dos sinais, atribuindo os diferentes significados e sentidos”.

Por outro lado, a pesquisadora mencionou que em um de seus casos a primeira professora da aluna com surdocegueira, embora tenha lhe apresentado o mundo mais proximal por meio da atribuição de significados de objetos, pessoas e das ações, por não saber a língua de sinais restringiu as possibilidades de comunicação linguística (COMERDI, 2011).

Em perspectiva semelhante, Falkoski (2017) indicou que observando a interação da professora com o aluno com surdocegueira percebeu que o domínio da língua de sinais pela docente permitiria que ela passasse a utilizar expressões realizadas pelo aluno no próprio corpo como bater no braço esquerdo para demonstrar não querer algo, para introduzir o uso da língua de sinais tátil iniciando por exemplo, pelo uso do não. A autora destacou que “quando a criança se relaciona com outras pessoas que leem suas ações, ela se desenvolve, cria e aperfeiçoa habilidades linguísticas” (FALKOSKI, 2017, p. 90).

Consideramos importante reforçar que a forma de introdução linguística, bem como do momento a ser realizado, irá depender de fatores como o perfil comunicativo do aluno e as suas condições sociais e históricas, por exemplo, a potencialidade de uso dos sentidos remanescentes, especialmente, visuais, e ainda, as possibilidades de utilização desses sinais pelas pessoas que convivem no contexto doméstico com ele. Em outras palavras, não seria, provavelmente, adequado introduzir uma quantidade grande de sinais no repertório utilizado na escola se não houvesse possibilidade de instrumentalização dos familiares para utilização e significação desses sinais nos contextos fora da escola.

Referente à **mediação para interação com o meio (ampliação de conhecimento acerca do mundo ao redor)** mencionamos inicialmente o relato de PA\_1 que descreveu que a sua função era de cuidado e de inclusão no sentido de que o aluno interagisse com as pessoas e o ambiente escolar.

*A minha função com ele era o cuidado e também a inclusão, visando que ele conhecesse e explorasse o ambiente e ainda participasse das atividades escolares. Então, eu buscava meios de incentivá-lo a tocar as coisas, explorar mesmo. Por exemplo, andávamos pela escola e tocávamos as árvores do espaço externo, se íamos tomar água incentivávamos que ele tocasse o bebedouro, a torneira, que sentisse a água saindo da torneira, caindo no seu copo (PA\_1).*

Sobre esse aspecto, Silva (2012) destacou que no caso da surdocegueira, considerando que as oportunidades de interação são limitadas pelo comprometimento da visão e audição, o conhecimento acerca das funções dos objetos e (re)conhecimento de pessoas pode ser prejudicado. Além disso, é comum que essas crianças apresentem resistência quanto ao uso das mãos que para muitas terá uma função fundamental na interação com o meio.

Correspondente a essa perspectiva, identificamos no relatório do ensino regular do primeiro ano que o aluno apresentava no processo inicial de escolarização certa resistência ao toque para exploração e interação com pessoas e objetos. A partir dessa constatação os profissionais teriam iniciado a estimulação para uso das mãos para conhecimento do ambiente, por meio de objetos maiores que foram gradativamente passados para menores.

[..]optamos pela realização de um trabalho de exploração tátil por meio de objetos amplos, como “rolo de feijão” que era passado por todo o corpo do aluno (inicialmente somente pela monitora e depois com as mãos do aluno sobre o objeto direcionando o movimento). A partir da sua aceitação com esses objetos maiores e o seu corpo como um todo, passamos a introduzir “brincadeiras” com objetos menores que exigiam maior destreza manual para movimento e percepção. Essas atividades eram realizadas no chão da sala pela monitora ou professora em situações paralelas de trabalho com os demais alunos. Com o tempo passamos a incentivar essa exploração de objetos na carteira, bem como a sua circulação pela sala e utilização das mãos para conhecer o ambiente (pessoas, mobiliários e objetos) (RELATÓRIO – ENSINO REGULAR - 1º ANO).

Além do tamanho dos objetos utilizados, observamos que os profissionais iniciaram o trabalho no chão da sala e, aparentemente, só após a aceitação do aluno em relação ao toque, passaram a explorar esses objetos na carteira. Além disso, é possível apreender que a exploração desses objetos no início tinha o estabelecimento de vínculo por meio de brincadeiras que envolviam o objeto, o corpo do aluno e o corpo da mediadora.

A esse respeito, Farias (2015) destacou, balizada pelo relato de um de seus participantes com surdocegueira, que a interação com alunos surdocegas pressupõe cumplicidade afetiva e competências profissionais dos mediadores; e Silva (2012) descreveu que se os mediadores conseguirem manter o aluno interagindo e que se as

atividades forem aproveitadas para manutenção dessa interação, é possível que ele avance buscando, de forma mais natural, descobrir e conhecer o seu entorno e, conseqüentemente, amplie as suas imagens mentais.

Para tanto, Falkoski e Maia (2020b, p.72) salientaram ser “[...]fundamental a intensa participação mediadora de um adulto ou criança maior no acesso a informações e objetos que de outro modo sequer seriam conhecidos”.

Nesse contexto, identificamos no relato de PA\_2 menção às estratégias utilizadas para apresentação de um novo objeto ao aluno, nesse caso, uma fruta até então não oferecida na escola.

*Quando vamos apresentar algo novo, por exemplo quando apresentamos o coco, fiz assim: peguei o coco na minha mão e coloquei a mão dele em cima do coco, peguei a sua outra mão e com a minha mão em cima da dele fui manuseando com ele. Depois que furamos o coco, deixamos ele sentir um pouco da água saindo e demos a água para ele. Por fim, quebramos o coco ao meio, o deixamos tocar por dentro e por fora as duas partes e oferecemos a fruta em pequenos pedaços (PA\_2).*

A esse respeito, Mata (2017, p. 53), a partir dos dados obtidos em seu estudo acerca das primeiras tentativas de comunicação com a chegada de um aluno com surdocegueira na escola, mencionou que os sujeitos com surdocegueira congênita “[...] dependerão da mediação dos profissionais para potencializar as suas ações comunicativas, sobretudo no começo dessas interações sociais”.

Em relação especificamente à interação com os colegas de turma, observamos a partir dos relatos de P1\_Regular e PA\_2 indicativos de ações pontuais com os outros alunos para, ao que parece, uma instrumentalização acerca das formas de interação com o aluno com surdocegueira.

*Como ele já era aluno dessa turma não houve dificuldade nessa parte. Agora com os alunos novos, eu tive um aluno que ficou um pouco sensibilizado, que não se adaptou muito bem. A mãe até veio conversar, querendo que trocasse de sala por conta dessa questão. Acho que o aluno ficou com um pouco de receio porque ele se expressa um pouco alto, às vezes grita e o menino ficou a princípio com medo, mas com o passar do tempo ele entendeu e se socializou numa boa. Conversamos com a mãe que ao invés de trocá-lo de turma iríamos trabalhar com ele essas questões e assim fizemos. Fazíamos rodas de conversa diariamente e incluíamos questões sobre formas de ajudar ou interagir com o colega com surdocegueira, além de discutirmos questões de*

*inclusão de forma mais ampla. Além disso, realizamos algumas atividades lúdicas com a participação de todos os alunos com as adaptações necessárias para o aluno com surdocegueira, assistimos alguns vídeos que mostravam os potenciais de pessoas com a mesma condição e fomos conhecer uma instituição que atuava com outras pessoas com surdocegueira.*

*Também quando a gente faz atividades extraclasse eles interagem mais. Não que na sala não ocorra. Eu mesma com frequência gosto de andar com ele pela sala, entre os amigos e gosto que ele vá tocando as crianças para ele perceber que um é maior, outro é menor [...] eu não percebo nenhum tipo de rejeição por parte dos amigos, pelo contrário, eles sorriem e estão sempre o querendo por perto (P1\_REGULAR).*

*A interação dele com as outras crianças na sala é boa. Às vezes ele anda sozinho pela sala, vai tocando de carteira em carteira. A professora só pede para as crianças não deixarem nada sobre a mesa que ele possa se machucar ou colocar na boca. Quando ele começa a andar as crianças mesmo sem pedir já tiram alguns objetos da mesa e deixam ele tocar o que tem sobre a mesa e as próprias crianças. Alguns fazem um carinho ou o abraça nesse momento (PA\_2).*

A partir desses relatos inferimos ser fundamental no processo de escolarização de um aluno com surdocegueira como o sujeito deste estudo, um trabalho com os alunos sem deficiência acerca das potencialidades desse aluno, a fim de que suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento não sejam reduzidas, bem como, das potenciais formas de comunicação que envolve além dos recursos, por exemplo, o tempo de espera para resposta que podem se constituir como oportunidades expansivas de comunicação. Em outras palavras, é imprescindível que os colegas aprendam como se comunicar com o aluno e como potencializar as oportunidades para o seu desenvolvimento linguístico.

Sobre a expansão de oportunidades comunicativas a serem proporcionadas pelos mediadores, Gomes (2006, 147) descreveu que as participantes do seu estudo, de modo geral, “[...] mostraram mais iniciativas na interação do que os alunos; na grande maioria das vezes não forneceram o tempo necessário para que os alunos respondessem e outras não atenderam a uma ação expressada pelos mesmos”. Segundo Gomes (2006) essa ação não possibilitava a expansão de oportunidades comunicativas para os alunos que dependiam de estratégias específicas para, por exemplo, serem encorajados a realizar escolhas.

É fundamental que os mediadores, além de fornecer modelos, manipulem o ambiente para criar a necessidade de os alunos com surdocegueira se comunicarem. Como exemplo dessa manipulação do ambiente pelo mediador Bruce *et al.* (2004) mencionaram que no momento do lanche o professor poderia “esquecer” de servir um suco para o aluno

oferecendo-lhe uma oportunidade para solicitar ou protestar. Para tanto, assim como foi discutido por Gomes (2006) faz-se necessário, atrelada à oportunidade de expressão de uma função comunicativa, o tempo de espera adequado ao aluno (BRUCE *et al.*, 2004).

Relativo à oferta de oportunidades para participação nas atividades coletivas observamos a partir da análise dos relatos e registros indicativos e perspectivas de que a participação do aluno em atividades coletivas ocorria, majoritariamente, em atividades lúdicas. P1\_Regular, por exemplo, mencionou a destinação de um momento no planejamento semanal para essas atividades, nas quais, segundo ela, os alunos interagiam mais.

*Sim, tem vários momentos, de sexta-feira a gente deixa um tempo separado para a realização de algumas brincadeiras onde os alunos interagem mais. Um desses momentos era o espaço de areia, mas ultimamente está com alguns problemas e não pode ser utilizado, então temos utilizado outros espaços.*

*Ele participa e eu percebo assim, pelo corpo dele, que ele gosta porque o seu corpo não fica tão duro, tão travado. Parece que ele se sente mais solto, demonstra menos apreensão. Fazemos diferentes brincadeiras como de cobra-cega, brincadeiras em duplas com bexigas ou bolas (P1\_REGULAR).*

No diário de bordo do ensino regular do quinto ano identificamos o registro de uma dessas atividades lúdicas realizadas às sextas-feiras.

Na última sexta-feira brincamos todos de batata-quente, mas precisamos de algumas adaptações para participação dos alunos surdos e do “aluno com surdocegueira”. Dessa forma ao invés de oralizada a expressão “batata-quente” era sinalizada. A princípio somente o aluno surdocego tinha uma dupla para direcionar o “passe da bola”. O aluno que estava com a bola quando “batata-quente” parava de ser sinalizada era vendado e ganhava uma dupla. Esse parceiro deveria sinalizar com toques nas costas do aluno vendado enquanto o líder sinalizava “batata-quente” para que o aluno vendado soubesse de forma tátil que a bola ainda estava circulando. Foi um momento muito divertido e importante, pois os alunos opinavam sobre a melhor forma de receber a informação (se a bola estava próxima ou não) e que tipo de apoio queriam ou precisavam. De uma forma bastante lúdica pudemos aprender mais e refletir sobre a nossa interação com o “aluno com surdocegueira” (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 5º ANO).

Além das atividades lúdicas, P1\_Regular relatou a realização de atividades no componente curricular de Ciências Naturais que teria possibilitado o envolvimento de todos os alunos e beneficiado a participação do aluno com surdocegueira.

*Nesse ano mesmo eu percebi mais a interação nas aulas de Ciências, por conta de estarmos estudando os sentidos. Nesse conteúdo temos realizado algumas vivências sensoriais que possibilitaram a participação de todos os alunos. Ele participou de todas (P1\_REGULAR).*

De modo geral, não é possível desvincular esse indicador do anterior referente à mediação, concordamos com Cader-Nascimento (2003, p. 218) de que é necessário “[...] ampliem-se às expectativas do meio em relação ao desenvolvimento das alunas, uma vez que altas expectativas geram novas e instigantes oportunidades de aprendizagem” e Comerdi (2011) que ressaltou a figura do mediador como primordial para a interação do aluno com surdocegueira com outras pessoas e alertou acerca do cuidado para que as potencialidades desse aluno não sejam subestimadas ou impedidas.

Correa-Torres (2008) discutiu que por meio de formações específicas na área é possível que os mediadores ampliem o conhecimento sobre como potencializar oportunidades sociais e de comunicação para alunos com surdocegueira e seus colegas. Ademais, para promover a comunicação entre alunos com surdocegueira e seus colegas é fundamental que sejam oferecidas aos pares informações acerca da surdocegueira e sistemas de comunicação, bem como que sejam estruturadas atividades para que a comunicação seja praticada com os surdocegos.

Apreendemos a partir da discussão realizada nos dois últimos indicadores que a mediação ocorre desde a organização de uma brincadeira com adaptações que favoreçam a participação de todos até quando o profissional intencionalmente oferece um espaço e/ou tempo livre para que haja interação com os colegas. Além disso, nem sempre a mediação deve ocorrer por meio de ações diretas com o próprio aluno, mas também indiretamente quando outras pessoas, no caso desses indicadores, outros alunos são instrumentalizados para iniciar e/ou manter uma interação com ele.

#### 4.4.4 Tecnologia Assistiva

Buscamos nesta área temática registros e relatos correlacionados com os indicadores identificados em “tecnologia assistiva” no Estudo I. Esses indicadores consideraram os aspectos referentes a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à promoção de maior independência e autonomia do aluno com surdocegueira congênita no contexto escolar no tocante à comunicação, vida autônoma, orientação e mobilidade, habilidades visuais e/ou auditivas e à funcionalidade e participação em atividades pedagógicas.

Referente ao **uso de auxílios para o desenvolvimento da comunicação de forma alternativa** identificamos no presente estudo de caso a partir da análise dos registros e relatos, perspectivas que indicaram o uso de recursos e estratégias da Comunicação Alternativa para o desenvolvimento da comunicação pelo aluno com surdocegueira.

*Hoje em dia a gente percebe muito pela expressão facial quando ele está gostando porque ele sorri muito, e a mesma coisa acontece quando ele não gosta, pois fica com a cara séria.*

*Na entrada a monitora já o aguarda e ele vem até a sala onde temos uma rotina organizada em um calendário de madeira com objetos relacionados com o que vamos trabalhar naquele dia.*

*[...]no refeitório também, eu acho que ele chega e já reconhece o ambiente, porque ele vai calmamente e se senta (P1\_REGULAR).*

*A rotina veio se aprimorando, hoje nós temos um número maior de objetos no calendário em comparação ao primeiro ano.*

*A gente ainda faz a comunicação por meio de objetos, ele ainda não consegue, para mim, demonstrar numa Libras tátil, mas ele consegue mostrar se ele quer água pegando no calendário o copo levando a boca, se ele não está satisfeito com o ambiente ele se agita ele é capaz de pegar no braço e mostrar que não quer mais ficar naquele local que ele quer sair dali, então com objetos e com o próprio corpo dele.*

*Na porta da sala de aula dela ele tem uma placa sinalizadora [...] e tem algumas referências [...]é realizado o sinal de escola [...]ele já vai para o calendário [...]sinal de maçã é distante, então foi adaptado para ele [...]a gente colocou cheirinhos nessas duas frutas [...] é mostrado o objeto que representa a próxima atividade [...] é mostrada a maçã e feito o sinal de acabou [...]é mostrado um pedacinho de PVC que é o mesmo material da pré-bengala [...]no banheiro tem a mesma sinalização na porta, porém é um rolinho de papel higiênico [...] (P2\_AEE).*

*[...]quando ele está mais agitado reage com gritos e balanços [...] com isso percebo que não quer realizar a atividade. Ele se comunica muito com o corpo e eu acho que o compreendo.*

*Um dia, sentado na carteira, estávamos trabalhando com areia e ele demonstrou gostar da textura, pois deu uma gargalhada bem gostosa (P3\_ARTE).*

*Utilizamos bastante o toque para a comunicação, por exemplo, quando é para se sentar damos um toque na perna. Para virar para um lado ou para outro quando estamos andando damos um toque no braço direito ou esquerdo.*

*Eu tenho um apito que uso como meu sinal, quando ele me chega já mostro para ele que sou eu pelo apito (P4\_EF).*

*Quando chegamos na sala eu o ajudo a tocar a placa que temos na porta da sala. Tocamos e em seguida já fazemos o sinal de estudar. Na sala eu dou um toque no ombro e ele já tira a mochila.*

*Usamos alguns objetos para dizer o que iremos fazer, por exemplo, uma colher para a hora de comer, uma escova de dente para escovar os dentes, uma torneira para lavar as mãos, um copo para tomar água.*

*Eu pego com ele a torneira e giramos juntos para ele aprender o movimento e compreender que dali sairá a água para lavar as mãos.*

*Às vezes ele não quer se levantar, fica rígido na cadeira. Eu pego a bengala coloco aqui do lado, pego a mão dele e passo na bengala e dou um toquinho na perna dele e aí, então, ele se levanta[...]* (PA\_2)

Rotina - calendário de antecipação com objetos reais (DIÁRIO DE BORDO - ENSINO REGULAR - 2º ANO).

Expressões naturais: buscamos dar sentido às expressões naturais do aluno, especialmente, as vocalizações e choro. Foi possível perceber em alguns momentos pedidos de água, comida e também mal-estar/dor

Gestos contextuais: os gestos contextuais utilizados foram para casa, escola, comer, banheiro, água, frutas (banana, maçã, uva e laranja).

Utilizamos em diferentes momentos objetos reais e/ou em miniatura para estabelecimento de associação com gestos e/ou sinais. Dentre os objetos utilizados podemos destacar “animais”, “frutas”, “miniatura de balanço”, “objetos de higiene pessoal”, “utensílios de alimentação”.

Um calendário de antecipação (rotina) ficava posicionado próximo à porta e indicava cada atividade a ser realizada com o aluno. Antes de cada ação realizamos o toque coativo do calendário indicando sequência (começo, meio e fim) e do objeto representativo da atividade (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

Ações necessárias (sala de aula): Pistas de identificação pessoal (pulseiras, anéis, relógios) para os profissionais que atuam diretamente com o aluno (PDI - 2º ANO).

[...] rotina com seu caderno e acessórios de identificação do aluno [...] (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Ações já existentes no âmbito da escola: Calendário para rotina com objetos (PDI - 3º, 4º E 5º ANO).

Acrescentamos uma torneira na rotina para o momento de lavarmos as mãos (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

Quinta-feira introduzimos o cardápio tátil, trouxemos para a sala arroz e feijão cru, onde ele tocou e sinalizamos (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 5º ANO).

Hoje fizemos o cardápio tátil e algo interessante aconteceu. Fui com ele até o calendário e exploramos a colher que é o objeto que usamos para representar a hora do recreio. Depois o conduzi até a mesa, lá fizemos a antecipação dos alimentos que seriam consumidos no recreio. Tocamos no arroz cru que estava em um prato e em seguida ele degustou uma colher do alimento cozido (utilizamos simultaneamente o arroz cru, pois queremos em breve utilizar somente ele como representação). Após explorarmos o arroz cru, fizemos o sinal coativo de arroz. Nesse momento observei que ele fez a configuração de mão de forma autônoma e corretamente (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 5º ANO).

Objetivos - linguagem: Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão por meio do sistema de comunicação alternativa multimodal (objetos reais, miniaturas, objetos de referência, calendário de antecipação, insinuações táteis, sinais coativos, gestos, movimento corporal) (PDI - 5º ANO).

Observamos a partir desses excertos desde a atribuição de sentido aos movimentos e expressões como forma de comunicação expressiva até a introdução e utilização de objetos de referência (reais e representativos) e gestos táteis para a recepção de alguma informação pelo aluno.

Especificamente sobre os movimentos corporais e expressões, dos estudos abordados no Estudo I, Bertola (2015), Falkoski (2017), Mata (2017), Machado (2020), Silva e Castro (2014) e Silveira (2020) mencionaram o uso de movimentos corporais e expressões para o estabelecimento da comunicação pelos sujeitos com surdocegueira congênita.

Comerdi (2012, p.173) referiu que essas são formas de comunicação utilizadas por grande parte das crianças com essa condição e que estão inseridos nos movimentos corporais e expressões manifestações como “choro; riso e vocalizações aleatórias; movimentos de olhos; puxar; empurrar; bater; chutar; jogar-se no chão; usar a mão do adulto para obter o que quer”.

Nos registros e relatos analisados neste estudo observamos menções, por exemplo, a manifestações por meio de riso, vocalizações aleatórias, movimentos repetitivos, mudança de expressão e mudança de tons.

Nem sempre esses comportamentos têm intencionalidade, mas funcionam como meio de contato social e comunicação. Portanto, é fundamental a interpretação e a atribuição de sentido a esses comportamentos, pois é isso que dará funcionalidade à comunicação (COMERDI, 2012).

Observamos essa interpretação e atribuição de sentido quando os participantes mencionaram compreender os comportamentos do aluno ou referiram as suas intenções com os movimentos e expressões. Por exemplo, “[...] *com isso percebo que não quer realizar a atividade*” (P3\_Arte) ou “[...] *ele é capaz de pegar no braço e mostrar que não quer mais ficar naquele local*” (P2\_AEE).

Segundo Comerdi (2012) para essas crianças com surdocegueira congênita a significação do mundo irá ocorrer pelas informações sensoriais que ela pode receber, logo, os mediadores deverão ofertar recursos, por meio de pistas de informações, que facilitem o processo de atribuição de significado.

Essas pistas podem ser do contexto natural no qual a criança está inserida (sons e cheiros, por exemplo); de movimentos realizados com a criança; de toques realizados no corpo da criança para indicar algo, de objetos para representar uma atividade, situação, objeto, pessoa ou lugar; de gestos realizados no campo visual da criança ou na própria mão; e de imagens quando há resíduo visual (SARAMAGO, 2004).

Observamos nos excertos dos registros e relatos apresentados nesse indicador, perspectivas referentes ao uso de pistas naturais e de contextos quando, por exemplo, P1\_Regular indicou que o aluno reconhecia o refeitório; de pistas de movimento, quando, por exemplo, PA\_2 mencionou a ação com o aluno de abrir a torneira; de pistas táteis quando P4\_EF relatou usar toques para sentar ou para mudar a direção durante a locomoção; de pistas de objetos quando, por exemplo, os PDI sinalizaram como ações existentes o uso de objetos de referência; e de pistas gestuais, quando no relatório final do segundo ano foi indicado o uso de gestos para representar algumas ações.

Ademais, destacamos que essas pistas devem ocorrer em situações naturais e que podem ser utilizadas diferentes pistas para uma mesma situação (COMERDI, 2012). Podemos identificar esse uso de mais de uma pista no relato da participante PA\_2

referente à exploração tátil da pista de contexto na porta da sala (placa de identificação) seguida de pista gestuais (sinal de estudar de forma coativa).

Realçamos a partir dos excertos de registros e relatos apresentados, os indicativos de uso de objetos de referência e sistema de calendário.

A esse respeito, mencionamos Comerdi (2011) que descreveu que o uso de objetos reais e concretos para o estabelecimento da comunicação com as participantes com surdocegueira de sua pesquisa quando criança, permitiu que elas antecipassem pessoas, objetos e situações, aspecto que contribuiu significativamente para a apropriação da linguagem.

De acordo com Comerdi (2012) os objetos de referência têm como função comunicar sobre eventos, atividades, pessoas, objetos, emoções e sentimentos. O uso desses objetos como sistema de CA é menos complexo que outros sistemas de comunicação simbólica o que faz com que seja mais facilmente assimilado (SARAMAGO, 2004), para tanto é importante o desenvolvimento de um programa com objetos que tenham significado para o sujeito (SILVA, 2012).

Aliado aos objetos de referência, os sistemas de calendário permitem a realização de representações que envolve conhecimento acerca da sequência de ações, compreensão do significado dos objetos, realização de escolhas e estabelecimento de diálogo com outras pessoas (COMERDI, 2012). Todos esses aspectos são fundamentais para que o aluno migre de um nível pré-simbólico de comunicação para um nível simbólico.

Especificamente acerca do calendário, Falkoski (2017) apontou que durante a sua pesquisa, esse elemento teria sido fundamental para a construção e internalização de alguns conceitos pelos seus participantes com surdocegueira.

O passo seguinte foi organizar os objetos pré-estabelecidos dentro do sistema de calendário, para que no início da tarde o menino pudesse ser informado de sua rotina na escola. A intenção era tocar, inicialmente, em todos os objetos na sequência em que seriam explorados. Conforme as atividades fossem sendo realizadas, ele e sua professora deveriam tocar no objeto seguinte para saber a ação que viria a seguir. Rafael mostrou indícios de compreender sua rotina na escola pelas reações ao tocar nos objetos. Por exemplo, sorria ao tocar na corrente que indicava o balanço (FALKOSKI, 2017, p. 116).

Falkoski (2017, p. 118) destacou ainda que nos dois casos abordados em seu estudo a CA se mostrou como um recurso potente para o estabelecimento da comunicação

entre os alunos com surdocegueira e os seus mediadores, sendo assim que “[...] os elementos da comunicação alternativa – símbolos, recursos, técnicas e estratégias – são de suma importância e contribuem para o desenvolvimento comunicacional”.

Ainda sobre o uso do calendário de antecipação, Ikonomidis (2019) o descreveu como um recurso prioritário no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdocegueira congênita na escola. No entanto, relatou a pesquisadora, embora a maioria dos seus participantes tenham referido ganho de conhecimento pela formação realizada, em geral, não demonstraram perceber a necessidade prioritária de uso de um sistema de calendário, o que explicaria a não utilização de objetos de referência para antecipação das atividades.

Sobre esse aspecto, envolvendo o uso de recursos de modo a ampliar as possibilidades comunicativas, Gomes (2006) observou na análise das interações entre as suas participantes graduandas de pedagogia e alunos com surdocegueira, que as participantes não utilizaram de forma apropriada as formas de comunicação que faziam parte do repertório comunicativo dos alunos que funcionavam em nível pré-simbólico. A utilização de formas adequadas bem como a oferta de tempo para a resposta do aluno nas interações seriam fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Apreendemos que, de modo geral, os recursos ou os sistemas de CA adotados para cada pessoa com surdocegueira devem ser demasiadamente específicos e personalizados e sempre balizado por uma avaliação funcional criteriosa da comunicação. Além disso, é imprescindível a participação da família e demais profissionais que atuam com o aluno de modo que esses recursos e sistemas sejam utilizados com consonância em todos os ambientes frequentados por esse sujeito.

Em relação ao uso de auxílios para a vida autônoma reforçamos que, de modo geral, no Estudo I não foram identificadas soluções de TA, propriamente ditas, para o ensino de práticas de vida autônoma, embora alguns estudos (CADER-NASCIMENTO, 2003; COMERDI, 2011; BATISTA, 2019; SILVEIRA, 2020) tenham apresentado meios para que essas práticas fossem incluídas no processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

Batista (2019), por exemplo, propôs como produto de sua dissertação um plano que contemplou o trabalho com habilidades adaptativas relacionadas ao autocuidado, independência pessoal e funcionamento adaptativo na escola, na comunidade e em outros ambientes sociais.

Com foco no presente estudo de caso, observamos a partir da análise dos registros e relatos, indicativos de que o trabalho realizado na escola tenha contemplado práticas sistematizadas voltadas para a aprendizagem de autocuidado (higiene e uso do banheiro) e alimentação independente, por meio, por exemplo, de modelo tátil para aprendizagem do uso funcional de objetos como talheres ou abrir uma torneira para lavar as mãos.

A esse respeito, salientamos que desde muito cedo a criança, sob a direção do adulto, aprende a ser relacionar com as pessoas, os objetos e os fenômenos que a rodeiam assimilando assim as práticas dos membros mais experientes de sua comunidade em relação ao uso de objetos e da linguagem, “por isso não basta que os objetos ou fenômenos lhe sejam acessíveis, pois uma criança pequena poderá pegar uma caneta, uma escova de dentes ou um livro e não saber que tais objetos servem para escrever, escovar os dentes ou ler o que no livro está escrito. (ANJOS; ZOCOLER, 2019, p.72).

No entanto, é possível que o aluno com surdocegueira congênita, mesmo que mais velho, não conheça a funcionalidade de alguns instrumentos elementares em seu dia a dia devido às barreiras impostas para a apropriação e exercício de comportamentos que exigem a imitação. Logo, mais uma vez reforçamos a importância desses aspectos serem incluídos no programa de escolarização desses alunos e que sejam oferecidas oportunidades em práticas sociais que lhes permitam, por meio de uma forma de imitação acessível (modelo tátil, por exemplo), essas apropriações.

Especificamente sobre o autocuidado, identificamos indícios de utilização de alguns recursos de TA, como vaso sanitário em miniatura como objeto de referência para antecipação da informação no momento de usar o banheiro, boneco para representação do uso do vaso sanitário, escova de dentes como objeto de referência para o momento de higiene bucal, torneira como objeto de referência para o momento de lavar as mãos e avental como suporte para os utensílios utilizados nos momentos de higiene.

*Então tem uma escova dente no calendário, ele toca, é feito o sinal de escovar os dentes ele vai até o banheiro. Ele tem também um avental, nesse avental tem bolsinhos com escova de dente, pasta, sabonete, toalhinha e um pente. Então a monitora coloca esse avental nele e ela vai trabalhando com ele todo esse processo. Ele tem que pegar a pasta, ele tem que abrir a pasta, pegar a escova, colocar a pasta na escova, escovar os dentes, abrir a torneira. Os movimentos são feitos juntos com ele de forma coativa, faz todo esse processo. Depois que ele escova o dente, ele tem que secar na toalha e se usar o sabonete ela (monitora) também trabalha com ele fazendo o sinal e pegando nesse objeto (P2\_AEE).*

*Na hora da higiene, chegamos no banheiro, tocamos a placa de identificação e fazemos o sinal de banheiro juntos. Nesse momento eu coloco o avental nele. É um avental com alguns bolsos com os objetos que geralmente usamos como sabonete, escova de dentes, creme dental, pente e xampu. Eu vou mostrando para ele, explorando, sentindo o cheiro e tiro o que iremos usar naquele momento (PA\_2).*

Iniciamos no terceiro trimestre atividades relacionadas à retirada da fralda por meio de exploração de boneco faz xixi (mostramos para ele a ação no boneco e posicionamos o boneco na miniatura de vaso sanitário) [...] (RELATÓRIO – AEE - 1º ANO).

Objetivos: Incentivar a independência em tarefas relacionadas à higiene e alimentação (PDI - 2º ANO).

Ele ainda não conseguiu fazer suas necessidades no banheiro, mas também não tem recusado se sentar no vaso como antes fazia, se senta numa boa, porém não faz. O trabalho irá ter continuidade até que o objetivo seja alcançado: fazer xixi e coco no vaso sanitário e que dê dicas (demonstre) para a monitora para que se torne independente da fralda (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Destacamos que, nesse contexto, considerando a condição do aluno atrelada, especialmente, ao nível de comunicação, não dá para tratar das soluções de TA utilizadas para as atividades de vida autônoma, por exemplo, desvinculadas da Comunicação Alternativa, visto que para se potencializar a funcionalidade e participação nessas atividades o estabelecimento da comunicação é imprescindível. Por isso, elencamos os objetos de referência também como recursos de TA voltados para a vida autônoma.

A possibilidade de antecipação das tarefas a serem realizadas, relacionadas às atividades de vida autônoma, por meio do recurso do calendário, se mostrou, segundo Falkoski (2017) importante para a organização da rotina dos alunos participantes da sua pesquisa.

Além dos recursos, identificamos indicativos do uso de algumas estratégias voltadas para o ensino sistematizado das práticas de vida autônoma, como a apresentação dos objetos de referência no contexto natural para assimilação com a atividade quando fossem apresentados no calendário (exploração tátil do objeto em miniatura quando sentado no vaso); a representação da ação (uso do banheiro) por meio de um boneco e vaso sanitário em miniatura; a realização de movimentos e ações de forma coativa (abrir a torneira, buscar o item a ser utilizado no avental ou realizar junto a escovação dos

dentes); a utilização de reforçadores positivos (degustação de um doce quando utilizava o banheiro); definição de cronograma para idas ao banheiro para observação de regularidade ou não no que concerne ao horário e intervalos para as necessidades; e ainda, tentativa de estabelecimento de parceria com a família.

*No processo de incentivo ao desfralde colocamos na rotina a ida ao banheiro mais vezes para tentarmos observar se tinha um determinado horário que ele conseguia fazer com mais facilidade ou se se acostumava a fazer no vaso (P2\_AEE).*

*Na hora da escovação eu espero que ele inicie sozinho, mas geralmente ele não faz. Então coloco a minha mão sobre a mão dele e vou direcionando o movimento, mas aí ele sempre morde a escova. Fico fazendo massagem circular nas bochechas até ele relaxar e assim continuar a escovação. Às vezes temos que acelerar a escovação para ganhar tempo até ele travar novamente. Quando vamos lavar as mãos ou escovar os dentes eu exploro a torneira com ele, faço girar e depois fazemos isso também na própria torneira na pia (PA\_2).*

[...] e ações de reforço positivo (um docinho) quando ele conseguia realizar a micção no vaso sanitário (RELATÓRIO - AEE - 1º ANO).

Higiene: buscamos demonstrar ao aluno a possibilidade de utilização do vaso sanitário pensando em uma possível independência futura na utilização do banheiro. Conversamos com a mãe sobre esta possibilidade e a mesma se comprometeu a incentivá-lo em casa por meio de recompensas positivas quando fizesse as necessidades fisiológicas no vaso e não na fralda. Utilizamos como modelo um boneco e um vaso sanitário em miniatura todas as vezes que levado ao banheiro. Incentivamos também de forma coativa maior independência na lavagem das mãos antes e após as refeições, escovação dos dentes e banho (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

Ainda a questão do banheiro precisa ser trabalhada, descobrir os horários e que o mesmo dê "dicas" "sinais" de que quer ir ao banheiro (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Retornou, porém adaptações foram feitas com relação à sua rotina. Está chegando por volta das 08h30, seu café é nesse horário, em seguida ele faz o banheiro (tira a fralda) [...]  
A fralda não foi tirada essa semana (segunda a quarta), porque o tempo não estava bom e a mãe também não mandou trocas de roupa e a sandália (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

Designadamente acerca da alimentação, observamos a partir da análise dos registros e relatos, manifestações voltadas para a utilização de alguns recursos e estratégias com foco na funcionalidade e participação na atividade. Por exemplo, como recurso, o prato com ventosa e como estratégia a utilização de pistas de movimentos e pistas táteis.

*Ele só tem o prato adaptado que é aquele prato que fica fixo a mesa com ventosa, a colher já é uma colher normal. A monitora só vai dando toques para que ele encontre o prato, coloque a comida na colher, leve à boca e volte ao prato (P2\_AEE).*

*Na hora da alimentação eu o auxiliava a direccionar a colher na boca. Sempre incentivando que fizesse com menos apoio (PA\_1).*

*Nós vamos para o refeitório, ele senta e iniciamos o processo de alimentação. Primeiro, eu o ajudo fazendo o movimento junto de pegar a comida e levar até à boca. Espero um pouco e se ele não tiver nenhuma iniciativa faço novamente. Depois de algumas vezes pego a comida com ele na colher e só começo o movimento. Quando ele consegue finalizar o movimento sozinho eu só o ajudo a colocar a comida na colher e deixo ele fazer sozinho, vou apenas dando alguns toquinhos no braço para ele colocar a colher na boca. Ele ainda tem um pouco de dificuldade em fazer esse movimento sozinho, mas vamos insistindo. Ele até leva à boca, mas esse movimento de voltar a colher no prato e pegar a comida é mais difícil. Às vezes ele faz, eu já fiquei observando e dei um tempo para ele fazer sozinho, mas geralmente precisa da minha ajuda para pegar. Se não ajudar ele leva a colher vazia à boca, esse movimento ele já faz tranquilo (PA\_2).*

Retornou não tão nervoso como antes, veio bem tranquilo. Realizou as atividades propostas e aproveitamos para estabelecer alguns combinados com a monitora: higiene assim que tomar café, fazer caminhada com mais firmeza para que ele possa voltar a ter sua autonomia, fazer o movimento da colher ao prato em seguida à boca por mais tempo para que ele se aproprie desse movimento e o mesmo passe a ter significado como também "aprender" a colocar a comida na colher (sentir o peso) (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 5º ANO).

Os excertos apresentados nos levam à seguinte reflexão e inferência: se as TA (produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços) têm como objetivo central promover a independência e autonomia em atividades, as estratégias sinalizadas nos registros e relatos utilizadas para os momentos de alimentação com o aluno, podem sim serem consideradas como tal, visto que, as pistas de movimento (realização coativa – total ou parcial - do movimento de levar a colher à boca) e pistas táteis (toques no braço

para que o aluno levasse a colher à boca) foram utilizadas como meios para que o aluno passasse a desempenhar a atividade com independência.

Realçamos, ainda, que essas estratégias, ao que tudo indica, eram intencionalmente planejadas e sistematizadas se considerarmos, por exemplo, o aumento gradativo do apoio por pistas de movimento e pistas táteis oferecidas. Isso pode ser observado pelo relato da participante PA\_2 que referiu iniciar com a utilização de pista de movimento com apoio total (realiza com o aluno o movimento completo de levar a colher à boca), em seguida com apoio parcial (realiza parcialmente com o aluno o movimento de levar a colher à boca, deixando que ele finalize a tarefa), e por fim, com as pistas táteis (toques no braço para que o aluno realize sozinho a tarefa de levar a colher a boca).

Sobre esse trabalho com as TA, especialmente, acerca das estratégias utilizadas, consideramos relevante apresentar o relato da mãe que indicou a generalização de uma dessas práticas, de acordo com os registros e relatos analisados, desenvolvidas inicialmente na escola.

*Então, bastante coisa a gente vê que ele melhorou depois que passou a frequentar a escola, bastante mesmo. Por exemplo, essa ação de levar comida na boca, sabe? É uma coisa que eu achava que ele nunca iria fazer. Eu achava que ele nunca iria fazer mesmo e ele fez. (MÃE).*

Um aspecto importante a ser considerado é que essas práticas de vida autônoma sejam incluídas sistematicamente na rotina diária do aluno na escola e que as TA, nesse caso de forma especial, os recursos e estratégias, sejam utilizadas e realizadas da mesma forma por todos os profissionais que atuam diretamente com o aluno.

Cader-Nascimento (2003) descreveu que incluiu em seu programa de intervenção atividades articuladas às tarefas de vida diária como escovar os dentes. A autora destacou que ao final da pesquisa era possível observar uma das alunas realizando tal tarefa de forma independente.

Outra atividade de vida autônoma correlacionada aos afazeres mencionada por Cader-Nascimento (2003) foi a preparação de lanches, como sucos e doces, nos quais, a pesquisadora tinha por objetivo trabalhar as transformações de estado dos alimentos. Segundo a autora, durante a realização da atividade as alunas eram orientadas a seguir o registro escrito das receitas, reconhecer e nomear em sinais os produtos e as medidas

utilizadas; realizar a correspondência do registro escrito com o produto; utilizar utensílios domésticos com os devidos cuidados; comparar a consistência, cor, textura, cheiro, sabor de diferentes produtos; e, organizar o ambiente de preparação do alimento, antes, durante e após a conclusão da atividade.

Apreendemos a partir do estudo de Cader-Nascimento (2003) que o trabalho com as práticas de vida autônoma, como as relacionadas à afazeres, oferecem oportunidades de introdução de outros aspectos igualmente importantes no processo de escolarização do aluno com surdocegueira como o desenvolvimento da comunicação e a apropriação de conhecimentos relacionados aos componentes curriculares gerais como da linguagem escrita e da Matemática.

Os auxílios para a vida autônoma, em especial, os recursos e estratégias, identificados nos registros e relatos analisados no presente estudo de caso, reforçam, mais uma vez, a especificidade do trabalho a ser realizado no processo de escolarização do aluno com surdocegueira que deve ser, impreterivelmente, pautado nas necessidades e potencialidades do aluno e organizado a partir de um planejamento cuidadoso e responsável.

No que se refere ao uso de auxílios para orientação e mobilidade identificamos nos registros e relatos referências ao uso de uma pré-bengala confeccionada em *polyvinyl chloride* (PVC) como recurso de TA, bem como de estratégias que envolviam, por exemplo, a utilização de pistas táteis voltadas para a locomoção com mais independência no contexto escolar.

Apreendemos que o uso dessas soluções em TA, conforme a análise dos registros e relatos exemplificados a seguir, correspondiam ao seu objetivo geral de promover funcionalidade e independência.

*Lembrando de como ele chegou, era uma criança muito insegura, precisava do braço a todo momento, hoje ele já capaz de pegar a sua bengala, ele não faz um percurso longo, mas já anda um percurso maior (P2\_AEE).*

Independência e autonomia: [...] deambulação (confeccionamos a pré-bengala)  
Está andando sozinho com mais desenvoltura, utilizando a pré-bengala (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR - 1º ANO).

O aluno apresentou avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, em [...] deambulação independente [...]. Ao final do terceiro trimestre, o aluno apresentava bastante independência na deambulação com pré-bengala necessitando de auxílio somente para mudança de direção[...] (RELATÓRIO – AEE - 1º ANO).

Avanços significativos em independência para alimentação e deambulação (ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 1º ANO).

Apresentou faltas excessivas devido à problemas de saúde, contudo continua demonstrando avanços em relação à deambulação independente com pré-bengala[...] (ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 2º ANO).

Objetivos: Desenvolver capacidades para se deslocar com semi-independência (pré-bengala) no ambiente escolar.

Metodologia de trabalho: São utilizadas com a aluno estratégias e recursos como: pré-bengala (PDI - 2º ANO).

Finalizou o trimestre percorrendo um espaço maior de com sua pré-bengala nas dependências da escola, em especial o pátio, o qual possuía menos obstáculos (RELATÓRIO -AEE - 3º ANO).

A deambulação também apresentou melhora, as vezes necessitava do braço como apoio e segurança, mas na medida do possível percorria um espaço com a pré-bengala (ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 3º ANO).

Voltou bem calmo, seu refluxo foi quase nada, andou bem como a bengala (seguindo a monitora, andou por um espaço maior sem soltar e sem parar) [...] (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Avaliação do período: apresentou avanço se locomovendo em espaços menores e sozinho por mais tempo com a pré-bengala na posição correta (PDI - 3º ANO).

Ações necessárias e existentes no âmbito da escola: utilização de pré bengala para locomoção/ independência.

Áreas a serem trabalhadas: Orientação e mobilidade: - Independência com uso de pré-bengala.

Objetivos: Orientação e mobilidade: - Independência do aluno na locomoção com o apoio da pré-bengala no ambiente escolar e familiar.

Metodologia de trabalho: Uso constante da pré bengala nas dependências da escola (PDI - 3º, 4º E 5º ANO).

Quanto a isso, Silveira (2020) ressaltou o trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades de orientação e mobilidade no contexto escolar como condição

fundamental para o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno com surdocegueira. Contudo, observou que no contexto escolar pesquisado em seu estudo o aluno era “[...]passivamente guiado pela cuidadora sem o uso de técnicas de orientação e mobilidade” (SILVEIRA, 2020, p. 106).

Dessa forma, ressaltamos mais uma vez a interligação entre os diferentes indicadores contemplados na presente tese, visto que, a formação dos profissionais implica diretamente no trabalho com os diferentes âmbitos de TA identificados nessa área temática, sobretudo, em orientação e mobilidade.

Matos (2012), por exemplo, identificou dificuldades dos professores participantes do seu em estudo em trabalhar com as habilidades de orientação e mobilidade com os alunos com surdocegueira no contexto escolar por falta de formação e conhecimento na área. Por outro lado, em uma perspectiva de atuação intersetorial, Silva e Castro (2014) descreveram a parceria entre professores e uma Terapeuta Ocupacional para sistematização do trabalho com orientação e mobilidade no contexto de escolarização de uma aluna adulta com surdocegueira congênita como positiva.

Especificamente sobre a pré-bengala, como mencionado na primeira área temática, foi um recurso de baixo custo confeccionado pelos profissionais da escola. Esse recurso, como podemos observar nos excertos a seguir, era utilizado pelo aluno nos trajetos realizados na escola e o objeto de referência para indicar o momento de utilizá-la era um pedaço de PVC, material com o qual o recurso foi confeccionado.

*Quando ele chega já é recebido na entrada da escola com sua pré-bengala[...] (P2\_AEE).*

Para tanto utilizamos algumas estratégias específicas como a utilização de pré-bengala para deambulação no ambiente escolar e domiciliar com técnicas específicas de mobilidade e utilização de calendário para antecipação de atividades a serem realizadas e favorecimento da comunicação (RELATÓRIO - AEE - 1º ANO).

Locomoção semi-independente com pré-bengala: continuamos o trabalho iniciado no ano anterior de estimular maior independência em locomoção. O aluno era guiado por todo o ambiente escolar com toques direcionais em ombro que indicava a direção que deveria ser tomada. A escola possui algumas barreiras arquitetônicas como rampa íngreme e imperfeições em solo que não favoreceram o seu pleno desenvolvimento nesta área. Contudo, o aluno demonstrou maior habilidade se comparado ao ano anterior quando precisava ser conduzido com mais precisão (RELATÓRIO - AEE - 2º ANO).

[...] logo em seguida o "treino da bengala" no pátio para que futuramente se locomova sozinho (independência)[...] (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 3º ANO).

Retornou, porém adaptações foram feitas com relação à sua rotina[...]Quando os alunos vão para o intervalo ele faz o uso da bengala no pátio e depois no sol com a turma [...] (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

A pré-bengala associada à sinalização dos ambientes, por meio de placas de identificação com informações táteis, foi referida em Mata (2017) como TA para mobilidade do aluno com surdocegueira no ambiente escolar. No contexto do presente estudo de caso, a identificação dos ambientes também foi considerada como um recurso facilitador para o desenvolvimento das habilidades de orientação e mobilidade no aluno com surdocegueira, como podemos observar, por exemplo, nos excertos a seguir.

Em sala de aula e banheiro utilizamos referência tátil com uma placa na porta, na quadra referência de objeto concreto (bola) e no parque pés descalços na areia, toque em árvore e balanço. No refeitório o reconhecimento, foi feito aparentemente pelo aluno, por meio da percepção sinestésica, já que logo ao fim da rampa, ele tateava com uma das mãos procurando a mesa de refeição. Alguns dos recursos de exploração e reconhecimento do ambiente foram previamente selecionados pelas educadoras (professora e monitora) e alguns foram criados espontaneamente pelo aluno pelas experiências vivenciadas (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

Seus avanços foram significativos com relação à identificação dos locais, em especial a sala de aula e o banheiro (ATA DE CONSELHO DE CLASSE - 3º ANO).

A esse respeito, Cader-Nascimento (2003) descreveu que uma das estratégias utilizadas para favorecer a orientação e mobilidade das alunas com surdocegueira em sua investigação foi o uso de objetos de referência por meio de placas de sinalização nas salas nas quais tinham atendimentos.

Amaral (2002, p. 136) salientou que a habilidade de se mover com independência é “[...] essencial ao desenvolvimento de conceitos e aquisição de capacidades independentes”. Contudo, pelas dificuldades de comunicação é comum que essa experiência seja mais difícil para os alunos com surdocegueira e requeiram adaptações

nas estratégias voltadas para o trabalho com orientação e mobilidade, bem como, a realização de práticas diárias.

Nessa perspectiva, os registros e relatos analisados neste estudo de caso indicaram que práticas sistemáticas envolvendo orientação e mobilidade estavam inseridas na rotina escolar do aluno com surdocegueira.

*A locomoção com toques no ombro para indicação do trajeto é uma das atividades que ele realiza com a monitora diariamente (P2\_AEE).*

*Depois de comer a fruta quando ele chega, se ele está bonzinho e se levanta numa boa, já subimos a rampa e vamos fazer uma caminhada. Nesse momento a gente anda nos corredores e todos os ambientes da escola[...] (PA\_2).*

Rotina do dia: Entrada (identificação da sala e sinal coativo), exploração do calendário (identificação das atividades a serem realizadas), hora do leite (caneca como objeto de referência), exploração do espaço escolar (locomoção independente com pré-bengala, percepção tátil e reconhecimento dos espaços) (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 3º ANO).

Nesse momento destinado exclusivamente para a aprendizagem da locomoção com maior independência pelo espaço escolar, além do uso da pré-bengala e estabelecimento de comunicação para indicação de trajetos a partir de pistas táteis (toques nos ombros) era realizada, de acordo com o relatório do AEE do segundo ano e o relato de PA\_2, práticas de exploração de elementos do ambiente como, por exemplo, as árvores na área externa.

*Nesse momento [...] mudamos o ritmo dos passos para mais rápido e mais devagar e exploramos as informações táteis dos ambientes como as árvores no pátio ou o mural na entrada da escola (PA\_2).*

Exploração e reconhecimento do ambiente: buscamos por meio de estimulação tátil, gustativa e sinestésica apresentar e explorar todos os ambientes escolares, bem como incentivar a percepção de objetos de referência nestes locais (RELATÓRIO - AEE - 2º ANO).

Consideramos que essa exploração tátil do ambiente para o aluno com surdocegueira é fundamental para a construção mental do espaço além disso, atribui um caráter de prática social que vai além de um mero treino de habilidades, já que incluía

oportunidades para que o aluno explorasse ativamente e participasse de experiências em contextos reais no ambiente escolar.

Cader-Nascimento (2003) referiu ter incluído em seu plano de intervenção a exposição a técnicas e habilidades específicas em orientação e mobilidade por meio da realização de atividades articuladas aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Já no presente estudo de caso observamos que a escola reservou um tempo do programa diário do aluno para a realização das práticas de orientação e mobilidade com instruções individualizadas.

*Existem algumas atividades que são específicas para o desenvolvimento dele, como, por exemplo, de estimulação e exploração tátil com diferentes texturas e também de locomoção. Essas atividades estão na rotina diária dele (P2\_AEE).*

Em outras palavras, era uma atividade individualizada e não vinculada às atividades desenvolvidas com a turma na qual o aluno estava inserido, contudo, era, ao que tudo indica, condizente às suas necessidades específicas.

Ponderamos, a partir do contexto peculiar aqui analisado, que a inserção dessa prática quase que como um ritual em um período exclusivo pode ter se configurado como significativa no processo de escolarização do aluno sujeito deste estudo, visto que, ao que parece, favorecia o planejamento sistemático para o seu ensino.

É possível até mesmo inferir que se o trabalho fosse realizado somente nos momentos de trajetos realizados com toda a turma, como por exemplo, da sala para o pátio no horário de recreio, poderiam ser reduzidas as oportunidades de intervenções individualizadas ou da oferta de tempo para assimilação e resposta diante de uma situação problema, como podemos observar nos relatos de PA\_2 transcritos a seguir:

*Desde que eu iniciei recebi orientações de que nos momentos de locomoção eu deveria ficar posicionada atrás dele com atenção para apoio caso necessário. E no ombro, com toques no ombro, eu deveria direcioná-lo, mas também que era para eu deixá-lo ir sozinho, inclusive dar um tempo para ele resolver os problemas sozinho quando a bengala enroscasse em alguma coisa, por exemplo, se ele não estivesse correndo risco é claro. Então, nessas situações eu o deixo ali para ver se ele tem a reação de sair daquela situação que é um problema para ele. Caso ele não consiga e comece a ficar irritado, aí eu me aproximo mais e vou dando toques no ombro indicando para ele virar para a direita ou para a esquerda.*

*Esses dias ele enroscou a bengala no cesto de lixo. Ele não saiu empurrando o cesto e eu pensei “vamos ver até onde vai empurrar esse cesto”. Então uma hora o cesto travou na parede e não ia mais para frente. Eu pensei “vamos ver o que ele vai fazer”, mas sempre com muita atenção para ele não se machucar. Então ele deu uma puxada na bengala e saiu andando. Resolveu o problema (PA\_2).*

A partir dessa reflexão, concordamos com Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010) acerca do pressuposto de que não é possível que o trabalho com orientação e mobilidade com o aluno com surdocegueira seja desvinculado do aspecto comunicativo.

Sobre esse aspecto, o relato de PA\_2 no qual mencionou a oferta de tempo para reação do aluno diante de uma situação de conflito correlaciona-se com o que foi discutido por Gomes (2006) referente à oferta de tempo de resposta no processo de interação e desenvolvimento da comunicação com crianças com surdocegueira. A pesquisadora relatou que um dos entraves observados na interação entre as participantes do seu estudo (graduandas de pedagogia) e os alunos com surdocegueira referia-se à não oferta de tempo hábil para que a criança pudesse processar uma informação e reagir a determinado estímulo.

Nessa perspectiva, Gomes (2006) alertou acerca da necessidade da oferta de tempo de espera diante de um estímulo para que o aluno se manifeste por meio, por exemplo, de um movimento e que a partir dessa manifestação o mediador inicie uma interação comunicativa.

Além dos aspectos comunicativos, consideramos relevante destacar que no trabalho com orientação e mobilidade com esses alunos não deve ser pautado exclusivamente no treino, mas contemplar a construção da imagem corporal, conceito corporal e consciência sensorial (TRANCOSO, 2002 apud GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Em relação às estratégias utilizadas, observamos pelos excertos a seguir que as pistas táteis de toques no ombro para indicar mudança de direção e movimentos coativos, por exemplo para buscar a pré-bengala no chão quando o aluno a soltava, eram as mais utilizadas.

*Eu acho que ele desenvolveu bastante independência no caminhar. A questão de ir tirando um pouco o apoio do braço e ele aceitando mais a pré-bengala e o comando tátil nos ombros (PI\_REGULAR).*

*Quando ele desce do transporte eu já dou a pré-bengala na mão dele. Aí ele mesmo já pega e vai indo sozinho. Eu só conduzo como apoio para caso ele esteja indo em direção a grama ou alguma coisa assim (PA\_2).*

Observamos ainda, como no relato de P4\_EF, a utilização de outras estratégias como oferta de modelo corpo a corpo para que o aluno realizasse o movimento.

*Eu trabalho com ele a questão da marcha também. Então eu encosto o meu braço no braço dele para ele perceber que vai ter que andar do meu lado e para eu mostrar o movimento. É bem tocando o meu corpo no corpo dele para ele fazer a marcha mais certinha, porque ele anda com os pés rodados para fora e a gente quer ajudar a alinhar, então eu encosto bem o meu joelho no dele, também nas pernas dele e a gente vai marchando junto. Isso eu aprendi com aquele moço cego na formação em São Carlos (P4\_EF).*

Conforme o relato de P4\_EF, a estratégia mencionada teria sido aprendida com uma pessoa com deficiência visual em um dos eventos dos quais ela participou na área da Educação Especial. Contudo, não podemos deixar de considerar que muitas vezes os professores inserem soluções em TA no cotidiano escolar, especialmente, pela ausência de parcerias intersetoriais e/ou de profissionais especializados, a partir da própria intuição.

Sobre esse aspecto, Falkoski (2017) relatou que a professora do contexto investigado, mesmo sem saber, utilizou TA para auxiliar na orientação e mobilidade do aluno com surdocegueira. A estratégia utilizada pela professora foi a distribuição de cordas pelo ambiente escolar afixadas nas paredes de modo que simulavam um corrimão.

Por fim, salientamos que embora o foco neste estudo de caso esteja no Ensino Fundamental, é imprescindível que a orientação e mobilidade esteja inserida no processo de escolarização do aluno com surdocegueira desde a Educação Infantil.

A esse respeito, Farias (2015) chamou a atenção para o relato de uma de seus participantes de pesquisa, uma jovem com surdocegueira, que referiu a oferta na escola de Educação Infantil frequentada por ela enquanto criança com foco para o desenvolvimento de percepção tátil e da orientação e mobilidade. A pesquisadora alertou para a importância dessas práticas serem realizadas desde a primeira etapa da Educação Básica para o público de alunos com surdocegueira.

Ademais, ressaltamos que, diferente do que indica a literatura da área da surdocegueira (AMARAL, 2002) o trabalho com orientação e mobilidade foi realizado

na escola com o aluno sujeito deste estudo, exclusivamente, pelos profissionais da escola (professores e monitoras) e não por instrutores especializados.

Quanto aos indicadores denominados uso de auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação visual e uso de auxílios para ampliação da habilidade auditiva e para autonomia na comunicação oral informamos que não identificamos indicativos ou perspectivas de que esses aspectos tenham sido contemplados no processo de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito desse estudo, possivelmente, pela sua condição de surdocegueira total.

No que se refere ao uso de auxílios para funcionalidade e participação em atividades pedagógicas mencionamos, inicialmente, que a maioria dos recursos e estratégias identificadas estavam correlacionadas às estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais, pois tinham como objetivo atuar como mediação simbólica para a compreensão de conteúdos ou de conceitos. Esses recursos e estratégias serão abordadas na área temática denominada “Componentes Curriculares”.

Especificamente relativo às TA para a funcionalidade e participação em atividades pedagógicas, identificamos como recursos os objetos de referência e o calendário já citados em outros indicadores, como estratégias o uso de mão sobre mão e demonstração de determinado movimento para imitação pelo aluno e como metodologias de ensino a utilização isolada ou combinada dos sentidos remanescentes.

*Olha, a gente senta, realiza o movimento com ele, repete e espera que ele faça em seguida. Este ano teve uma atividade com lápis que ele fez e foi uma alegria grande. Pode ter sido assim, pouco, um risquinho que ele fez na folha, mas ele fez sozinho, ninguém segurou o lápis naquele momento, ninguém pegou na mão dele, mas antes foi muito, muito, muito fazer, repetir, repetir, repetir até ele conseguir reproduzir esse movimento (P1\_REGULAR).*

*Buscamos variar os materiais e recursos utilizados. Então, por exemplo, na segunda-feira ele vai ver muitas coisas com a textura mais macia e com cheiro mais agradável. Na terça ele vai ver uma textura mais rústica, não com cheiro tão agradável. Na quarta ele já vê uma mistura desses dois, uma coisa bem macia e uma coisa mais áspera, por exemplo associado a outro cheiro. Assim tentamos sempre inserir nas atividades materiais com texturas, cheiros e sabores diferentes (P2\_AEE).*

*Na cama elástica no começo eu pulava junto, então ficávamos nós dois pulando. Agora eu seguro pelo lado de fora, só dou a mão e ele ajuda com o movimento. Para isso, eu demonstrava o movimento para ele*

*colocando a sua mão na minha perna para observar como dobrava e esticava (P4\_EF).*

Metodologia de trabalho: Materiais de diferentes formas, texturas e adaptados de modo que o mesmo desperte no aluno a curiosidade e a estimulação tátil e cinestésica (PDI - 3º, 4º E 5º Ano).

Diferente dos estudos analisados no Estudo I, o sistema braile não foi identificado nos registros e relatos, tendo sido referido somente uma vez no diário de bordo do quinto ano. Relacionado à área da alfabetização identificamos indicativos do uso de letras móveis, contudo esses aspectos serão discutidos em um indicador específico na área temática “componentes curriculares”.

De modo geral, apreendemos a partir da análise dos relatos e registros com foco para esse indicador que durante o processo de escolarização do aluno com surdocegueira foi priorizado um trabalho voltado para a apropriação da comunicação e de práticas funcionais de vida autônoma e orientação e mobilidade, além disso, que os recursos, predominantemente de baixo custo e produzido pelos professores envolvidos, concentraram-se mais no campo das estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais.

Além disso, mencionamos que embora tenham sido identificadas na presente área temática um número demasiado de estratégias em contraposição à recursos e produtos no processo de escolarização do aluno com surdocegueira, reconhecemos que as estratégias dentro da área da Tecnologia Assistiva na definição adotada no Brasil é o ponto de maior complexidade.

A esse respeito, Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, p.233) discutiram que:

A imprecisão dos conceitos pode superestimar práticas a serem reconhecidas como uso de recursos de TA, e também subestimar aquelas que muitas vezes são alicerçadas e dependentes do recurso de TA, indiscriminando, em ambas as situações, o real papel das estratégias didáticas do docente, dos materiais e equipamentos utilizados e das ações promovidas com o aluno alvo. Assim, defendemos a importância de uma conceituação mais precisa da área de TA no país. Com a ampliação do entendimento sobre como se configura essa área e os recursos, práticas mais assertivas poderão ser realizadas, focalizando-se nos equipamentos realmente necessários e potentes a serem utilizados com cada indivíduo, em suas mais diversas atividades cotidianas.

Desse modo, embora tenhamos identificado na presente área temática uma atuação da escola, ao que tudo indica, visando a implementação de um trabalho centrado no aluno e inclusive, de inserção de TA com foco para a sua funcionalidade e independência em diferentes áreas, de maneira mais abrangente, no contexto nacional, ainda se faz necessário uma conceituação mais precisa nessa área.

#### 4.4.5 Componentes curriculares

Buscamos nesta área temática registros e relatos correlacionados com os indicadores identificados em “componentes curriculares” no Estudo I. Esses indicadores consideraram os aspectos referentes às práticas de linguagem escrita, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade (História e Geografia), Arte e Educação Física com foco para os conteúdos, objetivos, estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais voltadas para o processo de escolarização de alunos com surdocegueira congênita. Para tanto, tomamos como base principal o PDI do aluno por considerá-lo como o documento balizador da prática pedagógica no contexto investigado.

Com respeito à proposição de práticas de ensino voltadas para a alfabetização, identificamos que conteúdos e objetivos desse componente foram contemplados nos PDI do segundo ao quinto ano.

Conteúdos: letras (móveis e alfabeto dactilológico tátil) do próprio nome, associação objeto-sinal-escrita.

Objetivos: Conhecer a relação objeto-sinal-escrita (PDI – 2º ANO).

Conteúdos: letras do alfabeto; próprio nome

Objetivos: levar o aluno a perceber que os objetos têm nome e que estes são expressos também na forma escrita; levar o aluno a fazer relação com a letra inicial do seu nome e o sinal utilizado convencionalmente (configuração de mão correspondente à letra inicial tocando parte lateral da testa) (PDI – 3º ANO).

Conteúdos: letras do alfabeto; próprio nome; associação letras com objetos do cotidiano.

Objetivos: levar o aluno a perceber que os objetos têm nome e que estes são expressos também na forma escrita; levar o aluno a fazer relação com a letra inicial do seu nome e o sinal utilizado convencionalmente (configuração de mão correspondente à letra inicial tocando parte lateral da testa) (PDI – 4º ANO).

Conteúdos: leitura de objetos (função social dos objetos); associação objeto/nome/letra/sinal; próprio nome (letras e sinal).  
Objetivos: realizar leitura de objetos/instrumentos utilizados no contexto escolar; conhecer seu nome escrito e sinalizado (PDI – 5º ANO).

Inferimos que a presença desses conteúdos e objetivos em todos os PDI demonstram que havia uma preocupação da escola com a área da alfabetização dentro do processo de escolarização do aluno, embora a prioridade, ao que parece, como vimos em áreas temáticas anteriores tenha sido o desenvolvimento da comunicação.

De modo geral, observamos que o trabalho parecia se dedicar à soletração do seu próprio nome e de objetos cotidianos por meio do alfabeto dactilológico e à exploração da palavra escrita associada à sinalização. Sobre a soletração, P2\_AEE mencionou em seu relato o uso dessa estratégia e a forma como era realizada no cotidiano escolar.

*Por exemplo, no nome, a monitora realiza as letras do nome com o aluno por meio do alfabeto dactilológico com a mão dele na mão dela e vice-versa (P2\_AEE).*

Cader-Nascimento (2003) descreveu estratégia semelhante na qual, após o reconhecimento da palavra como um todo, era introduzida a soletração dactilológica de cada letra de forma coativa, e, na mesma perspectiva, Silva e Castro (2014) inferiram que ao fazer uso da língua de sinais para soletração, por meio da dactilologia de palavras conhecidas por uma aluna com surdocegueira, era possível a construção de uma segunda representação mental do objeto. Segundo as pesquisadoras:

*A partir do momento em que essas duas entidades abstratas, significante e significado, duas representações mentais, se relacionam, se unem, acreditamos que Mercedes estaria construindo um signo linguístico – resultado da relação significante/significado, um conceito que, para ser internalizado, precisa ser trabalhado e estimulado repetidamente, com a inserção desses objetos em contextos de interação distintos. A partir da repetição da ação de tatear, sentir, a relação palavra/sinal e a escrita da palavra em tinta (alto relevo) (SILVA; CASTRO, 2014, p. 148).*

Nesse contexto, compreendemos que a soletração deve proceder a apropriação conceitual do objeto, ação ou situação.

Especificamente sobre o trabalho com o nome, mencionamos o estudo de Cader-Nascimento e Costa (2003, p. 94) o qual destacou a “[...] importância do trabalho, desde

cedo, com o registro escrito do nome da criança, objetivando desenvolver sua identidade social e a consciência dos efeitos e funções da palavra escrita.

Além dos PDI, identificamos em registros de diários de bordo, relatórios e ainda no relato de P2\_AEE, indicativos acerca das estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais utilizadas nas práticas de ensino voltadas para a alfabetização.

*Por exemplo, no nome, ela realiza as letras do nome com o aluno, com a mãozinha dele na mão dela e vice-versa.  
[...] no banheiro tem a mesma sinalização na porta, porém é um rolinho de papel higiênico e a palavra banheiro com letras móveis em alto relevo (P2\_AEE).*

Rotina: [...] crachá com nome em letras móveis

Orientação à monitora: todos os dias pegar as letras do nome e soletrar com o alfabeto dactilológico na mão [...]

Atividade do dia: preencher as letras do nome com areia (primeira folha do caderno novo)

Atividade do dia: tatear nome escrito com pulsão (segunda folha do caderno)

Atividade do dia: explorar a árvore no pátio, montar um desenho de árvore com tronco (galho) e folhas de verdade (terceira folha do caderno novo), escrever/explorar o nome com letras móveis, fazer sinal de árvore[...]

Atividade do dia: ir com ele pegar uma flor no jardim, colar no caderno, escrever com letras móveis "flor" (quarta folha do caderno novo) (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR - 1º ANO).

Em relação à alfabetização, iniciamos com a apresentação do nome com letras ampliadas confeccionadas em E.V.A por meio da exploração tátil e sinal coativo de “MEU” (tocar mãos abertas sobre o tórax). Inicialmente a exploração era realizada a partir da técnica “mão sobre mão” onde a mão da professora e/ou monitora tinha maior contato com o seu corpo (RELATÓRIO – ENSINO REGULAR - 1º ANO).

Leitura e escrita: letras (móveis e alfabeto dactilológico tátil) do próprio nome, associação objeto-sinal-escrita: esta área esteve associada às outras áreas trabalhadas. Diariamente, como parte da rotina escolar era realizado: sinal coativo do aluno (mão direita em “letra inicial do nome” tocando parte lateral direita do rosto), exploração das letras do seu nome confeccionados em caixa de leite, atividade manual com uma das letras do nome (pintura, massa de modelar, areia). Além das atividades com objetos concretos descritos nas áreas anteriores, utilizamos um caderno ampliado como forma de registro dos conteúdos trabalhados, diariamente confeccionados coativamente com o aluno (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

Rotina: nome com caixa de leite (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

De modo geral, apreendemos que, em relação à proposição de ensino voltados para a alfabetização, desde o primeiro ano houve tentativas, concomitante à inserção de formas simbólicas de comunicação (objetos de referência), de apresentação ao aluno de letras ou nomes na forma escrita. Essa forma de inserção ao mundo letrado por meio da comunicação e até mesmo “leitura de objetos” como foi mencionado no PDI do quinto ano aproxima-se com a perspectiva de alfabetização mencionada no Estudo I a partir de Falkoski (2017).

O estudo desenvolvido por Falkoski (2017) abordou uma perspectiva de alfabetização para alunos com surdocegueira que considera a comunicação como suporte ou parte do processo. Essa perspectiva foi identificada na revisão de Ferrel, Bruce e Luckner (2014) como importante na escolarização de sujeitos com essa condição.

Na mesma linha, Miles (2000) e Souza e Maia (2014) mencionaram que o uso de recursos e estratégias voltados para o desenvolvimento da comunicação pelo aluno com surdocegueira como os objetos de referência, calendários e livro de experiência real pode favorecer o processo de alfabetização. Além disso, de acordo com Falkoski e Maia (2020b), a aprendizagem pode ser facilitada quando há formas de comunicação adequadas, pois, a aquisição de conhecimentos está diretamente relacionada à interação comunicativa (expressão e compreensão).

Ao tratar dos programas educacionais voltados para alunos com surdocegueira, Miles (2000) frisou que esses alunos (independentemente de suas condições sensoriais, intelectuais e físicas) devem ter a oportunidade de aprenderem a ler e escrever de todas as maneiras possíveis. No entanto, nem todas as pessoas com surdocegueira congênita atingem um nível linguístico que lhes permitam alfabetizar-se da forma convencional, deste modo, é fundamental o trabalho em uma perspectiva diferente de alfabetização (MILES, 2000; SOUZA; MAIA, 2014).

Essa perspectiva engloba, por exemplo, a leitura de objetos organizados por ordem dos eventos/atividades que os representam em um calendário e a aprendizagem da comunicação por meio da língua de sinais (MILES, 2000).

Especificamente sobre a leitura de objetos em um calendário, Miles (2000) considerou que a partir desse instrumento o aluno poderá obter informações acerca do

futuro (o que irá acontecer) e à medida que a sua capacidade de abstração for aumentando os objetos concretos poderão ser associados à escrita convencional ou ao braile.

De igual modo, si de manera espontanea va al calendario y toma una I pelota y se la lleva al maestro para indicarle que le gustaria salir a jugar, podremos decir que muestra 'un tipo de conducta de protoalfabetizacion'(y a~n de protoescritura). La persona ha leído el simbolo que representa su deseo y se lo ha llevado al maestro para que lo lea. Usa un simbolo para transmitir informacion sobre lo que quiere que suceda en el futuro. Y las opciones que tiene en la vida se verán considerablemente enriquecidas con este tipo de alfabetizacion. Las personas que buscan aumentar las oportunidades de alfabetizacion de las personas que son sordas e invidentes necesitan seguir inventando formas de ofrecer la alfabetizacion. las posibilidades son incontables.

Considerando essa perspectiva de alfabetização, é possível inferir que a escola inseriu um trabalho de alfabetização não convencional com o aluno quando organizou o ensino para que ele aprendesse a ler objetos que representavam eventos no calendário de antecipação, por exemplo, e quando optou pela introdução de sinais em sua comunicação. Além disso, buscou associar uma perspectiva de alfabetização convencional ao inserir palavras escritas ou soletradas em suas atividades.

No entanto, nos chamou a atenção o indicativo de que a forma utilizada para esse trabalho tenha sido a escrita convencional (letras em alto relevo, por exemplo) e não o braile, dado que, de acordo com os registros e relatos, o aluno não apresentava resíduos visuais.

Falkoski e Maia (2020a) ao discutirem estratégias e recursos voltados para o letramento de uma criança com surdocegueira congênita, destacaram a importância de conhecer e compreender os aspectos que abarcam essa condição, bem como, a forma que ocorre a aprendizagem de cada criança e quais canais sensoriais serão utilizados.

Na mesma linha, Silva (2012) mencionou que a escolha sobre a forma de proporcionar acesso à linguagem escrita se dará a partir do conhecimento da funcionalidade dos sentidos remanescentes do aluno com surdocegueira. No caso do aluno sem resíduos visuais, o único meio de acesso à leitura e à escrita é o braile (ALMEIDA, 2008; COMERDI, 2011).

A inserção do braile para os alunos em processo inicial de desenvolvimento da comunicação e apropriação da linguagem pode ocorrer por meio de etiquetas com a escrita em braile em objetos e espaços. Para esse trabalho, Silva (2012) destacou que o

acesso deve ser o mais cedo possível, proporcionando assim oportunidades para que a criança esteja em contato com uma forma de representação simbólica e alertou ser importante a utilização do braile e do alfabeto dactilológico de forma concomitante para que se estabeleça a relação entre a palavra oral-gestual e a escrita-braile.

Contudo, de acordo com Souza e Maia (2014, p. 147) a apropriação da leitura e da escrita por crianças com surdocegueira nem sempre ocorre, especialmente, quando são alunos que ingressam na escola em idade avançada e sem uma comunicação desenvolvida. Nesses casos, o planejamento escolar deve priorizar, como já discutimos, um trabalho que se inicia pelas “experiências em atividades de vida autônoma e social, priorizando o desenvolvimento da comunicação por meio do uso de objetos, língua de sinais, introdução dos calendários de atividades para organização de rotinas [...]”.

Em referência à **proposição de práticas de ensino voltadas para a matemática** identificamos nos PDI do segundo ao quinto ano conteúdos e objetivos correspondentes a esse componente curricular.

Conteúdos: comparação e classificação (grandezas), números e quantidades (0 a 5), formas geométricas.

Objetivos: Estimular o raciocínio lógico matemático na comparação e classificação assistida de grandezas, números/quantidades de 0 a 5 e exploração de diferentes formas geométricas (PDI – 2º ANO).

Conteúdos: grandezas, números (0 a 10)

Objetivos: desenvolver no aluno a percepção que os objetos têm diferentes tamanhos, formas, espessuras, etc.; desenvolver no aluno a habilidade de perceber a relação entre objetos (quantidade) e o número (PDI – 3º ANO).

Conteúdos: grandezas (formas geométricas, peso e medida), números (0 a 10)

Objetivos: desenvolver no aluno a percepção que os objetos têm diferentes tamanhos, formas, espessuras, etc.; desenvolver no aluno a habilidade de perceber a relação entre objetos (quantidade) e o número (PDI – 4º ANO).

Conteúdos: função social do número; noções de quantidade; geometria plana e bidimensional; noções de grandeza (grande, médio, pequeno; maior, menor, mesmo tamanho; alto, baixo, mesma altura; largo, estreito, mesma largura; grosso, fino; comprido, curto, mesmo tamanho); noções de tempo (antes, depois; agora) – calendário; noções de posição (dentro e fora; embaixo, em cima; na frente de, atrás de, ao lado de); noções de direção e sentido (para frente, para trás; para cima, para baixo, para o lado); seriação / classificação

introduzir as noções que envolvem as relações de comparação, classificação, seriação, ordenação.

Objetivos: estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem; manipular e explorar objetos em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais; classificar e seriar objetos a partir das formas e tamanhos; compreender a ordem das atividades (noções de tempo) com o uso de calendário (antes, depois, agora); compreender e utilizar as noções de sentido nos trajetos com pré bengala por meio de insinuações táteis (toques no ombro/braço) de direcionamento (PDI – 5º ANO).

Além dos PDI, verificamos em registros do diário de bordo do primeiro ano, relatório do AEE do segundo ano e no relato de P2\_AEE, por exemplo, outros indicativos acerca do trabalho com a matemática no processo de escolarização do aluno com surdocegueira sujeito desse estudo de caso.

*Na matemática, a gente tem trabalhado a questão de quantidades, com placas, então é uma aproximação da turma. Colocar os objetos referentes a aquele número (P2\_AEE).*

Atividades no caderno (com texturas, formas, quantidade 1 e 2, nome, pintura com guache, giz de cera, etc).

Em matemática, estamos trabalhando relação número/quantidade com material concreto (0, 1 e 2). Além disso, buscamos introduzir alguns conceitos como dentro e fora com uma bacia com elementos diferentes (areia, água, “meleca”) e alternamos “dentro e fora” com as mãos e os pés.

Todos os dias retornar à caixa com quantidades (ênfatisando sinal). Buscamos também introduzir “alto e baixo” com sinais coativos em um momento de brincadeira no parque, no qual o colocávamos (com apoio) em uma parte mais alta da árvore e depois no chão (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR - 1º ANO).

Raciocínio lógico matemático: comparação e classificação (grandezas), números e quantidades (0 a 5), formas geométricas: as atividades desta área foram realizadas com materiais concretos e também no caderno ampliado de sala de aula (RELATÓRIO - AEE - 2º ANO).

Esses excertos retirados dos PDI, diários de bordo, relatórios e relato de P2\_AEE sugerem que houve no processo de escolarização do aluno a inserção de conteúdos matemáticos convencionalmente trabalhados nas escolas como as habilidades pré-aritméticas (tamanho - grande, pequeno, maior, menor, igual; posição - direita, esquerda,

dentro, fora, ao lado; direção - para frente, para trás; tempo - antes, depois) e numeração, contagem e noções de quantidade.

Inferimos que, considerando as necessidades de desenvolvimento da comunicação em um nível mais abstrato como vimos em áreas temáticas anteriores e que os conceitos matemáticos exigem um comportamento complexo que envolve comunicação e pensamento a partir de vocabulário, estrutura e outras funções específicas (ROSSIT; GOYOS, 2009) seria adequado que o trabalho com esse aluno priorizasse dentro da Matemática as habilidades pré-aritméticas articuladas com o comportamento adaptativo.

Esse trabalho deve contemplar, por exemplo, a aprendizagem das questões temporais (ontem, hoje, amanhã, dia, noite, antes e depois) e espaciais (cima, embaixo, perto, longe, frente, atrás, dentro e fora) para o desenvolvimento relacionado, inclusive, à orientação e mobilidade (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010). Observamos essa perspectiva nos conteúdos e objetivos propostos no PDI do quinto ano, os quais foram correlacionados às pistas táteis para orientação e mobilidade e ao uso do calendário de antecipação.

Realçamos nessa discussão a necessidade de conhecimentos específicos pelos profissionais acerca das possibilidades de intervenção para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com surdocegueira, visto que, o professor ao inserir, por exemplo, o calendário na organização do trabalho pedagógico não está somente oferecendo pistas de antecipação acerca do que irá acontecer, mas também introduzindo conceitos como “antes e depois” que são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e pensamento, inclusive, para a apropriação de outros conceitos matemáticos mais sofisticados.

Farias (2015) a partir dos relatos de seus participantes acerca do envolvimento com a Matemática no decorrer do processo de escolarização na Educação Básica, salientou que deveriam ser utilizados os sentidos remanescentes, inclusive os proximais como o tátil e olfativo, como via de acesso para o ensino e aprendizagem desse componente em contraposição às abordagens tradicionais de ensino dessa área que priorizam, muitas vezes, a visão.

Por fim, mencionamos que não identificamos registros ou relatos que tenham indicado respostas do aluno referente à apropriação dos conteúdos matemáticos, mas identificamos relatos que indicaram intenções comunicativas em situações de trabalho com esse componente como, por exemplo, quando P2\_AEE mencionou que ele em alguns

momentos demonstrava compreender a intencionalidade das pistas táteis em seu ombro para virar à direita ou à esquerda.

*Na locomoção utilizamos toque no ombro direito para virar à direita e toques no ombro esquerdo para virar à esquerda. Em alguns momentos ele demonstra compreender a instrução e vira para o lado indicado (P2\_AEE).*

Isso reforça que a questão da comunicação deve ocupar papel central na escolarização de alunos com surdocegueira, especialmente, os de natureza congênita e de comunicação pré-linguística, que os recursos e estratégias devem ser pautados nos aspectos individuais, que todos os sentidos remanescentes devem ser explorados e que a mediação de um profissional qualificado é fundamental.

Referente à proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Natureza identificamos que nos PDI esse componente foi mencionado como área a ser trabalhada apenas no documento do quinto ano.

Conteúdos: seres vivos - seres humanos, animais e vegetais; recursos naturais - água, solo, ar; fenômenos da natureza - chuva, estações do ano e outros.

Objetivos: explorar o ambiente para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetivos diversos, manifestando curiosidade e interesse (PDI – 5º ANO).

Contudo, em outros documentos e em alguns relatos identificamos indicativos e perspectivas do uso de recursos e estratégias específicas para o trabalho com esse componente, a partir das temáticas animais, corpo humano, plantas e transformação da matéria no decorrer do processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

*Em Ciências estamos trabalhando a temática dos sentidos, então fizemos algumas experiências e ele participou de todas. Vivenciamos situações envolvendo o paladar com a degustação de alguns alimentos, o tato por meio de uma caixa misteriosa. Ele não quis pegar algumas coisas (risos). E também exploramos o olfato (P1\_REGULAR).*

*Em Ciências a gente teve a experiência, que a gente está trabalhando a temática dos cinco sentidos, então ele participou da experiência, onde ele mostrou os cheiros que ele gostou e os que ele não gostou, porque ele empurrava para frente a garrafa com o cheiro que ele não queria.*

*A gente está trabalhando a temática do mosquito Aedes e ele também está participando, enquanto as crianças estão produzindo textos ele está fazendo os personagens, digamos assim, o mosquito. São essas adaptações que a gente faz, ele vai construir isso com texturas, mas dentro da mesma temática da turma.*

*Do mosquito, por exemplo a gente tenta fazer ele sentir a sensação, uma beliscadinha, para ele entender que é um mosquito, e até o barulhinho (P2\_AEE).*

*Se ia trabalhar natureza, plantas, por exemplo, nós buscávamos dentro da escola o que remete à natureza, por exemplo, as árvores [...] a escola era bem arborizada então a gente ia próximo às árvores passava a mão, sentia para tentar fazer sentido e fazia com ele o sinal de árvore (PA\_1).*

*Em sala de aula todos os dias fazemos um trabalho com as partes do corpo, um tipo de nomeação. Utilizamos um boneco e vamos identificando, por exemplo, o braço do aluno, do boneco e o meu (PA\_2).*

Seres vivos: cada dia pegar uma miniatura de animal, fazer sinal, identificar as partes relacionando com ele

Realizamos na última sexta-feira um passeio ao sítio. Na ocasião pudemos relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com experiências reais. O aluno por exemplo teve a oportunidade de conhecer e tocar em animais (porco e pintinho). Do contato com o porco, ele nitidamente não gostou (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR - 1º ANO).

Imagem corporal: realizamos atividades de reconhecimento da imagem corporal com auxílio de um boneco, próprio corpo do aluno, corpo das educadoras e partes recortadas em EVA associadas às partes reais (RELATÓRIO – AEE - 2º ANO).

[...] fizemos a exploração desse alimento em todas as formas (planta, grão inteiro, grão moído e líquido) (DIÁRIO DE BORDO – ENSINO REGULAR – 5º ANO).

De modo geral, as práticas de ensino identificadas neste estudo de caso assemelharam-se às práticas descritas por Perassolo (2018) a partir da observação em um contexto de escolarização de alunos com surdocegueira congênita com os temas corpo humano (estrutura, funções e sentidos), animais, transformação da matéria (cacau-chocolate) e higiene pessoal.

Especificamente sobre o “corpo humano”, ressaltamos a correlação do trabalho a ser desenvolvido com as Ciências da Natureza e as práticas de orientação e mobilidade, visto que, conforme Trancoso (2002 *Apud* GIACOMIN; SARTORETTO; BERSCH,

2010) para que o aluno consiga se deslocar e explorar o ambiente é imprescindível o desenvolvimento da imagem corporal que compreende a representação do seu próprio corpo; conceito corporal que inclui o conhecimento e nomeação das partes do seu corpo e suas funções; e consciência sensorial voltada para a compreensão acerca do recebimento de informações através de todos os sentidos.

Quanto aos recursos e estratégias, observamos como aspecto positivo a utilização dos sentidos remanescentes para o trabalho com as Ciências da Natureza e ainda, a preocupação com o uso de recursos para o ensino de conceitos específicos. No entanto, consideramos que, na tentativa de aproximar o trabalho com o aluno aos conteúdos explorados com a turma toda, foram propostas atividades, aparentemente, não condizentes ao nível de comunicação do aluno, por exemplo, em relação à atividade envolvendo a temática “dengue”.

Por outro lado, destacamos a proposição de atividades pautadas em experiências reais, discutidas na primeira área temática do presente estudo. Essa proposição contemplou o passeio a um sítio no qual foi proporcionado ao aluno, em um contexto real, a oportunidade de exploração pelas vias sensoriais remanescentes e ainda, desenvolvimento de conceitos básicos sobre animais a partir de uma experiência com animais verdadeiros

Assim, apreendemos que situações como essa se configuram como oportunidades significativas, dentre outras coisas, para o desenvolvimento da linguagem. Nesse passeio ao sítio, por exemplo, os mediadores poderiam introduzir um objeto de referência (miniatura) e/ou algum elemento do próprio ambiente (um galho de árvore ou uma pedra, por exemplo) que possibilitasse o resgate posterior da memória acerca do que foi vivenciado pelo aluno nessa experiência.

Miles (2000) mencionou que o uso de caixa de lembranças na qual são inseridos objetos significativos de uma determinada experiência é um recurso que potencializa a criação de oportunidades de comunicação e desenvolvimento da linguagem visto que, além de criar conexões, permite retomar um assunto do passado.

De modo geral, concordamos com os pressupostos discutidos por Gomes (2006) de que as atividades baseadas em experiências reais devem ser colocadas como prioridade no processo de escolarização do aluno com surdocegueira.

No que se refere à **proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Sociedade** mencionamos que assim como o indicador anterior identificamos a inserção

desse componente como área a ser trabalhada no PDI somente no documento do quinto ano.

Conteúdos: identidade e autonomia (participação ativa ou coativa em diferentes atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais pertencentes a sua comunidade e de outras); conhecimento de mundo (interação e estabelecimento de relações com colegas e profissionais da escola); exploração do ambiente (visando o reconhecimento dos ambientes escolares e desenvolvendo autonomia nos trajetos).

Objetivos: ampliar o conhecimento de mundo que possui, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão e interação; ampliar suas possibilidades de escolhas e participação no ambiente escolar; perceber-se como um ser social capaz de interagir com os outros (PDI – 5º ANO).

Observamos que, especificamente nesse PDI, os conteúdos e objetivos pensados para o currículo do aluno priorizavam as questões de interação por meio do estabelecimento de vínculos, realização de jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial, bem como, noção de “eu e o outro”.

Ademais, visualizamos nos relatos de P1\_Regular e P2\_AEE uma perspectiva de proposição de práticas de ensino de conteúdos mais gerais explorados com a turma toda.

*Estávamos trabalhando em geografia por meio dos mapas a temática dos oceanos que banham o Brasil, então ele pintou o Atlântico com a areia azul. A areia é uma coisa que ele não gosta muito de usar, mas a gente insiste e estimula a pega com movimento de pinça, fazemos com que ele jogue, espalhe e cole com a mão. Faz aquela meleca, mas ele participa do contexto (P1\_REGULAR).*

*Essa semana, por exemplo, a gente estava trabalhando os planetas devido à Olimpíada Brasileira de Astronomia, então fomos estudar o planeta Terra e ele também fez um planeta Terra com textura. Então utilizamos barbante, areia, para definir espaço de terra e água, o mar. O espaço de água ficou lisinho para ele ter a sensação (P2\_AEE).*

Sobre essas atividades, inferimos a partir dos excertos apresentados que, embora a proposta da atividade estivesse correlacionada à temática trabalhada dentro do componente curricular de Ciências da Sociedade, as práticas exploradas com o aluno com surdocegueira contemplaram aspectos de estimulação sensorial (uso da areia, por exemplo) e comunicação (instrução para realização de uma ação), pois ao que parece, a

estratégia descrita não possibilitaria a apropriação de conceitos complexos como “oceanos que banham o Brasil” ou “planeta terra” como mencionamos no indicador anterior em relação ao trabalho com a temática “dengue”.

Outro exemplo semelhante identificamos no diário de bordo do AEE do quinto ano.

Veio somente na quarta-feira, realizou a atividade do "sistema solar". O sol foi feito com lã amarela, os planetas feitos com bolas de isopor em diferentes tamanhos cortados ao meio. Em seguida foram colados em "orbita" como na maioria das figuras (imagens) que vemos em livros. Foi muito bom, aceitou os materiais que foram manipulados na forma real em seguida manipulou-os na forma colado no caderno (metade) (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 5º ANO).

Apreendemos a partir desses registros que na tentativa de aproximar o trabalho com o aluno ao conteúdo explorado com a turma foram utilizados recursos e estratégias, aparentemente, não condizentes às suas reais necessidades de aprendizagem. Em outras palavras, considerando a comunicação do aluno em nível pré-linguístico e o nível de compreensão e abstração exigida para a compreensão dos conceitos abordados nessas atividades, inferimos que seria muito improvável que houvesse, de fato, nesse contexto, alguma apropriação conceitual.

Sobre esse aspecto, Silva (2012, p.94) alertou que:

Algumas situações nos deixam dúvida sobre o que a criança absorve (apreende) do todo que lhe estamos explicando, Outras vezes percebemos claramente que apenas falta informação. Se a criança não passou por uma experiência, por exemplo, de ficar na chuva, “tomar banho de chuva”, fica difícil lhe explicar o que é a chuva. Se nunca tocou numa pessoa grávida e não teve a oportunidade de acompanhar uma gravidez e conhecer o resultado final, não é com explicações teóricas que vamos conseguir sua compreensão. Somente com a criança vivenciando tais situações teremos a oportunidade de passar conceitos que serão compreendidos. Como? Com cautela, de acordo com os esquemas assimilativos de cada criança naquele momento. Não há como antecipar. Cada criança assimila o que tem condições de fazê-lo. E não é assim que atuamos com a criança ouvinte-vidente?

Quanto ao ensino da Geografia, de modo geral, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Callai (2005) discutiu que deveriam ser incorporadas práticas pedagógicas

focalizadas na leitura de mundo que incorporaria inclusive a interligação entre os diferentes componentes curriculares.

Conjecturamos que com um aluno com surdocegueira como o sujeito desse estudo de caso essas práticas de leitura de mundo dentro desse componente curricular deveriam englobar os aspectos da comunicação e da linguagem pela apropriação de conceitos relacionados, por exemplo, à fenômenos cotidianamente conhecidos pelos alunos sem deficiência.

Assim, uma possibilidade de trabalho com um aluno com esse perfil envolvendo a temática explorada pelas professoras em relação a um conteúdo específico dentro da Geografia seria uma experiência para apropriação do conceito e nomeação do “sol”. Isso poderia ser feito a partir da exposição do aluno aos raios de sol em um espaço aberto da escola, na qual, cada vez que isso ocorresse lhe fosse apresentado um objeto de referência (uma maquete do sol ou um objeto em miniatura) e realizado com ele de forma coativa o sinal de sol. Essa prática poderia ser incorporada à sua rotina diária e a partir das condições climáticas, poderiam ser introduzidos outros conceitos de fenômenos da natureza, como a chuva, por exemplo.

Destacamos que esses conceitos são comumente trabalhados com as crianças, por via de regra, desde muito cedo na Educação Infantil e são fundamentais para a apropriação posterior dos conceitos científicos. A diferença é que para a maioria das crianças, a apropriação desses conceitos cotidianos ocorre de maneira incidental sem a necessidade de uma estruturação sistemática de ensino, como deve ser para muitas crianças com surdocegueira.

De modo geral, apreendemos que o trabalho com esse componente curricular com um aluno com surdocegueira de características semelhante às do sujeito desse estudo, deve compreender a interação com o meio através da exploração e possíveis elaborações conceituais mesmo que cotidianas com vistas à uma leitura de mundo que ultrapasse os conteúdos tradicionalmente trabalhados, por exemplo, na Geografia como foi discutido por Callai (2005). Para tanto, alguns aspectos já discutidos em indicadores de outras áreas temáticas, como a formação profissional para uma mediação que promova reais oportunidades de aprendizagem são substanciais.

Além disso, o uso de todos os sentidos remanescentes com um olhar especial para as mãos nas situações de interação e dessa leitura de mundo, pois elas representam para

os alunos com surdocegueira “[...]a possibilidade de relacionamento humano, de fazer parte de um meio, de uma cultura, de uma sociedade” (COMERDI, 2012, p. 180).

Quanto à proposição de práticas de ensino voltadas para a Arte identificamos o registro de conteúdos, objetivos, recursos e estratégias voltadas para esse componente curricular somente no documento do quinto ano.

Conteúdos: artes visuais (unidade de medida (régua), cores e cheiros, arte indígena, pop arte, escultura), música e dança.

Objetivos: conhecer diferentes cheiros; identificar uma determinada essência após solicitação e demonstrar preferências; conhecer materiais diferentes que compõem a arte indígena (penas, fibra, palhas, juta, argila); conhecer alguns instrumentos indígenas e demonstrar preferências; estimular percepção tátil com argila; realizar, com ajuda, a construção de uma escultura (PDI – 5º ANO).

Movimento corporal; recursos diversos; tinta misturada com diferentes essências; manipulação dos objetos/instrumentos utilizados nas aulas; exploração de instrumentos musicais; confecção de alguma arte indígena associando outros conteúdos como escultura e cores/cheiros; frutas (pareamento, aroma e sabor e textura); manipulação do material e construção, com ajuda, de formas básicas; construção coativa de música orgânica; instrumentos diversos; movimentos coativos (dança) (PDI – 5º ANO).

Observamos, especialmente, a partir das estratégias descritas a utilização dos sentidos tátil, olfativo e proprioceptivo o que corresponde, de modo geral, às necessidades educativas de alunos com surdocegueira e às características de tecnologias assistivas e educacionais voltadas para esse público, como vimos, por exemplo, no indicador referente à Comunicação Alternativa. Associada a essa perspectiva do uso dos sentidos remanescentes, identificamos no relato de P3\_Arte e em um registro do diário de bordo do AEE do quarto ano, indicativos do uso do sentido olfativo e gustativo como estratégia pedagógica para apropriação de conceitos específicos dentro do componente Arte.

*[...]das cores, então eles pintaram cores quentes e frias, com ele a adaptação foi para ele associar a cor com a essência. Nas cores frias era um cheiro mais ameno, mais tranquilo, nas cores quentes era um cheiro mais forte (P3\_ARTE).*

Veio somente na segunda feira, onde realizou a atividade com a professora de Arte - relação círculo/goiaba na aula em que ela estava trabalhando com a turma a utilização de formas geométricas para criações artísticas. Explorou um círculo tridimensional e goiaba por

meio de movimentos circulares (coativo) e depois degustou a fruta. Ele amou! (DIÁRIO DE BORDO – AEE - 4º ANO).

Ainda referente aos recursos e estratégias, destacamos dois relatos de P3\_Arte voltados para a realização de uma atividade de releitura artística dentro desse componente curricular.

*Nós iniciamos a releitura que os alunos fizeram através do desenho, com ele nos fizemos com colagem com diversos papéis, então fizemos metade e ele respondeu bem, rasgou o papel, fez bolinhas, apertou a cola, sentiu as diferenças do celofane, papel crepom, pegamos casca de árvore para fazer a árvore.*

*Na aula passada nós montamos, eles fizeram uma releitura num quadro, sobre a questão indígena, então ele também fez com o auxílio da monitora. Então a tesoura é adaptada, junto com ele, ela foi cortando papel, as bolinhas também, junto com a mão dela ele vai fazendo todo o processo e foi montando a obra também, com papel, com diversos tipos de papéis (P3\_ARTE).*

Inferimos que a atividade proposta requeria a apropriação de conceitos como de releitura/reprodução que aparentemente estava distante do nível de compreensão simbólica do aluno. Esse distanciamento do nível em que o aluno se encontra, como já vimos, faz com que a atividade não impulse, de fato, aprendizagem e desenvolvimento.

Talvez uma forma de adaptação para essa atividade, mais próxima do nível de compreensão do aluno com surdocegueira e que potencialmente favoreceria a interação e participação de toda a turma, seria a realização de uma prática de “monumento vivo” na qual um aluno se posicionaria em uma determinada posição e os outros deveriam reproduzir também com o corpo. O aluno com surdocegueira poderia conhecer a posição escolhida pelo colega por meio do tato e, com auxílio dos mediadores, a reproduzir.

Em um nível de abstração mais elevado, a atividade poderia ser realizada ainda com obras ou protótipos em 3D como foi descrito por Dutra *et al.* (2018) que na busca por ações que possibilitasse maior acessibilidade a uma aluna com surdocegueira em uma disciplina de Arte identificaram que os recursos táteis com precisão em formas e texturas constituem-se como potencialmente positivos para a apropriação de conceitos dentro desse componente curricular.

De modo geral, compreendemos que nesse contexto deveriam ser priorizadas práticas que envolvessem movimento e a percepção tátil associada aos outros sentidos

remanescentes em detrimento de práticas que focalizam o sistema visual, como foi a proposta de releitura de uma obra por meio do desenho citada por P3\_Arte.

Nessa perspectiva, é imperativo considerar que a instrução precisará ocorrer em proximidade física entre o professor e aluno, por meio, por exemplo, do toque como um sentido de coleta de informações, além disso, a configuração das atividades no que concerne aos modos e técnicas de ensino deverá ser modificada em conformidade às especificidades do aluno (HUEBNER; PRICKETT, 1996).

Contudo, isso requer, dentre outras coisas, conhecimento acerca das possibilidades do trabalho com esse componente para a aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com surdocegueira, sobretudo, em relação às questões de comunicação e linguagem.

Neste estudo de caso, referente a essa contribuição do componente Arte para o desenvolvimento do aluno, P3\_Arte mencionou a coordenação motora e o conhecimento acerca dos diferentes materiais e técnicas, talvez pelo desconhecimento acerca das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com essa condição por meio das diferentes linguagens da Arte.

*Eu acredito que a principal contribuição das aulas de Arte para ele seja na questão, primeiro da coordenação motora. Estamos trabalhando bastante com a coordenação motora, esse é um fator. Depois pela experiência dele conhecer diferentes técnicas. Não é uma coisa assim tão aprofundada, mas ele consegue a partir de diversas atividades, acredito que ele consegue compreender que não existe só um tipo de papel, por exemplo. Usamos um material lisa, outros com texturas, outros com essências, cheiros né? Ele consegue perceber que há coisas diferentes, nem tudo é igual (P3\_ARTE).*

Sobre esse aspecto, Andrade (2018, p. 609) afirmou que “a arte é um meio potente de trabalho com pessoas surdocegas, como expressão de seu ser, como comunicação, como ampliação da percepção e entendimento de mundo. É a arte potência para pessoas surdocegas do mesmo modo como o é também para pessoas videntes e ouvintes”.

Desse modo, consideramos que, ao possibilitar o acesso às diferentes linguagens da Arte (artes visuais, dança, música e teatro) o aluno com surdocegueira tenha potencializadas as oportunidades para o desenvolvimento da comunicação e de conceitos e, conseqüentemente, da linguagem. Para tanto, devem ser priorizadas práticas de ensino condizentes com as suas condições sensoriais e linguísticas.

No que se refere à proposição de práticas de ensino voltadas para a Educação Física identificamos conteúdos e objetivos referentes a esse componente curricular somente no documento do PDI do quinto ano e observamos que esses conteúdos e objetivos contemplavam aspectos peculiares relacionados à aprendizagem e desenvolvimento do aluno alusivos, por exemplo, à comunicação e orientação e mobilidade.

Conteúdos: independência na locomoção com uso de pré-bengala; participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; valorização de suas conquistas corporais; manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais; utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas; percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo; coordenação e equilíbrio.

Objetivos: aumentar as possibilidades de expressão do próprio movimento, fazendo uso de gestos diversificados através de vivências como: jogos, danças, brincadeiras e outros; ajustar gradualmente o próprio movimento bem como suas habilidades motoras aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e na locomoção independente com a pré-bengala; possibilitar a ampliação das formas de manuseio de diferentes materiais e objetos através dos diversos movimentos como prensão, encaixe e lançamento associando a noção de grandeza; reconhecer progressivamente os segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras e da interação com os outros.

melhorar a marcha (apoiar planta e calcanhar para andar); desenvolver coordenação e equilíbrio por meio de marcha semi-independente sobre cordas e outros apoios, cama-elástica, bola suíça, técnicas de relaxamento e adequações posturais, movimentos alternados de membros superiores e inferiores (PDI – 5º ANO).

Sobre a organização da prática de ensino envolvendo as estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais, em seus relatos P4\_EF mencionou o uso de pistas de objetos para antecipação da aula e da professora, exploração tátil de materiais diversos, realização conjunta ou demonstração de movimento para imitação, participação em atividades coletivas, intervenções individuais e inserção de recurso adaptado.

*Antes de vir para a aula de Educação Física a monitora já mostra para ele no calendário o objeto que representa essa disciplina que é uma corda. Sempre usamos uma corda para atividade de marcha.*

*Quando ele chega aqui na quadra eu já mostro o meu apito (aponta para o apito pendurado por um cordão no pescoço).*

*[...]tem aquele momento que eu fico com ele para ensinar ele a caminhar porque ele tem dificuldade de pôr a planta do pé no chão. Nesse momento ele caminha descalço na quadra com o meu apoio para que inicie o movimento primeiro pelo calcanhar. Fazemos um passo mais lento e vamos aumentando a velocidade. Chegamos até a introduzir aquele elástico nas mãos como é usado como atleta cego.*

*A gente ensina sobre a diversidade de bolas, então se vou dar a queimada, eu mostro a bola para ele, mostro que é uma bola mais molinha, por exemplo. Se eu for dar basquete eu mostro a bola de basquete. Então, tento mostrar para ele, a diferença (entre os tipos de bola) de tamanho, de peso e de função. Usamos até a bola de pilates para alongar e ele gosta bastante.*

*Quando são brincadeiras, exercícios de alongamento, por exemplo, com a ajuda da monitora ele faz junto. Em brincadeiras de roda e outros tipos de brincadeiras também. Às vezes realizamos essas atividades em dupla e outra criança fica como o seu guia. Agora tem um momento que eu trabalho só com ele.*

*Eu tento sempre relacionar com o que estou trabalhando com a turma. Por exemplo, se vou trabalhar salto à distância que envolve um pouco de corrida, uso a corda amarrada em duas extremidades para fazer essa corrida com ele. Se eu vou trabalhar basquete, exploro a bola com ele, juntos jogamos a bola para que ele perceba como ela pula, passamos de uma mão para outra, arremessamos. Se vou trabalhar vôlei, exploramos a bola de forma semelhante.*

*Para ensinarmos a arremessar a bola temos usado uma corda amarrada em dois pontos com uma sacola com uma bola dentro amarrada na corda. Assim, ele consegue segurar e arremessar a bola sem que ela se perca e ainda faz com que ele de certa forma perceba o movimento da bola.*

*Para caminhar, por exemplo, ficamos bem próximos para ele perceber o movimento do meu corpo e em algumas atividades usamos a corda. Nessa corda fazemos a marcha lateral, para frente e até para trás.*

*Na cama elástica no começo pulávamos juntos. Depois coloquei para pular de mãos dadas com outra criança (P4\_EF).*

Novamente observamos a comunicação como um aspecto central na escolarização do aluno quando a participante relata o uso de objetos para antecipação. Ademais, podemos inferir que a estratégia de apresentar e explorar diferentes tipos de bola, por exemplo, é uma forma de contribuição para o desenvolvimento de conceitos e generalizações dentro da apropriação da linguagem.

Especificamente sobre o trabalho com os movimentos, Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010, p.16) tratando das habilidades necessárias para orientação e mobilidade mencionaram que “à medida que os movimentos se tornam independentes (capacidade de girar, rodar, engatinhar, caminhar), pode-se, gradativamente, introduzir as técnicas de autoproteção [...]”. Desse modo, apreendemos que o trabalho com o ensino dos movimentos e mais que isso, formas de imitação de movimentos sem o uso da visão,

compreendem aspectos fundamentais a serem contemplados no componente curricular Educação Física para os alunos com surdocegueira.

A respeito do uso de tecnologias educacionais, destacamos a “corda com uma sacola com a bola dentro” como um recurso para o ensino de arremesso. Atrélada ao recurso estava a estratégia de realizar o movimento completo de forma coativa progredindo para o movimento parcial (apenas o início) até que o aluno o fizesse com independência. A estratégia mencionada por P4\_EF, bem como, a mediação realizada pela professora, ao que parece, considerou o nível do desenvolvimento no qual o aluno se encontrava e que tipo de apoio era necessário, para que, gradativamente, ele passasse a realizar sozinho. `

Essa estratégia está correlacionada ao conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOSTKI, 2007) que, sinteticamente, compreende o “espaço” entre o que o aluno já sabe (real) e o que irá aprender (potencial). E é nesse espaço que a intervenção pedagógica deve ocorrer.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica com os materiais adequadas é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Para tanto, destacamos aqui a importância da capacitação do professor não somente para o uso dos recursos, mas ainda para a definição das estratégias que serão estabelecidas e utilizadas (ROCHA; DELIBERATO, 2012).

Ademais, as brincadeiras como foram citadas por P4\_EF, podem se constituir como uma importante atividade para o desenvolvimento da consciência corporal (ANDREOSSO, 2012). Essas brincadeiras, contudo, devem contemplar os aspectos táteis.

Os toques e brincadeiras corporais contribuem, por exemplo, para a tomada de consciência de que o seu corpo é associado ao movimento. O desenvolvimento de uma imagem corporal e a tomada de consciência sobre as partes do corpo, por sua vez, levam à exploração do movimento corporal (ANDREOSSO, 2012, p.198).

A autora mencionou ainda, que a construção da consciência corporal em relação ao espaço ocorre por meio do toque e da realização de atividades sistemáticas e adequadas.

De forma semelhante, mas tratando especificamente sobre as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento dos alunos com surdocegueira, Bosco, Castagna e Rocha (2021) concluíram que esse componente é fundamental no processo de

conhecimento corporal e na apropriação das diversas formas de comunicação por esses alunos.

Diante disto é possível compreender que a Educação Física se apresenta como um elemento imprescindível na descoberta, experimentação, significação do movimento humano através do processo de elaboração da expressão corporal de crianças com surdocegueira, bem como, é potencializadora deste processo, pois objetiva que o sujeito se (re)conheça enquanto corpo que se-movimenta, que estabelece relações, consigo mesmo, com outros, com as coisas e com o mundo permeado pela a essência de ser/viver sua corporeidade (BOSCO; CASTAGNA; ROCHA, 2021, p. 05).

No presente estudo de caso, P4\_EF relatou as contribuições desse componente curricular para o desenvolvimento do aluno, especialmente, referente à disposição para realização das atividades propostas e participação.

*Eu acho que melhorou muito desde quando ele chegou. É que a gente falar, meu Deus, queria até que fosse mais, quem vê hoje pode pensar que não progrediu. Mas do jeito eu ele chegou, que só queria ficar sentado e deitado. Ele chegava na quadra e já queria deitar-se, até no chão. Agora não, agora ele se senta, anda, caminha, fica em pé o tempo todo, ele não tem mais aquela coisa. Era automático, chegava e sentada ou se deitava, agora não, ele faz.*

*Além disso, no início eu entregava a bola e ele não segurava. Nem pegava. Hoje ele já segura o que já é o início para fazermos o arremesso. Para andar com o apoio da corda também. Ele não segurava de jeito nenhum. Hoje ele já segura e anda. Para mim também é um recurso para usarmos em algumas atividades, pois ele pode seguir o trajeto que a corda indica.*

*Na cama elástica hoje ele já pula sozinho, apenas apoio segurando suas mãos, mas o movimento de pular ele já faz (P4\_EF).*

Destacamos nesse relato a percepção de P4\_EF referente ao desenvolvimento do aluno, que demonstra, ao que parece, a existência de uma insegurança desse sujeito no início do processo de escolarização.

A esse respeito, Andreossi (2012) alertou que o medo e a insegurança podem prejudicar a mobilidade de pessoas com surdocegueira. Talvez esse medo e insegurança limitassem a participação nas atividades de Educação Física no processo inicial de escolarização desse aluno. Contudo, com as intervenções, oferta de estímulos e, conseqüentemente, mais oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras e

de relacionamento socioespacial (ANDREOSSI, 2012), a sua participação nas atividades foram potencializadas.

Dessa forma, apreendemos que o trabalho desenvolvido na Educação Física pode contribuir significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdocegueira e tem ligação direta com as áreas de comunicação, de linguagem, de interação, bem como de orientação e mobilidade.

#### *4.4.6 Revisão/Síntese do conhecimento*

A partir da análise realizada, apresentamos, na Figura 08, uma síntese do conhecimento apreendido neste estudo, a partir da identificação da presença dos indicadores sistematizados no Estudo I em cada área temática, no processo de escolarização do aluno com surdocegueira congênita. Para tanto, organizamos o quadro apoiado nos indicadores considerados como contemplados, não contemplados e novos.

Apontamos que alguns dos indicadores destacados como contemplados foram identificados parcialmente nos relatos e registros analisados conforme a apresentação dos resultados e discussão realizada na presente seção desta tese.

Figura 8 - Síntese do conhecimento (indicadores por área temática): Estudo 2

Organização e gestão	Avaliação	Comunicação, interação e linguagem	Tecnologia Assistiva	Componentes curriculares
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicadores contemplados</b></li> <li>• Identificação e reconhecimento da surdocegueira como deficiência única</li> <li>• Promoção de formação continuada na área da surdocegueira</li> <li>• Proposição de atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos</li> <li>• Oferta de AEE condizente com as necessidades específicas do aluno</li> <li>• Estabelecimento de parceria com a família</li> <li>• Provisão de estrutura física acessível e adequada               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provisão de recursos e materiais acessíveis e adequados</li> </ul> </li> <li>• Implementação de currículo centrado no aluno</li> <li>• Inserção de objetivos curriculares com base funcional e pautados em experiências reais</li> <li>• <b>Indicadores não contemplados</b></li> <li>• Disponibilização de professores (Ensino Regular e AEE) com formação prévia na área da surdocegueira</li> <li>• Disponibilização de profissional de apoio com formação e em tempo integral               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de parceria intersetorial</li> </ul> </li> <li>• <b>Novos indicadores</b></li> <li>• Flexibilização do tempo/permanência no ano ou ciclo (tempo adicional)</li> <li>• Número reduzido de alunos por turma               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferta de transporte para deslocamento do domicílio à escola</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicadores contemplados</b></li> <li>• Desenvolvimento de articulação com a família para avaliação</li> <li>• Identificação e qualificação das habilidades comunicativas</li> <li>• Verificação da funcionalidade dos sentidos remanescentes</li> <li>• Utilização de instrumentos e procedimentos diferenciados para avaliação da aprendizagem               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego de mecanismos variados para registro da avaliação</li> </ul> </li> <li>• Implementação da avaliação como meio de construção da prática pedagógica</li> <li>• <b>Indicadores não contemplados</b></li> <li>• Desenvolvimento de ações intersetoriais para avaliação</li> <li>• Uso de recursos acessíveis para avaliação da aprendizagem de conteúdos específicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicadores contemplados</b></li> <li>• Priorização dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da comunicação</li> <li>• Utilização de todos os sentidos remanescentes para o estabelecimento da comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção e/ou ampliação de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem</li> </ul> </li> <li>• Viabilização da transformação de objetos reais em representações simbólicas</li> <li>• Introdução ou potencialização de formas linguísticas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediação para interação e exploração do meio (ampliação de conhecimento acerca do mundo ao redor)</li> </ul> </li> <li>• Oferta de oportunidades para participação em atividades coletivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicadores contemplados</b></li> <li>• Uso de auxílios para o desenvolvimento da comunicação de forma alternativa</li> <li>• Uso de auxílios para a vida autônoma</li> <li>• Uso de auxílios para orientação e mobilidade               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de auxílios para funcionalidade e participação em atividades pedagógicas</li> </ul> </li> <li>• <b>Indicadores não contemplados</b></li> <li>• Uso de auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação visual</li> <li>• Uso de auxílios para ampliação da habilidade auditiva e para autonomia na comunicação oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicadores contemplados</b></li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a alfabetização</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a Matemática</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Natureza</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para as Ciências da Sociedade</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a Arte</li> <li>• Proposição de práticas de ensino voltadas para a Educação Física</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

#### 4.5 Conclusões

Este estudo caracterizado como estudo de caso teve como objetivos identificar e analisar aspectos da organização e do atendimento de uma escola regular de Ensino Fundamental I que atuou com um aluno com surdocegueira congênita de comunicação pré-linguística, e ainda, relacionar os indicadores apresentados no Estudo I com essa organização escolar e identificar possíveis direcionamentos para o processo de escolarização inicial de um aluno com perfil semelhante.

Avaliamos que esses objetivos foram alcançados na medida em que foram identificados, analisados e correlacionados aos indicadores do Estudo I aspectos do contexto investigado relativos às cinco áreas temáticas – organização e gestão; avaliação; comunicação, interação e linguagem; Tecnologia Assistiva; e componentes curriculares – além disso, na medida em que na discussão dos resultados foram apresentadas conjecturas potencialmente exequíveis no processo de escolarização inicial de um aluno com surdocegueira congênita.

De modo geral, observamos no presente estudo de caso que a escola buscou uma organização a partir das especificidades do aluno para estruturação do seu processo de escolarização no Ensino Fundamental I, embora alguns aspectos referentes, por exemplo, à formação dos profissionais, designação de profissional de apoio e estabelecimento de parcerias intersetoriais e com a família tenham se constituído como desafios e barreiras nesse processo.

Verificamos, ainda, a presença da maior parte dos indicadores identificados no Estudo I no processo de escolarização do aluno com surdocegueira deste estudo de caso nas áreas temáticas estabelecidas, em relação, especialmente, à comunicação, interação e linguagem, Tecnologia Assistiva e inserção de estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais para o trabalho com os diferentes componentes curriculares. Contudo, identificamos a necessidade de inserção de outros indicadores, além dos que haviam sido sistematizados no Estudo I, na área temática “gestão e organização” referente a flexibilização do tempo/permanência do aluno no mesmo ano ou ciclo, a organização da turma com um número reduzido de alunos e a oferta de transporte para deslocamento do domicílio à escola.

Ademais, observamos que os indicadores mais relacionados ao uso residual da visão e/ou audição não foram identificados no contexto investigado dada a condição do aluno de surdocego total. Isso reforça o pressuposto de que o processo de escolarização de um aluno com essa condição deve ser intencionalmente planejado e guiado pela avaliação criteriosa de suas potencialidades e necessidades, no qual a escola cumpra o seu papel social de ensinar aquilo que o aluno não sabe e que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Por fim, percebemos os indicadores relacionados à formação dos professores, à disponibilização de profissionais de apoio e à articulação intersetorial como demasiadamente desafiadores e complexos no processo de escolarização do sujeito com surdocegueira congênita abordado neste estudo. Além disso, vislumbramos, a partir da análise realizada, como fundamental a articulação com a família em todo o processo de escolarização do aluno com surdocegueira e a viabilização do ensino colaborativo como uma potência nesse processo, inclusive para a formação dos profissionais envolvidos.

Consideramos que o estudo trouxe contribuições para o campo teórico e prático da área da surdocegueira em relação à escolarização de alunos com essa condição, contudo reconhecemos as suas limitações concernentes, especialmente, aos aspectos metodológicos do número de participantes e roteiro de entrevista utilizado.

O primeiro – número de participantes - por não ter contemplado todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I na instituição investigada, e, o segundo – roteiro de entrevista - por, em virtude de ter sido construído anteriormente à realização do primeiro estudo da presente tese, não ter contemplado aspectos específicos de todas as áreas temáticas e seus respectivos indicadores.

Desse modo, esperamos que novos estudos sejam realizados na temática de escolarização de alunos com surdocegueira congênita no ensino regular envolvendo, em especial, aqueles com ausência de resíduos visuais ou auditivos funcionais e comunicação linguística.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas acerca de como tem se efetivado na prática o direito à educação e a escolarização de alunos com deficiências mais complexas como a surdocegueira congênita ainda são poucas na literatura nacional. Entretanto, estudos têm discutido a respeito da importância de se pensar sobre as condições de ensino e aprendizagem desses alunos nas escolas.

Diante disso, consideramos fundamental a realização de estudos como o que foi realizado nesta tese com discussões voltadas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas no atendimento aos alunos com surdocegueira congênita que se constituem, pela exigência da oferta de serviços específicos, um dos maiores desafios da Educação Especial e da educação comum.

Destacamos que no caso da surdocegueira congênita total e ausência de formas simbólicas e linguísticas para comunicação, os desafios na escolarização são potencializados em virtude, especialmente, das barreiras de interação que limitam a apropriação da cultura, valores e conhecimentos do contexto que o sujeito está inserido.

Assim, nesta pesquisa que teve como objetivo geral sistematizar indicadores que forneçam subsídios para o processo inicial de alunos com surdocegueira congênita, evidenciamos que para esses alunos a escola tem um papel bastante peculiar, no qual devem ser identificados e priorizados os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento, mesmo que estejam mais diretamente relacionados aos conceitos cotidianos. Nesse processo é quase que inevitável que as questões de comunicação e de linguagem sejam a base do trabalho pedagógico e permeiem todas as áreas de conhecimento contempladas no currículo.

Contudo, para que esse trabalho seja, de fato, voltado para as potencialidades de desenvolvimento desses alunos se faz necessária a existência de alguns indicadores que contemplem aspectos voltados para a organização e gestão; avaliação; comunicação, interação e linguagem; Tecnologia Assistiva; e componentes curriculares dentro do processo de escolarização.

Ademais, é preciso para além da organização e estruturação da própria escola, a criação e efetivação de políticas públicas que garantam, por exemplo, os profissionais de apoio condizentes às necessidades dos alunos com surdocegueira congênita e de professores com formação adequada. Essas políticas públicas devem considerar as especificidades desse grupo e a surdocegueira como condição única e não somente incluí-los em documentos da área da deficiência auditiva/surdez ou da deficiência visual.

Para tanto, futuras pesquisas são necessárias com vistas à formalização do direito à educação pelos alunos com surdocegueira congênita e de como esse direito tem sido efetivado na prática. Além disso, há a necessidade de estudos que direcionem ações para a identificação de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva, bem como, estratégias pedagógicas e as tecnologias educacionais voltadas para a apropriação de conceitos cotidianos e científicos por esses alunos no contexto escolar regular.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ALEIXO, Heniane Passos. **A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita**. 2018.181f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ALEIXO, Heniane Passos; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Experiências de alunos com surdocegueira na sala de estimulação sensorial. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 263-278, dez. 2019. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/625>. Acesso em: 18 set. 2021.

ALEIXO, Heniane Passos; GRÜTZMANN, Thais Philipsen. A classificação no processo de construção do número: um estudo com uma aluna com surdocegueira congênita. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 542-572, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/47827>. Acesso em: 18 set. 2021.

ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitiva-interacionista**. 2008. 337f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ALMEIDA, Wolney Gomes. A educação de surdos: novos olhares sobre a diferença. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.) **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, p. 163-194, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-09.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. São Paulo: Vetor, p. 121-144, 2002.

ANDRADE, Arheta Ferreira de. Surdocegueira, Cartografia e Decolonialidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 595-610, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8Rrq4MYVVLv759353f4S8fQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ANDREOSSI, Silvia Costa. Orientação e mobilidade na educação de surdos. In: SILVA, Ana Maria de Barros. **Heldy meu nome: rompendo barreiras da surdocegueira**. São Paulo: Hagnos, Cap. 6. p. 193-200, 2012.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; ZOCOLER, Juliane Cristina. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 71, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723/20093>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ARAÓZ, Susana Maria Mana de. A família e os surdos congênitos. In: MASINI, Elcie F. S. (Org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. São Paulo: Vetor, p. 57-58, 2002..

ARAÓZ, Susana Maria Mana de; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Deficiência Múltipla: as técnicas mapa e caminho no apoio à inclusão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ARAUJO, Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de et al. Surdocegueira: desafios de uma inclusão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 3, p. 36-59, set. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11675>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, Cap. 9. p. 169-196, 2011.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 jul. 2022.

BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. **Currículo funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BERTOLA, Vanisse Cristina Bussolo. **Implante Coclear em uma Criança com Surdocegueira Congênita: análise das ações comunicativas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BLAHA, Robbie; MOSS, Kate. **Deixe-me consultar meu calendário**. Título original: Let me check my calender. SEE/Hear Winter, 1997. Tradução e adaptação: Shirley Rodrigues Maia. São Paulo: Projeto Horizonte. Ahimsa / Hilton Perkins. 2005. Disponível em: [www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/arcluse](http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/arcluse). Acesso em: 16 jan. 2021.

BOOM, M. A. A. Hoevenaars-Van Den et al. Differentiating characteristics of deafblindness and autism in people with congenital deafblindness. **Journal Of Intellectual Disability Research**, [S.L.], v. 53, n. 6, p. 548-558, jun. 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary-wiley.ez87.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2009.01175.x>. Acesso em: 15 set. 2021.

BOSCO, Katrine Artuso; CASTAGNA, Pâmela Maria Seganfredo; ROCHA, Deizi Domingues da. Corpo e movimento: a corporeidade da pessoa com surdocegueira. In: Seminário Nacional de Educação Inclusiva: processos históricos e resistências, 1., 2021, Chapecó. **Anais do Seminário Nacional de Educação Inclusiva: Processos Históricos e Resistências**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, v. 1, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENEI/article/view/15363/10014>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília – [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, MEC/SEESP, 2010.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; LEAL, Daniela. Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 31, n. 61, p. 323, 6 jun. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC. Elaboração: Rosita Edler Carvalho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**, 2007.

BRASIL. MEC. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica 19/2010/MEC/SEESP/GAB**. Brasília, DF: MEC; 2010.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. MEC/Comissão de Revisão das Diretrizes da Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Censo Escolar**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 141-154, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022

BRUCE, Susan M et al. The State of Research on Communication and Literacy in Deafblindness. **American Annals of the Deaf**, v. 161, n. 4, 424-443, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27818399/>. Acesso em: 10 Mar 2021.

BRUCE, Susan M. The Application of Werner and Kaplan's Concept of “Distancing” to Children who are Deaf-Blind. **Journal Of Visual Impairment & Blindness**, [S.L.], v. 99, n. 8, p. 464-477, ago. 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X0509900803>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRUCE, Susan et al. An analysis of communicative functions of teachers and their students who are congenitally deafblind. **Re:view**, v. 36, n. 2, p. 81, 2004. Disponível em [link.gale.com/apps/doc/A126119999/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=76a3ae8b](http://link.gale.com/apps/doc/A126119999/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=76a3ae8b). Acesso em 11 Aug. 2021.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Implantação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. 2003. 250f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 85-96, dez. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. 3. ed. São Carlos: EDUFSCar, v. 1. p.78, 2010.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria Piedade Resende da. Procedimento de intervenção com surdocego total na mediação da leitura. In: Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 8., 2013, Londrina. **Anais do VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, p. 3580-3586, 2013. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-009.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; MAIA, Shirley Rodrigues. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Educação infantil. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CALEGARI, Rosani Maria. Reflexões a respeito de atendimentos com famílias de crianças com deficiências múltiplas. In: SILVA, Ana Maria de Barros. **Heldy meu nome: rompendo barreiras da surdocegueira**. São Paulo: Hagnos, Cap. 3. p. 151-164, 2012.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 229–244, 2018. DOI: 10.5902/1984686X18825. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825>. Acesso em: 20 set. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedex**, [S.L.], v. 25, n. 66, p. 227-247, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 05 ago. 2021.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria Piedade Resende da. **Surdocegueira: níveis e formas de comunicação**. São Carlos: Edufscar, p.139, 2016.

CANUTO, Beatriz Santanna et al. **Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira**. Petrópolis: Arara Azul, p. 144, 2019.

CAREGNATO, Sonia Elisa. Google acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: avaliação da precisão das buscas por autor. **Revista Ponto de Acesso**, Salvador, v. 5, n. 3, p. 72-86, dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682/4106>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CARRIER, Greici Francieli Machado Stein; MOREIRA, Daniela Almeida. Reflexões sobre a surdocegueira: definições teóricas e um relato de experiência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 47, p. 225-245, 2017. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1225>. Acesso em: 12 out. 2021.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 35-58, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/31018/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CORMEDI, Maria Aparecida. Facilitando a comunicação da criança com surdocegueira congênita: a importância do mediador. In: SILVA, Ana Maria de Barros. **Heldy meu nome: rompendo barreiras da surdocegueira**. São Paulo: Hagnos, Cap. 4. p. 171-182, 2012.

CORMEDI, Maria Aparecida. Comunicação Alternativa e Deficiência Múltipla: facilitando a linguagem e a comunicação para a aprendizagem. In: PASSERINO, Liliana Maria et al. **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: Crbf, Cap. 4. p. 47-60, 2013.

CORMEDI, Maria Aparecida. **Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita**. 2011. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORREA-TORRES, Silvia Maria. Communication Opportunities for Students With Deafblindness in Specialized and Inclusive Settings: a pilot study. **Re: view**, [S.L.], v. 39, n. 4, p. 197-205, 26 ago. 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ808355>. Acesso em 21 jul. 2021.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. Surdocegueira. MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; MANZINI, Eduardo José (org). **Surdo, Cego e Surdocego frente às questões da inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE, p. 115 – 132, 2014.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária. In: Reunião Nacional da Anped, 37., 2015, Florianópolis. **Anais da Reunião Nacional da Anped**. Florianópolis: XX, p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3654.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

DAMMEYER, Jesper. Prevalence and aetiology of congenitally deafblind people in Denmark. **International Journal Of Audiology**, [S.L.], v. 49, n. 2, p. 76-82, jan. 2010. Disponível em: <https://www-tandfonline.ez87.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.3109/14992020903311388>. Acesso em: 12 out. 2021.

DAMMEYER, Jesper et al. Identification of congenital deafblindness. **British Journal Of Visual Impairment**, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 101-107, maio 2012. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/0264619612443882>. Acesso em: 12 maio 2021.

DAMMEYER, Jesper. Deafblindness: a review of the literature. **Scandinavian Journal Of Public Health**, [S.L.], v. 42, n. 7, p. 554-562, 11 ago. 2014. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/1403494814544399>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DAMMEYER, Jesper; LARSEN, Flemming Ask. Communication and language profiles of children with congenital deafblindness. **British Journal Of Visual Impairment**, [S.L.], v. 34, n. 3, p. 214-224, set. 2016. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/0264619616651301?icid=int.sj-full-text.similar-articles.3>. Acesso em: 09 out. 2021.

DIAS, Marcus Vinicius de Souza et al. Relações pai-filho e o cuidado da criança com deficiência: olhar da equipe de saúde. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 16, p. 1-12, 14 dez. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/357160787\\_Relacoes\\_pai-filho\\_e\\_o\\_cuidado\\_da\\_crianca\\_com\\_deficiencia\\_olhar\\_da\\_equipe\\_de\\_saude](https://www.researchgate.net/publication/357160787_Relacoes_pai-filho_e_o_cuidado_da_crianca_com_deficiencia_olhar_da_equipe_de_saude). Acesso em: 09 jul. 2022.

DUTRA, Alessandra et al. Recursos didáticos táteis no ensino de Arte para alunos com surdocegueira. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 2, p. 152-173, abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9864/pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

FABRI, Rozi Terra; LEME, Carolina Guerreiro; GODOY, Shirley Alves. A importância do guia intérprete para o aluno surdocego no processo de inclusão na escola de ensino regular. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 5., 2009, Londrina. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: Uel, v. 1, p. 254-262, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/034.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2017.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. Aprendizagens e letramento: estudo de caso com uma criança com surdocegueira congênita. In: Seminário nacional de educação especial/XVII seminário capixaba de educação inclusiva, 6., 2020, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34474>. Acesso em: 25 set. 2020.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. **Surdocegueira congênita: comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa**. 1. ed. Curitiba: CRV, p. 11-137, 2020.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FARIAS; Sandra Samara Pires; JESUS, Lana Tuan Borges de; GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. A invisibilidade dos alunos surdos nos censos oficiais brasileiros: Por quê? In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/a-invisibilidade-dos-alunos-surdos-nos-censos-oficiais-brasileiros--por-que-> Acesso em: 10 ago. 2022.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Formação continuada em educação especial e a cooperação intersetorial. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 73-87, nov. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50232>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERRARINI, Rosilei; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. Metodologias ativas e portfólios avaliativos: o que dizem as pesquisas no Brasil sobre essa relação? **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2039>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FERRELL, Kay Alicyn; BRUCE, Susan; LUCKNER, John. L. Evidence-based practices for students with sensory impairments. **Retrieved from University of Florida**, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform, 2014. Disponível em <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/> Acesso em: 20 set. 2020.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações - Campo Grande** [online], v. 21, n. 1, p. 141-153, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>. Acesso em 13 mai.2022.

GIACOMINI, Lilia; SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://migre.me/w7aEn>. Acesso em: 11 jan. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l], v. , n. 24, p. 9-20, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2020.

GLAT, Rosana; OMOTE, Sadao; PLETSCHE, Márcia Denise. Análise Crítica da Produção do Conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marqueline & Manzini. ABPEE, p. 25-44, 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série Pesquisa em Educação), Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 200, 2013.

GODOY, André. Schutzer. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GODOY, Shirley Alves. **Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira**: uma pesquisa colaborativa. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2015.

GOMES, Marcia Regina. **Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial**: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

HARTMANN, Elizabeth S. A Socio-cognitive Approach to How Children with Deafblindness Understand Symbols. **International Journal of Disability, Development, and Education**, v. 59, n.2 p. 131-44, 2012. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez87.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> Acesso em: 20 set. 2020.

HUEBNER, Kathleen Mary; PRICKETT, Jeanne Glidden. A self-study and in-service training program for individuals who work with people who are deaf-blind. **Re:View**, v. 27, n. 4, p. 159 – 173, 1996. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ522870>. Acesso em: 11 ago. 2022.

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

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rpjjNBjNCGs9XgDndrvKczk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 151-172, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, nº 137, p. 1223-1240, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

LARSEN, Flemming Ask; DAMEN, Saskia. Definitions of deafblindness and congenital deafblindness. **Research In Developmental Disabilities**, [S.L.], v. 35, n. 10, p. 2568-2576, out. 2014. Disponível em: <https://www-sciencedirect.ez87.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0891422214002352>. Acesso em: 04 abr. 2021.

LARSEN, Flemming; DAMMEYER, Jesper. The relation between sensory loss and communicative and cognitive development in children with congenital deafblindness. **British Journal Of Visual Impairment**, [S.L.], v. 39, n. 2, p. 104-116, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/0264619620913901>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LEME, Carolina Guerreiro. **O Papel do Instrutor Mediador e o Impacto da Tecnologia Assistiva Frente à Inclusão de Alunos com Surdocegueira**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt et al. Desenvolvimento de conceitos: o paradigma das descobertas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 4, n. 2, pp. 31-39, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000200004>>. Acesso em 14 jul. 2020.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepções matemática**. Apud ALEIXO, Heniane Passos, 2018.

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pateo Revista Pedagógica**, Artemed, Porto Alegre, RS, nº 12, pp. 06-11. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre/RS, v. 4, n.12, pp. 6-11, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elzinete Maria Carvalho. **A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita**. 2020. 152f. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

MACHADO, Elzinete Maria Carvalho; RAGGI, Desirée Gonçalves. Comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso de um aluno com surdocegueira congênita. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, [S.L.], v. 1, n. 9, p. 293-319, 31 dez. 2020. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32803>. Acesso em 09 jan. 2021.

MAIA, Shirley Rodrigues et al. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: um guia para instrutores mediadores**. São Paulo: Ciclo Gráfica e Fotolito. CIDA, 2008.

MAIA, Shirley Rodrigues; IKONOMIDIS, Vula Maria; ARAÓZ, Susana Maria Mana. Formação de profissionais para as funções de guia - intérprete educacional e instrutor mediador. In: **Anais do 8º congresso brasileiro de educação especial**, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-de-profissionais-para-as-funcoes-de-guia---interprete-educacional-e-instrutor-mediador?lang=pt-br>> Acesso em: 11 ago. 2022.

MANGA, Tejal; MASUKU, Khetsiwe, P. Challenges of teaching the deaf-blind learner in an education setting in Johannesburg: Experiences of educators and assistant educators. **The South African journal of communication disorders**, vol. 67, n. 1, p. 7 – 11, jun. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7343947/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548>. Acesso em 15 mar. 2021.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. São Carlos, SP: UFSCar/ONEESP. 2014. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020. 284 p.

MATA, Simara Pereira da. **Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira**. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Perspectivas de Profissionais sobre a Comunicação Multimodal no Desenvolvimento de um Sujeito com Surdocegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 27, p. 777-792, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v27/1413-6538-rbee-27-e0003.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira**. 2012. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MENDES, Karina dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: Edufscar, p. 160, 2014.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: Ufsc - Ced - Nup, Cap. 1. p. 23-58, 2017.

MILES, Barbara. **Alfabetização de pessoas surdocegas**. Tradução: Miriam Xavier. São Paulo: Projeto Horizonte. Ahimsa/Hilton Perkins, 2000.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. Programa de comunicação alternativa tátil: comunicação por meio de conexões táteis. **Revista Teias**, [S.L.], v. 22, n. 66, p. 309-324, 20 ago. 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52640>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MURDOCH, Heather et al. Adding scents to symbols: using food fragrances with deafblind young peoplemaking choices at mealtimes. **British Journal of Special Education**, v. 41, n. 3, p. 249 – 267, set. 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1040686>. Acesso em 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Jamine Barros; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecendo a saúde com a educação nas “tramas” da inclusão. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; SILVA, Reginaldo de Souza. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares**. Salvador: Edufba, 2010. Cap. 10. p. 165-176. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/329/pdf/tenorio-9788523208912.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

PANCOSOFAR, Nadya et al. “What I Want to Do as a Father Is Be There”: constructions of school involvement for fathers of children with complex disabilities. **Research And Practice For Persons With Severe Disabilities**, [S.L.], v. 44, n. 3, p. 153-168, 26 abr. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332701331\\_What\\_I\\_Want\\_to\\_Do\\_as\\_a\\_Father\\_Is](https://www.researchgate.net/publication/332701331_What_I_Want_to_Do_as_a_Father_Is)

Be\_There\_Constructions\_of\_School\_Involvement\_for\_Fathers\_of\_Children\_with\_Complex\_Disabilities. Acesso em: 09 mar. 2021.

PARKER, Amy T.; NELSON, Catherine. Toward a Comprehensive System of Personnel Development in Deafblind Education. **American Annals Of The Deaf**, [S.L.], v. 161, n. 4, p. 486-501, 2016. Project Muse. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27818404/>. 15 mar. 2021.

PERASSOLO, Valquíria. **Educação em Ciências Naturais para estudantes com surdocegueira**: uma análise no contexto de uma escola de surdos. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1416 07 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em 22 jun. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (81), 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898089>. Acesso em 22 jun. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Observatório de Educação na área de Deficiência intelectual: a pesquisa colaborativa como possibilidade na produção do conhecimento. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini, p. 7-14, 2015.

PUCCINI, Lucas Rebelo Silva et al. Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 28, p. 75-82, ago. 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. 308f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROCHA, Talyta Nunes; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; SOUZA, Carla Peres. As produções acadêmicas sobre a surdocegueira: contribuições para atuação docente. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [S.L.], v. 13, n. 02, p. 92-109, 25 set. 2017. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9371>. Acesso em: 09 out. 2020.

ROCHA, Barbara; CADER-NASCIMENTO, Fatima; BIATO, Emília. UMA ESCUTA-TÁTIL NA SURDOCEGUEIRA. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S.L.], v. 7, n. 23, p. 820-834, 30 set. 2021. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Disponível em:

<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3347/2805>. Acesso em: 09 out. 2021.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 71-92, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WqrPHJsTmsjBBjbqZsSRj6y/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 53, p. 691–708, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14398>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 99-110, dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700/307>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2022, v. 27. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>>. Acesso em 3 ago. 2022.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; GOYOS, Celso. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 213-225, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hgL6ZDBTBhG9mq6F37TWsF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 jul. 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3bwwy6JgWW4Cpb7NvCpvrS/?lang=pt>. Acesso em 09 jul. 2022.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 51, p. 1 – 19, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053147167>>. Acesso em 14 jun. 2022.

SARAMAGO, A. R. et al. **Avaliação e Intervenção em Multideficiência**. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio SócioEducativo. 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Quem permanece ausente na educação para todos**. 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/quem-permanece-ausente-na-educacao-para-todos/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento-Revista de Educação**, [S.L.], n. 4, p. 54-84, 9 ago. 2016. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduação e Inovação - UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SIAULYS, Maria Olympia de Campos. **Atividades de vida autônoma: essência da vida em sociedade**. São Paulo: Laramara, p.150, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ana Maria Barros. **Heldy meu nome: rompendo barreiras da comunicação**. São Paulo: Hagnos, p. 219, 2012.

SILVA, Evaldo Gabriel Nascimento da; CARDOSO, Camila de Nazaré Araújo. A importância do uso da tecnologia assistiva na educação de surdos. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 1-16, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13153>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, Sonia Maria Vieira da; CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. Relação de significante/significado na pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística. In: MONTEIRO, André Jacques Martins et al. **Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar: desafios e diversidade**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, p. 135-150, 2014.

SILVA, Nadja Maria Vieira da; SANTOS, Carine Valéria Mendes dos; RHODES, Carine de Almeida Arruda. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 513-528, set. 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682014000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 nov. 2021.

SILVA, Simara Pereira da; VILLAS BOAS, Denise Cintra. Perspectivas de professores de salas regulares acerca da inclusão de alunos com surdocegueira. In: SEABRA JÚNIOR, M. O.; CASTRO, R. M. de (Org.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 32, p. 27, 18 mar. 2019. Universidad Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em 23 nov. 2022.

SILVEIRA, Fabiana Maio. **Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado**. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/PFmyWqmMdq7msBt9DfvnjCp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SOUZA, Marcia Maurílio; MAIA, Shirley Rodrigues. Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira. MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; MANZINI, Eduardo José (org). **Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE, p. 133 – 150, 2014.

SOUZA, Calixto Junior de; OLIVEIRA, Patricia Santos de. A surdocegueira na área de Educação Física: diferentes percepções. In: **Anais do 7º congresso brasileiro de educação especial**, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/a-surdocegueira-na-area-de-educacao-fisica--diferentes-percepcoes>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? how to do it?. **Einstein** (São Paulo), [S.L.], v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 23, p. 1-18, 25 out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2021.

TRANCOSO, Diahm Sez. **Orientación y movilidad**. 2002 *apud* GIACOMINI, Lilia; SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel, 2010.

TOFFOLI, Mayara Garcia; GASPARETTO, Maria Elisabeth Freire; ANANIAS, Marcia Helena Ramos. Escolarização de crianças surdocegas: dando voz aos familiares. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 163-186, 30 jul. 2019. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11968/pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

TREFFRY, John M.; TREFFRY, Jacquelyn A. **Guia para o desenvolvimento da criança surdocega**. Tradução: May Inês, Revisão: Laura L.M. Ancilotto. São Paulo: Projeto Horizonte. Ahimsa/Hilton Perkins, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva**. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

VILLAS BOAS, Denise Cintra, et al. Analysis of Interaction and Attention Processes in a Child With Congenital Deafblindness. **American Annals of the Deaf**, v. 161, n. 3, p. 327-341, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/xhhXDYDPFGqRFKBb7kgzNMGQ/?lang=en&format=pdf>. Acesso em 24 fev. 2022.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

WATKINS, Susan; CLARK, Thomas C. A Coactive Sign System For Children Who Are Dual-Sensory Impaired. **American Annals of the Deaf**, Gallaudet University Press, v. 136, n. 4, p. 321-324, 2005. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/44400899>. Acesso em: 11 ago. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com gestora

1 – Qual é a sua formação?

2 – Há quanto tempo você atua na área de Educação Especial?

3 – Há quanto tempo você atua/atuou como coordenadora de Educação Especial do Município?

4 – Como foi o início da escolarização do aluno na rede municipal de ensino?

5 – A escola precisou fazer alguma mudança para favorecer a escolarização desse aluno?

6 – Quais as mudanças que a escola teve que fazer (na parte de Gestão) para favorecer o seu processo de escolarização?

- 7 – O que foi necessário (recursos, estratégias...) para tais mudanças?
- 8 – Você poderia me dar um exemplo de recursos necessários que foram adquiridos pela escola?
- 9 – Como você avalia a permanência desse aluno em uma escola regular?
- 10 – Se algum gestor estivesse recebendo, em sua escola, pela primeira vez um aluno semelhante a ele, que orientações você daria a esse gestor?
- 11 – Você quer falar mais alguma coisa?
- 12 – Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

Obrigada

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com professores

### 1 - Caracterização do profissional

- 1.2 - Qual é a sua formação?
- 1.3 - E a sua área de atuação, qual é?
- 1.3 - Há quanto tempo atua na área?
- 1.5 - E em Educação Especial, você possui alguma formação complementar?
- 1.6 - E na área da surdocegueira? Você tem alguma formação específica?
- 1.7 - Você já recebeu alguma informação e/ou orientação sobre surdocegueira? Quais?
- 1.9 - Além desse aluno, já atuou com outras pessoas com surdocegueira?
- 1.10 - Já atuou com alunos com outras deficiências? Quais?

### 2 - Início do trabalho

- 2.1 - Há quanto tempo você trabalha com esse aluno?
- 2.2 - Como você recebeu informação de que teria um aluno com surdocegueira, em sua sala?
- 2.3 - Qual foi a sua reação?
- 2.4 - Você recebeu alguma orientação?
- 2.5 - Quais orientações você recebeu?
- 2.6 - Quem lhe deu as orientações?
- 2.7 - No primeiro dia de aula do aluno, como você o recebeu?
- 2.8 - Como os colegas de turma reagiram à sua presença?
- 2.9 - Qual foi a sua orientação para a turma, em relação ao aluno com surdocegueira?
- 2.10 - Descreva sobre a preparação das aulas:
- 2.11 - Você precisou mudar algo na estrutura das suas aulas? Comente a respeito:
- 2.12 - E ele? Qual foi a sua reação, durante as primeiras aulas?
- 2.13 - De que maneira ele realiza as atividades propostas nas aulas? Dê exemplos:

### 3 - Desenvolvimento da comunicação e da linguagem

- 3.1 - Você recebeu orientação sobre a maneira de se comunicar com o aluno?
- 3.2 - Quais foram as orientações?
- 3.3 - Quem lhe forneceu essas orientações?
- 3.4 - Como é a sua comunicação com o aluno?
- 3.5 - O aluno compreende o que você “fala”?
- 3.6 - Como ele reage?

3.7 - Em que momentos você percebe que ele compreendeu o que você “falou” com ele? Dê exemplos:

3.8 - Como o aluno se comunica com você?

3.9 - Você o compreende?

3.10 - Como você consegue avaliar que você entendeu a informação dele? Dê exemplos:

3.11 - Diante da situação de não o compreender, o que você faz?

3.12 - Você pode me dar um exemplo?

3.13 - Se algum professor da área de (*área de formação da pessoa*) estivesse recebendo um aluno com condição semelhante, quais as orientações que você transmitiria a esse professor?

3.1.14 - Você pode descrever um dia do aluno na escola?

3.1.15 - Como a aula proporciona momentos de interação do aluno com os amigos?

#### **4 - Avaliação**

4.1 - Como você avalia o desenvolvimento geral do aluno, na escola?

4.2 - Você poderia me dar um exemplo de algo que ele não fazia no início das aulas e agora é capaz de realizar, com ou sem ajuda?

4.3 - Dê um exemplo de algo que você percebe que ele desenvolveu a independência aqui na escola:

4.4 - Quais aspectos você considera primordiais avaliar em um aluno com surdocegueira, no momento de ingresso na escola?

4.5 - Quais aspectos você considera primordiais, dentro do contexto da escola regular, para o desenvolvimento de um aluno com surdocegueira de características semelhantes às dele?

4.6 - Diante do currículo escolar, você considera que esse aluno consegue aprender? O quê?

4.7 - Quais as principais contribuições das aulas para esse aluno?

#### **5 - Parcerias**

5.1 - Há diálogo entre você e profissionais de outras instituições que também acompanham o desenvolvimento do aluno?

5.2 - Comente sobre isso (quais profissionais, frequência e motivos dos diálogos):

5.3 - E, na escola, como é feito o planejamento das aulas?

5.4 - Quem participa do planejamento?

5.5 - Como é a participação da família na vida de escolar dele?

6 - Você quer falar mais alguma coisa?

7 - Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente, a fim de complementar as informações?

Obrigada

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com profissionais de apoio (monitoras)**

### **1 - Caracterização do profissional**

- 1.1 - Qual é a sua formação e área de atuação?
  - 2.1 - Há quanto tempo atua na área de Educação Especial?
  - 2.2 - Há quanto tempo você atua com o aluno?
  - 2.3 - Além desse aluno, já atuou com outras pessoas com surdocegueira?
  - 2.4 - E com outras deficiências? Quais?
  - 2.5 - Você já participou de alguma formação (formal ou informal) sobre surdocegueira?
- Comente a respeito:

### **2 - Início do trabalho**

- 2.1 - Como você recebeu a informação de que seria responsável por um aluno surdocego, na escola?
- 2.2 - Você recebeu alguma orientação para iniciar o trabalho?
- 2.3 - Quem lhe deu as orientações?
- 2.4 - Quais foram essas orientações?
- 2.5 - Descreva sobre como foi esse trabalho:
- 2.6 - Me conte um pouco sobre como foi recebê-lo na escola:

### **3 - Rotina escolar**

#### **3.1 - Aspectos Gerais**

- 3.1.1 - Como é a sua rotina na escola com o aluno?
- 3.1.2 - Qual é a sua função com o aluno, enquanto ele está na escola?
- 3.1.3 - Como acontece sua intervenção com o aluno, nos diferentes espaços da escola? Você poderia me dar exemplos?

#### **3.2 - Comunicação**

- 3.2.1 - Você recebeu orientação sobre a maneira de se comunicar com ele?
- 3.2.2 - Quais foram as orientações?
- 3.2.3 - Quem lhe forneceu estas orientações?
- 3.2.4 - Como é a sua comunicação com o aluno?
- 3.2.5 - O aluno compreende o que você “fala”?
- 3.2.6 - Como ele reage?

3.2.7 - Em que momentos você percebe que ele compreendeu o que você “falou” com ele? Dê exemplos:

3.2.8 - Como o aluno se comunica com você?

3.2.9 - Você o compreende?

3.2.10 - Como você consegue avaliar que você entendeu a informação dele? Dê exemplos:

3.2.11 - Diante da situação de não o compreender, o que você faz?

3.2.12 - Você pode me dar um exemplo?

3.2.13 - Se algum agente educacional estivesse recebendo um aluno semelhante a ele, quais as orientações que você transmitiria a esse profissional?

3.3.14 - Como você informa que vai a algum ambiente da escola com ele?

3.3.15 - Como você passa informação para ele, em relação ao trajeto (mudar de direção) ou obstáculos (cuidado!), enquanto ele se locomove?

3.3.16 - O aluno compreende a informação?

3.3.17 - Como você percebe que ele compreendeu a informação dada? Dê exemplos:

#### **4 - Avaliação**

4.1 - Como você avalia o desenvolvimento geral do aluno, na escola?

4.2 - Dê um exemplo de algo em que você percebe que ele desenvolveu a independência aqui na escola:

4.3 - Quais os aspectos que você considera que precisam ser trabalhados com o aluno, na escola?

5 - Você quer falar mais alguma coisa?

6 - Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente, a fim de complementar as informações?

Obrigada