



ACESSIBILIDADE E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: estudo de caso com uma estudante surdocega no ensino superior

Lara Gontijo de Castro Souza
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-MG)

Terezinha Cristina da Costa Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Eixo temático: 23 - Práticas de inclusão escolar no ensino superior

Categoria: comunicação oral

RESUMO:

Neste estudo apresentamos reflexões sobre a acessibilidade no contexto acadêmico, considerando em especial aspectos que envolvem a surdocegueira. Em seguida é apresentado um estudo de caso realizado em uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte, Minas Gerais, em uma turma com uma estudante surdocega. O estudo, de natureza qualitativa, teve como objetivo observar a construção da acessibilidade com especial atenção para a interação e comunicação da aluna. Os resultados mostraram desafios e também elementos possíveis para se pensar a promoção da acessibilidade para estudantes surdocegos no contexto acadêmico.

Palavras-chave: acessibilidade; ensino superior; surdocegueira.

01. INTRODUÇÃO

Quando falamos em acessibilidade, em relação ao ensino superior, sabemos que as discussões são amplas e envolvem uma gama de desafios. Um deles vem da noção de que a universidade é múltipla, diversa e envolve uma série de atividades variadas (laboratórios, visitas de campo, práticas específicas, estágios, pesquisa, entre outras) que são menos exploradas nos outros níveis de ensino. Diante dessa multiplicidade é importante



considerarmos, também, que não existem modelos fixos ou formulaicos quando estamos tratando de individualidades, especificidades e subjetividades.

De acordo com último Censo da Educação Superior, realizado em 2014, 7.828.013 estudantes se matricularam em cursos superiores no país, o que representou um crescimento de 85,35%, frente a 2004, por exemplo. Em relação aos estudantes 'público da educação especial' o número que era de 5.395 aumentou para 33.377 matrículas no mesmo período, o que representa um crescimento de 618,6%. Dentre eles, 107 são estudantes surdocegos (INEP, 2015).

Embora, em linhas gerais, muitas questões em relação à promoção da acessibilidade estejam presentes na literatura, no cotidiano da sala de aula é que são percebidas as demandas e as especificidades de cada estudante. E quais são os desafios enfrentados e quais são as possibilidades de comunicação e interação utilizadas junto às pessoas surdocegas na universidade?

A compreensão desses aspectos, relativos à acessibilidade, especialmente sobre a comunicação e interação, no contexto acadêmico foi o objetivo geral do estudo apresentado neste texto. Na tentativa de uma visão mais próxima do cotidiano de estudos, o trabalho foi desenvolvido em uma turma com uma estudante surdocega matriculada em um curso da área de tecnologia da informação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, durante o período de 2010 a 2014. Tratou-se de uma pesquisa¹ qualitativa, longitudinal na qual foram utilizadas as notas de campo como principal instrumento.

A seguir apresentamos algumas percepções e reflexões acerca da acessibilidade no contexto acadêmico, considerando em especial a questão a comunicação e aspectos que envolvem a surdocegueira. E, em seguida, apresentaremos a pesquisa realizada.

¹ Este estudo, que fez parte de uma pesquisa maior sobre a promoção da acessibilidade na Instituição, foi registrado e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.



02. Surdocegueira: comunicação e acessibilidade

Embora por muito tempo, na literatura, a surdocegueira tenha sido caracterizada como “deficiência múltipla”, a própria comunidade surdocega, as instituições representativas nacionais e internacionais e os pesquisadores da área vem defendendo que se trata de uma ‘deficiência única’ (ASOCIDE, 2018; SENSE, 2018; WATANABE, 2017).

Nesse sentido, a surdocegueira é entendida como a diminuição ou ausência da audição e da visão concomitantemente, podendo ser em diferentes graus em cada um dos sentidos - que vão desde a ausência parcial até a total. Essa especificidade demanda por estratégias diferenciadas para a interação, comunicação e participação em situações cotidianas, que passam pela mobilidade urbana até a interação e comunicação com os próprios familiares (SENSE, 2018).

Segundo Freeman (1991), o desenvolvimento da comunicação e formas interação podem ser fortemente influenciados pelo período no qual “ocorreu” a surdocegueira, ou seja: a surdocegueira congênita ou a surdocegueira adquirida.

A pessoa com surdocegueira congênita vem sendo caracterizada por aquela que nasceu ou que desenvolveu a deficiência antes do desenvolvimento de uma língua. Nesse caso, o processo de desenvolvimento da comunicação costuma levar um tempo maior, exige tentativas diversas por parte dos profissionais de mediação e dos familiares ou pessoas com as quais se vive. Nesse sentido, para os processos de aprendizado da língua e da interação com o mundo, é importante observar como a pessoa surdocega se apropria, lembra, combina, elabora, responde, planeja e comunica (ALMEIDA, 2008).



Já a pessoa com surdocegueira adquirida vem sendo caracterizada como aquela que passa a ter essa condição ao longo da sua vida, quando já utiliza uma língua, que pode ser oral ou sinalizada. Isso pode ocorrer de diferentes formas: nasce-se com surdez e perde-se a visão; nasce-se com cegueira e perde-se a audição; ou perde-se a visão e a audição ao longo do tempo. Isso pode ocorrer em decorrência de causas diversas, como a idade avançada, acometimento de alguma doença, ou presença de síndromes (FARIAS, 2015; ALMEIDA, 2008).

Em geral, independentemente do momento de ocorrência da surdocegueira, 09 (nove) formas de comunicação têm sido mais amplamente difundidas e utilizadas. São elas:

- Braille: que diz respeito ao uso na leitura e escrita, quando a pessoa já está alfabetizada e compreende o Braille;
- Braille tátil: que é a reprodução do Braille nos dedos, palma das mãos ou braço, para que a pessoa possa sentir o que está sendo escrito para ela na comunicação;
- Escrita na palma da mão: na qual é utilizada a escrita alfabética (com o “alfabeto convencional”) para se escrever “em fôrma” na palma da mão ou mesmo no antebraço da pessoa;
- Tadoma: que consiste na percepção, através da mão posicionada em cima das partes fono-articuladoras do corpo, produtoras da fala (boca, bochechas, garganta), para que a comunicação aconteça a partir da percepção das vibrações e as diferentes posições que estas partes adquirem durante a produção da fala;
- Fala ampliada: que corresponde a reprodução do som de forma mais alta;
- Libras no campo visual reduzido: que se trata da comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) utilizando-se um campo menor para a movimentação e produção dos sinais;



- Libras tátil: na qual as pessoas que participam da comunicação se tocam para perceberem/sentirem a sinalização através do tato;
- Alfabeto datilológico tátil: que consiste no uso do 'alfabeto manual' para se realizar a datilologia (ou soletração) de cada palavra tocando a palma da mão da pessoa para que a comunicação seja percebida através do tato;
- Comunicação social háptica: que se trata da reprodução, com os dedos ou palma da mão, de imagens na superfície da pele da pessoa surdocega, como se desenhasse algo com o toque. Geralmente é seguindo um padrão de desenho/significado e as costas tem sido o local mais usado para a comunicação háptica.

Quando uma dessas formas de comunicação é aprendida, com o apoio de um professor ou mediador, o guia-intérprete é o profissional que passa a assumir os serviços de tradução, interpretação, descrição e guia para a promoção da acessibilidade para as pessoas com surdocegueira (ALMEIDA, 2015)

Durante os processos de transmissão da mensagem o guia-intérprete pode realizar um trabalho de transliteração ou de tradução-interpretação. No caso da transliteração, o guia-intérprete recebe a mensagem e transmite à pessoa com surdocegueira na mesma língua, porém utilizando uma forma de escrita acessível à pessoa; por exemplo, ouvindo a mensagem em Português e transmitindo para o Braille Tátil. Já no processo de tradução-interpretação o profissional recebe a mensagem em uma língua e a transmite em outra; por exemplo, ao ouvir uma mensagem em Português e transmitir para a Fala Ampliada em Inglês ou para a Libras Tátil.

Contudo, somente a presença de um guia-intérprete em sala de aula não é garantia da acessibilidade. De acordo com Almeida:

A surdocegueira tem se apresentado como um tema ainda pouco explorado na literatura especializada brasileira, quando comparada à



produção teórico-científica sobre outras deficiências. Durante muito tempo, a perda sensorial da visão e audição, concomitantemente, caracterizou-se a partir dos aspectos da múltipla deficiência, e não a partir da compreensão de uma deficiência específica, com características e especificidades muito próprias (ALMEIDA, 2015, p. 166).

Muitas questões estão presentes no cotidiano acadêmico e escolar e dependem do envolvimento do professor, do planejamento, do uso de tecnologia assistiva e do engajamento dos profissionais da educação, sobretudo na questão atitudinal. Considerando esses aspectos, apresentamos a seguir o estudo realizado na tentativa de contribuir um pouco para este campo.

03. Abordagem metodológica

Este estudo, conforme apresentado no percurso introdutório deste texto, é de natureza qualitativa na qual a tradutora era também uma das pesquisadoras. Segundo Ludke e André (2015), estudos com essa característica, que privilegiam o contato direto e demorado do pesquisador com o os participantes em seus “ambientes naturais”, permitem compreender as relações e aspectos mais relacionados aos processos do que uma busca por resultados finais.

O registro das observações foi realizado através de notas de campo, nas quais ficaram registrados aspectos como: data, horário, tema da aula, participantes, a forma de comunicação entre alunos-professores e aluna-intérprete, situações de acessibilidade, de dificuldades e, também, as falas, quando possível.

O desenvolvimento, conforme explicitado, foi feito em uma IES privada da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, durante o período de 2010 a 2014. A observação foi guiada pela tentativa de compreender situações nas quais poderiam surgir possíveis “barreiras de acessibilidade” durante os processos de comunicação e interação e a forma como elas eram ou não resolvidas.



04. Resultados e discussão

A estudante surdocega, no início do estudo, tinha a idade de 26 anos. Sua surdocegueira, embora não confirmada, suspeitava-se ser por *Síndrome de Usher* e ela utilizava a Libras em campo visual reduzido em sua comunicação e, em alguns momentos de pouca luminosidade, fazia uso da Libras Tátil. Todas as aulas eram acompanhadas por uma tradutora-intérprete de Libras, que não tinha formação como guia-intérprete, porém, estava sensível à condição da estudante e se mostrava sempre solícita a estudar e também aprender no dia-a-dia as questões da guia-interpretação. A IES contava com um núcleo de inclusão o qual orientava essas ações e disponibilizava, também, atendimento individualizado para compreender e planejar estratégias de promoção da acessibilidade para a aluna.

Desde o primeiro dia de desenvolvimento do estudo foi possível perceber um grande uso de tecnologias de comunicação e interação no curso na qual a estudante estava matriculada, muito possivelmente por ser um curso da área de tecnologia da informação. As aulas eram em sua maioria teóricas e os professores tinham como principal recurso o uso de data-show e, muitas vezes, com a instrução para que os estudantes acompanhassem o uso de determinados programas em seus notebooks pessoais ou em computadores do laboratório de informática.

O núcleo de inclusão da IES cumpria o protocolo de envio de uma mensagem por e-mail no início do semestre para todos os professores das disciplinas nas quais a aluna estava matriculada, para informar suas especificidades e disponibilizar apoio aos professores que precisassem. Foi possível notar que nem sempre a mensagem funcionava, pois, na maioria das vezes, os professores chegavam em sala pela primeira vez e eram surpreendidos pela presença da intérprete de Libras, sentada na parte da frente da sala em uma 'cadeira especial' próxima da aluna surdocega.



Independente da mensagem prévia, a intérprete sempre se apresentava no primeiro dia do professor e explicava do que se tratava o seu trabalho ali. Alguns professores faziam perguntas e procuravam saber mais sobre o assunto e ainda conversavam com a aluna utilizando o serviço de tradução, alguns outros apenas recebiam a informação e executavam o planejamento de suas aulas sem parecer importar muito com a situação “diferente” que lhes era apresentada.

Para uma organização didática das principais categorias observadas durante o estudo descreveremos, a seguir, em forma de tópicos. A primeira parte diz respeito aos aspectos gerais observados em relação à acessibilidade, sobretudo aqueles que a própria estudante identificou ou que apareceram com recorrência. Em segundo, as questões ligadas às perguntas iniciais e objetivos deste estudo, ou seja, as questões da interação e comunicação.

Aspectos ‘gerais’ envolvendo a acessibilidade:

- *Compreensão dos professores sobre as especificidades da aluna:* a cada semestre era percebido como um desafio para a intérprete e para a aluna a explicação de questões como a presença de outro profissional em sala de aula, além do professor, e como funcionaria a dinâmica de trabalho. Alguns (poucos) professores chagavam a se incomodar se a intérprete não estava ali para “vigiar” seu trabalho, ou pelo motivo pelos quais a estudante olhava mais para a tradutora do que para o professor. A relação sempre era construída de uma forma diferente, dependendo da sensibilidade de cada professor.
- *O uso do quadro:* com a baixa visão da estudante raramente ela utilizava o quadro como recurso, a intérprete sempre fazia o papel de passar para a Libras (em campo visual reduzido) o que estava escrito no quadro. Contudo, quando era interessante se olhar para o quadro, como em aulas de matemática (para recuperação do cálculo ou visualizar uma equação como todo) era orientado aos professores que utilizassem



canetas com escrita forte, contrastiva e largas. E, ainda, para que a aluna pudesse ver de perto, sem que ficasse de pé na sala e sem obstruir a visão dos outros colegas, foi providenciada uma cadeira de rodinhas para que ela se movimentasse desviando do professor e acompanhando a escrita.

- *O uso de “esquemas” de explicação no data-show:* apesar da intérprete de Libras reproduzir o que estava nos PowerPoints utilizados pelos professores, nem sempre era possível fazer a tradução da fala e também reproduzir a projeção para a Libras. Desse modo, uma estratégia construída ao longo dos semestres era a solicitação para que os professores enviassem com antecedência o material para a aluna, em tamanho e resolução razoáveis, para que ela pudesse ler com antecedência e também imprimir em um tamanho maior e deixar sobre a sua mesa na sala de aula para que pudesse recorrer durante a explicação. Muitos dos professores não enviavam o material, alguns diziam que haviam esquecido e outros diziam da questão de não socializar um recurso “pessoal” de sua autoria e que era feito apenas como um esquema. Assim, nem sempre foi possível negociar este aspecto.
- *O uso de computadores:* como o curso da estudante previa a cada semestre o uso de computadores, sempre era buscado em sala de aula possibilidades como o aumento da fonte, do contraste e de monitoria após o horário, para que a estudante pudesse revisar com calma alguns dos passos e olhar mais de perto a tela. Esse foi um desafio recorrente no curso, pois os demais alunos ouviam as instruções dos professores e faziam, concomitantemente, o uso dos softwares. Já a estudante surdocega tinha que olhar as explicações para a intérprete e depois focalizar a sua visão na tela até encontrar o recurso que estava sendo usado. Muitas vezes isso gerava uma falta de sincronia com o restante da turma e sempre era preciso chamar a atenção dos professores para



que dessem pausas na fala para que a aluna pudesse prestar atenção no comando e somente depois pudesse ter tempo para executar as tarefas.

- *As aulas que envolviam linguagem de programação:* quando a temática era programação, tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas, a questão de conceitos não existentes na Libras eram sempre desafios. Por exemplo, ao usar um termo como “indentar”, a intérprete precisava fazer datilografia da palavra (ou seja, a soletração utilizando o alfabeto manual) e nem sempre gerava entendimento do termo. Esse termo, “indentar”, vem do inglês *indentation* e significa um recuo de um texto em relação a sua margem esquerda, usando no momento de escrita do código. Essas questões geravam pausas no processo de tradução até que a explicação fosse entendida e se pudesse pesquisar se existia um sinal da Libras equivalente ou a combinação provisória de um sinal provisório.
- *O uso de programas e ferramentas:* nem todas os softwares e ferramentas usadas em sala de aula possuíam ‘usabilidade’ adequada para não cansar a visão e possibilitar o autoaprendizado dos usuários. Muitas delas eram de difícil uso. Para a estudante surdocega esse processo era ainda mais penoso em alguns momentos pela questão do pouco contraste entre a fonte utilizada e o fundo de alguns programas e, também, pela não possibilidade de ampliação da fonte. O uso da ferramenta “lupa” do próprio computador e também o apoio da intérprete que guiava a mão da aluna sobre a tela ajudavam nessa questão. Outra questão que auxiliava era o domínio da estudante sobre o teclado e de atalhos de navegação dos computadores, assim, quando concentrava o foco de visão, olhando de perto, não precisava olhar para o teclado por exemplo para que realizasse algum comando.

Interação e comunicação:



- *A situação de substituição ou de troca da tradutora-intérprete de Libras:* na maior parte do curso a estudante foi acompanhada por uma única intérprete de Libras, no entanto, eventualmente quando ela precisava se ausentar era sempre um desafio para os intérpretes que a substituíam. Questões para o intérprete substituto como conseguir fazer a sinalização em um campo visual reduzido ou aprender sobre as especificidades da surdocegueira faziam as aulas serem mais difíceis para a aluna. Um exemplo seria o apontamento de coisas escritas no quadro e que a visão da aluna não tinha alcance e a não referência espacial da turma (que sempre era feita pela intérprete da turma) explicando quais pessoas estavam presentes e a posição dos objetos principais. Os sinais da Libras específicos do curso também eram desafios, pois nem sempre era possível que os intérpretes estudassem estudá-los antes de fazer as substituições esporádicas.
- *A locomoção e autonomia para uso de serviços do campus:* a intérprete de Libras, que fazia a função de guia-intérprete, sempre circulava com a aluna no *campus* para que ela pudesse conhecer a localização de espaços importantes como banheiros, cantina, biblioteca, secretaria, sala da coordenação do curso, portão de entrada, caixas eletrônicas, xerox, entre outros. No quarto período do curso a aluna mudou de *campus*, continuando na mesma instituição. O novo campus com mais luminosidade, acessibilidade e de menor tamanho foi um passo a mais para a autonomia da estudante, que conseguiu decorar a localização de muitos espaços sem precisar que a intérprete a acompanhasse – a não ser em situações nas quais ela precisasse de tradução.
- *A realização de trabalhos em grupo:* as situações de realização de trabalhos em grupo eram sempre um ponto de expectativa. Inicialmente pela própria formação do grupo, principalmente quando a estudante surdocega mudou de campus e conhecia poucas pessoas de sua turma. O fato de se comunicar em outra língua, a Libras, às vezes gerava



apreensão nos colegas, mas com o uso de aplicativos de mensagem, e-mail e a tradução da intérprete a aluna sempre conseguia interagir e sair bem nesses momentos. Quando ela ia para a frente da turma, de pé, apresentar em língua de sinais o seu trabalho, assim como os demais colegas, era sempre um momento admirado pela turma. A tradutora permanecia sentada em sua cadeira e verbalizava o que estava sendo dito. Em um episódio curioso um dos professores chegou a perguntar para a intérprete se quem estava falando aquilo era a aluna ou a própria intérprete, o que nos mostrou que nem sempre a acessibilidade promovida ali era bem compreendida.

- *O estranhamento dos colegas em algumas situações:* como a estudante surdocega possui visão tubular e diminuída, em alguns momentos em que ela passava pelos corredores não enxergava e, desse modo, não cumprimentava alguns colegas de turma. Ao longo dos semestres foi possível notar que isso gerava um desconforto e até que algumas pessoas pensassem que ela era “arrogante”, o que tem a ver com o próximo tópico que será abordado.
- *A identidade da estudante:* sabemos que nem sempre é fácil para pessoas de um grupo de minoria se enxergar enquanto parte dela. Questões como preconceito, opressão ou o julgamento do “olhar do outro” sobre nós trazem inseguranças. Esse foi o caso da estudante surdocega acompanhada neste estudo. Durante toda a sua graduação ela não se identificava como surdocega, ela tinha muito orgulho de usar a Libras e se identificava apenas como surda. Devido à isso, muitas vezes ela não dizia totalmente para os professores sobre a sua especificidade de não olhar para o quadro ou para acompanhar determinadas partes da tela do computador. E, em outros momentos, surgiam situações de não cumprimentar os colegas e ser julgada por isso e de não usar bengala para se locomover com segurança pelo *campus*. A intérprete sempre respeitou a decisão da estudante de não



informar aos professores sobre a questão da visão e, somente no final do curso, essa situação começou a mudar com iniciativa da própria aluna.

Ao longo do tempo de observação foi possível perceber as mudanças, amadurecimento e ganho de autonomia por parte da aluna. Os serviços de acessibilidade prestados foram importantes, mas quando ela se colocava e expressava a forma como aquilo funcionava melhor se tinha um ganho muito maior. No momento da formatura a estudante já havia começado a se envolver com grupos de estudos e entidades ligadas à surdocegueira e o seu trabalho de conclusão de curso analisou a usabilidade e a acessibilidade em um software.

A sua autonomia e ampliação da interação foi percebida a cada semestre. Por exemplo, em um dos semestres ela chegou a sair com a turma para espaços fora da universidade e também ir em uma festa na casa de um dos colegas de sala, na qual a intérprete também esteve presente como convidada. Essas questões nos faz pensar, por exemplo, em possibilidades de abertura de campos de discussão com outros alunos no sentido de incentivar reflexões sobre suas próprias trajetórias e modos de como a acessibilidade poderia ser promovida com a participação ativa deles. De acordo com Almeida:

Aqueles surdocegos que apresentarem habilidades adaptativas mais desenvolvidas, certamente estarão contextualizados no ambiente de forma que a inclusão será aparente na medida em que sua relação com o meio se estabeleça. Contudo, para aqueles que não apresentam tais habilidades de adaptação, geralmente, estarão submetidos ao processo de exclusão, e a percepção sobre a necessidade de integração se acentua (ALMEIDA, 2015, P. 185).

Desse modo, uma questão que ficou fortemente marcada em nossas percepções sobre esse contexto foi a possibilidade de autoria do próprio estudante sobre a acessibilidade que é construída, promovida e também discutida. Quando a estudante saiu de uma situação de suposta fragilidade e passou a emitir opinião sobre como fazer e contribuir para a própria inclusão



notou-se um maior contentamento dela com o curso. Todas as situações eram negociadas com grande cordialidade entre ela a intérprete e era previamente combinado entre as duas o “como” a intérprete iria repassar as solicitações de situações de acessibilidade para os professores ou para os colegas. O respeito à incompreensão das pessoas que deparavam com aquela situação pela primeira vez, a paciência, a polidez nas negociações foram notadamente significativas. Contudo, sabe-se que esses processos poderiam ser ‘menos árduos’ com a difusão de informações sobre estudantes ‘público da educação especial’ e em uma possível institucionalização da discussão com professores universitários sobre o tema da inclusão. Desse modo, os estudantes não precisariam passar por grandes desafios de adaptação e negociação com professores a cada início de semestre.

05. Considerações finais

Conforme apresentado no percurso introdutório deste texto, embora muitas questões em relação à promoção da acessibilidade estejam presentes na literatura, é no cotidiano da sala de aula que são percebidas as demandas e as especificidades de cada estudante. E a consideração dessa subjetividade, o modo como é vista a própria condição e as negociações com a participação ativa do próprio estudante foi um ponto chave desse estudo. Deixar de considerar o aluno como “sujeito” e entender as suas construções sobre o processo talvez possa ser uma concepção a ser ampliada e discutida em outros espaços de inclusão.

Embora haja grande diferenciação entre cada pessoa e cada ‘situação de inclusão’, podemos verificar, considerando a implementação das políticas de acessibilidade, problemas comuns que demandariam o diálogo, em detrimento de “modelos prontos”. A situação apresentada no estudo relatado neste texto foi fruto de uma construção diária em sala de aula, no momento em que aparecia cada desafio. Ela foi enfrentada pelos participantes e talvez possa



agora fazer parte de um repertório a ser considerado para outras gerações de estudantes que possam apresentar demandas parecidas. Ou seja, o diálogo, voz ativa e negociações talvez possam ser pontos comuns na construção uma universidade mais sensível e acessível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. A. F. A Aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva Sociocognitivo-interacionista. Tese (Doutorado em Linguística). Brasília: UNB, 2008.

ALMEIDA, WG. *A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença*. In: ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 163-194.

ASOCIDE. Asociación de Sordociegos de España. *Sordoceguera Definición*. Disponível em <<http://www.asocide.org/personas-sordociegas/definicion/>> . Acesso em 28 de julho de 2018.

FARIAS, S. S. P. Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

FREEMAN, P. *El Bebé Sordociego*. Um Programa de Atención Temprana. ONCE - Editora Española. Madrid, 1991.

INEP. *Censo da Educação Superior*. Resumo técnico. Brasília: INEP-DEED, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

SENSE. *What is deafblindness?* Disponível em <<https://www.sense.org.uk/get-support/information-and-advice/conditions/deafblindness/>> Acesso em 28 de julho de 2018.

WATANABE, D. R. O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2017.