

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Lara Gontijo de Castro Souza

**ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS:
o que dizem profissionais da educação no estado de Minas Gerais**

Belo Horizonte/MG

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Lara Gontijo de Castro Souza

**ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS:
o que dizem profissionais da educação no estado de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Belo Horizonte/MG

2024

S729e
T

Souza, Lara Gontijo de Castro, 1985-
Escolarização de estudantes surdocegos [manuscrito] : o que dizem profissionais da
educação no estado de Minas Gerais / Lara Gontijo de Castro Souza. -- Belo Horizonte, 2024.
180 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.

Bibliografia: f. 140-151.

Anexos: f. 177-180.

Apêndices: f. 152-176.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Educação especial -- Políticas
públicas -- Minas Gerais -- Teses. 4. Professores de educação especial -- Formação -- Teses.
5. Professores de educação especial -- Condições de trabalho -- Minas Gerais -- Teses.
6. Inclusão em educação -- Teses. 7. Educação inclusiva -- Teses. 8. Surdocegos --
Comunicação -- Teses. 9. Surdocegos -- Educação -- Políticas públicas -- Minas Gerais --
Teses. 10. Crianças surdocegas -- Comunicação -- Teses. 11. Crianças surdocegas -
- Educação -- Políticas públicas -- Minas Gerais -- Teses. 12. Minas Gerais -- Educação
especial -- Políticas públicas -- Teses.

I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

LARA GONTIJO DE CASTRO SOUZA

Realizou-se, no dia 22 de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, na sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1540ª defesa de dissertação, intitulada *ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS: o que dizem profissionais da educação no estado de Minas Gerais*, apresentada por LARA GONTIJO DE CASTRO SOUZA, número de registro 2022652325, graduada no curso de SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Monica Maria Farid Rahme - Orientador (UFGM), Prof(a). José Carlos de Oliveira (UFU), Prof(a). Jáima Pinheiro de Oliveira (UFGM), Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha (UFGM).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada. A banca destaca o ineditismo da produção do trabalho por uma mestrande surdocega na UFGM, o rigor metodológico e o processo de construção da pesquisa, assim como a relevância dos dados gerados. A banca sugere publicações.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme (Doutora)

Prof(a). Jáima Pinheiro de Oliveira (Doutora)

Prof(a). José Carlos de Oliveira (Doutor)

Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 23/02/2024, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Terezinha Cristina da Costa Rocha, Professora do Magistério Superior**, em 23/02/2024, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira, Subcoordenador(a)**, em 23/02/2024, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos de Oliveira, Usuário Externo**, em 23/02/2024, às 20:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3051276** e o código CRC **FDC17F0E**.

Agradecimentos

À minha família amada, pela compreensão de minhas ausências, pelo incentivo incondicional e os sábios conselhos.

Ao meu esposo amado, Marcos Vinicius Pereira de Arruda, pelo companheirismo, maior apoio, carinho e tranquilidade.

À minha orientadora, professora doutora Mônica Maria Farid Rahme, exemplo de profissional e ser humano, pelos ensinamentos, determinação e continuidade desta pesquisa, apesar de todos os obstáculos e desafios enfrentados.

Aos participantes deste estudo, pela disponibilidade, contribuições e paciência.

Aos membros da banca examinadora – professor doutor José Carlos de Oliveira, professora doutora Terezinha Cristina da Costa Rocha e professora doutora Jáima Pinheiro de Oliveira – pelas contribuições, que enriqueceram e aprimoraram esta pesquisa.

Aos colegas dos dois Programas da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), principalmente, Fernanda Cilene Moreira de Meira, Nádia Fernanda Martins de Araújo e Nathália Lopes Machado, pela parceria e convivência durante as atividades em sala de aula e orientação coletiva, e pela colaboração a este trabalho.

À professora doutora Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e à Esther Aparecida Pantoja de Freitas Oliveira, pelo apoio na obtenção de dados relativos à matrícula de alunos surdocegos em escolas situadas no estado de Minas Gerais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), pelo apoio financeiro de bolsa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pela concessão de recursos para realizar pesquisa de campo na cidade de Uberaba/MG.

À Associação de Pós-Graduação (APG/UFMG), pelos movimentos estudantis e pelos nossos direitos à universidade.

À Maria Francisca da Silva, por sua brilhante e inspiradora história de vida e liderança na luta pelos direitos da população surdocega.

Às minhas amigas queridas e meus amigos queridos, pelos encontros e bate-papos, apoio e incentivos.

Às comunidades surdocegas, surdas e cegas, pelas ricas experiências, pelo compartilhamento e aprendizado, e pelos movimentos sociais.

A Deus, pelos propósitos de minha vida, pela permissão, proteção e iluminação, e por tudo.

*Não é a deficiência que define o destino das pessoas,
mas, sim, o resultado do olhar da sociedade sobre elas.*

(Lev Vygotsky)

RESUMO

O desenvolvimento das crianças surdocegas depende do seu domínio de língua e linguagem, o que, na nossa cultura, tem relação com a sua inserção nos espaços educacionais. No entanto, constatamos, por meio de levantamento de trabalhos sobre o tema, poucos estudos dedicados a verificar quantas crianças surdocegas estão frequentando as escolas de Educação Infantil e de anos iniciais de Ensino Fundamental, a problematizar dados sobre a sua escolarização, a analisar os resultados da escolarização dessas crianças no cotidiano das escolas, as estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva utilizados e quem são os profissionais da educação que têm atendido tais crianças. Considerando que as realidades educacionais são muito diversas no país, a depender dos profissionais envolvidos e das condições de trabalho, o presente estudo analisou a atuação dos profissionais da educação junto aos estudantes surdocegos em Minas Gerais. Para tanto, foi feita análise dos dados das matrículas, tendo como referência o Censo Escolar, a Sinopse Estatística da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) do ano de 2020, e planilhas fornecidas pela Superintendência de Políticas Pedagógicas, vinculada à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) de 2022 e 2023, para que se pudesse verificar onde se encontravam esses estudantes e entender como estava ocorrendo a sua escolarização. Buscou-se investigar, ainda, as estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva utilizados pelos professores e demais profissionais nas escolas; e analisar como a escolarização desses sujeitos tem se efetivado no cotidiano escolar. Esta pesquisa articula abordagens quanti e qualitativas, conjugando o trabalho com os dados das matrículas a procedimentos metodológicos, como questionários, aplicado em profissionais da educação, além de entrevistas. Como resultados do estudo, destacam-se alguns elementos que contribuem para elaborar um perfil dos participantes da pesquisa: a maior parte são mulheres, pessoas brancas e sem deficiência, embora haja profissionais com deficiência no grupo; a maioria são professores e não são concursados; todos os participantes possuem Ensino Superior completo; no que diz respeito à formação sobre a surdocegueira, 50% declararam não ter cursado nenhuma formação específica, o que pode se configurar como fator limitador para a sua atuação com esse público. Sobre a identidade dos estudantes surdocegos, a maioria é do sexo masculino; 50% dos estudantes sem e com surdocegueira *plus*, embora haja estudantes surdocegos congênitos e adquiridos, além de suas condições individuais e diferentes formas de comunicação. Dentre outros aspectos, indicamos o uso de estratégias de comunicação referenciadas na Libras, no Braille e em recursos táteis; e em modalidades de tecnologia assistiva que englobam o uso de pranchas e aplicativos no *notebook*, computador, celular e *tablet*. No que diz respeito à satisfação dos profissionais com relação ao uso desses recursos, uma pequena parte dos participantes considerou satisfatória sua implementação. Sobre a legislação e diretrizes nos âmbitos municipal, estadual e federal, verificou-se que há trechos distintos que não atendem adequadamente à inclusão escolar e à escolarização desse público.

Palavras-chave: Surdocegueira. Comunicação. Tecnologia Assistiva. Inclusão Escolar. Formação de Professores.

ABSTRACT

The development of deafblind children depends on their mastery of language skills, which, in our culture, is related to their incorporation into educational spaces. However, we have found, through a survey of works on this subject, few studies dedicated to verifying how many deafblind children attend Early Childhood Education and the initial years of Elementary School, to problematize data regarding their schooling, to analyze the outcomes of their schooling in the daily routines of schools, the educational and communication strategies, and assistive technology resources adopted, and who the education professionals assisting them are. Considering that educational realities are noticeably diverse in the country, depending on the professionals involved and the working conditions, this study analyzed the practice of education professionals toward deafblind students in Minas Gerais. To achieve this, an analysis of enrollment data was carried out, using as reference the School Census, the Statistical Synopsis of Basic Education from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep/MEC) for the year 2020, and spreadsheets provided by the Superintendence of Pedagogical Policies, associated with the Sub-secretariat for the Development of Basic Education of the Minas Gerais State Education Secretariat (SEE-MG) from 2022 and 2023, so that it was possible to verify where these students were and understand how their schooling was occurring. The study also sought to investigate the educational and communication strategies, and the assistive technology resources used by teachers and other professionals in schools, as well as analyzing how the schooling of these individuals has been performed in everyday school life. This research joins quantitative and qualitative approaches, combining the work towards the enrollment data with methodological procedures, such as questionnaires, applied to education professionals and interviews. As for outcomes, some elements that contribute to developing a profile of the research participants stand out: the majority is women, white people, and mostly without disabilities, although there are professionals with disabilities in the group; the majority are teachers and not tenured; all participants have completed higher education; regarding the training on deafblindness, 50% declared that they had not attended any specific training, which could be a limiting factor for their practice with this audience. Concerning the identity of deafblind students, the majority is male; 50% of students with and without deafblindness plus, although there are congenital and acquired deafblind students, besides their individual conditions and different forms of communication. Among other aspects, we recommend the use of communication strategies referenced in Libras (Brazilian sign language), Braille, and tactile resources, and in types of assistive technology that include the use of boards and applications on laptops, computers, cell phones, and tablets. Regarding the professional's satisfaction towards using these resources, a small proportion of participants considered their implementation satisfactory. As for legislation and guidelines at municipal, state and federal levels, it was possible to find different sections that do not adequately address school inclusion and the schooling of this public.

Keywords: Deafblindness. Communication. Assistive Technology. School Inclusion. Teacher Training.

RESUMEN

El desarrollo de los niños sordociegos depende de su dominio de lengua y lenguaje, lo que en nuestra cultura está relacionado con su inserción en espacios educativos. Sin embargo, a través de una encuesta de trabajos sobre el tema, encontramos pocos estudios dedicados a comprobar cuántos niños sordociegos asisten a las escuelas de Educación Infantil y de primeros años de Educación Primaria, problematizando los datos sobre su escolarización, a analizar los resultados de la escolarización de estos niños en la vida escolar cotidiana, las estrategias educativas, de comunicación y recursos tecnológicos de apoyo utilizados y quiénes son los profesionales de la educación que han estado atendiendo a estos niños. Teniendo en cuenta que las realidades educativas son muy diversas en todo el país, dependiendo de los profesionales involucrados y sus condiciones de trabajo, este estudio analizó el trabajo de los profesionales de la educación con los estudiantes sordociegos en Minas Gerais. Para ello, se analizaron los datos de matrícula, teniendo como referencia al Censo Escolar, la Sinopsis Estadística de la Educación Básica, del Instituto Nacional de Estudios y Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep/MEC) para 2020, y hojas de cálculo proporcionadas por la Superintendencia de Políticas Pedagógicas, vinculada a la Subsecretaría de Desarrollo de la Educación Básica, de la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais (SEE-MG) para 2022 y 2023, para que se pudiese verificar dónde estaban esos alumnos y entender cómo estaba ocurriendo su escolarización. También se buscó investigar las estrategias educativas y de comunicación y recursos tecnológicos de apoyo utilizados por los profesores y otros profesionales en los centros escolares, y analizar cómo se ha llevado a cabo la escolarización de estos sujetos en la vida escolar cotidiana. Esta investigación combina enfoques cuantitativos y cualitativos, conjugando el trabajo con datos de matriculación y procedimientos metodológicos como cuestionarios, aplicado a profesionales de la educación, además de entrevistas. Como resultados del estudio, se destacan algunos elementos que contribuyen a dibujar un perfil de los participantes en la investigación: la mayoría son mujeres, personas blancas y sin discapacidad, aunque hay profesionales con discapacidad en el grupo; la mayoría son profesores y no son concursados; todos los participantes han cursado estudios superiores; en cuanto a la formación en sordoceguera, el 50% afirma no haber tenido ninguna formación específica, lo que podría ser un factor limitante en su trabajo con este público. En cuanto a la identidad de los estudiantes sordociegos, la mayoría son varones; 50% de los estudiantes sin y con sordoceguera *plus*, aunque hay estudiantes sordociegos congénitos y adquiridos, además de sus condiciones individuales y diferentes formas de comunicación. Entre otros aspectos, se recomienda el uso de estrategias de comunicación referenciadas en Libras (lengua de signos brasileña), Braille y recursos táctiles; y modalidades de tecnología de apoyo que incluyen el uso de tableros y aplicaciones en *notebook*, computadora, celular y *tablet*. Con relación a la satisfacción de los profesionales con el uso de estos recursos, una pequeña proporción de los participantes consideró satisfactoria su implementación. En cuanto a la legislación y directrices en los niveles municipal, provincial y federal, se constató que existen diferentes apartados que no abordan adecuadamente la inclusión escolar y la escolarización de este público.

Palabras clave: Sordoceguera. Comunicación. Tecnología de Apoyo. Inclusión Escolar. Formación de Profesores.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	9
INTRODUÇÃO	12
1. A SURDOCEGUEIRA COMO DEFICIÊNCIA ÚNICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	21
1.1 SURDOCEGUEIRA	21
1.1.1 Comunicação: breves considerações	25
1.1.2 Tecnologia Assistiva: programas e documentos oficiais	28
1.1.3 Revisão de Literatura: seleção e aproximação de pesquisas.....	36
2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	60
3. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES SURDOCEGOS: PERFIL, FORMAÇÃO, FORMAS DE INTERAÇÃO E DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	70
3.1 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS ACERCA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES SURDOCEGOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	70
3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES SURDOCEGOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS.....	102
3.2.1 Apresentação das profissionais da educação e dos estudantes surdocegos	103
3.2.2 Identidade dos estudantes surdocegos e suas condições individuais	106
3.2.3 Processo de escolarização dos estudantes surdocegos.....	111
3.2.4 Estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva	117
3.2.5 Frequência dos estudantes surdocegos ao AEE - sala de recursos	121
3.2.6 Relação família-escola dos estudantes surdocegos	122
3.2.7 Principais desafios enfrentados pelas profissionais da educação	125
3.2.8 Legislação e diretrizes dos três municípios em relação à surdocegueira	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A - Trabalhos de pós-graduação na temática da surdocegueira (1999 a 2023)	152
APÊNDICE B - Convite acessível nas redes sociais	159
APÊNDICE C - Aplicação dos questionários <i>on-line</i> do Google	160
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	174
APÊNDICE E - Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	176
ANEXO 1 - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG)	177

APRESENTAÇÃO

Nesta dissertação, apresento as principais experiências da minha trajetória como pessoa surdocega e pesquisadora. Sou uma pessoa surdocega adquirida (surdez total e baixa visão), falante da Libras (língua brasileira de sinais), tenho a língua portuguesa como segunda língua, e minhas formas de comunicação são Libras em campo visual reduzido e Libras tátil.

Fui diagnosticada definitiva e comprovadamente com surdez profunda quando tinha entre 2 e 3 anos de idade. Inicialmente, os médicos acreditavam que eu era ouvinte, pelo fato de conseguir pronunciar algumas palavras, remetendo a uma concepção baseada no senso comum que definia “toda pessoa surda é muda”, e demonstrando não ter compreensão de que o motivo de eu não falar era pelo fato de não escutar.

Sob a orientação de médicos e fonoaudiólogos, utilizei aparelho auditivo até os 13 anos de idade e frequentei a escola comum, com o objetivo de “treinar” a oralização e ter um desenvolvimento maior da fala e da língua portuguesa - o que não seria possível em escola especializada para surdos.

Na Educação Infantil, tive bom desenvolvimento, mas tinha dificuldades de copiar os conteúdos passados na lousa. Isso despertou uma preocupação de minha professora, que orientou minha família a consultar um médico oftalmologista para verificação da capacidade visual. Naquele momento, não foi diagnosticada uma possível baixa visão ou deficiência visual, apenas foi receitado o uso dos óculos que me permitiram enxergar satisfatoriamente.

O meu percurso na escola comum de Ensino Fundamental foi marcado por um baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, um prejuízo não somente escolar, mas emocional. A escola não possuía acessibilidade, inclusão, nem um olhar diferenciado às minhas necessidades específicas. Por causa da falta de sensibilidade à minha condição, o meu rendimento escolar estava abaixo das outras crianças da mesma série.

Aos 10 anos de idade fui, então, matriculada em uma escola especializada para surdos, onde aprendi Libras e me senti muito bem. Nessa escola, vimos o meu aprendizado, o meu rendimento escolar, as relações interpessoais, a minha autoestima e o prazer de frequentar a escola aflorarem, até que a coordenadora pedagógica suspeitou de que eu poderia não enxergar bem e orientou minha família a consultar um médico oftalmologista. Também não foi diagnosticada uma possível baixa visão ou deficiência visual.

No Ensino Superior, frequentei o curso de graduação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e me formei em Sistemas de Informação (bacharelado)

em 2014. Nessa universidade, enfrentei diversos obstáculos e desafios de acessibilidade e inclusão. Inicialmente, não tive apoio na graduação, pois vários estudantes, professores e profissionais não sabiam lidar com minhas necessidades específicas. O método usado para romper as barreiras de acessibilidade e inclusão foi feito por meio de improvisos, não alcançando o objetivo, causando estresse e frustrações ao longo do curso. As profissionais tradutoras e intérpretes de Libras atuaram também como pesquisadoras e, juntamente, traçamos algumas estratégias e adaptações para minimizar os vários desafios encontrados. Depois de dois anos ou mais do curso, os desafios diminuíram muito, consegui acompanhar quase tudo e avançar cada vez mais, até me formar. Durante a graduação, o guia-intérprete não foi contratado.

Após várias consultas a diferentes oftalmologistas, somente aos 26 anos de idade fui diagnosticada com a Síndrome de Usher, que é uma das causas da surdocegueira. Talvez essa demora tenha ocorrido pelo desconhecimento e/ou invisibilidade social da surdocegueira.

No último semestre da graduação, após sentimentos de dor, tristeza e negação, e muita luta, me assumi como pessoa surdocega, de forma verdadeira, e quis empenhar-me para ter uma vivência mais independente e autônoma, além de apoiar outras pessoas surdocegas, seus familiares e profissionais, seguindo os lemas “nada sobre nós, sem nós” e “não deixar ninguém para trás”.

Assim, como voluntária representante da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e da Associação Brasileira de Surdocegos (Abrasc), até o final de 2019, abri espaço para a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, com foco na acessibilidade e inclusão, oferecendo palestras, campanhas, políticas públicas, entre outros, e participando de debates em alguns órgãos públicos e instituições.

Do início de 2017 ao final de 2019, fui contratada para trabalhar oficialmente na Feneis como educadora social (no meu 4º emprego) e, ainda em 2017, fui eleita conselheira titular do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Belo Horizonte (CMDPD-BH) em dois mandatos. Também fui eleita conselheira (suplente) do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Minas Gerais (CONPED-MG) no primeiro mandato. Em 2018, fui eleita membro titular do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de Minas Gerais (COMCEEDH-MG) no primeiro mandato.

Uma das minhas iniciativas foi a idealização e realização do projeto *Escuridão & Silêncio*, que existe desde 2020. Trata-se de uma iniciativa de amplo alcance sobre a surdocegueira, emergindo como uma plataforma com objetivo de levar informação às pessoas surdocegas, seus familiares e profissionais; estabelecendo-se como um canal acessível de

comunicação, focando na divulgação de informações, conteúdos, curiosidades e referências à comunidade surdocega.

Ingressei no curso de formação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), e me formei como instrutora de Libras (técnico) em 2020. Atualmente, sou aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG).

Por vários anos e várias experiências de atuação em âmbito municipal, estadual, federal e internacional, participei e/ou participo de diversas atividades, eventos e ações em prol de atenção, visibilidade e desenvolvimento das pessoas surdocegas, entre as quais me incluo. Acredito que esta dissertação permitirá algum conhecimento para a sociedade, em geral, de um tema importantíssimo e desconhecido de muitos. Para mim, será a ampliação do meu conhecimento teórico e científico, vislumbrando divulgação, respeito e melhorias na qualidade de vida e na educação de estudantes surdocegos.

Minha vida escolar e acadêmica, pautada por desafios e conquistas, agora, com mais embasamento, permitirá conhecimentos novos, sempre com um pensamento crítico, democrático e reto para nossas ações futuras.

INTRODUÇÃO

Segundo Fulas (2023), Samuel Howe criou um método de alfabetização de pessoas surdocegas que foi aplicado ao ensino da mulher surdocega estadunidense, Laura Bridgman, no século 19. Esse trabalho teve uma visibilidade grande naquele contexto, tendo sido apresentado e premiado na Exposição Universal de 1851. Embora Howe tenha criado uma metodologia de alfabetização relevante para o ensino da população surdocega, Fulas (idem) ressalta que o seu trabalho não foi divulgado no Brasil.

Laura Bridgman é considerada a primeira pessoa surdocega congênita (surdez total e cegueira total), em âmbito internacional, a aprender a leitura e escrita ou a ser alfabetizada. Ela era estadunidense e formada pela Perkins School for the Blind. Comunicava-se por meio de língua de sinais tátil e alfabeto latino em relevo. Bridgman nasceu em 1829 e faleceu em 1889, 51 anos antes de Helen Keller, considerada a primeira pessoa surdocega congênita (surdez total e cegueira total), em âmbito internacional, a conquistar uma graduação (bacharelado). Ela era estadunidense, ativista social e graduada em Filosofia pelo Radcliffe College. Comunicava-se por meio de tado, alfabeto datilológico tátil e Braille. Keller nasceu em 1880 e faleceu em 1968. Keller (2008) destaca que o ser humano é complexo e não é feito apenas de dois olhos e/ou dois ouvidos. A seu favor, pode usar cada célula do corpo para sentir, conhecer, entender, realizar e sonhar, como destacado abaixo:

Os que pensam que todas as sensações nos chegam pelos olhos e ouvidos surpreendem-se que eu note qualquer diferença entre caminhar nas ruas da cidade e nas estradas do campo, a não ser talvez pela ausência de pavimento. Esquecem-se de que todo o meu corpo está vivo para as condições em torno de mim. (Keller, 2008, p. 117)¹

Ao longo do tempo, a surdocegueira foi descrita como deficiência múltipla, deficiência dupla ou, ainda, como deficiência multissensorial, equivocadamente. Entretanto, as comunidades surdocegas, as instituições representativas nacionais e internacionais e os pesquisadores do tema vem defendendo que se trata de uma deficiência única (WFDB², 2023; SIUK³, 2018; Watanabe, 2017).

Neste sentido, a surdocegueira se constitui a partir da combinação de graus variados de deficiências auditiva e visual concomitantemente, podendo ser parcial ou total. Esta especificidade demanda abordagens pedagógicas específicas, assim como recursos e serviços

¹ Nesta dissertação, utilizou-se a Norma ABNT NBR 10520, em vigor desde 19 de julho de 2023.

² World Federation of the Deafblind.

³ Sense International United Kingdom.

de tecnologia assistiva para a comunicação, a orientação e mobilidade, o acesso à informação e a socialização (WFDB, 2023). Apenas, recentemente, o Brasil reconheceu a surdocegueira como uma deficiência única, conforme a Lei nº 14.605, de 20 de junho de 2023 (Brasil, 2023c).

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

- Surdocegueira congênita: a pessoa surdocega congênita vem sendo caracterizada como aquela que nasceu ou que desenvolveu a surdocegueira antes do desenvolvimento de uma língua. Neste caso, o processo de desenvolvimento da comunicação costuma levar um tempo maior, exigindo tentativas diversas de mediação de profissionais, de familiares e/ou das pessoas com as quais se vive. 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); e
- Surdocegueira adquirida: a pessoa surdocega adquirida tem sido caracterizada como aquela que passa a ter tal condição ao longo da sua vida, quando já utiliza uma língua, que pode ser oral ou sinalizada e 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 e/ou presença de síndromes (Farias, 2015; Almeida, 2008).

Em geral, independentemente do momento de ocorrência da surdocegueira, nove principais 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 e/ou na palma das mãos, para que a pessoa possa sentir o que está sendo escrito para ela;
- 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, com a mão posicionada em cima das partes fonoarticuladoras do corpo, produtoras da fala (boca, bochechas, garganta), para que a comunicação aconteça a partir da percepção das vibrações e das diferentes posições que estas partes adquirem durante a produção da fala;

- Fala ampliada: que corresponde à reprodução do som de forma mais alta;
- Libras em campo visual reduzido: que se trata da comunicação em língua brasileira de sinais (Libras) utilizando-se um campo menor para a movimentação e a produção dos sinais;
- Libras tátil: na qual as pessoas que participam da comunicação se tocam para perceberem/sentirem a sinalização pelo 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 pelo tato; e
- Comunicação 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 têm sido o local mais usado para tal comunicação.

Como marco histórico na discussão sobre a surdocegueira no país, considera-se a visita de Helen Keller ao Brasil, em 1953. Por meio de iniciativa da mulher cega paulista, Dorina Nowill, fundadora da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (atualmente Fundação Dorina Nowill para Cegos), desde 1947 tentava organizar e conseguiu convidá-la (AFB⁴, 2023). Keller visitou diferentes instituições nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, inspirando e motivando várias pessoas brasileiras.

Maria Francisca da Silva, conhecida como Chica, mulher negra mineira, surdocega adquirida (surdez total e cegueira total), é reconhecida por ser a primeira pessoa surdocega assim identificada no país. Sobre ela, escreve Maia (2004):

Maria Francisca da Silva - mineira nascida em 1943, primeira surdocega alfabetizada no Brasil, atualmente é presidente de honra da Associação Brasileira de Surdocegos (Abrasc). Participou de diversas conferências internacionais como na Arábia Saudita, em Bahaim, em 1983, representando os surdocegos do Brasil e na Colômbia, em Paipa, em 1997, em conjunto [...], para organizar o programa de estruturação e fundação da Associação. (Maia, 2004, p. 13)

Chica nasceu em Chopotó, distrito de Ponte Nova/MG; mudou-se para Belo Horizonte/MG, para estudar no Instituto São Rafael (ISR) aos 11 anos de idade, no início de 1955. O ISR foi inaugurado em 1926, uma escola da rede pública estadual, na modalidade especial para cegos, sendo uma importante referência mineira. No Instituto, Chica aprendeu o

⁴ American Foundation for the Blind.

sistema Braille e treinou leitura e escrita no processo de alfabetização. Alguns anos depois, aprendeu o alfabeto manual (da Libras) para comunicar-se por meio de alfabeto datilológico tátil, que utiliza como sua forma de comunicação até o presente momento (Silva, 2002). Silva (2002) descreve o sentimento e as percepções do seu dia a dia:

Muitas vezes é demasiado o peso da minha solidão que me traz a impressão de total abandono e desamparo; apesar de tudo, posso perceber muitas coisas à minha volta, até mesmo quando as pessoas estão por perto e tentam que eu não as perceba. Posso perceber quando há tristeza e quando há alegria; percebo se o dia é claro ou se é chuvoso; percebo a beleza do sol que me aquece e da noite que cobre a minha cabeça e chego a ter a impressão de ouvir a música das estrelas. (Silva, 2002, p. 43)

Dados sobre a população surdocega no mundo são divulgados pela World Federation of the Deafblind (WFDB), uma importante referência internacional, como informado abaixo:

Representando entre 0,2% a 2% da população, as pessoas surdocegas constituem um grupo muito diversificado, embora oculto, e têm, em geral, maior probabilidade de serem pobres e desempregadas, e com resultados educacionais mais baixos. Como a surdocegueira é menos conhecida e muitas vezes mal compreendida, as pessoas lutam para obter o apoio certo e são frequentemente excluídas dos programas de desenvolvimento e de deficiência. (WFDB, 2023, p. 1 - tradução livre)

Há pouco tempo, o tema da surdocegueira tornou-se alvo de pesquisas, conforme citam Costa e Araújo (2008). O primeiro trabalho de pesquisa sobre a temática da surdocegueira, em nível de pós-graduação, teve seu registro no ano de 1999, com uma dissertação de Mestrado Acadêmico, e a primeira tese de Doutorado, também nessa área, foi defendida em 2003:

Entre 1999 e 2006 foram defendidas 9 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado. Em 1999 foi defendida a primeira dissertação. Em 2003 foi defendida a primeira tese de Doutorado e entre 2000 e 2002 não teve nenhuma defesa - o que pode denotar que o tema demorou a se consolidar como objeto de pesquisa. (Costa; Araújo, 2008, p. 258)

Watanabe (2017), durante a sua pesquisa de Mestrado Acadêmico, encontrou um total de 45 trabalhos, de 1999 a 2015, na temática da surdocegueira, sendo 34 dissertações de Mestrado e 11 teses de Doutorado, nas diversas áreas de conhecimento e nas quatro regiões do país (exceto a Região Norte).

A partir de levantamento bibliográfico realizado em 2022 e 2023 pelas bases de dados do Google Acadêmico, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), do Domínio Público - Biblioteca Digital

Desenvolvida em *Software* Livre, e do Scientific Electronic Library Online (SciELO) – tendo como referência os seguintes descritores surdocegueira, surdocego, surdocega, surdocegos e surdocegas – foram encontrados 75 trabalhos, com referência à temática da surdocegueira (Apêndice A). Porém, é importante destacar que pode haver mais de 75 trabalhos de pós-graduação sobre o tema. Esta questão será explicada na subseção *Revisão de Literatura*, no primeiro capítulo desta dissertação.

Dos 75 trabalhos identificados, 55 são dissertações de Mestrado e 20 teses de Doutorado produzidos no Brasil. Provavelmente, dois únicos trabalhos, uma tese de Doutorado na área de Engenharia Mecânica e uma dissertação de Mestrado Acadêmico na área de Linguística, foram feitos no estado de Minas Gerais, o que evidencia um reduzido número de estudos dedicados ao tema, inclusive no nosso estado. Minas Gerais precisa apoiar as suas crianças surdocegas; e localizar os profissionais que atuam e/ou atuaram com essas crianças na área de Educação.

Outro trabalho, uma dissertação de Mestrado Profissional na área de Educação Bilíngue, foi produzido por uma pessoa surdocega. Eu, a pesquisadora desta dissertação, sou uma pessoa surdocega e gosto de defender os lemas “nada sobre nós, sem nós” e “não deixar ninguém para trás”. Por isso, acho relevante e necessário pesquisar o tema da surdocegueira, sendo uma pessoa surdocega.

Alguns dos trabalhos de pesquisa localizados por meio do levantamento bibliográfico se situam na área de Educação, tendo sido produzidos em programas de pós-graduação de diferentes estados do país, dentre os quais destaco as dissertações de Farias (2015) e de Emi (2017). O objetivo geral da dissertação de Mestrado Acadêmico de Farias (2015), intitulada *Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica*, foi 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 na Educação Básica. No caso da dissertação de Mestrado Acadêmico de Emi (2017), intitulada *A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados*, o objetivo geral era propiciar uma reflexão sobre as mudanças na educação a partir do olhar de profissionais especializados da rede municipal de ensino de São Paulo frente à inclusão de alunos com surdocegueira. Ambas focalizaram a escolarização das crianças surdocegas, mas em contextos diferentes do que propõe a minha pesquisa.

Considerando-se que a inserção escolar das crianças surdocegas tem se concretizado a partir de diferentes visões de desenvolvimento humano, com diferentes propostas educacionais; com diferentes recursos humanos e materiais; e que a legislação é pouco precisa no que diz

respeito à formação, aos direitos e deveres dos profissionais da educação⁵ que realizam o atendimento dessas crianças, torna-se necessária uma análise mais aprofundada a respeito das condições educacionais a que estão submetidas as crianças surdocegas. Surge, assim, a necessidade de indagar o resultado do atendimento educacional dessas crianças, verificando se o objetivo de contato e interação com o mundo ao seu redor, o favorecimento na aquisição de língua e linguagem são positivos, pois são fundamentais para o desenvolvimento geral e avanços na aquisição dos conteúdos escolares.

Ao abordar o histórico da prática do ensino voltada à surdocegueira, considera-se que há um longo caminho a ser percorrido e o maior desafio encontrado na educação dessas crianças tem sido, sem dúvida alguma, identificar o tipo de comunicação mais adequado para cada criança, que lhe permita significar o mundo e a si mesma, que lhe possibilite estabelecer comunicação com outras pessoas e se constituir como um ser de linguagem (Mata; Soriano; Oliveira, 2021). Por outro lado, a única certeza é que as possibilidades de desenvolvimento de língua e linguagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento como um todo dessas crianças estão diretamente relacionadas com as estratégias educacionais e de comunicação. A este propósito, Almeida e Souza (2017) destacam que:

Nas crianças surdocegas congênitas e com múltiplas deficiências, a comunicação é o aspecto mais importante para o seu adequado desenvolvimento e, por isto, deve-se focar toda a atenção na implementação do programa educacional e terapêutico, já que é o ponto de partida para chegar a qualquer aprendizagem. (Almeida; Souza, 2017, p. 83)

Nesta dissertação, serão preservadas, nas citações literais, as terminologias utilizadas pelos autores originais, como, por exemplo, "surdos-cegos", "excepcionais", "portadores de deficiência" e "surdos-mudos", tendo em vista a dimensão histórica da produção científica. As palavras "surdocego" e "surdocegueira" serão escritas sem hífen, preservando o sentido da surdocegueira como uma deficiência única, tema que será abordado no primeiro capítulo desta pesquisa.

A ABNT NBR 15599, de 2008, é um documento orientador da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) intitulado *Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços*. Possui alguns itens na área da surdocegueira, como guia-intérprete e seus serviços e requisitos; e guia de surdocegos, e até possui a representação do símbolo próprio de

⁵ Nesta dissertação, ao utilizarmos o termo “os profissionais da educação”, estaremos nos referindo a homens e mulheres. A opção pela não marcação de gênero (feminino ou masculino) objetiva facilitar a leitura, deixando o texto menos “poluído” e com melhor ritmo, facilitando sua fluidez.

surdocegueira para identificação da acessibilidade e inclusão de pessoas surdocegas (ABNT, 2008). Este documento será apresentado na subseção *Tecnologia Assistiva*, no primeiro capítulo desta dissertação.

O estado de Minas Gerais possui dois documentos oficiais relacionados à surdocegueira e guia-interpretação: o *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais* (SEE-MG, 2014), que não é uma lei, mas um documento orientador para a implementação de políticas inclusivas no estado. Esse documento conceitua a surdocegueira como “deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente” (p. 8) e prevê a atuação do professor guia-intérprete, especificando a sua atuação (Minas Gerais, 2014); e a *Resolução SEE nº 4.256/2020*, que institui Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual, especificando a função de guia-intérprete, descreve o suporte que os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) devem conferir às escolas no atendimento aos estudantes surdocegos e, ainda, atribui aos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) a responsabilidade pela formação dos profissionais da educação que atuam com este público (Minas Gerais, 2020).

Além disso, sobre um movimento mais recente, a Educação Bilíngue é uma das modalidades de ensino para surdos, principalmente para usuários de uma língua de sinais. Entretanto, o município de Alfenas/MG instituiu o Decreto nº 2.516, de 2 de março de 2020 (Alfenas, 2020), que dispõe sobre a oficialização da Libras, o ensino da Libras, classes e escolas bilíngues e outras providências na rede municipal de ensino. No ano seguinte, em 2021, o estado de Minas Gerais instituiu a Lei nº 23.773, de 6 de janeiro de 2021 (Minas Gerais, 2021), que formula diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Libras e língua portuguesa na rede estadual de ensino. Posteriormente, em 2022, o município de Belo Horizonte/MG promulga a Lei nº 11.359, de 10 de maio de 2022 (Belo Horizonte, 2022), que também sistematiza diretrizes relativas à criação das escolas bilíngues, mas dessa vez no contexto da rede municipal de ensino.

Tendo como referência os pontos acima ressaltados, formulamos as seguintes perguntas para a realização desta pesquisa: Como os profissionais da educação têm atuado junto aos estudantes surdocegos matriculados em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais? Como esses estudantes têm sido identificados nas escolas de Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental? Quais estratégias educacionais e de comunicação têm sido empregadas para a sua escolarização? Quais recursos e serviços de tecnologia assistiva são utilizados pelos professores e demais profissionais para atuar com os estudantes surdocegos?

Considerando-se os aspectos acima descritos, essa pesquisa buscou desenvolver análises que possibilitassem avanços na escolarização dos estudantes surdocegos.

Para tanto, definimos como **objetivo geral** desta investigação:

- Investigar como os profissionais da educação têm atuado junto aos estudantes surdocegos matriculados em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais.

E como **objetivos específicos**:

- (a) Verificar quantos estudantes nomeados como surdocegos encontravam-se matriculados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de sua escolarização no estado de Minas Gerais;
- (b) Investigar as estratégias educacionais, de comunicação e recursos e serviços de tecnologia assistiva utilizados pelos profissionais da educação nas escolas; e
- (c) Analisar como a escolarização dos estudantes surdocegos tem se efetivado no cotidiano escolar.

Nesta dissertação, empregamos, preferencialmente, a expressão “profissionais da educação”, de modo a englobar professores, guias-intérpretes, instrutores mediadores, tradutores e intérpretes de língua de sinais, instrutores de língua de sinais e outros profissionais, tendo em vista que os participantes da pesquisa apresentavam essa diversidade de formação e atuação.

Outro aspecto que se mostrou relevante durante a realização desse estudo, e que será melhor examinado no segundo capítulo desta dissertação, refere-se à hipótese de existência de subnotificação de matrícula das crianças surdocegas em escolas no estado de Minas Gerais. Em consulta aos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (Inep/MEC) do ano de 2020 relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I (Brasil, 2020b), com o auxílio do *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), verificou-se o registro de uma criança surdocega em Creche, duas em Pré-escola, uma no 3º ano do Ensino Fundamental e duas no 4º ano do Ensino Fundamental. Considerando tratarem-se de dados de um estado com as dimensões de Minas Gerais, estaria havendo dificuldades de identificação dessa população nas escolas?

Neste sentido, é urgente que as pesquisas permitam alcançar maior conhecimento sobre tal realidade educacional, destaquem e analisem as condições que têm sido oferecidas a essas

crianças com o propósito de contribuir para a discussão sobre a qualidade do atendimento oferecido às crianças surdocegas na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A partir dos pontos abordados, faremos uma breve apresentação dos capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *A surdocegueira como deficiência única e suas implicações para a Educação*, serão abordados os tópicos sobre a surdocegueira, a comunicação, a tecnologia assistiva e a revisão de literatura. O segundo capítulo é dedicado à descrição da metodologia adotada para a realização desta investigação. Para tanto, os procedimentos metodológicos são focalizados e caracterizados. Por fim, o terceiro e último capítulo discute a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com profissionais da educação que atuam e/ou atuaram com estudantes surdocegos.

1. A SURDOCEGUEIRA COMO DEFICIÊNCIA ÚNICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A surdocegueira passa a ser abordada pelos setores oficiais, responsáveis pela Educação Especial no Brasil, como o Ministério da Educação (MEC), a partir do ano 2000 (Aráoz; Costa, 2008; Watanabe, 2017). Para o desenvolvimento dos atendimentos educacionais a pessoas surdocegas, são divulgadas, oficialmente, pela primeira vez, orientações para a Educação Infantil direcionadas à surdocegueira, por meio do documento intitulado *Educação Infantil, saberes e práticas da inclusão/dificuldades de comunicação e sinalização - Surdocegueira/Múltipla deficiência sensorial* (Brasil, 2002).

O atraso no reconhecimento da temática da surdocegueira é acompanhado de desafios na identificação deste público pelos órgãos oficiais de recenseamento da população, como destacado por Maia e Aráoz (2001):

Não contamos com um número oficial de pessoas com Surdocegueira. O IBGE (Brasil, 1991) divulgou um número de 87.000 Múltiplos Deficientes, entre estes se encontram, teoricamente os Surdocegos por serem pessoas que têm mais de uma deficiência, mas muitos podem não ter sido considerados assim porque a descrição de cegueira e surdez no Manual do Recenseador (1990) somente considera deficientes as pessoas com perdas sensoriais totais. As perdas parciais não são consideradas nem mesmo quando existem em conjunto, como no caso da Surdocegueira. O Censo em andamento tem questões sobre dificuldades visuais e auditivas mais abrangentes que o anterior, considerando as perdas parciais. Se os dados forem tratados de forma conjugada poderá dar uma ideia aproximada da população com surdocegueira, mas ainda não teremos dados precisos para um planejamento correto das ações para o atendimento. (Maia; Aráoz, 2001, p. 19)

A avaliação de Maia e Aráoz (2001) demonstra as lacunas na identificação da população surdocega no Brasil, o que certamente reflete nas estatísticas relativas à educação escolar, como analisaremos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Considerando-se os apontamentos acima destacados, neste capítulo será abordada a definição da surdocegueira, seguida de três subseções dedicadas a questões relacionadas à comunicação da pessoa surdocega; à tecnologia assistiva e, por fim, à revisão de literatura. Estes aspectos nos auxiliarão a refletir, em um segundo momento, sobre a situação educacional das crianças surdocegas no estado de Minas Gerais, como proposto nesta pesquisa.

1.1 SURDOCEGUEIRA

Nesta seção, apresentaremos estudos sobre a surdocegueira, caracterizando o conceito e abordando a surdocegueira *plus*, a deficiência múltipla sensorial e a deficiência múltipla.

A surdocegueira é uma condição de deficiência única e se constitui a partir da combinação de graus variados de deficiências auditiva e visual concomitantemente, podendo ser parcial ou total. Tal especificidade demanda abordagens pedagógicas específicas, e recursos e serviços específicos de tecnologia assistiva para a comunicação, a orientação e mobilidade, o acesso à informação e a socialização (WFDB, 2023).

A identificação da surdocegueira pode ser feita por meio de consultas médicas de otorrinolaringologista e de oftalmologista, separadamente, para realizar exames clínicos, diagnosticar e emitir laudos. Todavia, poucos médicos especialistas têm conhecimento sobre a surdocegueira. Geralmente, os médicos utilizam a Classificação Internacional de Doenças (CID), na qual ainda não consta uma CID específica para a surdocegueira. Por isso, a pessoa surdocega recebe duas ou mais CIDs de deficiência auditiva e de deficiência visual. Em outros países, alguns profissionais utilizam a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que leva em consideração várias dimensões da vida da pessoa, como níveis de adaptação e participação social, priorizando, na área da Educação, a funcionalidade da pessoa a partir da sua condição.

Ao longo do tempo, a surdocegueira foi descrita como deficiência múltipla, deficiência dupla ou, ainda, como deficiência multissensorial, equivocadamente. Entretanto, as comunidades surdocegas de vários países vem defendendo que se trata de uma deficiência única (WFDB, 2023; SIUK, 2018; Watanabe, 2017).

Em 1991, Salvatore Lagati apresentou uma proposta interessante de que a surdocegueira fosse escrita sem o uso do hífen, já que é considerada uma deficiência específica e expressa uma condição única. O uso do hífen, como era feito anteriormente para designá-la por meio da terminologia “surdo-cego” ou “surdez-cegueira”, presentifica uma ideia de aditivo, o que não condiz com a unicidade vivenciada na surdocegueira, por isso a mudança na terminologia (Lagati, 1995; DB, 2023). Segundo Lagati (1995), “a área deveria usar a palavra *surdocego* ao invés de *surdo-cego*, porque a surdocegueira é uma deficiência única, e não a soma da surdez e da cegueira” (p. 306 - tradução livre).

Como discutido por Freeman (1991), o desenvolvimento da comunicação e as formas de interação da pessoa surdocega podem ser fortemente influenciados pelo período no qual a surdocegueira se manifestou. Neste sentido, é importante considerar a distinção entre a surdocegueira congênita e a surdocegueira adquirida, como mencionado anteriormente na Introdução desta pesquisa.

As quatro categorias diferentes da surdocegueira congênita ou adquirida são assim classificados (Reyes, 2004):

- Surdez total e cegueira total;
- Surdez total e baixa visão;
- Baixa audição e cegueira total; e
- Baixa audição e baixa visão.

Deste modo, reforçamos as variáveis que Reyes (2004) destaca na abordagem da surdocegueira: heterogeneidade da categoria segundo as especificidades que cada pessoa vivencia; causa da surdocegueira e momento de manifestação desta condição; existência ou não de outras questões; presença ou não de estímulos, dentre outros aspectos.

As pessoas surdocegas de todos os tipos devem ser atendidas e apoiadas, de forma igualitária e com equidade, pelos familiares, pelas instituições e por profissionais das áreas afins, para que possam ampliar os seus sistemas específicos de comunicação e se desenvolverem no contexto escolar e social (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

Ikonomidis (2019) argumenta que a surdocegueira é uma deficiência única, mesmo que a pessoa tenha outras deficiências associadas, e ressalta que a pessoa surdocega deve receber atendimentos e serviços especializados de profissionais aptos a compreender as suas particularidades decorrentes da dupla perda sensorial. Neste aspecto, é importante destacar que o fato de a pessoa possuir uma visão ou audição residuais não significa que ela não precise de um suporte específico como pessoa surdocega. A surdocegueira é uma condição única, como sublinhado, e as pessoas a vivenciam de formas distintas, podendo responder a comandos diferenciados, de acordo com a sua habilidade de usar a visão ou a audição residuais.

Carrier e Moreira (2017) apresentam as causas da surdocegueira congênita ou adquirida, assinalando que podem estar relacionadas à idade, a fatores externos, ou decorrer de origem genética e/ou disfunções do organismo.

Ikonomidis (2019), apoiando-se no trabalho de McInnes (1999), assinala que a causa mais importante da surdocegueira no mundo, detectada nas décadas de 1960/1970, foi a Síndrome da Rubéola Congênita. Metade dos casos investigados apresentava outras deficiências associadas, de moderada à severa. Na década seguinte, esse número se ampliou entre 65% a 75%, oscilando no século 21, em algumas regiões do mundo, para um percentual entre 80% e 95%.

A terminologia surdocegueira foi alterada várias vezes e, segundo Maia (2005), foi em 1800 que surgiu o primeiro atendimento aos estudantes surdocegos. A autora cita algumas dessas designações, apresentadas a seguir:

- Dificuldade de aprendizagem profunda e múltipla;
- Múltipla deficiência severa;
- Surdo com múltipla deficiência;
- Cego com deficiência adicional;
- Múltipla privação sensorial;
- Dupla deficiência sensorial;
- Deficiência multissensorial;
- Deficiência audiovisual;
- Deficiente da audiovisão;
- Surdez-cegueira;
- Deficiente surdocego; e
- Surdocegueira.

É necessário distinguir, também, a surdocegueira de outras condições, como a surdocegueira *plus*, a deficiência múltipla sensorial e a deficiência múltipla. Tratam-se de terminologias semelhantes, mas não significam a mesma condição. Para tanto, iremos diferenciá-las:

- Surdocegueira *plus*: a pessoa surdocega *plus* possui duas ou mais deficiências concomitantes, como deficiência física, deficiência intelectual, autismo e/ou deficiência múltipla (NSSS⁶, 2020);
- Deficiência múltipla sensorial: a pessoa com deficiência auditiva e com deficiência visual possui duas ou mais deficiências concomitantes, como deficiência física, deficiência intelectual, autismo e/ou deficiência múltipla (Brasil, 2006b); e
- Deficiência múltipla: a pessoa com deficiência múltipla possui duas ou mais deficiências concomitantes, como deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual e/ou autismo (Brasil, 2006a).

Entretanto, tais especificidades não querem dizer um somatório de particularidades da pessoa, em âmbito físico, sensorial, intelectual, dentre outros. Cada especificidade vivenciada

⁶ Narbethong State Special School.

deve ser observada pelos profissionais que trabalham com estas pessoas, pois podem demandar atuações específicas. Fica evidente, também, que os profissionais devem conhecer diferentes formas de comunicação, de modo a favorecer maior interação e desenvolvimento desses indivíduos. O nível de desenvolvimento e a capacidade de comunicação, interação e aprendizagem devem ser observados para um atendimento empenhado e eficaz de cada pessoa.

Nos censos escolares e demográficos de âmbito municipal, estadual e federal, como nos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há muitos limites no que diz respeito às informações geradas sobre a população surdocega, como já indicado por Maia e Araújo em 2001. Retomaremos esta questão, relativa ao Censo Escolar produzido pelo Inep, quando formos discutir os resultados desta pesquisa.

Por fim, apenas recentemente, em 20 de junho de 2023, o Brasil reconheceu a surdocegueira como uma condição de deficiência única, conforme a Lei nº 14.605/2023, sancionada pelo vice-presidente da República Federativa do Brasil, Geraldo Alckmin (Brasil, 2023c), de autoria do deputado federal de Minas Gerais, Eduardo Barbosa (Brasil, 2019b). Antes disso, no histórico latino-americano, a Colômbia reconheceu a surdocegueira pela Lei nº 982, de 2 de agosto de 2005 (Colômbia, 2005); posteriormente, o Peru a reconheceu pela Lei nº 29.524, de 14 de abril de 2010 (Peru, 2010), e o Chile pela Lei nº 21.403, de 3 de janeiro de 2022 (Chile, 2022).

A luta continua para que o conhecimento, o reconhecimento, a visibilidade e a divulgação da surdocegueira possam se espalhar por todos os espaços brasileiros e mundiais, e possibilitar o desenvolvimento de ações inovadoras voltadas para este público.

Na próxima subseção, a comunicação será discutida e analisada do ponto de vista das pessoas surdocegas.

1.1.1 Comunicação: breves considerações

Nesta subseção, discutiremos estudos sobre a comunicação das pessoas surdocegas congênicas ou adquiridas, caracterizando e diferenciando a linguagem e a comunicação.

Em relação à linguagem, Lev Vygotsky é uma importante referência internacional sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças sem ou com deficiência no contexto escolar e social e afirma que: “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” (Vygotsky, 2001, p. 11). O autor destaca que: “A

linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (Vygotsky, 2010, p. 97). Vygotsky cita um exemplo de linguagem referindo-se à língua de sinais, como destacado a seguir:

Na linguagem dos surdos-mudos, baseada em sinais, o ato de tocar um dente pode ter três significados diferentes: “branco”, “pedra” e “dente”. Todos os três pertencem a um complexo cuja elucidação mais pormenorizada requer um gesto adicional de apontar ou imitar, para se indicar a que objeto se faz referência em cada caso. [...] Um surdo-mudo toca um gesto de arremesso, indica a que objeto está se referindo neste caso. (Vygotsky, 2010, p. 34)

Martino (2001) afirma que “sabemos o que é comunicação. De maneira simples, podemos relacionar ao diálogo entre duas pessoas, a troca de ideias e mensagens” (p. 10).

A comunicação relativa à pessoa surdocega congênita e à pessoa surdocega adquirida é caracterizada diferentemente:

- Comunicação pré-linguística: a pessoa surdocega congênita não possui uma aquisição da linguagem desenvolvida e necessita mediação, antecipação, motivação e confirmação que desenvolvem uma linguagem mais ampla para que a sua comunicação e interação sejam mais avançadas e eficazes (Viñas, 1999); e
- Comunicação pós-linguística: a pessoa surdocega adquirida possui uma aquisição da linguagem desenvolvida e necessita desenvolver e dominar uma ou mais formas de comunicação e/ou um ou mais recursos de tecnologia assistiva para que a sua comunicação e interação sejam mais eficientes e eficazes (Reyes, 2000).

Das especificidades desta condição surgem várias possibilidades de linguagem para a comunicação e a interação no desenvolvimento de pessoas surdocegas. Entretanto, a comunicação não simbólica significa que a pessoa ainda não possui uma língua oral ou sinalizada, mas manifesta expressões faciais e corporais como sorriso, choro, sono, entre outras (Viñas, 1999).

Um dos principais desafios enfrentados na área da surdocegueira é a linguagem e a comunicação para estudos, pesquisas, ciências e trabalhos (Miles, 1995). Na pesquisa de Mello (2021), a autora afirma que: “Embora a comunicação com pessoas com surdocegueira seja fundamental para seu processo de inclusão, a literatura em língua portuguesa no Brasil é ainda escassa.” (p. 56). A este propósito, Van Dijk (1986) destaca que:

A comunicação é a principal barreira da surdocegueira; no entanto, é preciso vencê-la para despertar na criança o interesse pelo ambiente e por outras pessoas, e este é um desafio que deve ser assumido por todos os envolvidos no processo, principalmente pelos familiares. (Van Dijk, 1986, p. 375)

Uma criança surdocega congênita certamente necessita de apoio, assistência e estimulação para estabelecer comunicação e interação. Condições adequadas e pessoas capacitadas são fatores significativos para possibilitar o seu conhecimento do meio e o desenvolvimento da linguagem, pontos essenciais para o crescimento da criança. De acordo com pesquisas de Cambruzzi (2007); Ikonomidis (2009) e Machado (2020), as crianças surdocegas congênitas conseguem ter acesso a um processo de comunicação mais avançado e eficaz quando os familiares recebem orientação educativa e buscam promover, dentro de casa, condições e contextos diferentes que podem ser oferecidos e trocados com a criança.

É importante sabermos que “a falta ou pouca estimulação dos adultos poderá prejudicar a participação ativa do surdocego com o ambiente e a carência desta interação poderá limitar a capacidade dos outros sentidos.” (Cader-Nascimento, 2003, p. 24).

O uso dos sentidos como visão, audição, tato, paladar, olfato, cinestésico, vestibular, proprioceptivo, entre outros, é necessário e importante para desenvolver abordagens pedagógicas específicas, recursos e serviços específicos de tecnologia assistiva, entre outros, pois são fatores que podem contribuir para a acessibilidade e inclusão de pessoas surdocegas (Freeman, 1991).

Para desenvolver uma forma de comunicação com as pessoas surdocegas, diversos elementos devem ser utilizados e/ou desenvolvidos nas situações cotidianas, englobando sistemas, recursos, serviços, produtos, dispositivos, práticas, estratégias, equipamentos, metodologias, processos de comunicação, dentre outros (Surcoe, 2023).

Os sistemas de comunicação utilizados e/ou desenvolvidos para as pessoas surdocegas são diversificados (Cambruzzi; Costa, 2016), podendo ser divididos em:

- Sistemas alfabéticos;
- Sistemas não alfabéticos e/ou sinalizados;
- Sistemas oralizados;
- Sistemas baseados em códigos de escrita;
- Recursos de apoio a comunicação; e
- Outros.

Em geral, independentemente do momento de ocorrência da surdocegueira, nove principais formas de comunicação têm sido mais amplamente difundidas e utilizadas, como destacado na Introdução desta pesquisa: alfabeto datilológico tátil, Braille, Braille tátil, comunicação háptica, escrita na palma da mão, fala ampliada, Libras em campo visual reduzido, Libras tátil e tadoma.

Uma parte da sociedade acredita que as pessoas surdocegas se comunicam principalmente por meio da Libras tátil e/ou Braille tátil. Equivocadamente, há quem defenda a padronização da comunicação dessas pessoas. Entretanto, não há um sistema de comunicação melhor ou mais eficiente e eficaz que o outro (Surcoe, 2023). A flexibilização é importante e necessária, pois atende às características e necessidades individuais da pessoa surdocega. Faz-se preciso apoiar, reconhecer, valorizar e gerar todos os sistemas existentes de comunicação, de forma igualitária e com equidade, a fim de permitir o desenvolvimento das pessoas surdocegos.

A temática da comunicação relacionada às pessoas surdocegas será retomada mais à frente, durante a análise dos dados da pesquisa de campo. Na próxima subseção, a tecnologia assistiva será examinada.

1.1.2 Tecnologia Assistiva: programas e documentos oficiais

Nesta subseção, serão analisados alguns estudos sobre a tecnologia assistiva (TA), bem como programas e documentos oficiais voltados para as pessoas com deficiência, direcionados a pessoas surdocegas. Os recursos de tecnologia assistiva são capazes de proporcionar a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão.

Segundo Bersch e Tonolli (2006), a TA podia ser considerada, naquele momento, “um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.” (p. 1). Podemos destacar, ainda, que:

A Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. (Brasil, 2009b, p. 11)

A tecnologia assistiva desempenha um papel significativo no cotidiano das pessoas com deficiência e abrange diversas possibilidades, inclusive em âmbito educacional. A TA engloba

recursos didáticos e pedagógicos, métodos, equipamentos, ferramentas e serviços incluindo *software* de comunicação alternativa e recursos de orientação e mobilidade. Todos estes aparatos têm o propósito de ampliar as habilidades funcionais e promover a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade (Brasil, 2015).

Podemos destacar também o Decreto nº 10.094, de 6 de novembro de 2019 (Brasil, 2019b) que, a partir de um Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva (CITA), busca estruturar e implementar ações e práticas por meio do *Plano Nacional de Tecnologia Assistiva* e que tem como objetivo:

[...] Estruturar e orientar as ações do Estado Brasileiro para apoiar a pesquisa, o desenvolvimento tecnológico, a inovação e a disponibilização de produtos e dispositivos de tecnologia assistiva, além de estabelecer diretrizes para realização de ações, iniciativas, práticas e estudos envolvendo tecnologia assistiva e ajudas técnicas, como meio de promover o desenvolvimento da autonomia e da independência das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando à superação da exclusão social e das barreiras para o acesso à Educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, ao transporte e à moradia, tendo em vista a proteção social, o cuidado adequado e o pleno exercício da cidadania. (Brasil, 2021d, p. 31)

O *Plano Nacional de Tecnologia Assistiva* destaca que com a “[...] tecnologia assistiva adequada ao usuário e ao seu contexto, as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida buscam maximizar suas capacidades e potencialidades ideais na interação com seu ambiente” (Brasil, 2021, p. 8). Existem vários recursos de tecnologia assistiva, como produtos, estratégias, práticas, processos, dispositivos, destinados a pessoas com deficiência, assim como para pessoas com mobilidade reduzida, idosas, grávidas, entre outros. Deste modo, os recursos desenvolvidos em TA auxiliam a vida diária e ampliam as funcionalidades das pessoas com deficiência, tal como ao acesso à informação e à comunicação.

Tais recursos são importantes para o cotidiano das pessoas surdocegas no contexto escolar e social, mas alguns são de alto custo e de difícil acesso. Mello (2021) chama a atenção para este aspecto em relação às pessoas surdocegas, ao assinalar que:

[...] a Tecnologia deve ser entendida dentro de um contexto social, cultural e econômico e igualmente contribui para nossa argumentação, uma vez que é nosso desejo evidenciar que esses fatores não têm sido levados em conta no desenvolvimento de recursos para pessoas com surdocegueira. (Mello, 2021, p. 79)

Uma forma de disponibilizar a TA seria a implementação de políticas públicas e gratuitas com a oferta de recursos a quem necessita, como proposto no Artigo 75 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e no Decreto nº 10.094/2019 (Brasil, 2019b).

A seguir, apresentamos a ordem cronológica referente à criação de algumas leis, decretos e portarias relativos ao conceito de TA, no Quadro 1, assim como alguns trechos relacionados à tecnologia assistiva, principalmente quanto à comunicação, que é uma das modalidades desta TA.

Quadro 1 - DOCUMENTOS OFICIAIS RELACIONADOS À TECNOLOGIA ASSISTIVA (1999 A 2022)

	Documento	Trechos
1	Portaria nº 1.679, de 22 de dezembro de 1999	Art. 1º - Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Art. 2º, parágrafo único, alínea b) - para alunos com deficiência visual: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; <i>software</i> de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; <i>scanner</i> acoplado a um computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille (Brasil, 1999b).
2	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Art. 19 - Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (Brasil, 1999a).
3	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências (Brasil, 2000).
4	Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001	Artigo 4º, alínea b) - desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a autossuficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 2001).

	Documento	Trechos
5	Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004	Art. 3º, I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado (Brasil, 2004b).
6	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004	Art. 8º, V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida; [...] IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente a todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Brasil, 2004a).
7	Portaria nº 3, de 7 de maio de 2007	Art. 1º - O planejamento, implantação, desenvolvimento ou atualização de portais e sítios eletrônicos, sistemas, equipamentos e programas em Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional reger-se-á por políticas, diretrizes e especificações que visem assegurar de forma progressiva a acessibilidade de serviços e sistemas de Governo Eletrônico (Brasil, 2007b).
8	Ata da Reunião VII, do CAT/SEDH/PR, de 13 e 14 de dezembro de 2007	Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007a).
9	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Artigo 4 – [...] f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2º da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes; [...] h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações (Brasil, 2009a).

	Documento	Trechos
10	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Art. 3º, I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] Art. 9º, V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis; [...] Art. 112, VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).
11	Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021	Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021d).
12	Portaria nº 6.033, de 24 de junho de 2022	Sistema Nacional de Laboratórios de Tecnologia Assistiva (SisAssistiva-MCTI) (Brasil, 2022a).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2023.

A partir das informações apresentadas no Quadro 1, foi sancionado o Decreto nº 10.645/2021, criando o *Plano Nacional de Tecnologia Assistiva*, do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (PNTA/MCTI). Este Decreto é um passo importante para a criação e o desenvolvimento de recursos de TA no Brasil, contribuindo para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no país (Brasil, 2021a).

A Lei nº 10.845/2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Para tanto, é relevante explicar a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na política brasileira de Educação Especial (Brasil, 2004).

Segundo Kassar e Rebelo (2011), o Atendimento Educacional Especializado consta como garantia para os estudantes com deficiência desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), quando se previa que a sua escolarização deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, com a formalização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE foi associado à criação das salas de recursos, que deveriam complementar e suplementar a escolarização de estudantes na escola comum. Posteriormente, outros documentos passaram a orientar e mesmo ampliar a função do AEE, como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de

2011 (Brasil, 2011), que prescreve a garantia de um sistema educacional inclusivo e orienta que o AEE deve ser oferecido de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No Quadro 2, apresentaremos algumas diretrizes comunicacionais conforme a ABNT NBR 15599/2008, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de recursos encontrados, que discorrem sobre a comunicação de forma tátil, visual e auditiva. Podemos afirmar que podem existir outros recursos de tecnologia assistiva que estão relacionados à comunicação, mas visto a dificuldade de encontrá-los, foi elaborada uma listagem desses recursos.

Quadro 2 - DIRETRIZES ESTABELECIDAS PARA A COMUNICAÇÃO PELA ABNT NBR 15599 (2008)

Tipo	Recursos
Tátil	Alarme vibratório, Alfabeto manual tátil, Alfabeto Moon, Escrita na palma da mão, Letras em relevo, Libras tátil, Mapas táteis, Pictogramas em relevo, Réplicas em escala reduzida, Sinalização tátil no piso, Tadoma, <i>Teletouch</i> , Textos em Braille, Texturas diferenciadas, <i>Thermoforme</i> .
Visual	Alfabeto datilológico, CAS - Central de Atendimento ao Surdo, Contraste cromático, Correio eletrônico (<i>e-mail</i>), FAX - <i>fac-símile</i> , Imagens, IP - Internet, Legendas em texto, Leitura orofacial, Libras - língua brasileira de sinais, Libras em campo visual reduzido, Libras escrita, Mapas, Material gráfico, Painéis eletrônicos com informações textuais, Pictogramas, Pictogramas com texto, Pisos cromo-diferenciados, Sinalização luminosa de alerta e alarme, Sistema de ampliação de tela, Textos escritos, Tipologia ampliada, Transcrição de falas em tempo real, TS - Telefone para surdo, TPS - Telefone público para surdos, SISO - Sistema de intermediação surdo-ouvinte, <i>Videofone</i> , <i>Webcam</i> .
Sonora	Alarmes sonoros, apitos, Audiodescrição, Dublagem em língua portuguesa, Edição eletrônica de textos, Formato DAISY, Loops, Retorno sonoro, Sirenes, apitos, Sistema de leitura de tela, Telefone com amplificador de sinal, Voz, locução digitalizada, Voz, locução gravada - voz humana, Voz, locução sintetizada.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2023.

Segundo o Portal de Ajudas Técnicas, do Ministério de Educação (MEC), os diferentes recursos de tecnologia assistiva possibilitam a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência. Existem dois documentos disponíveis em forma digital que podem contribuir para o aprofundamento desta discussão: *Recursos Pedagógicos Adaptados* e *Recursos para Comunicação Alternativa*. Estes trabalhos ajudam e orientam os profissionais da educação no atendimento aos alunos com deficiência (Brasil, 2022c, p. 1).

As Tecnologias Assistivas existem para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com

deficiência. Este trabalho visa concretizar as ações direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, além de orientar os professores na confecção de materiais acessíveis para pessoas com deficiência. (Brasil, 2022c, p. 1)

Podemos destacar, ainda, a aprovação do Projeto de Lei – PL 1229/2019, que altera a Lei nº 10.735, de 11 de setembro de 2003, por meio da Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), sobre a ampliação de renda para aquisição de TA para pessoas com deficiência. O PL modifica a Lei e aumenta de 10 para 20 salários mínimos a renda máxima para que as pessoas possam obter crédito com juros subsidiados, com a finalidade de adquirir bens e serviços de TA destinados a pessoas com deficiência (Brasil, 2019c):

[...] Fica autorizada a utilização de 60% (sessenta por cento) do montante dos recursos de que trata o *caput* para operações de crédito em que sejam tomadores de recursos pessoas físicas com renda mensal de até 10 (dez) salários-mínimos, e a utilização de 40% (quarenta por cento) do montante dos recursos de que trata o *caput* para operações de crédito em que sejam tomadores de recursos pessoas físicas com renda mensal de até 20 (vinte) salários-mínimos, desde que os valores das operações sejam direcionados exclusivamente para adquirir bens e serviços de tecnologia assistiva destinados a pessoas com deficiência. (Brasil, 2019c, p. 1)

Desse modo, verificamos que, sob a designação de tecnologia assistiva, engloba-se uma variedade de ferramentas, técnicas e recursos que são capazes de reproduzir elementos abstratos e imateriais às crianças e adultos surdocegos. Dada esta possibilidade, os recursos de TA podem contribuir para a atuação dos profissionais da educação nas escolas e/ou nas salas de recursos, pois as ferramentas incluem elementos textuais que representam e expressam as superfícies e tramas textuais em alto e baixo relevo, tornando-se capazes de elucidar, por exemplo, conteúdos e adequações curriculares.

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, por meio da Portaria nº 6.033/2022, criou um Sistema Nacional de Laboratórios de Tecnologia Assistiva (SisAssistiva/MCTI), como um instrumento governamental na área de TA no Brasil. O sistema tem como objetivo estimular a constituição de laboratórios e iniciativas de produção de recursos, ações e projetos, engajamento de empresas, fomentando, inclusive, o empreendedorismo e a inovação em busca do aceleração dos recursos de TA. Os objetivos do Sistema Nacional de Laboratórios de Tecnologia Assistiva são descritos na mesma Portaria nº 6.033/2022, conforme citados a seguir:

Art. 2º - O SisAssistiva-MCTI tem por objetivos: [...] II - contribuir para a atração, formação, capacitação, mobilidade e fixação de capital humano no País, apto a atuar na pesquisa, no desenvolvimento tecnológico, no empreendedorismo e na inovação, que envolva tecnologia assistiva; III -

contribuir para a ampliação do acesso às infraestruturas científicas e tecnológicas, na área de tecnologia assistiva, por meio do estímulo ao compartilhamento das infraestruturas entre as Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs), o setor produtivo e os ambientes promotores da inovação e de sua utilização na máxima capacidade; IV - estimular alianças internacionais na área de tecnologia assistiva, como forma de acelerar o desenvolvimento nacional, tendo em vista os desafios nacionais e as demandas da sociedade brasileira nessa temática; V - estimular parcerias entre as ICTs e o setor privado, visando ao desenvolvimento tecnológico, à inovação, ao empreendedorismo, ao adensamento das cadeias produtivas e ao aumento da competitividade nacional na área de tecnologia assistiva. (Brasil, 2022a, p. 22)

Diante da publicação da Portaria do SisAssistiva/MCTI, observa-se um plano estratégico em TA no Brasil que se destaca pelo fortalecimento científico em diversos laboratórios, como nos processos formativos; infraestruturas, como as redes colaborativas em ICTs, visando ao avanço do desenvolvimento em TA para maior abrangência nacional. É possível observar, ainda, a importância da consolidação deste plano para promover e acelerar a difusão de laboratórios de TA em todo o país, visando à ampliação do acesso de recursos às pessoas com deficiência.

É necessário mencionar o Programa *Global Cooperation on Assistive Technology* (GATE), lançado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que conta com a colaboração de diversos países que se unem para discutir e abordar os recursos de tecnologia assistiva. O GATE reúne cerca de 2.500 membros de 135 países, incluindo pesquisadores em TA, representantes de instituições, empresas, órgãos e professores. A diversidade dos participantes fortalece o diálogo e contribui para soluções inovadoras e sólidas em todo o mundo. O GATE opera como um *Grupo Consultivo Ad-hoc* de especialistas, trabalhando em conjunto com especialistas globais e partes interessadas em TA. O objetivo do Programa é promover o acesso a uma rede de políticas de TA para pessoas com deficiência. Por meio do GATE, é estabelecido um compromisso global, alinhado com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), para melhorar o acesso a recursos e serviços para pessoas com deficiência em todo o mundo (OMS, 2023).

Mello (2021) assinala que a produção de TA endereçada às pessoas surdocegas tem se direcionado à produção de recursos educacionais e de reabilitação, como ressaltado na citação a seguir:

[...] [as pesquisas] tanto podem se direcionar para o campo dos recursos educacionais, quanto para o desenvolvimento de produtos tais como órteses e próteses, que se relacionam muito mais a processos de reabilitação na área da saúde, produtos cuja produção envolve a participação de profissionais desta área, tais como médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais,

fonoaudiólogos, dentre outros, o que reforça o caráter interdisciplinar tanto da surdocegueira quanto da TA. (Mello, 2021, p. 90)

A TA, aos poucos, vem crescendo e se expandindo no Brasil, mas verificamos, a partir da realização dessa pesquisa, que os avanços na legislação e nas diretrizes não foram acompanhados da oferta de recursos e serviços compatíveis. Trata-se de uma área ainda desconhecida, e percebemos que a tecnologia assistiva parece ser invisível para muitas pessoas, pois a maior parte delas não possui acesso a esses recursos.

A ausência dos recursos de TA pode dificultar o trabalho pedagógico e a aprendizagem das pessoas surdocegas, sobretudo para aquelas de baixa renda, dificultando o acesso desta população aos conteúdos didáticos (Brasil, 2009b). Os altos custos para importação de recursos de TA são um fator determinante neste aspecto. Mesmo com a publicação de leis, decretos, Plano em TA, ainda assim existem vários desafios decorrentes do fato de estes recursos não se encontrarem amplamente disponíveis e acessíveis para a sociedade, em especial no contexto educacional. É necessário, portanto, um amplo movimento de divulgação e institucionalização dos recursos de TA, para que as pessoas com deficiência possam deles se beneficiar mais amplamente.

1.1.3 Revisão de Literatura: seleção e aproximação de pesquisas

Nesta subseção, examinaremos trabalhos brasileiros de Mestrado e Doutorado produzidos entre 2010 e 2022 na temática da surdocegueira, e que foram selecionados durante as fases de levantamento bibliográfico. Para tanto, explicaremos as fases e etapas que compuseram este momento da pesquisa.

Na primeira fase do levantamento bibliográfico, foram consultadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações (Capes); Domínio Público - Biblioteca Digital Desenvolvida em *Software* Livre; Scientific Electronic Library Online (SciELO); e Google Acadêmico, em março de 2022. As referências foram os seguintes descritores: “surdocegueira”, “surdocego” e “surdocega”. O uso de descritores mais amplos teve como objetivo proporcionar a obtenção de um número maior de trabalhos para, na etapa seguinte, filtrar aquelas produções acadêmicas que tivessem relação com a área da “Educação”. Nessa consulta, foram encontrados 55 trabalhos com relação à temática da surdocegueira. Dos 55 trabalhos identificados, 40 eram de Mestrado e 15 de Doutorado produzidos no país.

Na segunda fase, o levantamento bibliográfico foi realizado em abril de 2023, utilizando as mesmas bases de dados e acrescentando o Google, na tentativa de encontrar novas produções no repositório das universidades. Utilizados os mesmos descritores, acrescentando “surdocegos” e “surdocegas” no plural, foram localizados 65 trabalhos, com referência à temática da surdocegueira. Dos 65 trabalhos identificados, 48 eram de Mestrado e 17 de Doutorado.

Na terceira fase, o levantamento bibliográfico foi realizado em dezembro de 2023, utilizando as mesmas bases de dados e os mesmos descritores, sendo encontrados 75 trabalhos, com referência à temática da surdocegueira. Dos 75 trabalhos identificados, 55 eram de Mestrado e 20 de Doutorado. Um levantamento mais amplo dos trabalhos brasileiros de Mestrado e Doutorado sobre a temática da surdocegueira, produzidos entre os anos de 1999 e 2023, a partir das diferentes áreas de conhecimento, pode ser encontrado no Apêndice A desta dissertação.

Ao longo desse período, ocorreram duas novidades, conforme citado anteriormente na Introdução desta pesquisa. No primeiro semestre de 2023, houve a defesa pública do trabalho de pesquisa acadêmica sobre a surdocegueira em Minas Gerais. Trata-se da tese de Doutorado de Luz (2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na qual a autora discute a produção de uma tecnologia assistiva para a comunicação de pessoas surdocegas chamada *Caeski*. Esse projeto foi custeado pela Financiadora de Estudos e Projetos, vinculada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (Finep/MCTI) desde 2012. Pode-se afirmar que se trata de um importante marco histórico na área da surdocegueira no país.

Há, também, a dissertação de Mestrado Acadêmico de Almeida (2004), intitulada *A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata-MG*, produzida no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal. Essa dissertação focaliza uma realidade do estado de Minas Gerais, mas ainda não está disponível em forma digital para ser baixada em formato PDF.

Outro fato de destaque se refere à dissertação de Daoud (2022) na área de Educação Bilíngue, intitulada *Leitura compartilhada na Educação Bilíngue de surdos: pesquisa-ação com materiais didáticos para surdocegos*. Daoud é uma pessoa surdocega adquirida e concluiu seu Mestrado Profissional no segundo semestre de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação Bilíngue, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no estado do Rio de Janeiro. Todavia, a sua dissertação ainda não se encontra disponível em repositório em forma digital.

É preciso salientar a possibilidade de que haja mais de 75 trabalhos produzidos sobre esta temática no país. Por algum motivo, algumas bases de dados citadas podem apresentar falhas ou erros durante a consulta, o que ocasiona a não localização de determinados trabalhos. Verificamos, também, que alguns trabalhos se encontravam disponíveis somente de forma presencial. Do mesmo modo, alguns autores podem deixar de enviar o trabalho para repositórios de bibliotecas. Suspeitamos, ainda, que alguns trabalhos na temática da deficiência múltipla podem ser voltados à surdocegueira, tendo em vista ser ainda uma terminologia desconhecida e/ou pouco mencionada.

Para esta revisão de literatura, na primeira etapa, foram selecionadas 19 produções de Mestrado e de Doutorado que abordavam temáticas relacionadas à área da Educação e que focalizavam pesquisas no contexto da escola comum. Posteriormente, na segunda etapa, foram verificadas e escolhidas 11 produções de pós-graduação, priorizando aquelas que pautavam a escolarização no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É importante observar que vários trabalhos consultados tinham como contexto de pesquisa as instituições especializadas e que, por isso, não foram selecionados para esta dissertação.

No Quadro 3, a seguir, serão apresentadas informações gerais sobre trabalhos brasileiros de Mestrado e Doutorado, selecionados e aproximados ao tema desta pesquisa, para a realização de revisão de literatura. A definição do período de 2010 a 2022 se deve ao fato de esses 11 trabalhos terem sido produzidos entre tais anos.

Quadro 3 – TRABALHOS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* SELECIONADOS E APROXIMADOS AO TEMA DESTA PESQUISA (2010 A 2022)

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
1	Bezerra (2010)	A CRIANÇA SURDOCEGA E A LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Ciências da Linguagem	Recife/PE
2	Galvão (2010)	A COMUNICAÇÃO DO ALUNO SURDOCEGO NO COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA	Tese de Doutorado	Educação	Salvador/BA
3	Matos (2012)	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO AEE - SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA ESCOLA	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Educação	Fortaleza/CE

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
4	Cambruzzi (2013)	RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS AO ALUNO COM SURDOCEGUEIRA POR SÍNDROME DE USHER: um estudo de caso	Tese de Doutorado	Educação Especial	São Carlos/SP
5	Villas Boas (2014)	PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA E COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: análise de relações de comunicação	Tese de Doutorado	Fonoaudiologia	São Paulo/SP
6	Leme (2015)	O PAPEL DO INSTRUTOR MEDIADOR E O IMPACTO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias	Londrina/PR
7	Galvão (2017)	O ENSINO DE GEOMETRIA PLANA PARA UMA ALUNA COM SURDOCEGUEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO	Dissertação de Mestrado Profissional	Ensino de Ciência e Tecnologia	Ponta Grossa/PR
8	Mata (2017)	PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS SOBRE A TRAJETÓRIA INICIAL DE COMUNICAÇÃO DE UM SUJEITO COM SURDOCEGUEIRA	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Educação	Marília/SP
9	Batista (2019)	CURRÍCULO FUNCIONAL: atendimento aos estudantes com surdocegueira	Dissertação de Mestrado Profissional	Educação	Brasília/DF
10	Machado (2020)	A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA A APRENDIZAGEM: estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita	Dissertação de Mestrado Profissional	Ciências, Tecnologia e Educação	São Mateus/ES
11	Mata (2022)	INDICADORES ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA	Tese de Doutorado	Educação	Marília/SP

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2023.

Na revisão de literatura realizada por Mello (2021), salienta-se que “a comunicação foi a área de maior concentração de produções” (p. 136) na temática da surdocegueira. No caso da nossa pesquisa, priorizamos produções vinculadas à área da Educação, que pautassem temáticas

relacionadas à escolarização dos estudantes surdocegos, mas verificamos que, dentre os 75 trabalhos brasileiros localizados na temática da surdocegueira, constavam diferentes áreas de conhecimento, como Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Engenharia, entre outras.

Conforme destacado acima, a relação completa dos trabalhos, de 1999 a 2023, pode ser encontrada no Apêndice A desta dissertação.

Nesta direção, passaremos a analisar, portanto, os 11 trabalhos de pesquisa selecionados.

Número 1: Os resultados e análises da dissertação de Mestrado Acadêmico de Bezerra (2010) envolvem dados obtidos com quatro mães de estudantes surdocegos congênitos (surdez total e cegueira total; baixa audição e baixa visão; surdez total e baixa visão; surdez total e cegueira total) e com dois professores de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Recife/PE, que atuaram com esses estudantes. Para desenvolvimento do estudo, foi realizada entrevista, com o objetivo de refletir sobre a aquisição de linguagem dos estudantes surdocegos.

Durante as entrevistas com mães, a mãe identificada como M1 relatou os obstáculos de interação do aluno surdocego que, inicialmente, apenas aceitava o contato da mãe e da avó. Entretanto, com a frequência a locais de atenção às suas necessidades, melhorou a interação com outras pessoas. A mãe M1 sentia insegurança em deixar o aluno aos cuidados de professores ou outros desconhecidos e gostaria que as crianças com deficiência fossem assistidas por professores especializados. Ela gostaria, ainda, que as mães fossem orientadas por profissionais qualificados, de modo a obterem melhor interação e desenvolverem ações corretas e adequadas com seus filhos. M1 reconhece que seu filho é bem-assistido, frequenta atendimentos especializados em Terapia Ocupacional, Psicopedagogia e Fonoaudiologia, mas argumenta que a família precisa ser incluída na proposta educacional e terapêutica da criança com deficiência. A seu ver, falta assistência para a família.

A mãe M2, por sua vez, relatou que a aluna surdocega manifestou interesse em explorar o ambiente e interagir com pessoas após ser matriculada em uma escola regular. Isso demonstraria que o convívio melhorou o seu desenvolvimento.

A terceira participante da investigação, a mãe M3, salienta que o aluno surdocego era muito agitado, tinha medo de tudo e não ficava longe dela. Após frequentar a escola, apresentou melhora importante, ficando mais calmo, comportado e demonstrando alguma autonomia. Segundo alguns profissionais, muitas crianças surdocegas apresentam comportamento hiperativo. Nesse caso, porém, a interação com outras crianças na escola trouxe melhora do comportamento, sem necessidade de um trabalho específico no alcance da atenção, concentração e percepção. A mãe M3 se mostrou feliz com o desenvolvimento da criança e

assinala que o aluno passou da condição de incapaz para capaz, inclusive escrevendo a letra A. Para a mãe, é importante e necessário que a escola inclua a família no planejamento pedagógico com orientação para melhorar a comunicação dentro da família.

Por fim, para a mãe M4, a aluna surdocega teve avanços na linguagem e maior autonomia após ingressar na escola. A inclusão beneficiou também a família, que descobriu na aluna surdocega uma identidade, uma pessoa capaz.

Argumenta-se, no trabalho, que é necessária uma reconstrução das concepções do corpo docente, e os professores devem ser instruídos para que os alunos com deficiência sejam incluídos nas aulas regulares (Bezerra, 2010). No caso de uma das alunas surdocegas, o Braille tátil poderia ter sido ensinado, uma vez que o seu diagnóstico foi apresentado logo após o seu nascimento. Essa oportunidade foi negada à criança, o que demonstra que alguns profissionais se apegam às deficiências biológicas, deixando de trabalhar os aspectos sociais do aluno – o que permitiria criar uma forma específica de comunicação.

Durante as entrevistas com professores, o professor P1 relatou a falta de preparo e formação para lidar com o aluno surdocego. Tendo em vista esse despreparo profissional, apresentava discordância com relação à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. O professor P1 achava imprescindível haver formação profissional para essa atuação e, também, o uso de materiais que pudessem auxiliar e facilitar a aprendizagem, a adaptação e a interação do aluno. P1 se sentia incapacitado nas avaliações, pois não sabia sequer como aplicar um exercício em sala de aula para o aluno. Não recebeu orientações educativas específicas, e a única orientação era para escrever com letras ampliadas. Esse docente demonstrou dividir a classe em alunos sem deficiência e alunos com deficiência para aplicar avaliações de linguagem. Segundo Bezerra (2010), isso demonstra que o professor P1 enxergava os alunos apenas pelo seu corpo biológico. Ao mesmo tempo, os demais alunos foram orientados e respeitavam os colegas surdocegos – o que demonstra que a pessoa não nasce com preconceitos – mas que é a cultura e a sociedade que transmitem os valores e princípios que constituem uma população. Para os alunos, a convivência com os estudantes surdocegos era positiva, muitos achavam diferente e interessante, e acabavam aprendendo a língua de sinais.

Segundo Bezerra (2010), o professor P1 relatou problemas de comunicação com alunos surdocegos por estarem iniciando o aprendizado da Libras, mesmo havendo a participação de um intérprete em sala de aula. P1 percebia uma evolução no percurso do aluno, tendo em vista que, inicialmente, ele se recusava a sentar e chorava muito. Portanto, a interação entre professor e aluno teve resultados positivos, com avanços na escolarização do estudante.

O professor P2 também relatou o seu despreparo para lidar com aluno surdocego. Ele afirmou ter convivência e experiência com alunos surdocegos adquiridos. No momento da pesquisa, era professor de uma criança que ainda não tinha comunicação simbólica estabelecida, sendo, portanto, um aluno surdocego congênito. Sentia dificuldades na orientação e ensino desse aluno, tendo recebido apostilas de orientação, mas que focalizavam o ensino de alunos surdocegos adquiridos. P2 não realizou uma avaliação da linguagem, porque o aluno entrou na escola já com o diagnóstico de surdocegueira.

Bezerra (2010) discute que tal fato evidencia o despreparo profissional e reflete que a deficiência biológica não impede a realização de uma avaliação linguística. A linguagem corporal é um dos tipos de linguagem utilizada por pessoas surdocegas e deve ser considerada na avaliação linguística do aluno.

O professor P2, assim como P1, percebia melhoras na relação com o aluno, pois antes o estudante não se sentava e só chorava, e hoje se sente capaz de colocá-lo na cadeira sem que ele chore. O aluno é introspectivo, focado no próprio corpo, e o professor fica atento para estimular uma boa interação com ele.

Número 2: Os resultados e análises da tese de Doutorado de Galvão (2010) envolvem dados obtidos com quatro estudantes surdocegos adquiridos (surdez total e baixa visão, com síndrome de Usher; baixa audição e baixa visão; surdez total e baixa visão, com síndrome de Usher; baixa audição e cegueira total) e com os profissionais da educação das escolas (redes pública e privada), na cidade de Salvador/BA, que atuaram com esses estudantes. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada entrevista, com o objetivo de estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação desses estudantes e seu processo de inclusão em escolas comuns.

O atendimento ao aluno surdocego é importante para evitar que o estudante que possui duas deficiências “conjuntas” seja tratado como uma pessoa que ora é uma surda que tem deficiência visual, ora um cego que tem deficiência auditiva. Esta fragmentação das deficiências é prejudicial ao desenvolvimento do aluno surdocego, como discutido nesta dissertação.

Galvão (2010) diferencia a abordagem do percurso de cada aluno designando-os como Caso A, B, C, D, como passaremos a sintetizar:

No Caso A, o atendimento da escola enfatizava as questões auditivas com a presença do tradutor e intérprete de Libras na sala de aula, e o suporte da sala de recursos, realizado como se a aluna surdocega fosse apenas surda. A professora do AEE acreditava que as questões visuais eram de responsabilidade dos especialistas em deficiência visual. Ações importantes como boa iluminação, definição de fonte de letra adequada, uso de lápis com melhor contraste,

recomendados pela professora do AEE, com orientação do Centro de Deficiência Visual, não estavam sendo implementados na sala de aula regular. Alguns professores, por sua vez, tentavam realizar adaptações para atender essa aluna, como uso da Libras no campo de visão da aluna, além das letras ampliadas no quadro, e o uso de imagens nas provas, entre outras possibilidades para melhorar o desenvolvimento da aluna.

Com relação ao Caso B, o atendimento escolar focalizava a deficiência visual, sendo a escola orientada por uma profissional especializada em deficiência visual. Uma vez por semana, a primeira professora permanecia o dia todo na escola e, em outro dia, atendia a aluna surdocega na sala de recursos da unidade. A segunda professora apenas comparecia à escola quando era solicitada, e encaminhava o atendimento da aluna para o Centro de Deficiência Visual. Após a saída da primeira professora, a aluna permaneceu praticamente sem atendimento referente à sua deficiência visual.

Sobre o Caso C, a escola enfatizava o trabalho com apoio à deficiência auditiva. A baixa fluência em Libras do aluno era um grande problema para seu aprendizado e desenvolvimento. As questões relacionadas à deficiência visual não eram consideradas – o que refletia no próprio aprendizado de Libras pelo aluno.

Por fim, no que diz respeito ao Caso D, o foco se concentrava na questão visual, pois a comunidade escolar entendia que a deficiência auditiva se resolvia com os recursos de tecnologia assistiva, como o implante coclear. Entretanto, a compreensão do áudio pelo aluno não era correta e o aluno surdocego escrevia de forma incorreta várias vezes.

Para comunicar-se por meio de uma ou mais formas específicas de comunicação dos alunos surdocegos, havia desafios de interpretação e compreensão do que alguns desses alunos queriam dizer e/ou comunicar, então, eram necessárias várias repetições.

Galvão (2010) especifica as formas de comunicação empregadas pelos estudantes, como passaremos a abordar.

O Caso A utilizava várias estratégias para se comunicar, mas tinha dificuldades para entender a Libras, por causa da deficiência visual, e para compreender a língua portuguesa por meio da escrita ampliada. Na análise de Galvão (2010), a professora da sala de recursos apresentava uma concepção de aprendizagem que diferenciava negativamente os estudantes com deficiência dos demais alunos. Para ela, os seus alunos não tinham uma boa aprendizagem, porque o surdo não aprendia como o ouvinte. Galvão (2010) observa que essa visão foi sendo disseminada por toda a comunidade escolar, criando dois polos: o polo dos alunos com deficiência e o polo dos sem deficiência.

O Caso B se comunicava por meio de gestos naturais e por meio da língua portuguesa na modalidade oral e ampliada, com apoio de uma prótese auditiva. Era fluente na língua oral e sabia fazer leitura labial, mas tinha dificuldades para enxergar o que as pessoas falavam, e para enxergar o quadro. Os profissionais faziam um paralelo entre os desafios de aprendizagem da aluna e seus impedimentos visuais, afirmando que um atendimento individual melhoraria o aprendizado. Este caso é bem representativo da realidade dos alunos surdocegos que não se encaixam no padrão do aluno com deficiência auditiva, nem se encaixam no padrão do aluno com deficiência visual. Essa aluna surdocega não era reconhecida como público-alvo de AEE, nem como aluna que poderia permanecer na sala de aula sem o suporte do atendimento especializado.

O Caso C comunicava-se por meio de Libras no campo de visão, com gestos naturais, alfabeto datilológico, língua portuguesa na modalidade oral (vocabulário restrito) e na modalidade escrita. A aluna surdocega era independente e circulava em espaços diferentes, sem orientação. Era considerada, pela escola, como uma aluna surda. Na concepção de dois profissionais participantes da pesquisa, os desafios de aprendizagem apresentadas por essa aluna seriam decorrentes da falta de diálogo e da falta de fluência em Libras. A sua condição de pessoa surdocega, portanto, não era reconhecida.

Por fim, no que diz respeito ao Caso D, o estudante comunicava-se por meio da língua portuguesa na modalidade oral, tadoma e pelo sistema de leitura e escrita em Braille. Possuía implante coclear e interagiu ativamente com várias pessoas na sala de aula. Na recepção de mensagens, foi observada a pronúncia de palavras incorretas, provavelmente por uma incompreensão dos sons, e de ortografia. Na concepção da profissional participante da pesquisa, o aluno apresentava boa comunicação com várias pessoas e todos consideram sua aprendizagem compatível com a dos outros alunos. O seu ritmo de aprendizagem também era respeitado.

Número 3: Os resultados e análises da dissertação de Mestrado Acadêmico de Matos (2012) envolvem dados obtidos com duas professoras de duas escolas da rede pública municipal, na cidade de Fortaleza/CE, que atuaram com estudantes surdocegos. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada observação, aplicação de questionário e entrevista, com o objetivo de fazer uma análise entre a formação continuada das professoras do AEE e suas respectivas práticas pedagógicas.

As duas professoras do AEE, P1 e P2, conforme Matos (2012), relataram a insuficiência da formação continuada na área da inclusão das pessoas com deficiência. Todo o custo dessa formação era particular, gerando impossibilidades de participação em eventos e/ou cursos fora do estado, o que causou restrições no conhecimento e na formação específica delas, uma vez

que a formação inicial não era suficiente para a complexidade do atendimento dos estudantes. Matos (2012) destaca a necessidade de as políticas públicas disponibilizarem recursos para ajuda de custo na formação continuada dos professores.

O Ministério da Educação (MEC) implantou o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para dar suporte aos professores da Educação Básica. As professoras P1 e P2 relataram a falta de domínio da Libras, apesar de terem realizado o curso de formação continuada. Indicaram, também, desafios de comunicação com alunos surdocegos, o que é muito prejudicial à educação desses estudantes. Desnecessário ressaltar que a Libras é um conhecimento que deve ser primordial para professores do AEE que atuam com alunos surdocegos.

P1 e P2 descreveram suas altas expectativas com relação ao curso oferecido pelo MEC, mas problematizam que ele era ministrado a distância, com aulas apenas uma vez ao mês, o que dificultava o aproveitamento, a sequência e memorização do conteúdo, para esclarecimento de dúvidas. O curso não abordava a Libras, nem o Braille – conhecimentos essenciais na comunicação dos alunos surdocegos – e a disciplina de deficiência múltipla, que deveria abordar com ênfase a surdocegueira, trouxe um conteúdo limitado sobre essa deficiência. Embora na proposta do curso se mencionasse a importância de o professor conhecer mais sobre a surdocegueira para atuar pedagogicamente, esse tópico não foi considerado na implementação da proposta de formação. As professoras ressaltaram que o curso não atendeu às suas expectativas e avaliaram a necessidade de cursos voltados especificamente para a surdocegueira.

Outro aspecto assinalado pelas professoras P1 e P2 se refere ao acúmulo de tarefas atribuídas ao AEE e citam o trabalho a ser realizado junto aos professores regulares. Tal fato demonstra que a inclusão no ambiente escolar acaba se tornando responsabilidade dos professores do AEE, quando a temática deveria fazer parte da formação e prática de todos os professores. A professora P2 relatou que docentes que atuam com estudantes surdocegos não sabem como agir, e que os alunos ficam desamparados e com uma educação inadequada.

De acordo com a legislação, o professor do AEE tem como função complementar a formação do aluno e, não, ser a fonte principal da educação, entretanto, muitas vezes estes profissionais passam a ocupar a posição principal. Quando o professor do ensino regular precisa atuar com o aluno surdocego e assumir a sua educação formal, ele não tem conhecimentos para fazê-lo, o que dificulta a inclusão do aluno no processo educacional.

Segundo Matos (2012), no projeto do curso de AEE, o professor deveria ser capaz de reestruturar práticas pedagógicas – o que significa que o profissional deveria ser capaz de

realizar adaptações no ensino para atender às necessidades específicas do aluno, ensinando de maneiras diferentes o conteúdo. Professores alegam despreparo no atendimento de alunos surdocegos e com outras deficiências; relataram que o curso de especialização do AEE oferecido pelo MEC não preparou de modo adequado o profissional, o que demonstra a necessidade de revisão do curso. Além do ensino de Libras e Braille, e do conteúdo regular adaptado, os professores do AEE deveriam ser capazes de ensinar sobre orientação e mobilidade, de modo a trabalhar esses conhecimentos com os alunos surdocegos, promovendo a sua autonomia. Tais aspectos deveriam fazer parte da educação dos alunos surdocegos.

As professoras do AEE, P1 e P2, utilizavam recursos pedagógicos, como computador, jogos de computador, letras de borracha, materiais concretos de cuidados e higiene pessoal, papel, caneta, livro ampliado, livro em Braille, cartolina e lápis. P1 e P2 relataram desafios de comunicação com alunos surdocegos e reconheceram a importância do uso de materiais concretos no desenvolvimento da linguagem e do vocabulário do aluno. As professoras confeccionavam o material a ser usado com o aluno, uma vez que faltavam recursos de tecnologia assistiva nas escolas. Relataram o envio de recursos assistivos pelo MEC, mas que elas não sabiam usar, e também o recebimento de jogos de computador mais modernos que não se adaptavam ao computador antigo da escola. Tais fatos demonstram falta de assistência aos profissionais e falta de recursos para a escola. Outra dificuldade citada foi a falta de um diagnóstico definido dos alunos, o que permitiria o desenvolvimento de atividades mais adequadas e assertivas dentro da sala de aula.

Número 4: Os resultados e análises da tese de Doutorado de Cambuzzi (2013) envolvem dados obtidos com um estudante surdocego adquirido (surdez total e baixa visão, com síndrome de Usher), com sua família e com sua professora, docente de uma escola da rede pública, no estado de Santa Catarina. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada entrevista, com o objetivo de analisar o dia a dia escolar do estudante surdocego, considerando vários aspectos do seu aprendizado.

Sobre as questões visuais do aluno surdocego, Cambuzzi (2013) verificou que ele se afastava da luz forte; aproximava objetos no canto do olho para observá-los; necessitava virar a cabeça ou o corpo para acompanhar pessoas em movimento. No deslocamento, às vezes se esbarrava em pessoas, pilastras e mesas. Em algumas situações colocava a mão sobre o ombro da professora e o soltava, assim que vivenciava a situação. Relatou que via, mesmo quando o tamanho da letra era pequeno, o que poderia demonstrar um não reconhecimento das suas dificuldades.

O aluno surdocego apresentava problemas na adaptação de luz e escuro. Seu campo visual estava diminuindo e, por isso, não conseguia perceber pessoas ao seu lado. A orientação e mobilidade proporcionavam ao aluno surdocego liberdade no seu deslocamento, segurança, exploração do ambiente, autonomia e interação social. O estudante surdocego sabia se deslocar e localizar porta, mesa do professor, dentre outros espaços do ambiente escolar. Em ambientes desconhecidos, podia-se chocar com pessoas e objetos, o que poderia ser evitado usando o braço estendido e a mão para frente, protegendo-se fisicamente.

O aluno surdocego relatou que a sala de aula é grande, a biblioteca é boa e a merenda é ruim. Entre alunos surdos e ouvintes, prefere interação com os colegas surdos, pelo fato de usarem a Libras e se ajudarem mutuamente. Para realizar as tarefas escolares, tem problemas para entender palavras e não recebe ajuda dos familiares. Gosta dos professores que dominam a Libras, pois não entende em língua oral. Professores que usam língua portuguesa na modalidade oral para ensinar complementavam e explicavam o conteúdo quando a compreensão do aluno não era satisfatória.

O aluno fazia leituras de materiais ampliados e com velocidade moderada, com uma distância entre 20-25 cm, quando havia boas condições de luminosidade. Para leituras no quadro de giz, ele necessitava de cerca de um metro de distância. Cambruzzi (2013) destaca que é imprescindível às pessoas com baixa visão o contraste e/ou cor do papel, aspectos que precisam ser observados, pois possibilitam a identificação dos conteúdos com maior segurança e assertividade. Os materiais necessitam contrastes suficientes e fotocópias devem ser evitadas.

O aluno conheceu um recurso de tecnologia assistiva, o Circuito Fechado de Televisão (CCTV), dispositivo que possui um sistema de lupa, onde o material impresso é colocado, ampliando a imagem que é mostrada na tela de um monitor. A imagem pode ser ampliada em até 60 vezes e, para o aluno, foi acoplado a um televisor de 29 polegadas. Algumas condições de leitura foram identificadas para ele: a) tamanho de letra: 22 pontos; b) ampliação: 22 pontos; c) contraste: letras pretas e fundo branco; d) distância de tela: 40 a 50 cm; e) velocidade de leitura: lenta. O aluno possuía visão somente em um olho, o que fazia com que mantivesse uma postura inadequada ao escrever, inclinando a cabeça apenas para um lado. Não focava nas atividades, demonstrava agitação, nervosismo, irritabilidade, e queixava de dores de cabeça. Saía da sua carteira para conversar com os colegas.

Cambruzzi (2013) argumenta que os materiais disponíveis aos alunos surdocegos devem ser de boa qualidade e focados nas necessidades específicas de cada um. O aluno não utilizava auxiliares ópticos, o que poderia ajudá-lo na visão a distância. Ele dizia praticar jogos de *videogame* em casa. Durante a aula de Geografia, o estudante manifestou dificuldades na

visualização de mapas e enxergava melhor com a ajuda de materiais tridimensionais. Quando a professora de Geografia explicava sobre meridiano, fuso horário, latitude e longitude, utilizava mapas, era feita a tradução em Libras, com o apoio de tradutor e intérprete de Libras, mas o aluno surdocego não entendia facilmente, o que gerava obstáculos na aprendizagem de alguns conteúdos.

Número 5: Os resultados e análises da tese de Doutorado de Villas Boas (2014) envolvem dados obtidos com dois estudantes, um surdocego congênito (baixa audição e baixa visão); outro com deficiência múltipla (baixa visão, encefalopatia crônica não evolutiva e espástica) e com uma professora especializada de uma associação (instituição filantrópica), na cidade de São Paulo/SP. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada observação e entrevista, com o objetivo de analisar os comportamentos de atenção e os comportamentos de comunicação dos estudantes, por meio da interação com a sua professora em um grupo de três alunos, e também obter a percepção da professora sobre as estratégias de atenção e comunicação utilizadas com os estudantes.

Para a compreensão do universo e acesso à informação, os dois estudantes que não utilizam a fala como principal meio para a comunicação necessitavam de apoio. Considerando as suas particularidades, verificou-se a importância de haver uma reflexão sobre as possíveis direções de apoio à interação e as contribuições que podem ser implementadas para o desenvolvimento do processo de comunicação desses alunos.

As duas crianças, designadas como S1 e S2, por não usarem a fala na idade certa, apresentavam comunicação não verbal, o que prejudicou o comportamento de atenção na criação de um sistema de comunicação entre as crianças e professores. No caso da comunicação não verbal, é importante observar e avaliar a melhor forma de comunicação a ser utilizada.

Inicialmente, o estudante S1 não aceitava o toque corporal, evoluindo para a aceitação, fazendo também manipulação dos cabelos, rosto e mãos da professora. As atividades de contato corporal, canto e ritmo, como bater palmas e levar as mãos ao chão trouxeram mais atenção da criança à professora. Nas atividades com instrumentos musicais e brincadeiras com objetos, a criança interagiu e manipulou objetos. S1 apresentou reações às ações da professora usando vocalizações, toque, contato corporal, expressões faciais e manipulação de objetos próximo aos olhos.

A estudante S2 prestou mais atenção ao objeto do que à professora. Nas atividades de contato corporal e de instrumento musical não reagiu com o objeto, voltando a atenção para a professora enquanto ela falava e manipulava o instrumento. Reagiu com o olhar, movimentação corporal e vocalização. Alguns movimentos eram involuntários. Algumas vezes reagia aos

ruídos sonoros e ao choro de colegas, mas em geral, permanecia quieta sem resposta e sem manipulação de objetos.

As duas crianças apresentam comportamentos diferentes de atenção à pessoa (S1) e de atenção ao objeto (S2). Demonstraram maior comportamento de atenção nas atividades com músicas e ritmos. O episódio de comunicação sempre partiu da professora, nunca das crianças, além de não executarem com independência as atividades propostas.

A professora encontrou dificuldades de interpretação de alguns comportamentos, tendo que esperar algum tempo para a obtenção de respostas. Villas Boas (2014) destaca que, em atividades em que a professora não aguardou para obter as respostas e exploração do objeto, foram perdidas oportunidades comunicativas, pois as ações dos alunos não foram respondidas ou continuadas. Isso pode ter ocorrido pelas dificuldades em identificar comportamentos não verbais dos alunos.

A professora expressou satisfação com seu trabalho e percebeu que houve retorno com os alunos, o que trouxe incentivos para a criação de estratégias para a continuidade do atendimento das crianças. A professora comentou que atividades em grupo eram prejudiciais, não permitindo atenção ideal ao aluno, que se beneficiaria com atividades mais individualizadas. Por outro lado, reconhecia que as atividades em grupo implicavam algumas aprendizagens, pois a criança aprendia a aguardar a sua vez, além de respeitar e permitir espaços para os colegas.

Número 6: Os resultados e análises da dissertação de Mestrado Acadêmico de Leme (2015) envolvem dados obtidos com quatro professoras de uma escola da rede pública estadual e com duas instrutoras mediadoras de uma escola, na cidade de Londrina/PR, que atuaram com duas estudantes surdocegas adquirida (surdez total e cegueira total) e congênita *plus* (baixa audição e baixa visão, com microcefalia e com síndrome de Peters). Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada a observação, com o objetivo de compreender o processo de colaboração entre professor regular e instrutor mediador na inclusão das alunas no ensino regular, e na frequência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Leme (2015) destaca que a inclusão escolar de alunos com deficiência é um trabalho constante, ainda mais pelo desconhecimento da surdocegueira, e implica grandes desafios para os professores regulares. O AEE, com o apoio de instrutoras mediadoras, instrumentalizou as professoras regulares com materiais para leitura, a fim de que elas conhecessem melhor sobre a surdocegueira, fornecendo-lhes relatórios e orientações pedagógicas. A proposta era a realização de um trabalho colaborativo entre o AEE, as instrutoras mediadoras, as famílias e a equipe pedagógica.

Na escola, havia alguns professores resistentes e inseguros, que demandavam uma formação específica do governo antes de inserir, na escola, alunos com deficiência. As instrutoras mediadoras que acompanhavam as alunas surdocegas na sala de aula promoveram o acesso ao currículo formal, adequando materiais, viabilizando a tecnologia assistiva, mediando os conteúdos, por meio de sistemas de comunicação específicos. As instrutoras mediadoras eram as únicas profissionais especializadas que lidavam com os alunos surdocegos, por isso eram muito cobradas pelos professores, equipes pedagógicas e familiares das alunas.

O desenvolvimento das alunas em várias matérias era acompanhado pelas profissionais que usavam como sistema de comunicação específico a fala ampliada, transcrevendo em tinta as provas e as atividades escolares das alunas nas escritas em Braille. Também elaboravam materiais de forma tátil. A função delas era mediar a comunicação entre os professores e alunos.

Sobre o desenvolvimento escolar das alunas, uma das instrutoras mediadoras descreveu que o aprendizado era limitado, porque faltavam recursos de tecnologia assistiva para atender às necessidades específicas das estudantes. Reconhecia que era difícil lidar com esses recursos, pois demandavam muita pesquisa sobre a sua utilização, citando o Soroban e o Geoplano como exemplos. As profissionais reconheceram a importância da tecnologia assistiva para obter melhorias na inclusão e na participação das alunas nas atividades propostas; sentiam que professores regulares transferiam responsabilidades para elas e que o uso da tecnologia assistiva demandava tempo para uma aprendizagem eficaz.

Ainda segundo Leme (2015), o profissional instrutor mediador atua com os estudantes surdocegos para mediar e não para ensinar os conteúdos escolares, distinguindo-se do professor regular, que não é profissional especializado e que, por isso, conta com o apoio do instrutor mediador. Deste modo, as suas atuações com os estudantes surdocegos são complementares. A presença das instrutoras mediadoras é destaque no aprendizado e no processo de escolarização das alunas surdocegas, pela atenção e apoio prestados, além das adaptações que fazem e que permitem alcançar o conhecimento, na opinião das professoras.

Leme (2015) destaca que a relação de dependência entre professores regulares e instrutores mediadores nem sempre é agradável e produtiva. Na falta de instrutores mediadores, os professores regulares sentem-se sós e despreparados, quando poderiam ver, neste fato, uma oportunidade de aprender e crescer na docência. Uma alternativa, no caso, seria propor que algum colega auxiliasse na comunicação da aluna surdocega, o que seria uma lição de inclusão e transmitiria mais segurança para a aluna. A escola deve fornecer suportes aos alunos e professores, pois o aluno é responsabilidade da escola, não do profissional especializado.

Número 7: Os resultados e análises da dissertação de Mestrado Profissional de Galvão (2017) envolvem dados obtidos com uma estudante surdocega adquirida (surdez total e baixa visão, com síndrome de Usher) e com três profissionais da educação de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Guarapuava/PR, que atuaram com essa estudante, como pedagoga, professora de Matemática e tradutor e intérprete de Libras. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada entrevista, com o objetivo de analisar o uso de materiais manipuláveis no ensino de geometria plana para alunos surdocegos.

O *Kit de Materiais Manipuláveis Adaptados* (KMMA) é composto de materiais manipuláveis relacionados a conceitos de geometria plana e suas devidas adaptações, e utilizados em aplicações de provas para a aluna surdocega e para a sua turma.

Segundo Galvão (2017), a escola prezava pelo bom desenvolvimento social e intelectual dos alunos com deficiência, trabalhando para a aceitação e o respeito desses estudantes pelos alunos sem deficiência. Para a pedagoga, uma das dificuldades encontradas no trabalho vinha do despreparo dos professores que recebiam apenas orientações das professoras da sala de recursos nos Conselhos de Classe.

A professora de Matemática relatou que a termo *inclusão* nunca foi usado durante a sua formação, e considerava problemático o despreparo dos professores com relação ao assunto. Nas aulas, não utilizava materiais especiais, apenas dedicava muita atenção aos alunos. Para ela, o ensino da Matemática não apresentava maiores problemas devido à repetição. Assim, o ensino era feito mecanicamente, e não se estimulava a reflexão teórica nem a associação da matéria com casos reais.

O tradutor e intérprete de Libras destacou que os desafios no trabalho com a aluna surdocega decorriam do uso de metodologias de ensino inadequadas.

A aluna surdocega relatou, por sua vez, gostar de Matemática, mas sentia dificuldades com conteúdos que usavam letras e números. A professora utilizava apenas a lousa, caderno e trabalhos digitados, e não fazia uso de materiais diferenciados.

Na aplicação de testes utilizando temas como perímetro, características de quadrados e retângulos, classificação de triângulos, altura de triângulos, definição de diâmetro e raio, hipotenusa, catetos e outros, os alunos consideraram o teste difícil, mesmo que os conceitos e um teste semelhante tivessem sido aplicados anteriormente em sala de aula. Assim foram evidenciadas questões relacionadas aos conceitos com o cotidiano, ou em relacionar o desenho de uma forma com o cotidiano, sendo importante trabalhar mais os conceitos e uso de outros métodos de ensino.

Na aplicação de testes, a aluna surdocega encontrou dificuldades para identificar os conceitos nas perguntas pela falta de figuras, sendo sugerido que ela usasse desenho para representar sua resposta. Ela utilizou corretamente o desenho e se comunicou em Libras para expressar algumas respostas. Porém, não soube responder o que era uma figura plana, pois tinha dificuldades de expressar em Libras conceitos específicos. Uma alternativa, nesse caso, seria disponibilizar várias figuras de modo que ela pudesse identificar a figura plana mais facilmente.

Na comparação de resultados entre a prova inicial e a prova final, a aluna surdocega e a turma apresentaram progresso e positividade na aprendizagem, com o uso de atividades pedagógicas com o KMMA. O trabalho em grupo com a aplicação do KMMA favoreceu a inclusão escolar, o desenvolvimento e o aprendizado de todos os alunos sem ou com deficiência.

Número 8: Os resultados e análises da dissertação de Mestrado Acadêmico de Mata (2017) envolvem dados obtidos com sete profissionais: duas de dois centros de atendimento diferentes e cinco de uma escola da rede pública municipal, na região centro-leste do estado de São Paulo, em um bairro periférico, que atuaram com um estudante surdocego congênito (surdez total e cegueira total). Essas profissionais atuavam como pedagoga no Centro de Especialidades, fonoaudióloga no Centro de Equoterapia, professora do AEE e tradutora e intérprete de Libras, professora de Educação Física, professora de Educação Básica, professor de Artes e de Português e agente educacional. Para o desenvolvimento do estudo foi realizada entrevista, com o objetivo de analisar dados apresentados pelos profissionais que trabalharam com o estudante.

Apenas um dos profissionais, a pedagoga, possui formação específica em nível Superior em Educação Especial – Deficiência Visual – e em Terapia Ocupacional. Os profissionais consideravam que a base do trabalho a ser desenvolvido com o aluno surdocego era a comunicação, com ênfase na sua compreensão do mundo, o que auxiliaria no seu desenvolvimento e na sua independência.

A pedagoga cita a importância de estabelecer parcerias com a família do aluno no planejamento e execução das ações necessárias para a sua comunicação e desenvolvimento. A mãe relatava obstáculos e se mostrava resistente quanto à participação nas atividades complementares. Nesse sentido, a família não levava a criança com frequência ao Centro de Especialidades, mesmo sendo enfatizada a necessidade dessas atividades para o seu desenvolvimento.

A pedagoga comenta que, na escola, ela mantinha uma parceria com a fonoaudióloga, o que era muito positivo. A professora do AEE relatou que toda a equipe, inclusive a diretoria,

participava das ações implementadas. Mas, apesar da colaboração de todos, os atendimentos foram realizados isoladamente.

As primeiras tentativas de abordagens de um aluno surdocego, recém-matriculado na escola, foram difíceis. Ele não tinha comunicação simbólica estabelecida, rejeitava o toque corporal, e emitia gritos constantes. Carinho, persistência e muitas tentativas de contato trouxeram melhoras na interação com o estudante.

Mata (2017) destaca que a utilização de materiais é muito importante para a rotina e o estabelecimento da comunicação. Tais práticas permitem o desenvolvimento de conceitos temporais básicos de passado, presente e futuro. O objeto e a sua função precisam ser conhecidos do aluno na rotina, antes de ser usado como pista de associações com o tempo, local ou outro referencial. Ainda no desenvolvimento de conceitos, apresentar um objeto de referência que indica relação com outro conceito, como, por exemplo, mostrar um objeto usado na cozinha, indica que eles vão à cozinha. A participação da família nestas práticas deve ser incentivada.

Sobre a comunicação multimodal, a professora relatou a utilização de fatos paralelos para trabalhar o desenvolvimento do aluno. Assim, em uma sessão de equoterapia, usou-se o barulho forte de um trator indo e vindo para estimular a percepção do som, estimulando algum resíduo auditivo do aluno. Outros sentidos foram explorados com a textura e o cheiro do feno e de frutas oferecidas ao cavalo. Na escola regular essas práticas também eram feitas utilizando várias texturas, cheiros e paladar. Além disso, usaram essências na prática de atividades sobre cores quentes e frias, e movimentos com toques para indicar que precisava abaixar, levantar, virar para determinado lado, dentre outros. Essas eram atividades que o aluno demonstrava gostar.

De acordo com Mata (2017), na linguagem receptiva é importante associar o objeto apresentado a algum significado. Os símbolos devem ser entregues ou feitos com o aluno sempre que for realizada uma atividade, garantindo que a associação seja correta e efetiva. Como exemplo, cita-se a importância de fazer o sinal correspondente antes e durante o ato de beber água, ou antes e durante comer, e/ou mostrar no calendário o objeto correspondente, para bom entendimento e aproveitamento das atividades pelo aluno.

Sobre a linguagem expressiva, a professora percebia que o aluno gostava ou não de uma atividade pela sua expressão facial e corporal. Na equoterapia, ao tocar no cavalo, o estudante surdocego que rangia bastante os dentes, sorria e relaxava. A professora comenta, então, que passava ao aluno, que ainda não sabia Libras tátil, formas de comunicação com uso de objetos,

expressões faciais e corporais, como levantar a perna quando desejava descer do cavalo. Outras pessoas da escola contavam com a ajuda do intérprete ou de outra pessoa mais próxima.

Número 9: Os resultados e análises da dissertação de Mestrado Profissional de Batista (2019) envolvem dados obtidos com sete guias-intérpretes de escolas da rede pública estadual, no Distrito Federal, que atuaram com 14 estudantes surdocegos. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada entrevista, com o objetivo de procurar entender se os estudantes surdocegos poderiam ser beneficiados com a aplicação do Currículo Funcional, e como isso poderia acontecer nas escolas regulares públicas do DF.

Os dados da Diretoria de Educação Especial (DIEE) sobre estudantes surdocegos matriculados nas escolas estaduais no Distrito Federal, referentes ao ano de 2018, somavam 28 alunos. Desses, 14 estudavam em classes comuns inclusivas, sete eram acompanhados por guias-intérpretes e 14 realizavam reabilitação no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) e no Centro de Apoio ao Surdo (CAS). Havia apenas uma guia-intérprete para atender cada estudante por um período de 45 minutos por aluno, sendo também responsável por participar da inclusão na rede regular.

Durante as entrevistas, foram mencionadas adequações realizadas para melhor aproveitamento dos alunos surdocegos, como letras ampliadas, transcrição para a língua portuguesa das escritas em Braille, utilização dos sentidos olfato, tato e paladar para passar conteúdo, utilização de matérias como isopor e gelatina para simular células na aula de Biologia. Para tornar o conteúdo significativo, foram realizadas práticas como ir ao mercado para entender sobre o cálculo de troco, e adaptação de mapas usando alto relevo.

Esta forma de trabalhar os conteúdos se relaciona à perspectiva do Currículo Funcional, criado na Universidade de Kansas, nos Estados Unidos, na década de 1970. O Currículo Funcional tem como objetivo aumentar respostas adaptativas e estimular a independência e a criatividade de crianças sem deficiência. Na década de 1980, passou a ser utilizado para crianças com deficiência no Centro Anne Sullivan (CASP), no Peru, América Latina. Em 1997, foi criado o Centro Anne Sullivan no Brasil, efetivando o Currículo Funcional Natural, que se tornou referência no ensino, alcançando grande público de profissionais, pessoas com deficiência e seus familiares em todo o país. O Currículo Funcional é planejado individualmente, atende a necessidades específicas levando autonomia e inserção social e profissional. O assunto é muito importante, mas pouco difundido na rede escolar, necessitando, portando, de divulgação, pois as guias-intérpretes desconheciam este Currículo (Batista, 2019).

As guias-intérpretes relatam atividades realizadas para enfatizar as habilidades dos seus alunos, e que o aluno sabia cantar e tocar instrumento; outro conseguiu independência para ir

ao banheiro sozinho; outro sabia enviar mensagens e baixar músicas pelo celular; outra sabia fazer tricô e crochê e pintar quadros, entre outros. A introdução do uso da bengala trouxe autonomia na locomoção. Os relatos de aprimoramento das habilidades estão além do currículo tradicional, e indicam resultados positivos para os alunos. As habilidades devem ser condizentes com a idade cronológica, evitando atividades desfasadas e que infantilizam os alunos com deficiência. Neste caso, verificar se o aluno é surdocego congênito ou adquirido é importante para a sua eficaz implementação.

A matriz curricular do Currículo Funcional não explicita a importância da tecnologia assistiva (TA) para a formação do aluno com deficiência, mas é necessário considerar a relevância da TA. A professora, participante da pesquisa, comenta que, no processo de criação e adaptações para o aluno surdocego, a TA apresenta grande contribuição. Os recursos e serviços de TA vão desde um lápis adaptado, uma fita crepe que prende a folha na mesa, números emborrachados com imã para a fixação no quadro, mapas contornados com barbante, até a utilização da máquina em Braille e todas as suas funções em Braille ou *software* leitor de tela para acesso à informação no computador.

Os desafios para desenvolver a linguagem e as habilidades de comunicação cognitiva e conceitual dos alunos surdocegos congênitos mostram a necessidade de apoio e atenção para seu desenvolvimento. O uso do Currículo Funcional e a presença do guia-intérprete são relevantes para o ensino e aprendizagem. Um plano de atividades individuais visando prioridades, respeitando a idade e série do estudante, a busca de conhecimento das suas habilidades e necessidades, a programação de atividades motivadoras, principalmente no ambiente natural do aluno, são passos necessários para o trabalho e trazem desenvolvimento e autonomia para o aluno. Importante também é a criação de metas anuais, objetivos de curto e médio prazos, listas de materiais/equipamentos e observação do desempenho adquirido pelo aluno.

Número 10: Os resultados e análises da dissertação de Mestrado Profissional de Machado (2020) envolvem dados obtidos com uma mãe de estudante surdocego congênito (baixa audição e cegueira total) e com seis professores de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Cariacica/ES, que atuaram com o estudante, como professor de Português, professor de Matemática, professor de Ciências, professor de História, professor de Educação Física e o professor do AEE. Para desenvolvimento do estudo foi realizada observação e entrevista, com o objetivo de avaliar as contribuições da comunicação alternativa para o ensino e aprendizagem do estudante surdocego.

Durante a observação, verificou-se que o aluno surdocego não possuía comunicação simbólica estabelecida que atendesse às suas necessidades específicas, para interagir com os professores e os colegas. Não havia recebido estimulação adequada às suas necessidades pessoais e educacionais, o que se evidenciou ao demonstrar-se incomodado e/ou desconfortável ao ser tocado fisicamente. Na interação com os professores e no contato com as atividades desenvolvidas, o aluno se esforçava, mas não sabia identificar os professores, vistos apenas como uma pessoa presente diariamente, naquele local. Na sala de aula, o aluno não tinha assistência, além do professor regente, e não possuía conhecimento dos conteúdos aplicados, estando totalmente alheio ao processo pedagógico.

As atividades propostas na sala de recursos não se mostraram adequadas às necessidades específicas do aluno, pois não correspondiam às especificidades da pessoa surdocega. As atividades propostas também não tinham uma forma sequencial nem eram adaptadas às suas necessidades. As ações não despertavam o interesse do aluno, não havia interação nem comunicação adequada, e o aluno permanecia, durante a maior parte do tempo, acompanhado pelo *cuidador educacional* (terminologia empregada no trabalho).

Durante a entrevista, a mãe relatou que o aluno surdocego havia apresentado baixo desenvolvimento físico na primeira infância; que aprendeu a andar aos 4 anos de idade e usou fraldas até os 8 anos, além do diagnóstico da surdocegueira. Os relatos da mãe mostram que a vida escolar do filho começou aos 4 anos de idade, porém o atendimento especializado só teve início no Ensino Fundamental II. A mãe relatou um convívio familiar conturbado, momentos de agitação e agressividade, e que não tinha comunicação simbólica estabelecida. Afirmou que o atendimento do aluno era feito por um professor especializado na área de deficiência visual. A comunicação familiar era realizada apontando os objetos desejados e isso, muitas vezes, mostrava-se insuficiente para atender às necessidades da criança.

A mãe destacou, ainda, desconhecer a comunicação alternativa, mas notou alterações de comportamento do filho após o início da utilização dessa estratégia de comunicação, reconhecendo mudanças educacionais, que passou a demonstrar conhecimento de “coisas novas”, como “saber dizer sim e não”, ser participativo e educado, identificar pessoas, demonstrar sentimentos, afeto e carinho, o que a deixou extremamente contente.

A partir da realização do estudo foi possível verificar que os profissionais possuíam especialização, mas não apresentavam formação específica na área da surdocegueira, nem conhecimento da comunicação alternativa. Os profissionais relataram ser a primeira experiência com um aluno surdocego, e seu total desconhecimento de uma estratégia e forma específica de comunicação e interação com esse público.

Contudo, após a intervenção de um instrutor mediador utilizando a comunicação alternativa, o aluno passou a reconhecer as pessoas e a função de cada um dentro da instituição escolar, passando a interessar-se pelas atividades desenvolvidas; a interação com os colegas passou a ter sentido, conseguindo expressar seus sentimentos, sendo carinhoso com os colegas e professores. Foi observado, também, que a sua autoestima melhorou. A família tornou-se mais presente, oferecendo mais apoio ao aluno surdocego. Todos afirmaram que o estudante deveria ter uma assistência especializada adequada desde o início da vida escolar, pois, para eles, a intervenção pedagógica tem relevância na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Assinalaram, ainda, que antes da interação, não podiam afirmar que o aluno estava incluído no processo de escolarização.

Número 11: Os resultados e análises da tese de Doutorado de Mata (2022) envolvem dados obtidos com um aluno surdocego congênito (surdez total e cegueira total) e com sete profissionais da educação de uma escola da rede pública municipal, numa cidade do interior do estado de São Paulo, que atuaram com o estudante: coordenadora pedagógica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação; professora de sala regular; professora do AEE – que atuou também como tradutora e intérprete de Libras; professor de Arte; professora de Educação Física; e duas profissionais de apoio (monitoras). Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada entrevista, a fim de identificar e analisar aspectos da organização e do atendimento do aluno na escola e, ainda, relacionar os indicadores das produções acadêmicas com a organização escolar, identificando possíveis direcionamentos para o processo de escolarização inicial de estudantes com perfil semelhante.

No quesito identificação da surdocegueira, a coordenadora pedagógica relata que uma profissional do Centro de Especialidades informou o diagnóstico de surdocegueira do aluno, mas permitiu que a sua matrícula fosse direcionada para uma escola para surdos. Mesmo não tendo um atendimento específico ao seu caso, foi possível algum apoio especializado.

Ao ingressar na escola, o aluno surdocego não teve suas habilidades de comunicação trabalhadas e isso pode ter sido causado pelo fato de os profissionais da educação não terem a formação especializada para atuar com um aluno surdocego. Com o desenvolvimento da escolarização, foram observadas, identificadas e qualificadas diferentes formas de comunicação. Alguns relatórios escolares traziam inserção de fotografias do aluno em diferentes contextos, e os diários de bordo da autora sintetizavam registros reflexivos semanais. Foi construído, durante o processo de escolarização, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que se tornou uma importante ferramenta de avaliação, como transmissora da prática pedagógica.

A questão da comunicação está interligada à construção da identidade da pessoa pelo contato com o ambiente e com outras pessoas, e, por isso, deve ser priorizada. No segundo ano, com o uso do PDI, foi identificada a comunicação alternativa, com atividades a serem desenvolvidas no/pelo AEE, junto com 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. O objetivo do PDI do quinto ano, de acordo com registro contido no documento e citado pela Mata (2022), foi o de “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)” (Mata, 2022, p. 193).

O uso do sentido olfativo e gustativo na comunicação funcionou como estímulo para a realização de escolhas, compreensão de solicitação e manifestação de preferências. Assim, as cores eram ensinadas com essências e os alimentos ensinados por um cardápio tátil. Os sentidos cenestésico e proprioceptivo também foram indicados.

Pistas táteis foram utilizadas para que o aluno surdocego entendesse e respondesse positivamente aos estímulos. Nesse sentido, o toque na perna era usado para o aluno sentar-se ou levantar-se e toque na barriga significava hora de comer. Os objetos usados nesses casos representavam a sua função muito mais que os seus nomes: o toque no sabonete significava tomar banho, e toque no copo significava beber água. Para essa linguagem ser efetiva, era necessário manter coerência e prática na realização do toque, como, por exemplo, oferecer água apenas quando o aluno tocasse o copo.

A professora descreveu a sua função como prática de cuidado e de inclusão, buscando a interação do aluno com as pessoas e os ambientes escolares. Geralmente, as crianças surdocegas, no processo inicial da escolarização, não aceitam e manifestam resistências quanto ao uso das mãos e toques para a sua interação com pessoas e objetos. É preciso estimulação e iniciar a exploração com a criança no chão. Com o tempo, alguns objetos podem ser introduzidos e outros substituídos.

Alguns auxílios para a funcionalidade e a participação em atividades pedagógicas foram empregados como recursos, dentre os quais foram citados: os objetos de referência e o calendário; estratégias como o uso de mão sobre mão e demonstração de determinado movimento para imitação do aluno. Para o desenvolvimento da metodologia de ensino, os sentidos remanescentes foram utilizados de modo isolado ou combinado.

Mata (2022) relata que, em relação ao uso de recursos e estratégias da comunicação, foi possível perceber e identificar se algo ou alguma atividade desagradava o aluno por meio de

suas expressões faciais e corporais. Com observação e convívio, os profissionais da educação mantinham boa interação com o aluno, desenvolvendo formas de compreender os seus gestos, ou seja, quando ele pegava no braço da monitora, ela compreendia que era para sair do local.

Nas práticas de ensino para a alfabetização, foram utilizadas letras (móveis e alfabeto datilológico tátil) do próprio nome, associação objeto-sinal-escrita, letras do alfabeto, associação letras com objetos do cotidiano, leitura de objetos (função social dos objetos); associação objeto-nome-letra-sinal; próprio nome (letras e sinal). A professora pôde fazer as letras do nome com o aluno usando a mão dele na mão dela e vice-versa.

Nas práticas de ensino para a Educação Física, foram trabalhados como conteúdos: independência na locomoção com uso de pré-bengala; participação em brincadeiras e jogos que envolviam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar e outros. Antes de ir para a aula de Educação Física, a monitora mostrava, no calendário, o objeto que permitia uma identificação da disciplina: uma corda. O aluno recebia incentivos para andar descalço e pisar no chão com a planta dos pés. Também participava de brincadeiras em dupla e em grupo de outros alunos.

Em resumo, no primeiro capítulo desta dissertação, os conceitos de *Surdocegueira, Comunicação e Tecnologia Assistiva* são referenciais teóricos. E a *Revisão de Literatura* aborda a realização de levantamento de trabalhos para seleção e aproximação de 11 produções brasileiras de pós-graduação *stricto sensu* para realizar sínteses de seus resultados e análises. No próximo capítulo será examinada a realização desta investigação de abordagens quanti e qualitativas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos da metodologia desta pesquisa, caracterizando-a como foi desenvolvida com vistas à realização do estudo proposto.

Para obter a aprovação do projeto de pesquisa, foram selecionados os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG), como projeto de pesquisa, parecer de projeto de pesquisa aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (PPGE/FaE/UFMG), elaboração de questionário, roteiro de entrevista, termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D) e currículo da Plataforma Lattes⁷. Esses documentos foram enviados e cadastrados pelo *site* da Plataforma Brasil⁸, em 13 de janeiro de 2023, para o CEP/UFMG avaliar e aprovar. O resultado de avaliação do Comitê foi divulgado no dia 3 de abril de 2023, após um período de 80 dias (Anexo 1). O número da aprovação é CAAE: 67009623.4.0000.5149.

Esta pesquisa articula abordagens quanti e qualitativas, na perspectiva discutida por Ferraro (2012). Apoiando-se em uma concepção marxista e gramsciana, o autor argumenta que o quantitativo e o qualitativo devem se alinhar conforme as demandas do objeto de estudo em foco. Entendemos que a conjugação das duas abordagens seria adequada para a efetivação da pesquisa, porque precisávamos conciliar o levantamento de dados relativos às matrículas dos estudantes surdocegos à busca de informações referentes à sua escolarização, de modo a identificar profissionais da educação que atuassem com este público em escolas do estado de Minas Gerais e que pudessem participar do estudo. Diante disso, como deveríamos proceder? Quais seriam os interlocutores que auxiliaram nessa busca?

Primeiramente, em 17 de maio de 2022, foi feito um contato com a Superintendência de Políticas Pedagógicas, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que nos disponibilizou uma planilha com dados das matrículas de 2022, na qual se encontravam registros de estudantes surdocegos. Entretanto, os dados compreendiam níveis de ensino acima da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que não atendia aos objetivos da presente pesquisa.

⁷ O currículo é registro eletrônico de vida acadêmica e profissional e outros, pelo *site* da Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (CNPq/MCTI).

⁸ A Plataforma Brasil é *site* para registro eletrônico de projetos de pesquisa e outros, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (Conep/CNS/MS).

Em seguida, foi percebida a existência de nove leis municipais que instituíram o *Dia Branco e Vermelho - Dia Municipal de Conscientização sobre a Surdocegueira* nas cidades de Itajubá (2018), Belo Horizonte (2019), Sete Lagoas (2019), Uberlândia (2019), Ibirité (2021), Juiz de Fora (2021), Carangola (2022), Santa Luzia (2022) e Santa Rita do Sapucaí (2022). Com base nessa informação, em 8 de setembro de 2022, foi enviado um *e-mail* para as Secretarias de Educação desses municípios, solicitando informações sobre matrículas de estudantes surdocegos. Entretanto, tivemos retorno apenas da Secretaria de Educação de Ibirité, em 13 de setembro de 2022, informando que: “Conforme nossos registros, na rede municipal de ensino não há estudantes com surdocegueira. Temos estudantes com baixa visão, cegueira e surdez, mas sem a combinação das deficiências.”

No caso da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, foi feito contato telefônico com a diretoria responsável pelas questões relativas à inclusão escolar, em 31 de maio de 2022, e nos informaram que não havia estudantes surdocegos matriculados nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental daquela rede de ensino.

Com a finalidade de ampliar a geração de dados, em 6 de dezembro de 2022, foi enviado um *e-mail* para as duas entidades (mineira e brasileira) como a Associação Mineira de Tradutores Intérpretes e Guias-Intérprete de Língua de Sinais (Amitils) e a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), perguntando se tinham documentos relacionados à temática da guia-interpretação. Tivemos retorno de ambas. A Amitils, em 6 de fevereiro de 2023, informou que: “Não possui este tipo de documento. Nossa atuação está em tentar garantir o que temos na legislação vigente no Brasil para buscar melhor forma em contribuir com melhores profissionais no campo da tradução e interpretação.” Já a Febrapils informou, em 12 de dezembro de 2023, que: “Em nosso *site* febrapils.org.br você encontra todas as publicações que temos.” Contudo, não foi possível acessar esse *site* para esta pesquisa.

Em 15 de março de 2023, foi enviado um *e-mail* para os sete centros de referência do estado de Minas Gerais, como o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) nas cidades de Belo Horizonte (municipal), Belo Horizonte (estadual), Montes Claros (estadual), Patos de Minas (municipal), Três Corações (municipal), Uberaba (municipal) e Uberaba (estadual), e para os outros cinco como o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) nas cidades de Belo Horizonte (estadual), Diamantina (estadual), Montes Claros (estadual), Uberaba (estadual) e Varginha (municipal), solicitando informações sobre os estudantes surdocegos matriculados na região. Entretanto, tivemos retorno apenas do CAP (estadual e situado na cidade de Belo

Horizonte), informando que: “Na nossa instituição não tem estudantes surdocegos e não temos informações de outras escolas onde estudam crianças surdocegas.”, em 16 de março de 2023.

Em 17 de março de 2023, mensagem foi enviada por *e-mail*, para o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), situado na cidade de Belo Horizonte (estadual), a fim de informações sobre os estudantes surdocegos matriculados na região. O Núcleo nos retornou em 5 de maio de 2023, informando que:

Para informações sobre estudantes matriculados nas escolas da rede estadual de ensino, solicito a gentileza de entrar em contato com a Assessoria de Inovação, por meio do *e-mail*: inovacao@educacao.mg.gov.br. Com relação às informações sobre profissionais que atuam com esse público, não temos essa informação, uma vez que a Coordenação de Educação Especial Inclusiva não realiza as tratativas relativas ao setor de pessoal da SEE-MG. No entanto, pode ser que as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) tenham essa informação. (NAAHS, 2023)

Além disso, em 20 de março de 2023, foi escrito um *e-mail* para as 46 Superintendências Regionais de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SRE/SEE-MG), solicitando informações sobre matrículas de estudantes surdocegos. Após encaminhamento da mensagem, tivemos retorno de 12 SREs: Barbacena, Curvelo, Janaúba, Metropolitana A, Metropolitana B, Metropolitana C, Montes Claros, Passos, Patos de Minas, Ponte Nova, Uberlândia e Varginha, com conteúdo basicamente similar a esse, referente à SRE de Metropolitana C, datado no dia 20 de março de 2023, com o seguinte conteúdo:

As pesquisas junto às escolas estaduais de Minas Gerais são analisadas e autorizadas pela Subsecretaria de Ensino Superior da SEE/MG. Para que esta análise se faz necessário o preenchimento dos documentos anexos, o encaminhamento do projeto de pesquisa em formato pdf e documento/parecer que comprove que a pesquisa/projeto foi aprovado pelo comitê de ética ou colegiado, cumprindo as orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos. Aproveitamos para informar que, caso a pesquisa envolva todas as escolas do Município de Belo Horizonte, será necessário a solicitação de autorização de pesquisa também nas Superintendências Regionais de Ensino Metropolitana A e Metropolitana B. Caso seja necessário o contato com as escolas de todo o estado de Minas Gerais, é importante esclarecer que a SEE/MG gerencia as mais de 3.000 escolas estaduais por meio de 47 Regionais de Ensino. (SRE Metropolitana C, 2023)

Outras 17 SREs, referentes às regiões de Araçuaí, Campo Belo, Caxambu, Conselheiro Lafaiete, Diamantina, Divinópolis, Guanhães, Januária, Juiz de Fora, Muriaé, Nova Era, Ouro

Preto, Paracatu, Patrocínio, Pirapora, Ubá e Uberaba, responderam o *e-mail* a partir de 20 de março de 2023, informando que não havia estudantes surdocegos matriculados na região.

Em 17 de maio de 2023, diante da orientação de que a pesquisa deveria passar pela Subsecretaria de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, a pesquisadora desta dissertação selecionou os documentos solicitados e realizou o seu encaminhamento.

Em 26 de maio de 2023, após obtenção de autorização para a pesquisa na rede estadual de ensino, foi reenviado *e-mail* para as 46 Superintendências Regionais de Ensino (SRE/SEE-MG), perguntando se havia estudantes surdocegos matriculados nos anos anteriores e afirmando que a informação não precisaria ser atual. Obtivemos retorno apenas da SRE de Barbacena no mesmo dia 26 de maio de 2023, informando que:

Em atendimento à sua solicitação e depois de verificar com a Equipe de Apoio à Inclusão da SRE/Barbacena, informamos que não temos, na circunscrição da SRE/Barbacena, na rede estadual de ensino, atualmente, nenhum aluno surdocego. A última aluna, nesta condição, atendida em nossa rede, concluiu a escolarização em 2021. (SRE Barbacena, 2023)

De fato, não tivemos resposta, com relação ao questionário, de um ou mais profissionais da educação da região de Barbacena que atuou com essa estudante surdocega em 2021 ou anos anteriores. Apenas uma profissional da educação de Barbacena respondeu ao questionário, relatando ter atuado com uma estudante surdocega de 2005 a 2008.

O objetivo de realizar o contato com as SREs e demais interlocutores era identificar onde se encontravam os estudantes surdocegos e quem eram os profissionais da educação que com eles atuavam pedagogicamente e que poderiam participar da pesquisa. Conforme salientado acima, a informação sobre a matrícula de estudantes não se encontrava sistematizada e era necessário realizar outros procedimentos para localizá-los. Após esse movimento, uma segunda etapa da pesquisa consistiu em tecer um estudo exploratório e buscar os profissionais da educação que atuam e/ou atuaram com estudantes surdocegos matriculados no estado de Minas Gerais.

Para tanto, outro movimento foi pensado, no primeiro semestre de 2022, no sentido de realizar uma consulta aos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (Inep/MEC) do ano de 2020 (Brasil, 2020b), com o auxílio do *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), com a colaboração de uma bolsista de Iniciação Científica, Esther Aparecida Pantoja de Freitas Oliveira, do projeto *A Educação Especial em Minas Gerais (2007-2023)*, coordenado pela professora doutora Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves,

da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Isso nos possibilitou verificar o registro de uma criança surdocega em Creche, duas em Pré-Escola, uma no 3º ano do Ensino Fundamental e duas no 4º ano do Ensino Fundamental, como citado anteriormente na Introdução desta pesquisa. Considerando a defasagem de dois anos dos dados, planejamos realizar contato com as escolas onde as crianças estudavam em 2020, para buscar informações sobre os alunos, sobre os profissionais da educação que haviam trabalhado com eles, e verificar a possibilidade de participação na pesquisa. A escolha pelos dados de 2020 ocorreu pelo fato de serem informações publicizadas pela *Sinopse Estatística da Educação Básica* naquele momento.

A partir da identificação de seis escolas nas quais teriam estudado alunos surdoscegos em 2020, como indicado pelos dados do Inep, foram realizados inúmeros contatos com as instituições de ensino, seja por *e-mail*, seja por telefone, e contatos com as Secretarias de Educação das cidades de origem das escolas, para buscar mais informações sobre as matrículas. Naqueles momentos, explicávamos a pesquisa e mencionávamos a referência à instituição de ensino a partir dos dados do Inep. Isso nos possibilitou localizar um estudante surdocego que tinha estudado em uma escola que atende alunos surdos e verificar que o estudante se encontrava matriculado, naquele momento, em escola comum da cidade de Uberaba. A profissional da educação da escola respondeu ao questionário e participou da entrevista semiestruturada.

Tendo em vista a dificuldade de interlocução com as escolas, o reduzido número de respostas por *e-mail*, assim como o de matrículas de crianças surdocegas registradas no Censo Escolar da Educação Básica de 2020 da Educação Infantil e Ensino Fundamental I em Minas Gerais, consideramos a possibilidade de haver subnotificação de dados. Isso nos levou a realizar um entrecruzamento de dados, buscando articular informações sobre matrículas de crianças com baixa visão e deficiência auditiva; baixa visão e surdez; baixa visão e deficiência múltipla; cegueira e deficiência auditiva; cegueira e deficiência múltipla; deficiência auditiva e deficiência múltipla; e surdez e deficiência múltipla. Os dados das matrículas eram, em geral, esparsos, com registros de uma ou duas crianças por cidade, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC) do ano de 2020 (Brasil, 2020b). Por vezes, havia registro de um número maior de crianças por cidade.

Passamos, então, a procurar os telefones dos estabelecimentos de ensino que constavam no levantamento e decidimos montar uma “força tarefa” para contactar as escolas. Contamos, para tanto, com o apoio de duas alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG), que se prontificaram a ligar para cerca

de 80 instituições de ensino das diferentes cidades. Diante do desconhecimento da surdocegueira como uma deficiência única e pelo fato de muitas crianças surdocegas serem designadas como crianças com deficiência múltipla, surdas e/ou cegas, decidimos por implementar mais essa tentativa. Consideramos que seria pertinente, ainda, aplicar o questionário não apenas a professores, mas também aos demais profissionais da educação que atuassem com estudantes surdocegos, tendo em vista as dificuldades de localizar os docentes. A ampliação dessa busca propiciou identificar uma criança surdocega em escola de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte, cuja profissional da educação respondeu ao questionário e participou da entrevista semiestruturada.

Durante o período de contato com as escolas, pudemos verificar lacunas nas bases de dados referentes aos profissionais da educação. Alguns diretores, coordenadores e/ou pedagogos não sabiam informar quem eram os profissionais da educação que haviam atuado com os estudantes surdocegos na escola. Outros diziam que não havia alunos surdocegos matriculados e que teria havido, possivelmente, erro no preenchimento dos dados no sistema. Verificamos, assim, obstáculos na identificação dos estudantes surdocegos e dos profissionais da educação que com eles atuaram na escola. Observamos, ainda, a falta de compreensão da surdocegueira e a rotatividade de professores, devido à realização de concursos públicos pelos municípios. Quando se tratava de mudança na lotação dos professores, a escola dizia não ter como disponibilizar contato dos profissionais da educação que teriam trabalhado com esses estudantes em 2020 (ano do Censo Escolar da Educação Básica, do Inep/MEC).

Um dado que pode ter agravado a dificuldade de localizar estudantes surdocegos e os profissionais da educação foi a pandemia da covid-19⁹, que levou ao fechamento das escolas nos anos de 2020 e 2021 e à implementação da Educação Remota Emergencial (ERE). Como os dados com os quais trabalhamos eram do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, alguns estudantes podem ter mudado de escola nos anos seguintes. Do mesmo modo, verificamos que, muitas vezes, os profissionais que atuavam na secretaria das escolas e haviam preenchido os dados não eram mais os mesmos ou, quando eram, não tinham lembrança desses alunos.

Paralelamente, a partir do processamento dos dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica*, do Inep/MEC (Brasil, 2020b), foi possível sistematizar informações sobre as instituições de ensino localizadas e enviar 3.276 *e-mails* para as escolas, entre 10 de maio e 1º de junho de 2023. O disparo das mensagens foi feito duas vezes, com um intervalo de 21 dias. Cada vez foram enviadas 1.638 mensagens por *e-mail* para as escolas onde haviam estudado

⁹ Coronavirus disease 2019.

alunos surdocegos, com deficiência múltipla e com as deficiências visual e auditiva associadas. A identificação dessas escolas nos possibilitou entrar em contato com muitas delas por ligação telefônica, tendo em vista o baixo retorno dos *e-mails*.

Foi criado, também, um convite específico, de forma acessível, para a participação de profissionais da educação no estudo, divulgado por meio das redes sociais (Instagram, WhatsApp e Telegram), em 26 de abril de 2023. A divulgação da pesquisa pelo Instagram permitiu localizar uma profissional da educação de Betim, que respondeu ao questionário e participou da entrevista semiestruturada. No Instagram, o convite direcionava a mensagem aos “Profissionais da educação que atuam ou atuaram junto a uma ou mais crianças surdocegas matriculadas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais”, conforme apresentado no Apêndice B desta pesquisa. Esse cartaz teve em torno de 5.372 visualizações, e o vídeo gravado em Libras em torno de 9.796 visualizações.

Em 2 de fevereiro de 2023, foi realizado novo contato com a Superintendência de Políticas Pedagógicas, da SEE-MG, e foi disponibilizada uma nova planilha com dados das matrículas de estudantes em escolas estaduais, referente ao ano de 2023. Todavia, os dados não atendiam, novamente, aos níveis de ensino em foco nesta pesquisa.

A aplicação dos questionários (Apêndice C) foi feita após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFGM), e possibilitou obter dados sobre diferentes perfis dos profissionais da educação e estudantes surdocegos, modalidades de atuação e de redes de ensino, estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva, principais desafios enfrentados e comentários adicionais.

O questionário foi elaborado a partir de um conjunto de questões que permitiam abordar o tema por meio de linguagem mais objetiva (Prodanov; Freitas, 2013). Ao finalizar a primeira versão, ele foi analisado e testado por três profissionais que tinham proximidade com a temática da surdocegueira, para que pudessem registrar suas contribuições. Após retorno e finalização da elaboração do questionário, ele foi compartilhado virtualmente como formulário do Google, favorecendo que mais pessoas participassem da investigação. Ao abrir o *link* ou *QR code* do formulário, o participante tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo manifestar sua concordância em participar da investigação. O questionário foi composto por itens relativos ao perfil dos profissionais da educação, dados referentes às suas experiências profissionais e às especificidades do estudante surdocego com as quais teriam atuado. Isso nos permitiu obter informações sobre formação dos participantes, tempo de atuação no magistério, dentre outras especificações; se o estudante tinha surdocegueira congênita ou

adquirida, se encontrava-se em escola comum, especial ou bilíngue, e tipo de estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva.

Mesmo valendo-se de diferentes estratégias, em 17 de junho de 2023, tivemos apenas 19 respostas ao questionário, sendo que cinco delas tiveram de ser excluídas pelo fato de os participantes terem atuado apenas com estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva.

Como mencionado, uma profissional da educação de Betim respondeu ao questionário a partir do contato estabelecido com a pesquisadora desta dissertação por meio das redes sociais (Instagram), e duas profissionais da educação de Belo Horizonte e Uberaba a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, do Inep, por meio do contato telefônico e *e-mail*.

Cinco meses depois, em 1º de novembro de 2023, mais uma profissional da educação de Caxambu/MG respondeu ao questionário. Provavelmente foi quando ela viu o *e-mail*. É importante registrar que os *e-mails* utilizados pela pesquisa eram acessados por secretários, diretores, recepcionistas ou atendentes administrativos. Em 20 e 21 de dezembro de 2023, mais duas profissionais da educação de Uberlândia/MG responderam ao questionário. Contudo, não foi possível atualizar os dados obtidos das três profissionais da educação de Caxambu e Uberlândia para esta pesquisa.

Em 6 de agosto de 2023, algumas informações foram obtidas com 12 respondentes do *e-mail* e WhatsApp, após a aplicação dos questionários, durante a análise dos dados, pois alguns mostravam dados insuficientes. Por isso, foi necessário acrescentar e esclarecer algumas informações, como tipos de curso, carga horária, dentre outros.

Após a aplicação e a geração dos dados dos questionários, iniciou-se o planejamento para realização das entrevistas.

As entrevistas foram de tipo semiestruturado (Burgess, 1997) e consideraram as observações de Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), segundo as quais:

[...] a entrevista não pode ser entendida como mero instrumento de captação de um dito, como simples ferramenta que permitiria o acesso a “verdades reveladas” pelo entrevistado, como o sugerem muitos trabalhos na área. O ponto de vista que ora defendemos caminha no sentido oposto ao sustentado por essa visão “asséptica” da entrevista, vista como instrumento (naturalizado) de coleta de saberes variados. (Rocha; Daher; Sant'Anna, 2004, p. 17)

Dos 12 profissionais da educação respondentes, 10 haviam manifestado interesse em participar das entrevistas por meio de questionário, três foram selecionadas e contactadas por *e-mail*, sendo propostas algumas datas e horários para realização das entrevistas presenciais. Os

agendamentos das entrevistas foram realizados satisfatoriamente e as entrevistas presenciais ocorreram nos dias 4, 6 e 12 de setembro de 2023. Todas as três entrevistas aconteceram nas escolas onde as três profissionais da educação trabalhavam.

Para que as entrevistas fossem realizadas, em 19 de junho de 2023, foi enviado um *e-mail* para as três Secretarias de Educação (Belo Horizonte/MG, Betim/MG e Uberaba/MG), encaminhando os documentos necessários para que os órgãos autorizassem a realização das entrevistas nas escolas.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, em Libras e língua portuguesa, gravadas em vídeo, e áudio de uma filmadora. Posteriormente, a gravação foi cuidadosamente transcrita para documento do Microsoft Word. Após a transcrição, os dados passaram por adequações e ajustes ortográficos (Manzini, 2012). O roteiro para realização das entrevistas semiestruturadas se encontra disponível no Apêndice E. Esse roteiro foi elaborado a partir de um conjunto de questões que permitissem abordar o tema por meio de linguagem mais objetiva (Prodanov; Freitas, 2013).

Os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas permitiram elaborar as principais reflexões que serão descritas no próximo capítulo. Tais dados foram sistematizados e examinados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Para Bardin (2011), a expressão *análise de conteúdo* compreende:

Um 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 analisar os dados obtidos das entrevistas, primeiramente foi feita a leitura das transcrições, buscando separar os diferentes dados que se encontravam misturados. Após exploração dessas informações, os dados foram organizados e categorizados separadamente (Campos, 2004). As fases do desenvolvimento da análise de conteúdo foram:

- Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas;
- A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados); e
- O processo de categorização e subcategorização não apriorística.

O foco deste segundo capítulo foi a apresentação e análise da metodologia da pesquisa. No próximo capítulo, intitulado *Profissionais da educação e estudantes surdocegos: perfil, formação, formas de interação e de intervenção educativa*, serão investigadas as diferentes

categorias de dados obtidos de 12 profissionais da educação por meio da aplicação de questionários, e da realização de entrevistas com três profissionais que atuam e/ou atuaram junto a estudantes surdocegos nas respectivas escolas.

3. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES SURDOCEGOS: PERFIL, FORMAÇÃO, FORMAS DE INTERAÇÃO E DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

*É importante o reconhecimento e a aceitação da
identidade surdocega, pois a partir disto,
inicia-se a união e a luta por direitos.*

(Lara Gontijo)

Este terceiro capítulo é composto de duas seções, intituladas *Sistematização e análise dos dados gerados acerca dos profissionais da educação e estudantes surdocegos a partir da aplicação dos questionários* e *A educação escolar dos estudantes surdocegos a partir das entrevistas*. Nelas serão apresentados e discutidos os dados gerados relativos ao perfil dos profissionais da educação e estudantes surdocegos, modalidades de atuação e de redes de ensino, processo de escolarização, estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva, frequência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), relação entre família e escola, principais desafios enfrentados, comentários adicionais, além da legislação e diretrizes.

3.1 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS ACERCA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES SURDOCEGOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Nesta seção, discutiremos os resultados relativos às respostas preenchidas dos questionários *on-line* de 12 diferentes profissionais da educação que atuam ou atuaram junto a um ou mais estudantes surdocegos matriculados em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais (redes pública e privada). Como o questionário foi respondido por professores, guias-intérpretes e tradutores e intérpretes de Libras, empregaremos a terminologia “profissionais da educação” para referir a estes participantes quando se tratar do procedimento de pesquisa.

Para apresentar e discutir os dados obtidos, os quadros a seguir foram organizados e divididos em categorias diferentes, de modo a dar visibilidade aos diferentes perfis dos profissionais da educação e dos estudantes surdocegos, modalidades de atuação e de redes de

ensino, estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva, principais desafios enfrentados e comentários adicionais.

As letras utilizadas (A até L) são nomes fictícios de profissionais da educação que responderam ao questionário. A organização dos quadros se referenciou na ordem de chegada das respostas, entre os dias 26 de abril e 16 de junho de 2023 (durante 51 dias), motivo pelo qual a coluna referente à idade não está seguindo uma ordem convencional.

Uma profissional da educação de Caxambu/MG respondeu ao questionário em 1º de novembro de 2023, e duas profissionais de Uberlândia/MG responderam em 20 e 21 de dezembro de 2023, mas não foi possível atualizar os dados obtidos para esta pesquisa, como destacado anteriormente no capítulo 2.

Primeiramente, discutiremos os dados referentes aos profissionais da educação e, num segundo momento, focalizaremos as informações relativas aos estudantes surdocegos, obtidas por meio da aplicação de questionários. No Quadro 4, a seguir, são apresentados os dados sobre o perfil dos 12 profissionais da educação, como gênero, idade, raça, se é uma pessoa com deficiência e se é natural do estado de Minas Gerais.

Quadro 4 – PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARTICIPANTES DA PESQUISA

	Gênero	Idade	Raça	Pessoa com Deficiência?	Natural de Minas Gerais?
A	Homem Cis	De 50 a 64 anos	Branco	Sim	Não
B	Mulher Cis	De 50 a 64 anos	Pardo	Não	Sim
C	Mulher Cis	De 50 a 64 anos	Branco	Não	Sim
D	Mulher Cis	De 50 a 64 anos	Branco	Não	Sim
E	Mulher Cis	De 36 a 49 anos	Branco	Sim	Sim
F	Homem Cis	De 50 a 64 anos	Pardo	Sim	Sim
G	Mulher Cis	De 36 a 49 anos	Pardo	Sim	Não
H	Mulher Cis	De 36 a 49 anos	Branco	Sim	Sim
I	Mulher Cis	De 36 a 49 anos	Branco	Não	Sim
J	Mulher Cis	De 36 a 49 anos	Pardo	Não	Sim
K	Mulher Cis	De 36 a 49 anos	Branco	Não	Não
L	Mulher Cis	De 50 a 64 anos	Preto	Não	Sim

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No quesito **gênero**, observamos que 83% são mulheres cis e 17% homens cis. Em relação à **idade**, 50% estão na faixa etária entre 36 e 49 anos e 50% entre 50 e 64 anos. No que se refere à **raça**, 58% se autodeclararam brancos, 33% pardos e 9% pretos. No item relativo aos participantes serem **pessoas com deficiência**, 58% dos respondentes se autodeclararam sem deficiência e 42% com deficiência. Sobre a **naturalidade**, 75% dos participantes são mineiros e 25% não.

A partir dos dados apresentados, verificamos que a maioria dos participantes são mulheres, pessoas brancas, sem deficiência e naturais do estado de Minas Gerais. O fato de haver profissionais com deficiência (pessoas com autismo, com deficiência auditiva, com deficiência visual, e com surdocegueira) atuando profissionalmente com as crianças surdocegas chama a nossa atenção positivamente. Isso nos remete à história de Anne Sullivan, que era uma pessoa com baixa visão e educadora estadunidense, tendo ensinado a Helen Keller o desenvolvimento de uma forma de linguagem e comunicação, mencionadas na pesquisa.

No Quadro 5, a seguir, encontram-se organizados os dados sobre a formação acadêmica dos participantes, como graduação e pós-graduação.

Quadro 5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARTICIPANTES

	Graduação	Pós-Graduação
A	Licenciatura em Letras-Português e em Letras-Libras	Doutorado em Estudos Linguísticos, Mestrado em Linguística Aplicada e Especialização em Linguística
B	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Língua Brasileira de Sinais e Especialização em Sistema Braille
C	Licenciatura em Pedagogia e em Letras-Libras	Especialização em Psicopedagogia, Especialização em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Especialização em Docência em Língua Brasileira de Sinais
D	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Deficiências Sensoriais e Surdocegueira, Especialização em Educação Especial Inclusiva, Especialização em Análise do Comportamento Aplicada, Especialização em Neuropsicopedagogia e Especialização em Psicopedagogia
E	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	Não declarou ter cursado Pós-Graduação
F	Licenciatura em Ciências e em Química	Especialização em Informática Educativa e Especialização em Educação Profissional para Educação de Jovens e Adultos (continua)

	Graduação	Pós-Graduação
G	Licenciatura em Pedagogia e em Educação Especial	Especialização em Educação Especial Inclusiva
H	Licenciatura em Letras-Libras	Não declarou ter cursado Pós-Graduação
I	Licenciatura em Letras-Libras e Relações Públicas	Não declarou ter cursado Pós-Graduação
J	Licenciatura em Pedagogia e em Educação Especial	Pós-Graduação - Especialização completa, mas não especificou a formação
K	Licenciatura em Pedagogia e em Letras-Português	Mestrado em Educação, Especialização em Psicopedagogia, Especialização em Língua Brasileira de Sinais e Especialização em Atendimento Educacional Especializado
L	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Docência, Tradução e Interpretação de Libras, Especialização em Educação Especial na perspectiva da Inclusão, Especialização em Avaliação Educacional e Especialização em Transtorno Espectro do Autismo

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

Todos os participantes apresentaram Ensino Superior completo. Desse grupo, sete profissionais (58%) cursaram licenciatura em Pedagogia, sendo que dois também cursaram licenciatura em Educação Especial; dois cursaram licenciatura em Letras-Libras, e um cursou licenciatura em Letras-Português. Três profissionais cursaram licenciatura em Letras-Libras, sendo que um também cursou Letras-Português, e um fez Relações Públicas. Dois profissionais apresentaram outras formações acadêmicas, como Pedagogia Bilíngue, licenciatura em Ciências e licenciatura em Química.

Dentre 12 profissionais que preencheram o questionário, dois possuem **pós-graduação stricto sensu**, sendo um com Doutorado completo e outro com Mestrado completo (17%). No quesito **pós-graduação lato sensu**, sete profissionais cursaram especialização, o que corresponde a 58%. Três respondentes declararam possuir Ensino Superior completo (25%).

Ainda sobre a **pós-graduação stricto sensu**, verificamos um Doutorado em Estudos Linguísticos, dois Mestrados em Educação e em Linguística Aplicada. No que se refere à **pós-graduação lato sensu**, somam-se 22 especializações: uma em Surdocegueira, cinco em Libras, três em Psicopedagogia, três em Educação Especial Inclusiva e outras em diversas áreas.

No Quadro 6 são apresentados dados sobre os cursos relacionados à temática da surdocegueira.

Quadro 6 – CURSOS RELACIONADOS À TEMÁTICA DA SURDOCEGUEIRA

	Cursos
A	Libras Tátil (curso de formação, 20 horas, pago), Práticas de Interpretação Tátil e Comunicação Háptica para Surdocegos (curso de formação, 8 horas, pago) e Atendimento Educacional Especializado para Surdocegueira (curso de aperfeiçoamento, 60 horas, pago)
B	Guia-intérprete (curso de formação, 248 horas, pago)
C	Educação Especial Surdocegueira (curso de capacitação, 80 horas, gratuito) e Congressos, seminários e demais eventos (gratuitos e/ou pagos)
D	Guia-intérprete (curso de formação, 56 horas, gratuito, exterior) e Instrutor Mediador (curso de formação, 8 horas, gratuito, exterior)
E	Palestras, oficinas, minicursos e outros eventos (gratuitos e/ou pagos)
F	Não declarou ter realizado curso na área da surdocegueira
G	Não declarou ter realizado curso na área da surdocegueira
H	Não declarou ter realizado curso na área da surdocegueira
I	Guia-intérprete (curso de aperfeiçoamento, 40 horas, pago)
J	Não declarou ter realizado curso na área da surdocegueira
K	Não declarou ter realizado curso na área da surdocegueira
L	Conhecendo a Surdocegueira e a Deficiência Múltipla Sensorial – Caminhos para aprendizagem e inclusão (curso de aperfeiçoamento, 90 horas, gratuito)

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No item relativo aos **cursos de formação** na temática da surdocegueira, foi necessário buscar mais dados com participantes, para a obtenção de mais informações sobre esses cursos, pois aqueles fornecidos por meio do questionário foram insuficientes. Nesse sentido, buscou-se complementar as informações, como tipos de curso, carga horária, dentre outros, por *e-mail* e no WhatsApp. Isso permitiu diferenciar a abrangência e profundidade dos cursos de formação.

A partir dos dados gerados, verificamos que nove cursos foram citados: três de guia-interpretação, três de surdocegueira, dois de formas específicas de comunicação e um de instrutor mediador. Sete desses foram realizados no país, e dois no exterior. Cinco desses cursos foram pagos e quatro gratuitos. Com relação ao **tipo de curso**, cinco são de formação, três são de aperfeiçoamento e um é de capacitação.

O guia-intérprete e o instrutor mediador são cargos voltados para o atendimento das pessoas surdocegas no contexto escolar e social e possuem papéis diferentes de atuação:

- Guia-intérprete: atua e atende, principalmente, as pessoas surdocegas adquiridas, dominando vários sistemas de comunicação pós-linguística. Ele age como tradutor e intérprete, conduzindo na orientação e mobilidade como guia vidente, transmitindo as mensagens de informações auditivas, visuais, táteis e/ou outros sentidos como “emprestador” de audição e de visão e descrevendo seres humanos, ambientes, acontecimentos e/ou outras imagens como audiodescritor (Peru, 2010); e
- Instrutor mediador: atua e atende, principalmente, as pessoas surdocegas congênitas, dominando várias formas de comunicação pré-linguística. Ele realiza mediação entre a pessoa surdocega e o ambiente ao seu redor. Faz antecipação, motivação, incentivo e confirmação repetidamente para desenvolvimento de linguagem e comunicação efetiva, adaptando materiais e abordagens específicas, e respeitando o tempo e ritmo da pessoa (CDBABC¹⁰, 2023).

Para diferenciar os tipos de formação e sua carga horária, destacamos que formação continuada é a formação que ocorre após a formação inicial. Esta modalidade de formação pode ocorrer articulada à atuação profissional e possui diferentes formatos, como atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, entre outros, agregando novos saberes e práticas. Já a formação inicial visa à qualificação para a inserção profissional, como ocorre nos cursos de graduação.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021b) e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), como a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020a), os cursos de formação podem ter carga horária de 30 a 120 horas; os cursos de aperfeiçoamento têm carga horária mínima de 180 horas; e os cursos de especialização possuem carga horária igual ou superior a 360 horas. É importante destacar que a formação continuada não tem carga horária mínima estipulada, variando de acordo com a metodologia e avaliação adotadas.

Além dos cursos mencionados no Quadro 6, foram citadas participação em congressos, palestras, eventos, oficinas e minicursos, mas que não tinham relação com os objetivos da

¹⁰ Canadian Deafblind Association British Columbia.

presente pesquisa. Essas participações apenas conferem conhecimentos, mas não conferem formação ou permissão para a ocupação de cargos como profissional da área.

É importante observar que seis profissionais, 50% da amostra, não mencionaram ter participado de formações específicas sobre a temática da surdocegueira. Este dado é relevante, pois nos faz indagar se esses profissionais estariam atentos às particularidades que a surdocegueira requer para o processo de escolarização. Muitos desses profissionais, provavelmente, não cursaram formações específicas pela falta de oferta de cursos gratuitos e disponíveis, e pela consequente dificuldade de arcar com os custos dos cursos oferecidos por instituições privadas – o que nos remete a um relato semelhante de uma professora participante na pesquisa de Matos (2012), conforme a seguir:

O aspecto financeiro limita a busca por formações em outros locais, distante do domicílio do professor, o que confina sua formação ao município onde reside. Isso, em tese, restringe essa formação à realidade local e a uma visão míope de outras realidades. Na fala da professora, que afirma a sua condição financeira como fator limitante de sua participação em eventos fora de seu Estado, fica explícita, também, a possibilidade de liberação da professora, pela escola ou SME, para participação nesses eventos. Cabe aqui indicar a necessidade de as políticas públicas disponibilizarem ajuda de custo para a participação dos professores do AEE, nesses eventos. (Matos, 2012, p. 144)

As pesquisas sobre a educação de estudantes surdoscegos, em especial os trabalhos de Bezerra (2010), Galvão (2010), Matos (2012), Villas Boas (2014), Almeida (2015), Leme (2015), Galvão (2017), Mata (2017), Batista (2019), Machado (2020), Makhoul (2021) e Mata (2022), relatam os limites da formação de profissionais da educação na temática da surdocegueira e o fato de não se sentirem preparados e/ou seguros para atuar com esse público na escola.

Sobre a questão da formação de profissionais, é necessário indagar, ainda, se as instituições de Ensino Superior (IES) estão atentas à presença destas demandas e de suas implicações para o currículo dos cursos de formação. Gatti (2010) alerta para o problema, ao analisar currículos e ementas de cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática, a partir de pesquisas publicadas entre os anos de 2008 e 2009. Segundo a autora, as disciplinas relativas à Educação Especial somavam apenas 3,8% do número total de atividades curriculares oferecidas naquele momento. No que diz respeito à surdocegueira, a ausência da temática nos cursos de formação faz com que vários profissionais busquem conhecimento sobre a surdocegueira depois de passarem a lidar com alunos com essa deficiência na escola, como alertam Matos (2012) e Mata (2022).

Baseando-se na literatura nacional e internacional sobre o tema, Mata (2022) chama a atenção para o fato de que “nem sempre a surdocegueira é abordada dentro dos cursos de formação em Educação Especial” (p. 132). Várias vezes, os cursos abordam a surdocegueira, mas de uma forma que se mostra limitada para a construção da prática pedagógica e escolar docente.

Com relação a estudantes surdocegos, organismos como o Ministério da Educação e as Secretarias (estaduais e municipais) de Educação precisariam se articular em prol de uma melhoria da qualidade das ações educacionais oferecidas a esse público. Matos (2012) relata, a esse propósito, que duas professoras participantes da sua pesquisa manifestaram ter altas expectativas com um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas que essa formação não tinha sido suficiente para lidarem com os alunos surdocegos.

Em pesquisa realizada por Galvão e Miranda (2013), as autoras discorrem que “mesmo entre os especialistas existe uma ausência de informações para atender de forma eficiente o aluno surdocego” (p. 51). Diante dos esforços para a construção de uma sociedade mais igualitária e de políticas públicas cada vez mais inclusivas, é necessário cultivar práticas que respeitem as diferenças pessoais e sociais de cada pessoa e de seus familiares, e que tenham um olhar mais atento às especificidades, necessidades e direitos das pessoas surdocegas, de modo a impulsionar o seu crescimento.

Sobre o momento no qual os profissionais **tomaram conhecimento sobre a surdocegueira** de seus alunos, 58% relataram ter sido antes de atuar com estudantes surdocegos, 33% antes e durante a atuação, e 9% durante a atuação.

Tomar conhecimento sobre a surdocegueira antes e durante a atuação refere-se a situações nas quais o profissional pode ter tido alguma experiência antes da atuação com uma pessoa surdocega, por meio de contatos com a pessoa ou com seus familiares, por uma notícia da mídia, leituras e outros. O conhecimento, durante a atuação, refere-se ao aprendizado ocorrido dentro da escola, na convivência, na experiência e nas práticas diárias. 9% obtiveram conhecimento durante a atuação com aluno surdocego recém-matriculado ou com aluno já matriculado, mas que perdeu a audição e/ou a visão, ou adquiriu a surdocegueira, com diagnóstico médico.

Por fim, no quesito **nível de conhecimento** sobre a surdocegueira, 50% declararam possuir conhecimento razoável, 25% muito e 25% pouco conhecimento. Verificamos que a surdocegueira é uma das deficiências menos conhecidas e/ou visíveis no Brasil, inclusive no ambiente escolar. Dada a relevância de discorrer sobre esse tema, em estudo realizado em Salvador/BA, Galvão e Miranda (2013) destacam os desafios presentes no Atendimento

Educacional Especializado (AEE) destinado a este público: “Eles informaram que as escolas, ao trabalharem com essa população, ficam sem orientação específica, criando, a partir da sua própria infraestrutura, formas experimentais de apoio ao estudante surdocego” (p. 15).

O Brasil reconheceu, recentemente, a surdocegueira como uma condição de deficiência única, conforme a Lei nº 14.605, de 20 de junho de 2023 (Brasil, 2023c), e instituiu o *Dia Nacional da Pessoa Surdocega*. Estas são ações que contribuem para maior conhecimento sobre a deficiência, mas são necessárias outras iniciativas, como maior divulgação da surdocegueira, realização de eventos, debates e outras ações que tragam mais visibilidade e atenção para um efetivo conhecimento desta condição, sobretudo com relação aos desafios existentes na escolarização destas pessoas. Os profissionais da educação precisam se envolver e estar atentos para agir e se posicionar nas atividades pedagógicas e escolares de forma a permitir resultados positivos no processo de escolarização dos alunos surdocegos.

Tendo em vista os dados discutidos, verificamos, de uma forma geral, que a maioria dos profissionais da educação que responderam ao questionário têm especialização completa, licenciatura em Pedagogia, tomaram conhecimento sobre a surdocegueira antes de atuar com estudantes surdocegos e têm nível de conhecimento razoável sobre a surdocegueira.

No Quadro 7 são apresentados dados funcionais dos participantes, referentes ao cargo e tipo de atuação no momento em que trabalharam com estudantes surdocegos. Apenas um deles (letra E) atuou junto a três diferentes estudantes surdocegos, por isso são 14 respostas.

Quadro 7 – DADOS FUNCIONAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

	Cargo	Tipo de atuação
A	Professor	Estagiário
B	Guia-intérprete	Estagiário
C	Guia-intérprete	Concursado
D	Professor	Contratado
E1	Professor	Voluntário
E2	Professor	Voluntário
E3	Professor	Voluntário
F	Professor	Concursado

	Cargo	Tipo de atuação
G	Professor	Concursado
H	Professor	Contratado
I	Tradutor e Intérprete de Libras	Terceirizado
J	Professor	Contratado
K	Tradutor e Intérprete de Libras	Concursado
L	Professor	Concursado

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No quesito **cargo**, 72% são professoras, 14% guias-intérpretes e 14% tradutores e intérpretes de Libras. Nenhum dos respondentes atuou como instrutor mediador. A letra C atuou como guia-intérprete junto a uma estudante surdocega congênita que ainda não possuía comunicação simbólica estabelecida, por isso ela poderia ter essa formação e ser contratada como instrutora mediadora oficialmente. As letras I e K foram ou eram tradutoras e intérpretes de Libras, cargo voltado para o atendimento de pessoas surdas. Elas atuaram com os alunos surdocegos matriculados. A letra I possui uma formação de guia-intérprete e a letra K ainda não possui essa formação. O guia-intérprete e o instrutor mediador precisam ser mais valorizados e reconhecidos para o suporte à escolarização de estudantes surdocegos como avaliam Leme (2015); Almeida (2015) e Makhoul (2021).

Contudo, reforça-se que a vaga e seleção de guia-intérprete não pode ser feita como se estivessem selecionando um tradutor e intérprete de Libras apenas com um curso a mais. É importante registrar que se trata de um profissional guia-intérprete, que tem atuação específica. Conforme a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que distingue a função do guia-intérprete, ele é um profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas e outras habilidades relacionadas ao apoio às pessoas surdocegas (Brasil, 2023b), sendo importante não misturar as duas formas de atuação, tanto para as pessoas surdocegas quanto para a valorização dos profissionais.

Com relação ao **tipo de atuação**, 35% declararam-se concursados quando trabalharam ou ainda trabalham com estudantes surdocegos; 22% são contratados, 22% voluntários, 14% estagiários e 7% terceirizados.

Algumas outras informações foram obtidas com os respondentes por *e-mail* e WhatsApp, após a aplicação dos questionários, pois os dados obtidos pelo instrumento mostraram-se insuficientes. Assim, constatamos que a profissional A fez estágio por causa do curso de AEE Surdocegueira, e a profissional B também possuía estágio por ter realizado um curso de Guia-Intérprete. Tratam-se de cursos que demandam o estágio para a obtenção de diploma.

A letra E atuou voluntariamente como professora de Libras, lecionando para três alunos surdocegos numa mesma instituição especializada e filantrópica, voltada para pessoas com deficiência.

A partir dos dados apresentados, verificamos que a maioria são professores e não são concursados.

Segundo o relatório *Global Teacher Status Index*, referente ao ano de 2018, da Varkey Foundation, com escala de avaliação de 1 (nota mais baixa) a 100 (mais alta), o Brasil teve a nota mínima e o pior índice entre 35 países avaliados sobre a profissão docente (VF, 2018). É fundamental haver políticas de atenção e incentivos, assim como mais concursos públicos para desafogar o trabalho e aumentar o número de profissionais qualificados na área da Educação. Várias iniciativas do poder público e da sociedade civil são necessárias, como formação de profissionais em novas tecnologias, processo de formação inicial e continuada, dentre outras, como maneiras de avançar e atingir melhorias até se atingir a excelência dos índices educacionais. A valorização de profissionais da educação é um passo importante para obter melhorias na escolarização. Neste sentido, Almeida (2015), a partir de dados obtidos em sua pesquisa, destaca que:

Nestes cinco depoimentos, marca-se a preocupação com a ausência de formação específica para atuarem na área de guia-interpretação. Mesmo sendo alguns dos entrevistados, aqueles que já passaram pela capacitação, sentem a necessidade de que a formação seja estabelecida continuamente, considerando a especificidade e complexidade do atendimento aos surdocegos, e as múltiplas possibilidades de recursos a serem desenvolvidas de acordo com as especificidades individuais e as exigências sobre as quais essa formação preconiza. (Almeida, 2015, p. 127)

Ao mesmo tempo em que é preciso haver iniciativas do poder público e da sociedade em geral, os profissionais precisam atuar, participar e criar formas para alcançar a valorização de sua profissão. No Quadro 8 são apresentados os dados dos participantes, como o nível de ensino e o tipo de sala onde se encontravam no momento de atuação com estudantes surdocegos matriculados.

Quadro 8 – INFORMAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

	Nível de ensino	Tipo de sala
A	Educação Infantil	Sala de aula e sala de recursos
B	Ensino Fundamental II	Sala de recursos
C	Ensino Fundamental I	Sala de aula
D	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Sala especial na APAE
E1	Ensino Fundamental I	Sala de recursos
E2	Ensino Fundamental II	Sala de recursos
E3	Ensino Fundamental II	Sala de recursos
F	Ensino Fundamental II	Sala de aula
G	Educação Infantil	Sala de aula
H	Ensino Fundamental I	Sala de recursos
I	Ensino Fundamental I	Sala de aula
J	Ensino Fundamental I	Sala de recursos
K	Ensino Fundamental II	Sala de aula
L	Ensino Fundamental I	Sala de aula

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No que se refere ao **nível de ensino**, 93% responderam que já atuaram e 7% ainda estão atuando (letra L). 47% exerceram sua atividade profissional com estudante surdocego no Ensino Fundamental I, 33% no Ensino Fundamental II e 20% na Educação Infantil. A letra D atuou junto a um estudante surdocego em dois níveis de ensino diferentes como Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

No item relativo ao **tipo de sala**, 47% em sala de aula, 47% em sala de recursos e 6%, que corresponde a uma profissional, em sala especial na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Em relação a essa instituição, a profissional D destaca no questionário:

[...] na época era a única opção em Educação Especial na região [Manhuaçu]. Não era ainda a política de inclusão e era integração. Então na época a APAE foi a preparação dos alunos para que eles fossem para a classe comum. Eu tinha inicialmente quatro alunos cegos com cognitivo preservado, dois alunos surdos e um aluno surdocego com deficiência intelectual profunda. Depois conseguimos uma professora de surdos e dividimos a sala. (Profissional D, 2023)¹¹

A letra A atuou junto a uma estudante surdocega em duas salas diferentes, como sala de aula e sala de recursos. Nenhum dos participantes mencionou ou respondeu “sala do AEE”, sendo mencionada na resposta apenas “sala de recursos”. Provavelmente, profissionais da educação costumam utilizar esta terminologia, porque a sala de recursos é anterior à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ou por considerarem a sala de recursos como parte do AEE, prevista nesta Política.

No Quadro 9 encontram-se sistematizados dados sobre a atuação profissional dos participantes, como atuação direta e/ou indireta com aluno surdocego, função no cargo, se cargo e função são exercidos de modo adequado e tempo de atuação.

Quadro 9 – DADOS REFERENTES À ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

	Função no cargo	Cargo e função adequados	Tempo de atuação	Atuação direta e/ou indiretamente
A	Professor da criança surdocega, orientador da professora regente e na formação do corpo psicopedagógico da instituição	Sim	agosto a outubro de 2018 (3 meses)	Diretamente
B	Instrutor	Não sei	2018 (6 meses)	Direta e indiretamente
C	Guia-intérprete	Sim	fevereiro de 2005 a dezembro de 2008 (3 anos e 10 meses)	Diretamente
D	Professor	Não	1988 a 1990 (3 anos)	Direta e indiretamente
E	Professora de Libras	Não sei	agosto de 2017 a julho de 2018 (1 ano)	Direta e indiretamente
E	Professora de Libras	Não sei	agosto de 2017 a julho de 2018 (1 ano)	Direta e indiretamente
E	Professora de Libras	Não	agosto de 2017 a julho de 2018 (1 ano)	Indiretamente
F	Professor da Educação Básica – Matemática	Sim	fevereiro de 1997 a dezembro de 2000 (3 anos e 10 meses)	Diretamente

¹¹ Os depoimentos obtidos por questionário e entrevistas serão apresentados em itálico nesta dissertação.

	Função no cargo	Cargo e função adequados	Tempo de atuação	Atuação direta e/ou indiretamente
G	Professor	Sim	fevereiro a dezembro de 2022 (10 meses)	Diretamente
H	Professor de Libras	Não sei	2018 (2 meses)	Indiretamente
I	Tradutor e Intérprete de Libras	Sim	2020 (9 meses)	Diretamente
J	Professor de Atendimento Educacional Especializado	Sim	junho de 2023 (1 mês)	Diretamente
K	Professor de Educação Básica	Sim	2020 a 2022 (3 anos)	Direta e indiretamente
L	Professor regente	Sim	agosto de 2021 até o presente momento (2 anos e mais)	Diretamente

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

As instituições de ensino enfrentam desafios no quadro de profissionais (cargos) para incorporar servidores com formação específica e adequada, que poderiam contribuir para a escolarização dos estudantes surdocegos. Pela falta desses profissionais ou de qualificação adequada, as escolas optam por fazer um remanejamento para atender à demanda no atendimento dos alunos. Ao mesmo tempo, leis e projetos são discutidos e criados com o objetivo de alcançar equivalência do número de alunos/professores na tentativa de aprimorar os resultados da Educação. O Projeto de Lei – PL 2861/2022 – que aguardava parecer do relator na Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD) em dezembro de 2023 – determina a oferta do segundo professor para atender os alunos com deficiência matriculados na Educação Básica regular juntamente com o professor titular (Brasil, 2022b). A legislação prevê um limite estabelecido de alunos para cada sala de aula e de um professor para cada 20 alunos no Ensino Fundamental. Em 2018, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) aprovou a proposta que determina o máximo de três alunos com deficiência a serem atendidos pelo profissional de apoio escolar.

A legislação existe, mas na prática, observa-se superlotação das salas de aula, carência e/ou ausência de profissionais qualificados e demais desafios para a implementação de uma escolarização de qualidade para os estudantes com deficiência. O número máximo de alunos por equipe escolar pode variar também de acordo com cada estado ou município onde a escola está inserida.

A atuação do professor e o seu desempenho são fundamentais para a formação de cada criança, futuro(a) cidadão(ã). O professor influencia e deve motivar e orientar os alunos, desde

seu primeiro contato com a escola, além de ter formação, conhecimento, recursos e suportes no exercício da função de profissional da educação.

Por outro lado, a escola deve buscar estratégias para promover e corroborar para o processo de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, por meio de cursos de formação inicial e continuada, conhecimentos, condições e recursos adequados, além de manter o professor com qualificação em sala de aula, no atendimento dos estudantes surdocegos. Familiares, escolas e sociedade devem agir de forma colaborativa na criação e manutenção da legislação e diretrizes em prol dos estudantes surdocegos.

Os trabalhos de Bezerra (2010), Galvão (2010), Matos (2012), Villas Boas (2014), Leme (2015), Galvão (2017), Batista (2019), Machado (2020) e Mata (2022) corroboram esta pesquisa e mostram, na prática, os desafios existentes para a escolarização das pessoas surdocegas, inclusive pela falta de profissionais qualificados, bem como no sentido de mostrar a presença de profissionais da educação sem formações específicas e adequadas. Mesmo sobrecarregados, tais profissionais dão o máximo de si para conseguir atender os alunos surdocegos.

No quesito **atuação direta e/ou indireta** do profissional da educação, 50% marcaram a opção diretamente, 36% direta e indiretamente, e 14% indiretamente. Os profissionais A, F, G, J e L atuam ou atuaram diretamente com discentes surdocegos matriculados; D, E1 e E2 atuaram direta e indiretamente; E3 e H atuaram indiretamente. Os profissionais de apoio (guia-intérprete ou tradutor e intérprete de Libras) C e I atuaram diretamente com esses discentes, e B e K atuaram direta e indiretamente.

Considera-se atuação direta quando o educador leciona ou ensina dentro da escola, diretamente voltado para um aluno surdocego, ou seja, quando não tem um intermediário, como, por exemplo, um profissional de apoio atuando entre o educador e o aluno surdocego. A atuação é indireta quando o educador não sabe comunicar-se com o aluno surdocego por meio de uma ou mais das formas específicas de comunicação, podendo necessitar do apoio e/ou mediação de um profissional como o guia-intérprete ou o instrutor mediador.

Com relação à **função** ocupada no cargo, 40% dos professores declararam-se regulares, 32% especializados, 7% guias-intérpretes, 7% tradutores e intérpretes de Libras e 14% de outras funções.

No que se refere à **avaliação** se o cargo e a função seriam exercidos de modo adequado, 57% indicaram sim, 28% não sabiam e 15% não. Os dados revelam que alguns profissionais da educação estão ocupando cargos para os quais não foram contratados, ou não receberam formação específica e adequada ao cargo e/ou função assumida. Provavelmente, esta ocupação

de diferentes cargos e/ou funções são comuns em instituições públicas, sendo chamadas de “desvio de função”. Outros profissionais exercem funções para as quais não foram contratados, como o tradutor e intérprete de Libras que atua com um estudante surdocego na mesma função do guia-intérprete, mas não tem este cargo.

No item relativo ao **ano de atuação**, 21% atuaram, em 2018; 11% em 2022; 11% em 2017; 7% em 2023; 7% em 2021; 7% em 2020 e 36% em outros anos. No quesito **tempo de atuação**, 43% atuaram há menos de um ano, 28% entre um e dois anos, e 28% mais de dois anos.

A partir da apresentação desses dados, verificamos que a maioria dos profissionais da educação destacam que o cargo e a função são exercidos de modo adequado, atuam ou atuaram diretamente com estudantes surdocegos, e essa atuação ocorreu no ano de 2018.

Conforme indicam as informações geradas, há registro de matrícula de criança surdocega em escolas de Minas Gerais desde 1988. Isso mostra que a temática da educação escolar destas crianças encontra-se presente no campo educacional desde décadas passadas. Entretanto, observamos, no mesmo período, a ausência de políticas públicas que focalizassem mais diretamente a educação deste público, dando visibilidade e suporte à sua escolarização.

No Quadro 10 são sistematizados os dados sobre a identidade das diferentes crianças surdocegas atendidas por profissionais da educação que responderam ao questionário, como sexo, idade, identificação e tipo de surdocegueira. Estas informações serão complementadas mais à frente, no Quadro 11.

Quadro 10 – IDENTIDADE DAS CRIANÇAS SURDOCEGAS MATRICULADAS (PARTE I)

	Sexo	Idade	Identificação de surdocegueira	Tipo de surdocegueira
A	Feminino	Criança de 7 a 11 anos	Informações de registro da matrícula na escola, Informações da família da criança surdocega, Avaliação da sala de recursos e do Atendimento Educacional Especializado da escola e diagnóstico médico	Surdocega adquirida
B	Masculino	Mais ou menos 40 anos	Diagnóstico médico	Não sei
C	Feminino	Mais ou menos 24 anos	Diagnóstico médico	Surdocega congênita
D	Masculino	Adolescente de 12 a 15 anos	Informações da família da criança surdocega	Surdocega congênita
E1	Feminino	Adolescente de 12 a 15 anos	Não sei	Não sei

	Sexo	Idade	Identificação de surdocegueira	Tipo de surdocegueira
E2	Masculino	Mais ou menos 28 anos	Não sei	Não sei
E3	Masculino	Mais ou menos 30 anos	Não sei	Não sei
F	Masculino	Adolescente de 12 a 15 anos	Observação dos professores e pedagogos	Não sei
G	Masculino	Criança de 3 a 6 anos	Informações de registro da matrícula na escola	Surdocega adquirida
H	Feminino	Adolescente de 16 a 18 anos	Avaliação do Atendimento Educacional Especializado da escola	Não sei
I	Masculino	Criança de 7 a 11 anos	Informações de registro da matrícula na escola, Avaliação do Atendimento Educacional Especializado da escola e diagnóstico médico	Surdocega congênita
J	Feminino	Criança de 7 a 11 anos	Diagnóstico médico	Não sei
K	Masculino	Adolescente de 16 a 18 anos	Diagnóstico médico	Surdocega congênita
L	Masculino	Criança de 7 a 11 anos	Diagnóstico médico e professora regente	Surdocega adquirida

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No que diz respeito ao **sexo**, 64% são meninos surdocegos e 36% meninas surdocegas. No quesito **idade**, 28% das crianças têm idade entre 7 e 11 anos, 28% dos adultos estão acima de 18 anos, 22% dos adolescentes têm entre 12 e 15 anos, 15% dos adolescentes entre 16 e 18 anos, e 7% das crianças estão entre 3 e 6 anos. Em relação à **identificação de surdocegueira**, 33% têm diagnóstico médico, 14% das informações foram obtidas por meio do registro da matrícula, 14% são provenientes de avaliação do AEE, 14% dos profissionais disseram não saber, 9% de informações foram obtidas com as famílias, e 12% tiveram outras formas de identificação.

No que se refere ao **tipo da surdocegueira**, 51% responderam “não sei”, 28% dos surdocegos foram identificados como congênitos e 21% como surdocegos adquiridos. O que traz preocupação nestes dados é a indefinição do tipo de surdocegueira. A este propósito, Watanabe (2017) relata sua experiência no trabalho voltado para a população surdocega, na atuação com profissionais e familiares:

Trabalhando com pessoas com surdocegueira, familiares e profissionais, constatei em diversos momentos de formação de novos profissionais ou na atuação direta com essa população, o desconhecimento a respeito da variedade das formas de comunicação e das suas possibilidades de aplicação, mesmo entre os profissionais especializados. Esse desconhecimento ainda é um obstáculo à inclusão das pessoas com surdocegueira na sociedade, pois, por não conhecerem as especificidades da surdocegueira, ficam sem condições de propor e ensinar a utilizar as diferentes formas de comunicação. (Watanabe, 2017, p. 28)

Infelizmente, existem profissionais da educação, da saúde, familiares e outros que podem não compreender claramente a surdocegueira, não ter um conhecimento satisfatório sobre o assunto ou não receber orientação educativa sobre a diferença entre surdocegueira congênita e surdocegueira adquirida. O fato de 51% de profissionais responderem “não saber” o tipo de surdocegueira de seus estudantes nos alerta para o desconhecimento em relação à surdocegueira no contexto educacional.

Dados de outras pesquisas nos ajudam a entender melhor esta questão. Matos (2012) verificou que profissionais da educação somente buscaram conhecimentos sobre a surdocegueira depois de terem alunos surdocegos. Na pesquisa de Villas Boas (2014), uma professora mostrou despreparo nas suas ações com o aluno surdocego, tendo dificuldades de interpretação do que ele queria e não dando tempo suficiente para ele se expressar. Mata (2022), por sua vez, verificou que “a qualificação específica para a surdocegueira geralmente era provida pelos próprios profissionais. [...] após o início do trabalho com os alunos com essa condição” (p. 139).

Além do desconhecimento em relação à surdocegueira, é preciso mencionar, também, os limites das informações disponibilizadas pelas instituições educacionais. Ressaltamos, neste sentido, a resposta dada pela profissional E, uma professora voluntária de Libras. Ela indicou que não sabia do diagnóstico nem do tipo de surdocegueira de seus alunos surdocegos, ou seja, não tinha muita certeza de quem eram eles, pois a instituição especializada e filantrópica não explicou nem mostrou essas informações, apenas destacou tratar-se de pessoas surdocegas.

Três profissionais da educação, sendo duas professoras referência de sala de aula, e uma tradutora e intérprete de Libras de sala de aula, foram selecionadas e participaram da entrevista semiestruturada, como descrito na seção posterior, o que nos permitiu realizar uma revisão das suas respostas, obtidas por meio de questionário, para verificar se tudo estava correto e se havia dados a serem complementados. A professora G respondeu que seu ex-aluno era surdocego adquirido. Contudo, considerando-se os dados obtidos na entrevista, é possível problematizar tal informação, e indicar tratar-se de um aluno surdocego congênito, pois ainda não tinha

comunicação simbólica estabelecida, ou seja, ainda não tinha uma língua oral ou sinalizada aos 5 anos de idade. O aluno finalizou a Educação Infantil fazendo uso de fraldas.

Conforme assinalado, a comunicação não simbólica refere-se a uma pessoa surdocega congênita que ainda não possui uma língua como português ou língua de sinais, mas possui expressões faciais e corporais como sorriso, choro, sono, entre outros, e necessita desenvolver a linguagem e comunicação. Segundo Viñas (1999):

Durante muito tempo, o meio de expressão mais importante para a criança com surdocegueira era a linguagem do seu corpo, quer dizer, seus movimentos. Se há uma resposta a esta forma de interação por parte do adulto, a criança descobrirá, depois de diferentes repetições casuais, que determinada atitude sua provoca uma reação nos que estão à sua volta. Na medida em que esta reação seja consistente e prazerosa para a criança, ela se interessará em repetir a ação que a provocou com a intenção de consegui-la novamente, iniciando-se assim o processo de desenvolvimento da comunicação. (Viñas, 1999, p. 32)

A tradutora e intérprete de Libras K respondeu que seu ex-aluno era surdocego congênito, mas também nos parece ser surdocego adquirido, pois ele aprendeu uma língua (Libras em nível básico) aos 4 anos de idade quando começou a frequentar a escola para surdos. Esse aluno manifestou uma identidade surda aparente por meio do contato presencial com a pesquisadora desta dissertação na sua escola atual. A partir de um breve contato, verifiquei que ele não utilizava uma ou mais formas específicas de comunicação, como Libras em campo visual reduzido e/ou Libras tátil.

A professora L informou que seu aluno seria surdocego adquirido, o que nos pareceu coerente com as informações obtidas na entrevista. Em contato informal da pesquisadora desta dissertação com o estudante em um evento promovido pela Prefeitura de Betim, dois meses antes da realização da entrevista, ele manifestou uma identidade cega aparente.

Não foi possível avaliar os demais alunos surdocegos, porque seria necessário conhecer as suas histórias de vida, saber as causas da surdocegueira e vê-los pessoalmente, por foto e/ou vídeo.

No Quadro 11 são apresentados os dados sobre a identidade das crianças surdocegas matriculadas, como classificação de surdocegueira, se possui surdocegueira *plus* e formas de comunicação utilizadas.

Quadro 11 – IDENTIDADE DAS CRIANÇAS SURDOCEGAS MATRICULADAS (PARTE II)

	Classificação de surdocegueira	Surdocegueira <i>plus</i>	Formas de comunicação
A	Baixa audição e cegueira total	Sim, surdocegueira com deficiência múltipla	Objetos de referência
B	Surdez total e cegueira total	Sim, surdocegueira com deficiência múltipla	Alfabeto datilológico tátil, Braille, comunicação háptica, escrita na palma da mão e língua de sinais tátil
C	Surdez total e baixa visão	Sim, surdocegueira com microcefalia	Não havia comunicação estabelecida e as tentativas eram de uso de alfabeto manual tátil, Braille, cartões com alfabeto em relevo, escrita nos braços, objetos de referência e letras ampliadas
D	Baixa audição e cegueira total	Sim, surdocegueira com deficiência intelectual	Não havia comunicação estabelecida e as tentativas eram de uso de objetos de referência
E1	Surdez total e baixa visão	Não	Objetos de referência
E2	Surdez total e baixa visão	Não	Objetos de referência e Libras
E3	Surdez total e baixa visão	Não	Objetos de referência
F	Baixa audição e baixa visão	Não	Fala ampliada
G	Baixa audição e baixa visão	Sim, surdocegueira com deficiência física	Não havia comunicação estabelecida e as tentativas eram de uso de fala ampliada e objetos de referência
H	Surdez total e baixa visão	Não	Libras em campo visual reduzido
I	Surdez total e baixa visão	Sim, surdocegueira com autismo	Alfabeto datilológico tátil, escrita na palma da mão, Libras em campo visual reduzido e Libras tátil
J	Baixa audição e baixa visão	Sim, surdocegueira com deficiência intelectual	Fala ampliada, Libras tátil e objetos de referência
K	Surdez total e baixa visão	Não	Libras
L	Baixa audição e cegueira total	Não	Braille e fala ampliada

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No quesito **classificação da surdocegueira**, 50% dos estudantes surdocegos atendidos têm surdez total e baixa visão, 21% baixa audição e cegueira total, 21% baixa audição e baixa visão, e 8% surdez total e cegueira total. Em relação à **surdocegueira *plus***, 50% mostraram-se sem surdocegueira *plus*, e 50% com surdocegueira *plus*.

No que se refere às **formas de comunicação**, 11 estudantes surdocegos possuem uma comunicação simbólica estabelecida: 17% apresentam objetos de referência, 13% fala ampliada, 13% língua de sinais tátil, 8% alfabeto datilológico tátil, 8% Braille, 8% escrita na palma da mão, 8% língua de sinais, 8% língua de sinais em campo visual reduzido e 4% comunicação háptica; e três estudantes surdocegos não apresentam uma comunicação simbólica estabelecida. Desse grupo, 13% manifestaram tentativas de estabelecimento da comunicação pré-linguística pelo uso de objetos de referência e por meio de outras formas.

Os dados obtidos por meio da aplicação de questionários nos indicam que 11 estudantes atendidos por profissionais participantes dessa pesquisa apresentavam diferentes classificações da surdocegueira e utilizavam formas distintas de comunicação. Embora a amostragem seja de um grupo pequeno, os dados sublinham a diversidade de formas de vivência da surdocegueira, assim como as necessidades específicas destas pessoas. São especificidades e particularidades que demandam conhecimento e reconhecimento que devem ser considerados na formulação e implementação das políticas públicas na área da Educação.

A partir dos dados apresentados, verificamos que a maioria dos discentes surdocegos são meninos, com idade entre 7 e 11 anos, e identificados como surdocegos por diagnóstico médico. A maioria dos participantes da pesquisa não sabe se os discentes são surdocegos congênitos ou adquiridos. A maior parte do público atendido apresenta surdez total e baixa visão, 50% apresentam surdocegueira *plus* e 50% não. Como forma de comunicação há uma predominância da utilização dos objetos de referência.

No Quadro 12 encontram-se os dados sobre as estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva utilizados durante a atuação com estudantes surdocegos matriculados.

Quadro 12 – ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS, DE COMUNICAÇÃO E RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

	Estratégias educacionais e de comunicação	Recursos de tecnologia assistiva
A	Libras tátil	Não foram utilizados
B	Braille, comunicação háptica e Libras tátil	Jogos em Braille e vários materiais em Braille
C	Desenvolvimento da comunicação pré-simbólica	Não foram utilizados
D	Desenvolvimento da comunicação pré-simbólica (sem nenhum sucesso)	Não foram utilizados

	Estratégias educacionais e de comunicação	Recursos de tecnologia assistiva
E1	Libras, sinais isolados e objetos de referência	Imagens ampliadas pelo computador (de acordo com o uso)
E2	Libras, sinais isolados, objetos de referência e letras ampliadas	Imagens ampliadas pelo computador e celular (de acordo com o uso)
E3	Libras, sinais isolados e objetos de referência	Imagens ampliadas pelo computador (de acordo com o uso)
F	Fala ampliada (atenção e conversação)	Não foram utilizados
G	Imagens coloridos, brincadeiras com brinquedos coloridos com sonoridade e com recursos táteis	<i>Tablet</i> (considerando-se os aplicativos disponíveis nesse equipamento)
H	Letras ampliadas e em negrito, sinais visuais e imagens de figuras	Lupa manual e imagens de figuras pelo <i>notebook</i>
I	Materiais em 3D	Não foram utilizados
J	Utilização de gravuras, objetos de referência, leitura labial e alfabeto manual em Libras	Pranchas de comunicação
K	Libras, português escrito e redes sociais como WhatsApp e <i>webcam</i>	Sinais visuais para informar os intervalos das aulas e aplicativos como Hand Talk, VLibras e TV INES, celular, <i>notebook</i> e computador (considerando-se os aplicativos disponíveis nesses equipamentos)
L	Braille, fala ampliada, livros táteis e recursos tecnológicos	Bengala, aparelho auditivo, celular e <i>notebook</i> (considerando-se os aplicativos disponíveis nesses equipamentos)

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No quesito **estratégias educacionais e de comunicação**, observamos que as mais citadas foram o uso de objetos de referência, Libras/língua de sinais, sinais isolados e fala ampliada. Em seguida, foram mencionadas a comunicação por Libras tátil, Braille e por meio de recursos tecnológicos, como os aplicativos. Por fim, os participantes mencionaram a comunicação háptica, o alfabeto tátil, as letras ampliadas, brinquedos com recursos sonoros e táteis, materiais em 3D, gravuras e leitura labial. Houve, ainda, uma referência ao português escrito, que compõe outras estratégias citadas, como o uso de aplicativos.

Verificamos que alguns itens citados como estratégias educacionais e de comunicação, assim como recursos de tecnologia assistiva, parecem ser poucos e mostraram-se vagos, pois os respondentes não citaram outros dados de forma a enriquecer as informações solicitadas no questionário. O questionário é uma das estratégias para a realização de pesquisas, porém, apresenta limitações, por isso seria interesse, em tempo futuro, a criação de grupo de trabalho

(GT) para a formação de redes junto aos profissionais da educação que atuam e/ou atuaram com estudantes surdocegos e seus familiares. Essa interação por meio de GT poderia contribuir para melhor interação dos pares, tal como geração dos detalhes das informações, maior interação de profissionais, compartilhamento de experiências, em prol do desenvolvimento de estudantes surdocegos.

No item relativo aos **recursos de tecnologia assistiva**, observamos que o número de respostas foi mais restrito, sendo citadas imagens ampliadas pelo computador, *notebook* e celular, materiais em Braille, pranchas de comunicação, alfabeto manual em Libras, sinais virtuais, além do uso de *tablet* e de aplicativos. Vale destacar que a imagem ampliada é um recurso dependendo do uso do dispositivo eletrônico, que também pode ser usada em formato impresso. O computador, *notebook*, *tablet* e celular citados são dispositivos e, não, “recursos de tecnologia assistiva”. Os aplicativos aos quais temos acesso por meio desses equipamentos promovem acessibilidade e inclusão.

Cinco participantes disseram não utilizar recursos de tecnologia assistiva. Estes dados levam a questionamentos no sentido de indagar se os profissionais participantes da pesquisa não conhecem os recursos de tecnologia assistiva, por isso não os utilizariam com seus alunos. Bersch (2008) destaca as novas possibilidades que os recursos e serviços de tecnologia assistiva (TA) representam para as pessoas com deficiência, como descrito na citação a seguir:

A TA evolui constantemente à medida que a tecnologia avança. Por exemplo, a robótica e a inteligência artificial estão sendo cada vez mais incorporadas para criar dispositivos que podem auxiliar pessoas com deficiências em tarefas do dia a dia. Estes avanços tecnológicos têm o potencial de revolucionar a vida das pessoas com deficiência, oferecendo-lhes novas oportunidades e níveis mais altos de autonomia. (Bersch, 2008, p. 3)

Os recursos e serviços de tecnologia assistiva têm potencial para contribuir significativamente para a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão de pessoas surdocegas. Além disso, as ferramentas de TA são utilizadas nas salas de recursos e no trabalho geral do AEE, na acessibilidade de materiais, na adequação de currículos e no desenvolvimento das habilidades e competência deste público.

Os recursos e serviços de tecnologia assistiva são métodos, ferramentas e processos eficazes que auxiliam pessoas com deficiência, incluindo profissionais da educação. É preocupante que várias escolas enfrentem desafios econômicos no que refere à aquisição destes recursos, considerando a sua importância no impulso ao trabalho dos profissionais e no desenvolvimento de estudantes surdocegos.

Os trabalhos de Cambruzzi (2013), Souza e Rocha (2018) e Mata (2022) detalham uma riqueza de métodos assistivos utilizados com um aluno surdocego, e descrevem as melhorias obtidas para o aluno. Cada estudante surdocego é único nas suas necessidades específicas e as necessidades se mostram adequadas para este público, dependendo da situação de cada pessoa surdocega. Todavia, Souza e Rocha (2018) chamam a atenção para a localização de “problemas comuns”, como destacado a seguir:

[...] 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. (Souza; Rocha, 2018, p. 14)

Em relação à **avaliação de eficácia da comunicação utilizada**, os respondentes mostraram resultados preocupantes. Dentre os dados gerados, 35% disseram não saber se a comunicação era eficaz, outros 35% que a comunicação utilizada não era eficaz. Somando os números, obtém-se que 70% de profissionais da educação não percebem muitos pontos positivos nas formas de comunicação utilizadas e somente 30% consideraram a comunicação satisfatória.

É importante estabelecer um canal de comunicação aberto e assertivo entre família e escola, permitir espaços para que os familiares possam expressar suas questões, dúvidas e sugestões, buscar dicas para melhorar as habilidades de comunicação, entre outros, visando sempre uma comunicação eficaz capaz de gerar compreensão e satisfação entre locutores e interlocutores. É necessário buscar e determinar o êxito de uma boa comunicação e interação.

Na gestão escolar, a comunicação é primordial no alinhamento da interação entre os profissionais da educação, estudantes surdocegos e familiares. A comunicação eficaz requer dois elementos essenciais que são a *objetividade* e a *clareza*. Na pesquisa de Galvão (2010, p. 145), evidencia-se “que estudar a inclusão do aluno surdocego no sistema regular de ensino é estudar também, ou principalmente, a comunicação do aluno surdocego com a comunidade escolar – professor, alunos, funcionários da escola.”

A frequência da comunicação e a interação não precisam ser diárias, mas requerem regularidade, garantias e oferecimento de espaços de falas entre profissionais, alunos e familiares, abrindo um canal de debates, questões, dúvidas, argumentos e sugestões. Podemos, inclusive, elucidar sobre a importância da comunicação:

A comunicação, que pressupõe interação e linguagem, é uma ação intencional que envolve a interlocução, o diálogo. Sendo assim, não basta que a pessoa surdocega domine o seu sistema de comunicação. É fundamental que, na escola, as outras pessoas possam entender e utilizar esse sistema, criando um canal bidirecional, uma comunicação de fato. (Galvão, 2010, p. 15)

Estas são algumas referências para uma boa comunicação e interação. Fundamental é que os alunos surdocegos avancem, tendo uma comunicação simbólica estabelecida para qualquer aprendizagem nas atividades pedagógicas e escolares e no processo de escolarização.

Para estabelecer processos de comunicação e de interação eficazes são necessárias estratégias educacionais e de comunicação, assim como recursos de tecnologia assistiva que possibilitem o aprendizado (Cambruzzi, 2013; Villas Boas, 2014; Mata, 2017; Souza e Rocha, 2018; Machado, 2020; Mata; Soriano; Oliveira, 2021; Mata, 2022).

A partir dos dados gerados, podemos indicar que há um número alto de insatisfação relacionada à comunicação, pois apenas 30% dos respondentes estão mais seguros de que a comunicação utilizada foi adequada. Por isso, é preciso problematizar, discutir os dados e indicar a necessidade de melhorias na comunicação estabelecida entre profissionais da educação, estudantes surdocegos e familiares. Na pesquisa de Silveira (2020) sobre a importância da mediação adequada para a comunicação, a autora destaca que:

Qualquer sistema de comunicação só será acessível e terá impacto positivo nas relações de ensino e aprendizagem do aluno com surdocegueira por meio da mediação adequada dos interlocutores. Desse modo, o mediador toma parte fundamental em todo o processo, aproveitando os diversos momentos e situações reais vividas pela criança no decorrer do dia para motivar a comunicação, o diálogo. (Silveira, 2020, p. 62)

No que se refere à **tecnologia assistiva**, 43% dos participantes responderam que o uso da tecnologia assistiva não permitiu atingir os objetivos pretendidos, não foi eficaz; 35% sim e 22% não sabem. 64% sentiram-se frustrados por não terem conseguido interagir com estudantes surdocegos e 36% não demonstraram frustração. Os recursos pedagógicos existentes, utilizados de forma adequada, com empatia, disponibilidade e regularidade nas atividades são alguns fatores primordiais para se alcançar resultados positivos na aprendizagem e escolarização dos estudantes surdocegos. Neste sentido, Galvão (2010) sublinha a importância de uma demanda que vai além da sala de aula:

Considerando ambas as situações, surdocegueira congênita e adquirida, pode-se afirmar que a dificuldade de acesso à informação, não só receptiva como expressiva, pode ser um dos entraves para a inclusão escolar dessas pessoas. Pela grande variabilidade do contexto linguístico do surdocego, a

comunicação em sala de aula vai demandar criatividade, conhecimento e perseverança por parte de educadores, alunos surdocegos e demais pessoas da comunidade escolar. (Galvão, 2010, p. 70)

Se familiares e escolas se aliarem nestas questões, dificilmente os resultados serão ruins. Acreditamos ser necessário mais atenção e empenho na luta pela divulgação e inclusão escolar, assim como maior investimento na formação de profissionais que atuam com esta parcela da população.

A partir dos dados apresentados, verificamos que a maioria dos profissionais da educação que responderam ao questionário não sabem se a comunicação e a tecnologia assistiva utilizadas foram eficazes ou não, e disseram se sentir frustrados por não terem conseguido interagir com seus discentes surdocegos. O dado é inquietante, tendo em vista que tais recursos são extremamente importantes para uma boa interação, aprendizagem e inclusão de estudantes no cotidiano escolar, ainda que existam poucos estudos e pesquisas sobre esse tema (Mata, 2017; Mata; Soriano; Oliveira, 2021; Mata, 2022). Como indica o documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado *Surdocegueira/Múltipla deficiência sensorial* (Brasil, 2006b), toda forma de estímulo é válida e necessária para a interação e o estabelecimento da comunicação. Criar condições para que as crianças surdocegas aprendam e desenvolvam relações sociais tem relevância, como destacado na citação:

As crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e auditivas, e estabelecer e manter relações interpessoais. As trocas interativas das crianças precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, entre eles, cutâneo, cinestésico (corporal – articulações e músculos; e, sensorial – visceral), gustativo e olfativo, como forma de acesso à informação na ausência dos sentidos da visão e audição. (Brasil, 2006b, p. 12)

No Quadro 13, organizamos informações sobre os contextos de atendimento educacional dos estudantes surdocegos em Minas Gerais, como administração escolar, modalidade de ensino, cidade de atuação, e mesorregião do estado de Minas Gerais.

Quadro 13 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS ESTUDANTES SURDOCEGOS EM MINAS GERAIS

	Administração escolar	Modalidade de ensino	Cidade de atuação	Mesorregião de Minas Gerais
A	Privada filantrópica	Escola especial	Uberaba (interior)	Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

	Administração escolar	Modalidade de ensino	Cidade de atuação	Mesorregião de Minas Gerais
B	Pública – rede municipal	Escola regular	Betim (metropolitana)	Metropolitana de Belo Horizonte
C	Pública – rede estadual	Escola especial	Barbacena (interior)	Campo das Vertentes
D	Pública – rede estadual	Escola especial	Manhuaçu (interior)	Zona da Mata
E1	Privada filantrópica	Escola especial	Juiz de Fora (interior)	Zona da Mata
E2	Privada filantrópica	Escola especial	Juiz de Fora (interior)	Zona da Mata
E3	Privada filantrópica	Escola especial	Juiz de Fora (interior)	Zona da Mata
F	Pública – rede municipal	Escola regular	Betim (metropolitana)	Metropolitana de Belo Horizonte
G	Pública – rede municipal	Escola regular	Belo Horizonte (capital)	Metropolitana de Belo Horizonte
H	Pública – rede municipal	Escola especial	Uberlândia (interior)	Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba
I	Pública – rede municipal	Escola regular	Belo Horizonte (capital)	Metropolitana de Belo Horizonte
J	Pública – rede estadual	Escola regular	Águas Formosas (interior)	Vale do Mucuri
K	Pública – rede municipal	Escola regular	Uberaba (interior)	Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba
L	Pública – rede municipal	Escola regular	Betim (metropolitana)	Metropolitana de Belo Horizonte

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No quesito **administração escolar**, 50% situam-se na modalidade pública – rede municipal, 28% de privada filantrópica e 22% de pública – rede estadual. 50% das escolas são regulares, e 50% são especializadas. Nenhuma das respostas obtidas mencionou escola pública – rede federal ou escola privada. Provavelmente, pode ser raro ter estudantes surdocegos em escolas privadas. A profissional E atuou na mesma instituição junto com três estudantes surdocegos diferentes. No item relativo às instituições filantrópicas, todas eram especializadas. Nenhuma das respostas obtidas mencionou escola bilíngue (de surdos, de indígenas, dentre outros).

Quanto à **cidade de atuação**, 21% são de Betim, 21% de Juiz de Fora, 15% de Belo Horizonte, 15% de Uberaba, 7% de Águas Formosas, 7% de Barbacena, 7% de Manhuaçu e 7% de Uberlândia. Portanto, 64% das escolas se situam no interior, 21% na Grande Belo Horizonte e 15% na capital. Em termos de **mesorregião**, 35% localizam-se na Metropolitana de Belo Horizonte, 28% na Zona da Mata, 21% no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, 8% no Campo das Vertentes e 8% no Vale do Mucuri.

Constatamos que a maioria das escolas mineiras são públicas, municipais, localizando-se na cidade de Betim, no interior de Minas Gerais, e na mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte. Seguindo orientações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021b), as escolas de Educação Infantil e as de Ensino Fundamental são de responsabilidade dos municípios, por meio de suas prefeituras, e as escolas de Ensino Médio são de responsabilidade dos estados.

Com relação às escolas especializadas, ressalta-se que a partir do início do século 21, grande parte da educação de pessoas com deficiência, antes realizada prioritariamente em escolas que atendiam apenas estudantes com deficiência, passa a ser realizada em escolas regulares, como prevê o conceito de *Educação Inclusiva*. Segundo dados obtidos pelo MEC com dirigentes estaduais, englobando a situação das escolas dos estados brasileiros, naquele contexto:

[...] apenas 30% das escolas que registram matrículas de alunos com deficiência oferecem atendimento educacional especializado. Além disso, somente 26% contam com salas de recursos multifuncionais e apenas 4% dos professores que atuam nestas escolas têm formação específica em Educação Especial. (Brasil, 2016b, p. 1)

Vários são os desafios no atendimento aos alunos surdocegos dentro da escola regular, principalmente nas escolas públicas, onde há, muitas vezes, superlotação das salas de aula, carência de recursos tecnológicos, carência de formação específica e adequada, entre outros. Os recursos disponibilizados pelo estado são, muitas vezes, insuficientes, para a implantação de acessibilidade e inclusão aos alunos com deficiência. A escola pode ter dificuldades de lidar com os familiares e com os alunos com deficiência. Muitas vezes, faltam preparo e formação de profissionais da educação na oferta de um atendimento adequado aos estudantes.

No Quadro 14 são apresentados dados sobre o endereçamento das demandas apresentadas por profissionais da educação que atuam e/ou atuaram com os discentes surdocegos, e a quem demandam quando têm alguns desafios e/ou dúvidas.

Quadro 14 – ENDEREÇAMENTO DAS DEMANDAS PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Direcionamento da demanda	Profissionais da educação
A ninguém, busco estudar e resolver minhas dificuldades sozinho	C, D, E-1, E-2, E-3, L
A um coordenador ou diretor da escola	A, B, E-1, E-2, E-3, F, G
À família da criança surdocega	C, D, F, G, J
A um colega da escola	B, G, J
A um colega fora da escola	A
A um profissional do CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual	I
A um profissional do CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez	H, I
A uma instituição filantrópica especificada	-
A um profissional especialista	C, D, J, K
A sites vinculados à área da Educação	C, E-1, E-2, E-3, G, K

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

Sobre as **principais demandas**, 50% disseram que, quando precisam, têm alguns desafios e/ou dúvidas, recorrem a um coordenador ou diretor da escola, 42% não demandam a ninguém, buscam estudar e resolver suas dificuldades individualmente, 35% recorrem à família da criança surdocega, 35% a sites vinculados à área da Educação, 28% a um profissional especialista, 21% a um colega de escola, 14% a um profissional do CAS, 7% a um colega fora da escola, 7% a um profissional do CAP, e 7% a outros. Nenhum recorre a alguma instituição filantrópica especializada.

O Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) fazem parte das Secretarias estaduais e de algumas Secretarias municipais da Educação (Brasil, 2023a). Os objetivos e ações do CAP e do CAS são: providenciar e promover cursos de formação, a produção de materiais didáticos em formatos acessíveis, entre outras abordagens. Os conteúdos são produzidos com o objetivo de atender e contribuir com melhoramentos na aprendizagem de alunos com deficiências auditiva e visual e seus familiares, e na formação dos profissionais da educação. As abordagens referem-se ao Braille, à língua de sinais, à orientação e mobilidade, e outros (Brasil, 2023a).

A partir de dados apresentados, concluímos que, infelizmente, poucos profissionais da educação entraram em contato com CAP e/ou CAS. Provavelmente, estes Centros de Referência encontram-se invisíveis e/ou desconhecidos para os profissionais e/ou podem não atender suficientemente na área da surdocegueira. Um importante e necessário apoio à surdocegueira de forma adequada e garantida seria a criação de Centros de Referência no Apoio às Pessoas Surdocegas (CRAPS), em cada um dos estados da federação, em parceria do governo federal e os governos estaduais (Brasil, 2016a).

Uma das ações políticas para a garantia de direitos para as pessoas surdocegas aconteceu em Brasília/DF, durante a 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Essa Conferência foi realizada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência que fazia parte do Ministério dos Direitos Humanos (Conade/MDH), nos dias 24 a 27 de abril de 2016. O evento contou com a participação de 841 delegados eleitos e representantes de todos os estados brasileiros (Brasil, 2016a).

Antes da realização dessa Conferência, houve a construção de propostas de direitos para esse público em aproximadamente dois mil municípios, em conferências locais e regionais relativas aos direitos da pessoa com deficiência, que ocorreram no período de setembro de 2015 a março de 2016. O processo foi consolidado da seguinte forma:

Cada estado e o Distrito Federal puderam submeter para a etapa nacional até 10 diretrizes e 30 ações estratégicas por eixo. As 810 diretrizes enviadas foram sistematizadas em 151 propostas, então submetidas a 12 miniplenárias temáticas, quatro por eixo, para debate. As propostas foram categorizadas por temas próximos e posteriormente distribuídas, variando de 12 a 15 propostas, por sala. O total resultante das miniplenárias temáticas foi de 89 propostas, aprovadas pela Plenária Final. (Brasil, 2016a, p. 5)

Assim, o estado de Minas Gerais pôde submeter para a etapa nacional até 10 diretrizes e 30 ações estratégicas por eixo, além de eleger delegados que iriam representar o estado na etapa final em Brasília/DF, debatendo as propostas e podendo apresentar moções, desde que tivesse um número determinado de assinaturas dos participantes da Conferência Nacional.

Foi nesse contexto que uma moção voltada para os direitos das pessoas surdocegas pôde ser proposta e aprovada. A moção demandava a criação de “Centros de Referências no Apoio às Pessoas Surdocegas”, tendo sido elaborada e apresentada na Conferência Nacional pela pesquisadora desta dissertação, em parceria com a professora doutora Terezinha Cristina da Costa Rocha.¹² Durante a Conferência, elaboramos o documento, geramos assinatura de

¹² Terezinha Cristina da Costa Rocha é professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), atuante na área de Acessibilidade e Inclusão. Participou da Conferência Estadual e Nacional

centenas de participantes e, ao atingir o número de apoio necessário, a proposta foi aprovada para ser levada à Plenária final, da qual participaram todos os conferencistas, a então presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff, ministros (como por exemplo a então ministra Nilma Lino Gomes), alguns deputados federais e alguns senadores. A moção a favor das pessoas surdocegas foi lida no plenário e, ao final, os representantes do Executivo e do Legislativo assinaram o documento geral, com todas as propostas e moções, como forma de assumir o compromisso de encaminhar as demandas e reivindicações de direitos das pessoas com deficiência, que foram discutidas democraticamente e aprovadas na etapa final das conferências. Com o descompasso político que aconteceu no país dias após a 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o afastamento de Dilma Rousseff da Presidência e o seu posterior *impeachment*, não foi dado seguimento às propostas aprovadas naquela Conferência.

Assim, tal proposta aguarda a apreciação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal até o presente momento, para que possa se tornar um projeto de lei (PL). A seguir está um trecho do documento apresentado para a aprovação da referida proposta:

Moção 7 - Moção de Apelo - Atenção às pessoas surdocegas - Pedimos encarecidamente a atenção dos senhores e senhoras presentes para uma questão que tem sido negligenciada pelas políticas públicas: a surdocegueira. As pessoas surdocegas na maior parte dos estados não contam com uma instituição de referência, o que faz com que elas, e também suas famílias, se percebam desprovidas de apoio, tendo de circular entre diversas entidades (as de surdos, as de cegos, as de assistência social, etc.) que não os compreende na totalidade de suas singularidades. A surdocegueira é uma deficiência única (não múltipla) e com diferentes especificidades. Desse modo, em nome de todos os surdocegos que nos delegaram a função de estar hoje aqui representando-os, gostaríamos de pedir o apoio de todos vocês para essa proposta na tentativa de diminuir a segregação, o abandono, as dúvidas sobre as suas capacidades e os sofrimentos pelos quais os surdocegos vêm passando ao longo de anos. Os Centros de Referência no Apoio às Pessoas Surdocegas (CRAPS), – em cada um dos estados da Federação, em parceria do Governo Federal e os Governos Estaduais – terão como objetivos: (a) o ensino das diferentes formas de comunicação (Libras Tátil e/ou em campo visual reduzido, Braille Tátil, Tadoma, Fala Ampliada, Alfabeto Manual Tátil, etc.; (b) formação de surdocegos, professores, Guia-intérpretes e outros profissionais para atuarem na área; (c) a orientação para locomoção, percepção espacial, uso de bengalas e independência locomotiva; (d) instrução às famílias; (e) demais orientações necessárias para a acessibilidade e inclusão de pessoas surdocegas. (Brasil, 2016a, p. 38-39)

dos Direitos da Pessoa com Deficiência também. Fomos juntas à Conferência Nacional representando o estado de Minas Gerais e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de Minas Gerais (Feneis-MG), entidade na qual eu atuava como educadora social na época, desenvolvendo trabalhos e políticas para pessoas surdas, surdocegas e com deficiência.

No Quadro 15 constam dados sobre os principais desafios enfrentados por profissionais da educação durante a sua atuação com os estudantes surdocegos.

Quadro 15 - PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Desafio enfrentado	Profissionais da educação
Ausência de um projeto político-pedagógico da escola que contemple o tema	A, B, C, D, E-1, E-2, E-3, L
Dificuldade de comunicação	B, C, D, E-1, E-2, E-3, F, G, I, J, L
Dificuldade de tecnologia assistiva	B, C, D, E-1, E-2, E-3, L
Dificuldade de acessibilidade	B, C, D, E-1, E-2, E-3, F, K, L
Falta de material didático em formato acessível	A, B, C, D, G, I, K, L
Falta de material específico para estudos	A, B, C, D, E-1, E-2, E-3, L
Falta de formação profissional	A, B, D, E-1, E-2, E-3, K
Recursos humanos limitados	A, B, C, D, F, G, H, I, L
Pouca colaboração	A, B, C, D, L
Metodologia dos professores	A, B, C, D, E-1, E-2, E-3, K, L
Falta do instrutor mediador	A, B, D, E-1, E-2, E-3, F, J, K
Falta do guia-intérprete	D, E-1, E-2, E-3, F

Fonte: Dados obtidos por meio dos questionários *on-line*. Elaborado pela autora, 2023.

No que diz respeito aos **principais desafios enfrentados**, 78% destacaram que têm dificuldade de comunicação, 64% dificuldade de acessibilidade, 64% recursos humanos limitados, 64% metodologia dos professores, 64% apontaram falta do instrutor mediador, 57% ausência de um projeto político-pedagógico da escola que contemple o tema, 57% indicaram falta de material didático em formato acessível, 57% falta de material específico para estudos, 50% dificuldade de tecnologia assistiva, 50% falta de formação profissional, 35% pouca colaboração, 35% falta do guia-intérprete, e 14% outros.

A partir dos dados citados, analisamos que a questão mais desafiadora é a comunicação, como ressaltam vários trabalhos científicos sobre a temática da surdocegueira, dentre os quais destacamos Van Dijk (1986), Miles (1995), Viñas (1999), Silva (2002), Cader-Nascimento

(2003), Bezerra (2010), Galvão (2010), Matos (2012), Cambruzzi (2013), Galvão e Miranda (2013), Villas Boas (2014), Almeida e Souza (2017), Galvão (2017), Mata (2017), Watanabe (2017), Souza e Rocha (2018), Machado (2020), Silveira (2020), Mata, Soriano e Oliveira (2021), Mello (2021), Mata (2022) e outros.

Além de dificuldade de comunicação, os participantes responderam ao questionário marcando quase todos os desafios enfrentados. Isso tem a ver com os Quadros 4 a 15, de categorias diferentes.

Após a análise dos dados informados pelos profissionais da educação e estudantes surdocegos, por meio da aplicação de questionários, passaremos a abordar as informações obtidas a partir da realização das três entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais da educação, sendo duas professoras regentes de sala de aula, e uma tradutora e intérprete de Libras de sala de aula.

3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES SURDOCEGOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, discutiremos os resultados relativos às respostas das entrevistas presenciais realizadas com três diferentes profissionais da educação, que atuam ou atuaram junto a estudantes surdocegos de escolas comuns de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, situadas nas cidades de Belo Horizonte, Betim e Uberaba (Minas Gerais).

Para apresentar e discutir os dados obtidos, as informações foram organizadas e divididas em categorias, de modo a dar visibilidade aos diferentes relatos e experiências dessas profissionais e à sua atuação com esses estudantes nas escolas. A partir de seus depoimentos, destacamos, inicialmente, informações referentes à formação e ao percurso profissional das profissionais da educação, e apresentamos dados sobre os estudantes surdocegos e o seu processo de escolarização na subseção intitulada *Apresentação das profissionais da educação e dos estudantes surdocegos*. Em seguida, são introduzidas outras subseções com o objetivo de abordar algumas dimensões de modo mais específico, como o próprio percurso escolar desses estudantes; as estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva adotados; a inserção ou não dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e questões sobre o trabalho realizado nesse espaço; a relação da família com a escola; os principais desafios enfrentados; e, por fim, aspectos relativos à legislação e diretrizes dos municípios. Diante disso, iniciaremos sistematizando informações sobre as profissionais e os estudantes, como indicado.

3.2.1 Apresentação das profissionais da educação e dos estudantes surdocegos

As letras de G, K e L são nomes fictícios das profissionais da educação que foram selecionadas para participar da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas presencialmente, nas escolas onde as profissionais atuam, como informado. No caso dos estudantes, serão utilizadas as letras A1, A2 e A3 para identificá-los.

No Quadro 16, a seguir, são apresentados dados referentes às informações gerais sobre as profissionais da educação selecionadas e os estudantes surdocegos.

Quadro 16 - INFORMAÇÕES GERAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES SURDOCEGOS

Profissionais da educação selecionadas	Estudantes surdocegos
G é uma mulher parda, com idade entre 36 e 49 anos, pessoa com deficiência, natural de outro estado, pedagoga, com especialização completa e sem curso na área da surdocegueira. Atuou como professora de uma escola comum da Educação Infantil no município de Belo Horizonte/MG, no período de fevereiro a dezembro de 2022 (durante 10 meses).	A1 é um menino surdocego congênito (baixa audição e baixa visão), sem laudo médico, de 5 anos de idade e morador de Belo Horizonte/MG. A1 ainda não possuía comunicação simbólica estabelecida, utilizava objetos de referência e recursos táteis, visuais e sonoros, quando foi aluno de G.
K é uma mulher branca, com idade entre 36 e 49 anos, pessoa sem deficiência, natural de outro estado, pedagoga, com mestrado completo e sem curso na área da surdocegueira. Atuou como tradutora e intérprete de Libras de uma escola comum do Ensino Fundamental no município de Uberaba/MG, no período de 2020 a 2022 (durante 3 anos).	A2 é um menino surdocego adquirido (surdez total e baixa visão), de 18 anos de idade e morador de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Com percurso de 14 anos de escolaridade, sendo parte dele em escola especializada para surdos, ainda não se encontrava alfabetizado no momento da pesquisa. A2 se comunicava por meio de Libras e utilizava recursos visuais e tecnológicos.
L é uma mulher preta, com idade entre 50 a 64 anos, pessoa sem deficiência, natural de Minas Gerais, pedagoga, com especialização completa e curso na área da surdocegueira. Atua como professora de uma escola comum do Ensino Fundamental no município de Betim/MG, no período de agosto de 2021 até o presente momento (durante 2 anos e mais).	A3 é um menino surdocego adquirido (baixa audição e cegueira total), de 11 anos de idade e morador de Betim/MG. Era alfabetizado, se comunicava por meio de fala ampliada e Braille, e utilizava recursos táteis, sonoros e tecnológicos.

Fonte: Dados obtidos por meio de questionário *on-line* e entrevista semiestruturada. Elaborado pela autora, 2023.

As profissionais apresentam diferentes perfis, trajetórias e experiências. Todas as três são professoras concursadas, mas se diferenciam com relação à formação apresentada para atuar com alunos surdocegos. Nesse caso, destacamos que apenas a professora L, do município de Betim/MG, possui um curso específico na área da surdocegueira. Quanto aos estudantes surdocegos, verificamos que os três apresentavam diferentes perfis e especificidades com relação à surdocegueira, comunicação e tecnologia assistiva, como será abordado posteriormente.

No Quadro 17 são apresentadas informações sobre a trajetória acadêmica e profissional das profissionais da educação. Como indicado no capítulo anterior, o uso do itálico será adotado nesta dissertação quando se tratar de depoimentos destas profissionais.

Quadro 17 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

G	<i>Eu sou professora [concursada] aqui da escola [Prefeitura de Belo Horizonte] desde 2017 [há seis anos]. A minha trajetória na educação começou em 2016 [há sete anos], eu fui contratada pelo estado [Governo do Estado de Minas Gerais] como professora de apoio, eu trabalhava com inclusão. Eu sou graduada em Pedagogia, graduada [licenciatura] em Educação Especial também e pós-graduada [especialização] em Educação Especial Inclusiva. É minha área de atuação. Eu estava atuando como professora até fevereiro desse ano [2023], atualmente sou vice-diretora e no ano passado [2022] a gente teve um aluno surdocego.</i>
K	<i>Eu estou na [área da] Educação há 24 anos, então eu comecei a dar aulas em 1999, nunca mais saí da sala de aula, tive outros cargos, mas nunca deixei de ser professora também. Sou graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, graduada [licenciatura] em Letras-Português, pós-graduada [especialização] em Psicopedagogia, foi a primeira especialização que eu fiz, pós-graduada em Libras, pós-graduada em AEE e mestre em Educação. Sou professora concursada de Prefeitura [de Uberaba] desde 2003 [há 20 anos]. Na Prefeitura não existe o cargo de intérprete e eu fui convidada para atuar como tradutora e intérprete de Libras [no cargo de professora] de 2016 a 2022 [há seis anos]. Atualmente [2023] sou professora do AEE. Na pandemia [da covid-19], foi em 2020, aí veio o aluno surdocego.</i>
L	<i>Eu sou professora concursada na rede municipal de Betim há 27 anos [desde 1996], já trabalhei em outras escolas e tem 15 anos que eu estou nessa escola. Eu sou formada em Magistério [técnico], graduada em Pedagogia, fiz pós-graduação [especialização] em Docência, Tradução e Interpretação de Libras, Educação Especial na perspectiva da Inclusão, Avaliação Educacional e, atualmente [2023] estou cursando Transtorno Espectro do Autismo. Para surdocegos, só tenho um curso [gratuito] de aperfeiçoamento em Conhecendo a Surdocegueira e a Deficiência Múltipla Sensorial - Caminhos para Aprendizagem e Inclusão, de 90 horas, que eu fiz a distância, durante a pandemia [da covid-19], mas foi o único também que eu achei para fazer, mas eles faziam uma seleção de currículo e no final do curso a gente tinha de fazer um artigo para receber o certificado. Devido à pandemia, retornamos em agosto de 2021, quando comecei com ele [aluno surdocego].</i>

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada. Elaborado pela autora, 2023.

No quesito **trajetória acadêmica**, todas possuem graduação em Pedagogia e especialização completa. K possui mestrado completo. Com relação à **trajetória profissional**, todas são professoras especializadas fizeram vários cursos e possuem conhecimentos sobre a inclusão das pessoas com deficiência, são concursadas de uma rede pública municipal e atuam nas mesmas escolas até o presente momento.

A partir dos dados apresentados, verificamos que K atuava como tradutora e intérprete de Libras, cargo voltado para o atendimento de pessoas surdas. Ela atuou com o aluno surdocego, mas ainda não possui formação como guia-intérprete. Se tivesse essa formação específica e adequada, poderia ser contratada como guia-intérprete e ocupar o cargo oficialmente.

G ainda não possui curso específico na área da surdocegueira.

L conseguiu realizar um curso de aperfeiçoamento gratuito na temática da surdocegueira por meio de processo seletivo. Para tanto, foi exigido que ela apresentasse uma carta de intenção e manifestasse o seu interesse e disponibilidade em realizar o curso.

Seria muito importante contar com mais cursos de formação inicial e continuada gratuita na temática da surdocegueira, que envolvessem todas as pessoas interessadas, e que fossem promovidos por instituição pública ou órgão responsável, anualmente, como estratégia para aprimorar a escolarização desses estudantes.

L tem interesse em se aprofundar em conteúdos que poderiam contribuir para a escolarização de seu aluno surdocego, mas se queixa da falta de apoio da escola, da falta de compromisso da gestão pública e da falta de suporte para maior desenvolvimento do trabalho. Ela gostaria de fazer cursos presenciais, mas a Prefeitura de Betim teria de liberar outra professora para a escola, que trabalharia no seu lugar enquanto ela estivesse participando da atividade de formação. Ela manifestou interesse, por exemplo, em aprender a usar o Soroban para utilizá-lo com seu aluno surdocego, ou que serviços especializados, como o AEE, pudessem ajudá-lo mais nisso, o que não havia ocorrido até o momento da entrevista.

K e L sabem língua brasileira de sinais (Libras) e possuem especialização em Libras para comunicar-se com as pessoas sinalizantes.

G tentou fazer o curso de Libras, mas possui dificuldades de aprender e sinalizar, como relatou:

A Prefeitura de Belo Horizonte já oferece o curso de formação [em Libras] gratuitamente para os educadores, eu já fui aluna diversas vezes, mas tenho uma imensa dificuldade de aprender a Libras e aqui na escola é de suma importância. Todo o ano tem o curso de Libras, aí tem a modalidade virtual e a modalidade presencial, eu fui uma aluna que tentei fazer por duas vezes e

eu tive muita dificuldade na modalidade virtual, mas ao mesmo tempo eu também não tenho tempo de fazer na modalidade presencial.

Sobre o **funcionamento das escolas**, verificamos que a escola de Belo Horizonte oferecia educação em período integral para crianças de 1 aos 5 anos (Educação Infantil). No caso da escola de Uberaba, a escolarização era ofertada no período matutino e vespertino para estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no período noturno para alunos adultos que se encontravam do 6º ao 9º ano. A escola de Betim funcionava no período matutino e vespertino, atuando do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Durante as entrevistas, as profissionais da educação relataram dados relevantes sobre a identidade dos estudantes surdocegos e suas condições individuais, que passaremos a abordar.

3.2.2 Identidade dos estudantes surdocegos e suas condições individuais

O aluno A1, que estaria com 6 anos de idade no momento da entrevista (2023), estudou na escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte durante quatro anos (desde 2019 a 2022). Entrou para a escola com 1 ano de idade e foi transferido para uma escola de Ensino Fundamental quatro anos depois. Em seu relato, a professora G conta como o aluno chegou à escola e como as profissionais foram percebendo o seu processo:

Ele não andava, ele só engatinhava no chão e ia [se orientando] mais ou menos pelo som. E ele ficava bem abaixadinho assim, a gente percebia, era bem perceptível a baixa visão dele. Então a gente tentava fazer atividades mais voltadas para ludicidade, muito próximo dele, que fizesse algum barulho e com muitas cores, era o que mais chamava atenção. Outras profissionais da educação já tinham percebido [suas dificuldades], mas como eu tenho a especialização e o grande interesse pela inclusão, aí eu comecei a fazer atividades com ele e a gente foi desenvolvendo, né? Fizemos algumas adaptações na verdade, né? Mas ele saiu daqui sem falar também. A gente nunca ouvia a voz dele. A gente ouvia alguns sons, mas não era nada da fala. Então a gente meio que suspeitava que ele também não falasse, aí talvez não escutasse. Ele também não andava, andava com muita dificuldade. [A parte] psicomotora dele era também bem difícil. Ele ficava em pé, mas não tinha equilíbrio. Para se locomover, somente com ajuda. Ele usava fraldas e saiu daqui com fraldas ainda. Ele não conseguia ir ao banheiro e não andava em nenhum espaço sozinho.

Em 2022, G foi sua professora-referência de corpo em movimento, formação artística e lúdica quando ele tinha 5 anos de idade. Outra professora ficava responsável pelos demais conteúdos. Segundo a professora, A1 não tinha um laudo médico, mas era possível observar que apresentava baixa visão. Sobre a audição, havia dúvidas do quanto ele conseguia escutar.

Nesse sentido, as profissionais da educação observavam que ele conseguia escutar sons mais próximos e que gostava de brincar com brinquedos sonoros, mas havia dúvidas com relação ao nível da sua audição. Segundo G: *“Não tinha total certeza se ele estava ouvindo, ele às vezes ficava assim, mais pertinho, a gente estava percebendo que ele estava ouvindo a historinha.”*

A professora G considera A1 uma criança surdocega, embora o aluno não tivesse um diagnóstico médico, e compartilhou conosco uma série de informações sobre a criança que nos permitem trabalhar a partir desta hipótese. Com base nos dados, é possível supor que A1 seja uma criança surdocega congênita, pois não enxerga bem, não escuta, não fala e não apresenta uma comunicação simbólica estabelecida. Por outro lado, pode ser uma pessoa surdocega *plus* em função destas características e, também, por não conseguir andar bem (deficiência física). É possível considerar, ainda, a possibilidade de ser uma pessoa com deficiência múltipla sensorial, por apresentar comportamentos que se aproximam do autismo e/ou deficiência física.

O aluno A2, hoje com 18 anos de idade, estuda na escola municipal de Ensino Fundamental de Uberaba há três anos (desde 2020), e se encontrava cursando o 9º ano em 2023. Iniciou seu percurso educacional em uma escola especializada para surdos aos 4 anos de idade. A intérprete K observa que o aluno costumava ser identificado como uma pessoa surda, o que reflete, a seu ver, uma dificuldade da sociedade em reconhecer a situação particular vivida pela pessoa surdocega. Ao abordar o assunto, cita casos de estudantes surdocegos que eram considerados surdos ou cegos nas escolas especializadas de Uberaba, quando, na realidade, vivenciavam a condição da surdocegueira.

A intérprete K conheceu A2 quando ele tinha cerca de 4 anos de idade e estudava na escola para surdos. Ela trabalhava nessa instituição e o aluno já tinha laudos que atestavam sua surdez total e baixa visão, mas os registros foram perdidos, não constam mais em sua pasta. Ela recorda que ele fazia estimulação visual e estimulação funcional da visão no instituto para cegos da cidade, e que havia um parecer dos profissionais, indicando qual seria a letra de maior conforto para A2, o seu tamanho, se deveria ser expandido ou não, todas as características, enfim, para tornar a leitura mais acessível às suas condições visuais. K observa que, quando teve contato com A2, verificou que ele tinha perda visual e perda auditiva, apresentando, portanto, características da surdocegueira.

No quesito **causa da surdocegueira**, K relata: *“A família não sabe a causa, nunca investigaram. A única coisa que a mãe contou é que A2 tem uma prima que também é albina, como ele, e tem baixa visão também, mas surdez só ele na família tem.”*

De 2020 a 2022, K foi sua tradutora e intérprete de Libras do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, quando ele tinha 15 a 17 anos de idade. Durante a entrevista, K analisa as perdas

decorrentes da ausência de uma língua compartilhada e ressalta o isolamento vivenciado pelo aluno:

A gente sabe como a falta de uma língua compartilhada traz consequências negativas no desenvolvimento afetivo, social, linguístico, cognitivo. Então isso a gente percebe muito no [cita nome do aluno A2]. Ele é muito isolado, o único lugar onde ele tem comunicação [melhor] é na escola com a intérprete, e no caso com a professora do AEE que é outra hoje [em 2023].

K relata que o aluno apresenta um comportamento de maior isolamento na escola e que teria poucas interações sociais nas vivências extraescolares. Entretanto, ressalta o seu conhecimento sobre equipamentos tecnológicos e o fato de ele jogar e obter informação sobre vários assuntos a partir de *sites* da internet. Esta diferença de comportamento chama a atenção e faz pensar que o recurso tecnológico cumpre uma função de acessibilidade para o estudante.

O aluno mora em uma cidade do interior do estado de São Paulo e viaja todos os dias para estudar em Uberaba/MG, desde o início do seu processo de escolarização, como relata a professora:

Todos os dias, ele acorda de madrugada, pois tem de chegar aqui na escola às 7h da manhã desde pequenininho e quando ele era pequeno na escola para surdos, porque quando ele chegou lá, eu já estava lá como coordenadora. Ele chegou aos 4 anos mais ou menos na escola para surdos. Aí como ele era muito pequenininho a mãe ia com ele [e] ficava o dia inteiro na escola, depois ela se acostumou com a escola, pegou confiança, aí ele passou a vir sozinho no transporte. Quando ele chegou, ele usava fraldas aos 4 anos, não sabia usar banheiro, nós que ensinamos na escola para surdos, e ele aprendeu rapidinho, era só uma questão de ensinar. Ele não tinha nenhum problema que fizesse com que ele usasse fraldas, ele só não tinha sido orientado.

A tradutora e intérprete de Libras K explica o motivo de ele fazer o traslado todos os dias: “*Ele vem com um carro cedido pela Prefeitura de lá, a Prefeitura traz e prefere ter essa despesa, com o transporte, do que contratar um intérprete, por ser mais barato.*” Com frequência, a família relata os obstáculos em conseguir atendimentos na cidade de origem, remetendo suas demandas para o município de Uberaba.

O aluno A3, hoje com 11 anos de idade, estuda na escola municipal de Ensino Fundamental de Betim há cinco anos (desde 2018). Repetiu o 1º e o 4º ano do Ensino Fundamental. De 2021 até o presente momento, L é a sua professora regente no 3º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

No quesito **causa da surdocegueira**, a professora L relata que “*A surdocegueira é causada por Amaurose Congênita de Leber (ACL), uma doença degenerativa hereditária.*”

A professora de Betim relata que o aluno foi perdendo visão e audição concomitantemente, e adquiriu a surdocegueira:

[...] ele veio para cá, com 6 anos de idade, no 1º ano [em 2018]. Até então ele era um aluno de baixa visão quando mudou para cá, [...] com o tempo foi perdendo a visão. E quando entrou a pandemia [da covid-19], ele perdeu a visão completamente durante a pandemia, e depois, a mãe avisou para gente que durante o processo que havia também o diagnóstico de perda auditiva [baixa audição].

A professora L relata que o aluno não era uma criança passiva e que a sua agressividade tinha relação, provavelmente, com o que ele estava passando devido à perda da visão, como ressaltado no seu depoimento:

[...] o aluno [era] muito agressivo, agredindo professora, colegas, quebrando objetos, mas ninguém entendia que ele já estava ficando cego, né, perdendo a visão. Esse processo para ele de perder a visão foi muito difícil e para família. Ele não entendia esse sentimento [...]. Então, assim, foi muito difícil, aí veio a pandemia [da covid-19], e quando ele voltou para escola [em 2021], ele já voltou cego [total] e com perda auditiva [baixa audição] já.

Outro dado sobre o estudante, relatado pela professora, diz respeito à sua “personalidade forte”. Para a professora, A3 é uma criança questionadora, que se posiciona e faz escolhas, e isso pode surpreender as pessoas por não esperarem que ele pudesse se posicionar assim:

As pessoas às vezes rotulam ele muito, infelizmente, mas é o temperamento dele, a personalidade dele. Então, assim, as pessoas têm um pouco de dificuldade de relacionar com ele por causa da personalidade dele, por causa do jeito dele. Ele questiona, ele fala, ele se posiciona. Eu não sei se as pessoas acham que ele não tem direito de se posicionar, né? Ele falava: “Eu não quero sentar aqui, eu não quero sentar ali, eu quero sentar com o meu colega.” Ele faz escolhas, ele é uma pessoa que faz escolhas e, às vezes, as pessoas acham que ele não tem direito de fazer escolhas, mas ele é uma criança.

Segundo L, A3 ainda não se reconhece como uma pessoa surdocega e isso deveria ser mais trabalhado com ele, tanto pela família quanto pela escola. A professora problematiza, também, a situação da criança surdocega no contexto escolar, pois raramente terão contato com outras pessoas que vivenciam a mesma condição ou deficiência.

Com relação ao **laudo médico**, A3 possui laudos médicos completos, o que nos traz a certeza da sua condição, considerado surdocego adquirido. Como salientado acima, A1 e A2 ainda não possuem laudos médicos completos por dificuldades pessoais de seus familiares, trazendo dúvidas sobre a condição de serem surdocegos congênitos ou adquiridos, surdocegos

plus ou com deficiência múltipla sensorial, o que pode comprometer o trabalho realizado com eles nas escolas.

A partir de dados apresentados, observamos, relativo ao equilíbrio humano ou corporal, que a pessoa surdocega pode apresentar pouco equilíbrio devido à baixa visão, deficiência auditiva e/ou cerebelo. Como exemplo, ao andar de bicicleta, poderá cair ou não conseguir andar com bicicleta sem rodinhas na bilateral, ou sem a ajuda de outra pessoa. Contudo, tal dificuldade pode ser minimizada, ou nem existir para outra pessoa surdocega, pois cada pessoa recebe e reage aos desafios de modos diferentes.

Quanto ao **uso de fraldas**, a professora de A1 comentou que ele as usou até sair da escola de Educação Infantil, e a professora disse que A2 usou até os 4 anos de idade. Provavelmente, podem existir várias crianças surdocegas que usam fraldas acima de 3 anos de idade, o que está diretamente relacionado à comunicação e/ou à vida escolar destes alunos. Os desafios persistem, mas vários surdocegos podem alcançar autonomia na fase adolescente e/ou adulta.

Os dados sobre o aluno A1 nos lembram o histórico de um aluno surdocego congênito do estado do Espírito Santo, citado na produção de Mestrado Profissional de Machado (2020). O aluno também usava fraldas, não andava e não tinha comunicação simbólica estabelecida. Segundo Machado (2020):

Aproximadamente até 2 anos de idade Johnny não engatinhava, emitia sons apenas quando chorava e passava a maior parte do tempo parado sem se movimentar. Ao completar 2 anos, iniciou seu acompanhamento pela APAE, onde recebia atendimento com fonoaudiólogo e fisioterapeuta, que foram descobrindo gradativamente suas necessidades especiais: primeiro a cegueira, logo após a surdez e pernas muito arqueadas, como tesouras, fato que dificultava seu andar, exigiram um longo tratamento. Conquistou essa habilidade somente aos 4 anos. Não ia ao banheiro sozinho e usou fraldas descartáveis até 8 anos de idade. (Machado, 2020, p. 42)

Alguns familiares enfrentam dificuldades com relação aos atendimentos à saúde dos filhos surdocegos. A educação em saúde é considerada forma importante para o crescimento do conhecimento e das práticas comportamentais saudáveis das pessoas. A temática *saúde na escola*, do Ministério da Educação (MEC) propõe ações para a prática deste tema, incluindo o *Programa Saúde nas Escolas* (PSE), abrangendo a vigilância nutricional, ações da saúde mental e incentivos para a promoção da saúde audiovisual, dentre outras ações dentro da escola (Brasil, 2023e).

Contudo, sabemos que estas práticas são primárias e têm uma conotação que visa mais à orientação educativa e à prevenção de modo geral. Vale ressaltar, ainda, que no Brasil a própria Saúde Pública é limitada e não contamos com programas específicos para a identificação da surdocegueira. Para o futuro, vários atos e ações serão necessários, para maior articulação entre Saúde e Educação. É necessária uma Medicina centrada no paciente surdocego e, se necessário, enfatizar o ensino, a pesquisa, para o diagnóstico e soluções para a surdocegueira dentro das escolas de Medicina.

Por fim, trata-se do conhecimento geral, adquirido *in loco*, no dia a dia e na vivência dos discentes surdocegos. Por isso, considera-se essencial esta dissertação, que aborda o tema, e busca aprofundar e conhecer os diferentes perfis dos alunos surdocegos. Eles não são todos iguais. Cada um possui seu perfil individual, com variações relacionadas ao grau de visão e audição, características comportamentais, estado psicológico, formas de comunicação e adaptação específica. Portanto, é fundamental termos um conhecimento mais aprofundado e atento a tais aspectos.

Outro aspecto que emergiu nas entrevistas se refere a questões mais específicas do processo de escolarização dos estudantes surdocegos, que passaremos a abordar.

3.2.3 Processo de escolarização dos estudantes surdocegos

A professora G, de Belo Horizonte, destaca a falta de recursos e de apoio, estímulo e atenção da família de A1 durante o período em que ele esteve na escola. Ela relatou que o aluno era acompanhado por uma auxiliar de apoio à inclusão, que permaneceu com ele durante três anos. A auxiliar pode ser considerada uma profissional de apoio (Brasil, 2010), responsável pelas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

A professora G abordou a importância da rotina escolar para o aluno, pois ele foi compreendendo que algumas coisas tinham um significado e diferenciando-as de outras. Ela citou, por exemplo, um trabalho realizado com o aluno, voltado para a identificação das letras, mas ressaltou que as profissionais da educação não conseguiram ter certeza se ele realmente estava diferenciando as letras. Foram realizadas atividades para estimular o tato, trabalhos com tinta e massinha. A1 não gostava que fosse usada tinta, e levava a massinha à boca.

Para que o aluno bebesse água, a professora desenvolveu uma estratégia de deixar uma garrafa vazia perto dele, para saber quando poderiam oferecer a água. A garrafa ficava vazia, porque derramaria o conteúdo, mas ele indicava querer a garrafa quando sentia sede. Isso nos

lembra descrição semelhante sobre um aluno surdocego congênito do estado de São Paulo, que é citado na produção de tese de Doutorado de Mata (2022). A autora explica como o objeto de referência “copo” era trabalhado para dar significação às situações, como descrito a seguir:

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. (Mata, 2022, p. 202)

G também destaca, em entrevista, que A1 entendia algumas frases, mas que não falava:

Questão de desenvolvimento, ele não falava, às vezes ele apontava para a letrinha do nome, a gente tentava fazer esse trabalho, a gente não sabe se era involuntário ou se realmente ele reconhecia a letra, porque a gente sempre colocava de tamanho maior, cores mais diferenciadas, vibrantes, até textura a gente tentava fazer diferente para ele, ele gostava assim.

Segundo a professora G, era feito um trabalho com o aluno A1 para diferenciar as letras.

Sobre o **processo de escolarização de A2**, a tradutora e intérprete de Libras K, de Uberaba, destaca que A2 ainda não se encontrava alfabetizado até o momento da pesquisa, mesmo tendo iniciado a sua escolarização aos 4 anos de idade. Ele aprendeu Libras nessa idade, quando começou a frequentar a escola para surdos e, mesmo assim, possuía dificuldades de comunicação em Libras (nível básico). Estes dados nos aproximam do relato sobre uma aluna surdocega adquirida do estado da Bahia, citada na tese de Doutorado de Galvão (2010). Segundo a autora, a aluna apresentava dificuldades na língua portuguesa e não apresentava fluência de Libras:

Quanto ao aspecto comunicativo, a perda visual ocorreu de forma tardia. A aluna pertence ao grupo dos surdocegos pós-linguísticos, de média funcionalidade, pois não apresenta fluência nem em Libras nem na língua portuguesa, necessitando de apoio de terceiros para atividades mais complexas. (Galvão, 2010, p. 135)

A2 apresentava dificuldade em aprender os conteúdos, mas a tradutora e intérprete de Libras K percebia que ele tinha potencial, pois se dava bem com as tecnologias e jogos eletrônicos. Para tanto, a intérprete K cita como ele manifestou conhecimento sobre métodos contraceptivos a partir de consultas a aplicativos. Provavelmente, a comunicação em Libras não tinha sido suficiente para que ele entendesse a questão dos métodos contraceptivos. O trabalho com imagens adaptadas de forma visual o ajudava a aprender melhor os conteúdos escolares.

Isso funciona para algumas pessoas surdocegas, como comunicação alternativa e/ou comunicação multimodal. Galvão (2017) cita, em seu Mestrado Profissional, uma aluna surdocega adquirida do estado do Paraná, que necessitava mais de imagens e figuras de forma visual para expressar o seu conhecimento matemático:

A aluna com surdocegueira [...] havia acertado inicialmente apenas sete das 13 questões específicas, o que representa 53% de acerto. Ao responder o teste final, a aluna apresentou algumas dificuldades quanto à falta de figuras para identificar o conceito questionado, devido a isso, foi-lhe sugerido que desenhasse o que fosse necessário para representar a sua resposta. [...] desenhou de forma correta a representação dos conceitos de triângulo, retângulo, diâmetro e raio [...]. Acreditamos que facilitaria se houvessem figuras de várias formas e fosse solicitado que a aluna apontasse qual representava uma figura plana, mas por querermos nos manter fiel ao teste inicial, isso não foi feito. (Galvão, 2017, p. 89-90)

A intérprete K sempre realizava adaptação de conteúdos e atividades de forma visual para A2, imprimia imagens coloridas e resumia os conteúdos das aulas na gravação de vídeos em Libras para o aluno. E a professora do AEE também realizava adaptações para ele na sala de recursos.

A2 possuía dificuldade de socialização. Havia um fechamento grande de sua parte, mesmo que alguns colegas o procurassem em alguns momentos, como a intérprete K destaca no depoimento:

Ele tem dificuldade de socialização grande, isso ficou mais ainda, por exemplo, aqui na escola, ele não tem amigos. Se você for à hora do lanche, ele está sozinho, sentado, tomando lanche. Na sala de aula, ninguém o procura para conversar, mas não é assim, só os meninos que não o procuram, ele também tem muita vergonha, ele é muito tímido e não tem iniciativa de procurar. No primeiro semestre de 2023, eu dei um curso de Libras aqui, só para os alunos do 9º ano e a gente deu prioridade para os alunos da sala do [cita nome do aluno A2]. Aí os alunos me contaram que eles queriam conversar com o [cita nome do aluno A2] mostrar sinal que tinha aprendido, ou então perguntar algum sinal para o [cita nome do aluno A2] e o [A2] às vezes não continuava o diálogo.

Os efeitos do período de isolamento social (da covid-19) teriam dificultado ainda mais o seu percurso escolar?

A2 tem dificuldade de participar das aulas de Educação Física por causa da baixa visão e sempre fica sentado durante as aulas de Educação Física. Mas seria necessário e importante problematizar essa situação e pensar em algumas estratégias que poderiam ser adotadas, como, por exemplo: ele poderia correr, caminhar, fazer alongamento, jogos, brincadeiras, dentre

outros, com apoio, atenção e estímulo de um educador físico junto com um profissional específico e adequado que o acompanhasse.

A partir dos dados obtidos, verificamos que somente três profissionais da educação na escola sabiam Libras: intérprete K, professora do AEE e intérprete atual. O diretor conhecia apenas alguns sinais. Segundo relato de K, A2 apresentava dependência com relação à tradutora e intérprete de Libras.

A intérprete K destaca, ainda, que A2 apresentaria falta de autonomia e de iniciativa, com comportamentos mais enrijecidos, como observado no horário da merenda escolar:

Ele ficava sentado das 7h da manhã às 11h, só levantava na hora do lanche. Blusa de frio, ele não tira de jeito nenhum se a gente não pedir, tem que pedir, tem que falar para ele tirar. Morrendo de calor, mas não tira a blusa. Então essa falta de autonomia do [cita nome do aluno A2] é algo que sempre me incomodou muito e enquanto eu estava com ele, eu sempre tentei trabalhar, nós fizemos reunião com a família, com a mãe, explicamos, e ele não sai de casa para nada, ele mesmo conta isso para a gente. É só em casa o tempo inteirinho [...]. No horário do lanche, o [cita nome do aluno A2] é bem metódico. Ele sai, pega a lancheira, vai com a lancheira para o refeitório, por exemplo, os meninos nos bancos, sentam-se no chão para tomar lanche, na escada, o [cita nome do aluno A2] não, ele tem que ir para o refeitório, ele não come a comida da escola, ele nunca comeu, mas não fala que não gosta. Aí ele se senta lá na mesinha do refeitório e come o lanche dele, todos os dias ele faz a mesma coisa, aí ele fica esperando terminar o lanche, ele vai ao banheiro e já fica perto da parede da sala dele para entrar para sala e fica esperando. Aí às vezes os colegas vão, tentam falar alguma coisa com ele, faz alguma pergunta e às vezes ele fica sozinho.

Sobre o **processo de escolarização de A3**, a professora L, de Betim, destaca os desafios de a escola se adaptar à condição peculiar do aluno, assim como dificuldades apresentadas pelo aluno, que foram sendo percebidas. Diante disso, foi necessário promover um debate mais amplo, envolvendo a escola e a Secretaria Municipal de Educação, de modo a definir se ele avançaria no percurso de escolarização ou se seria retido:

Quando ele tinha baixa visão, a inclusão dele era difícil, a escola não conseguiu ter muitos avanços com ele no 1º ano [em 2018]. [...] então praticamente ele saiu do 1º ano sem muitos avanços pedagógicos com relação à leitura e escrita. A própria rotina escolar [...]. Era para ele estar no 5º ano, mas aí [...] como ele teve perda muito grande devido à pandemia [da covid-19], nós decidimos [que ele ficaria] no 3º ano. E que eu ia continuar com ele, para que a gente dessa continuidade ao processo de leitura e escrita e alfabetização dele. Porque se tivesse outra quebra, outra professora, ia ter de começar tudo de novo com ele. Então, a gente preferiu, conversou com a família e com a Secretaria de Educação. A Secretaria autorizou que a gente continuasse mais um ano com ele. Porque ele estava, assim, com uma defasagem de leitura e escrita muito grande.

Quando à interação de A3 com os colegas, a professora L relata algumas questões relativas à forma de ele se aproximar das pessoas, apresentando, algumas vezes, movimentos que causariam um distanciamento dos colegas, ou apresentando algumas inadequações por não enxergar bem as outras pessoas:

A relação é boa, mas com relação ao aluno surdocego tem a questão do toque. Como ele é uma criança que precisa utilizar a mão o tempo todo, então às vezes ele usar a mão também é um aprendizado. A gente tem de [ir] ensinando-o a usar essa mão. Ou às vezes ele toca em alguma parte do corpo que as pessoas não gostam. As pessoas não entendem que não é maldade da parte dele, é porque ele não está enxergando. Então, o tempo todo a gente tem de [ir] fazendo esse trabalho com os colegas. Agora já melhorou um pouco, mas no início ele andava pela sala e jogava todas as coisas dos colegas no chão. Ele é uma criança que gosta muito de conversar e interagir com os colegas. A gente tem que mediar essa questão com os colegas. Eu tenho feito o tempo todo, não só com crianças, mas com os profissionais da escola.

A professora L indica as limitações de materialidade para a participação do aluno surdocego nas aulas de Educação Física, quando eram priorizadas atividades de jogos e brincadeiras. Mesmo havendo desafios relativos à adaptação das propostas à sua condição, L destaca o movimento dos colegas no sentido de buscar a participação de A3:

A Educação Física é ministrada por mim, como não sou especialista o trabalho consiste em jogos e brincadeiras. O aluno gosta e se interessa por todas as atividades propostas, mas devido à falta de adaptações físicas e materiais próprios sua participação é limitada. Mesmo assim interage muito bem com os colegas que sempre o incluem nas atividades. A participação dos pares é fundamental.

A professora L relata que outros profissionais da educação atuam com o aluno, como a professora do AEE, outras professoras e a profissional de apoio, e que ela procura orientá-las com o seu conhecimento:

Como eu sou a professora e acabei adquirindo um pouco mais de conhecimento do que as outras pessoas, eu só oriento como lidar com ele, como se relacionar com ele, a acompanhante de inclusão que fica com ele. A professora do AEE é acompanhada pelo centro de referência para ele. À tarde, no contraturno, as outras professoras que passam na sala também, eu só dou uma orientação, uma contribuição, mas eu não fico o tempo todo com ele na sala. Eu simplesmente ajudo, contribuo com o meu conhecimento, passo as minhas orientações, tanto na biblioteca quanto na cantina.

L compartilha sua percepção de que A3 não se reconhecia como uma pessoa com deficiência e destaca que ela fez um trabalho no sentido de evidenciar que havia outras pessoas

que vivenciavam, como ele, uma condição de pessoa com deficiência visual. A professora L problematiza o fato de os estudantes com deficiência, muitas vezes, não terem com quem se identificar na escola comum, o que geraria um sentimento de solidão, como podemos acompanhar na citação:

Ele não gostava que se dirigisse a ele nem como pessoa com deficiência visual nem como cego. Este é o trabalho que tive de fazer com ele também, aos poucos. Ele tem a questão da personalidade dele se reconhecer como pessoa com deficiência, ele não tinha, ele ainda não tem essa identidade de pessoa com deficiência. Então eu acho que é uma falha da inclusão, como uma pessoa fica sozinha, como que ela vai se reconhecer como pessoa com deficiência se não tem ninguém igual a ela? Então eu fico contando histórias para ele, de outras pessoas cegas, então eu fui contando histórias, e aí que ele foi percebendo que existia outras pessoas como ele também. Aí que ele foi começando a perceber que não era a única pessoa. Então, a questão da identidade é uma coisa que atrapalha muito também eu acho, às vezes um aluno só, sozinho no Ensino Regular [como] ele [vai] se reconhecer, como pessoa com deficiência [...] ele não aceita. Ele falava: “Então para que eu vou aprender Braille? Todo mundo escrevendo, eu quero escrever também.” Ele não aceitava o Braille, ele queria escrever como os outros colegas, ele era o único. Ele falava: “Por que o meu lápis faz barulho e dos meus colegas não fazem. Os meus colegas não usam máquinas? Só eu que uso?” Então esse era questionamento que ele fazia, o tempo todo.

L relata sobre independência do aluno: “Na escola aqui ele é completamente independente, ele não precisa de ninguém para nada, ele circula toda a escola sozinho com bengala, sem bengala. Todos os espaços da escola, ele conhece todas as pessoas, ele sabe.”

Na discussão sobre o processo de escolarização dos alunos surdocegos, a temporalidade refere-se aos momentos de rotina nos quais os alunos realizam, diariamente, as atividades da escola. A1 compreende o ambiente escolar, os horários das atividades pedagógicas, bem como os momentos de brincadeira, alimentação, contação de histórias e outras atividades. Ele é um aluno não verbal, ou seja, não fala nem sinaliza e, por este motivo, ainda não consegue se comunicar, ler ou escrever e possui muita dificuldade de aprendizagem, comunicação e locomoção.

A2 é um aluno não alfabetizado, que se comunica por meio de Libras em nível básico, não fala, consegue copiar, tem a compreensão básica da leitura e escrita de poucas palavras simples e comuns da língua portuguesa. Ainda não consegue escrever uma frase completa e possui muita dificuldade de aprendizagem, comunicação e socialização.

A3, por sua vez, é um aluno alfabetizado, comunica-se verbalmente por meio de fala ampliada e do Braille, e, segundo a sua professora, não possui dificuldade de aprendizagem.

Sobre as aulas remotas durante a pandemia (da covid-19), A2 acabou se acostumando por estar bastante tempo dentro de casa e longe da escola, ainda mais sendo muito tímido. Várias pessoas surdocegas reclamam do virtual, onde existem muitas barreiras. É importante o contato presencial e a interação na escola. Relatos de pessoas surdocegas à pesquisadora desta dissertação, conferem que conversas, brincadeiras e contatos são mais agradáveis e produtivos quando acontecem pela interação pessoal e presencial.

No que se refere à presença de outros colegas com deficiência, verificamos que nas escolas onde os alunos surdocegos A1, A2 e A3 se encontravam, havia outros estudantes com deficiência, como pessoas surdas, autistas e/ou com deficiência intelectual.

A partir dos dados apresentados, analisamos que é importante saber as afinidades das crianças surdocegas, o que gostam e o que não gostam, assim como a forma como vivenciam individualmente a surdocegueira, seus canais mais proeminentes de comunicação, dentre outros aspectos.

Outro tema que emergiu nas entrevistas se refere às estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva, que passaremos a abordar.

3.2.4 Estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva

Nesta subseção, iremos discutir as estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva utilizados pelas profissionais da educação com seus estudantes surdocegos, iniciando pela professora de Belo Horizonte, depois pelas de Uberaba e Betim.

A professora G, de Belo Horizonte, citou, como suas estratégias educacionais, as atividades de fazer rodinha e contar histórias, considerando que A1 precisava estar mais perto do locutor. A professora mantinha A1 próximo dos colegas de sala e as profissionais da educação contavam histórias mais perto dele, porque percebiam que ele entendia melhor.

G utilizava o colchonete para que A1 se sentisse mais confortável, tendo em vista que ele não tinha equilíbrio e não gostava de usar a cadeira. O relato da professora G se aproxima do relato de um professor participante da pesquisa de Bezerra (2010). O professor conta ao autor sobre o fato de seu aluno surdocego congênito do estado de Pernambuco se recusar a sentar e como foi importante ela ter feito várias tentativas para que o aluno pudesse avançar e, aos poucos, conquistasse esse comportamento:

Eu acredito que até agora que está tendo, pelas respostas que ele tá me dando. Como lhe falei, se pego ele e coloco na cadeira, na banca, ele fica, se vou por aqui atrás, tenta sentar e já senta, porque ele antes não sentava, só chorava. E,

me empurrando, como se fosse assim, sai, sai, e agora, um dos últimos dias, um encontro que tive com ele, que a tia veio me trazer ele. A tia, ainda bem que você chegou, porque ele tava tão desesperado que eu já tava impaciente com ele, aí quando eu cheguei que peguei ele, ele se acalmou. Quer dizer, houve, acho que ele entendeu era ela que eu queria. E eu já tava possessa porque ele não tava querendo as pessoas que convivem com ele, mais do que comigo. Por isso, eu acho que há essa comunicação entre ele e eu, pelas respostas que ele tá me dando. (Bezerra, 2010, p. 154)

Sobre a alimentação, que requer um trabalho importante na Educação Infantil, a professora G relatou apenas que A1 não conseguia se alimentar sozinho e que a auxiliar de apoio à inclusão sempre dava a comida para ele.

No depoimento a seguir, a professora G relata sobre o cotidiano do aluno na escola:

Às vezes ele ficava no colo, a gente o encostava, ele gostava muito de ir para porta, eles [colegas] ajudavam muito na questão que ele gostava de ir para próximo da porta para sair, que ele gostava dos espaços, de ir ao bosque, ao parquinho, ao hall ali que tinha som para se alimentar, gostava muito de comer comida da escola, então a gente pensava que todo momento era um momento de alimentar ou de ir para o bosque, de ir para outros espaços. Então, os meninos ajudavam, traziam ele de volta, às vezes a gente estava em alguma dinâmica que ele estava virado para atender outra criança e ele meio que fugia, essas crianças ajudavam nessa dinâmica, e estavam com ele desde muito pequenos, e a gente tem essa dinâmica, essa didática de seguir as turmas, e os alunos, para os pares estarem juntos. Há muito tempo, eles já se acostumaram com as necessidades dele ali, não tinha preconceito.

Sobre a **comunicação**, o relato de G considera que A1 não apresentava uma comunicação simbólica estabelecida, como discutido anteriormente. Comunicava-se por expressões faciais e corporais. Nesse sentido, as profissionais da educação percebiam, e podiam ter hipóteses de que ele estava incomodado, mas o aluno não chegava a utilizar um meio de comunicação formal para se expressar.

A professora G relata: “Principalmente o tato, ele gostava de mexer e tocar as coisas, ele sabia diferenciar o que não era agradável para o que era, a tinta não era agradável para ele, ele repulsava a tinta”, como destacamos anteriormente. G ainda comenta sobre como as profissionais da educação realizavam leituras do que poderia estar ocorrendo com A1 a partir das suas expressões faciais e corporais:

Ele sempre usou fraldas, então a gente tinha que perceber, ele estava molhado, ele não conseguia nem dar nenhum sinal sobre isso. Até quando ele esteve doente assim, com febre, teve algum desconforto, ele chorava pouco, mesmo tendo algum desconforto, a gente percebia mesmo pelo olhar dele. Às vezes, ele estava com o olhar mais abatidinho, um olhar mais caidinho, mas a gente percebia que não estava legal.

No que concerne ao **uso de tecnologia assistiva**, não foi possível identificar se a professora G recorre a esse recurso a partir dos dados da entrevista.

No caso de A2, a tradutora e intérprete de Libras K, de Uberaba, citou diferentes estratégias educacionais que eram implementadas de modo a adaptar os conteúdos para o aluno. As profissionais da educação que atuavam mais diretamente com A2 utilizavam cores diferentes, avaliavam o tamanho e as cores das letras, privilegiavam materiais adaptados de forma visual e imagens coloridas, porque percebiam que ele respondia bem ao estímulo visual. Elas, da mesma forma, orientavam professores de disciplinas específicas no uso dos vídeos e se mostravam atentas ao que estava acontecendo na escola. Faziam resumos dos conteúdos de disciplinas em Libras, de modo a tornar o conteúdo das aulas compreensível para ele. A intérprete K indicou, igualmente, a necessidade de realizar flexibilizações no trabalho educativo com o aluno.

K relata, ainda, ter ofertado um curso de Libras, priorizando os estudantes ouvintes da sala de A2. Ao mesmo tempo, destaca a falta de convivência e de socialização do aluno.

No que se refere à **comunicação**, A2 utilizava poucas palavras (mais simples e comuns) em língua portuguesa e língua inglesa na modalidade escrita. O nível da sua comunicação em Libras poderia ser considerado de nível básico, e em um ritmo mais lento. Nesse sentido, a intérprete K observava limites na comunicação com o aluno e relatou perceber que a língua de sinais não era suficiente para fazê-lo compreender os assuntos tratados na escola. Sobre os limites da comunicação realizada com o aluno e as lacunas da sua compreensão, a intérprete K relata:

O ano passado, eu fiz um trabalho com ele na aula de ensino religioso, quando estava estudando a parte da família, ele não soube escrever o nome da mãe, da irmã, do pai, ele nem sabia que o pai dele era o pai dele, ele falava que o pai dele era um amigo. E eu é quem foi trabalhar isso com ele, pois eles são separados, o pai e a mãe. Então assim, o que ele conseguiria ler sozinho, ler que eu digo é dar esse sentido e conseguiria fazer em língua de sinais, para mostrar que ele está compreendendo o sentido: sol, dia, uva, leite... são coisas que ele consegue, uma frase completa ele não escreve sozinho.

Este relato demonstra o quanto A2 não conseguia significar a sua realidade, deixando de identificar informações importantes sobre a sua filiação e seus vínculos, muito provavelmente, em decorrência das barreiras de comunicação.

Profissionais da educação utilizavam o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Libras (Capovilla; Raphael, 2001) para auxiliar na comunicação em Libras e faziam gravação de vídeos em Libras para o aluno.

O aprofundamento das dificuldades do aluno foi percebido após a pandemia da covid-19, provavelmente pelo fato de o aluno ter ficado mais isolado e sem uma comunicação mais sistemática em Libras. Sobre esta questão, a intérprete K nos conta que:

Ele chegou aqui na escola no 6º ano de Ensino Fundamental, em 2020, e aqui ele nunca foi reprovado. Só que ele pegou o período da pandemia [da covid-19]. Então ele também ficou bastante prejudicado, porque ficou do 6º ano e parte do 7º ano on-line. [...] ele ficou dois anos afastado da escola, com aulas on-line, então eu só tive contato com ele presencialmente o ano passado [2022] no 8º ano. E isso para o [cita nome do aluno A2] foi muito prejudicial para o desenvolvimento da língua de sinais, eu senti que ele teve uma queda muito grande, porque perdeu o contato com a língua de sinais.

Como **recursos de tecnologia assistiva**, verificamos, a partir do relato da intérprete K, que, para o desenvolvimento das atividades educativas com o aluno, eram utilizados equipamentos como computador, *notebook* e celular, aulas remotas pelo Google Meet, recursos como *slides* e Microsoft PowerPoint, uso de aplicativos por meio da TV INES, VLibras e Hand Talk, e uso de mensagem de textos e/ou vídeos pelo WhatsApp.

No caso de A3, a professora L, de Betim, ressalta a estratégia de contar histórias de pessoas cegas e surdocegas para A3 como uma estratégia para que ele tomasse conhecimento de que não era a única pessoa a vivenciar essa condição, como relatado anteriormente.

No que se refere à **comunicação**, ela citou que como formas de comunicação, A3 utilizava a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, por meio de fala ampliada e Braille.

Como **recursos de tecnologia assistiva**, podemos citar o uso de aparelho auditivo, da bengala, da máquina de escrever em Braille, da reglete com punção, do computador, *notebook* e celular. Para as pessoas surdocegas, o tato, o paladar, o olfato, o cinestésico, o vestibular, o proprioceptivo, entre outros sentidos, desempenham papel significativo (Freeman, 1991). Tais sentidos tornam-se mais atrativos, pois são essenciais e altamente acessíveis, sendo quesito principal devido aos resíduos visual e auditivo destas pessoas, porque são capazes de contribuir ainda mais para o ambiente onde a pessoa surdocega está inserida.

Outro aspecto que emergiu nas entrevistas se refere à frequência dos estudantes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido na sala de recursos, que passaremos a abordar.

3.2.5 Frequência dos estudantes surdocegos ao AEE - sala de recursos

Segundo a professora G, de Belo Horizonte, o aluno A1 tinha indicação para frequentar o AEE, mas a família, que seria responsável por levá-lo aos atendimentos no contraturno, não o levava, por isso, ele nunca havia frequentado esse atendimento. Na visão de G, o AEE poderia contribuir para o processo de escolarização de A1, pois nesse espaço ele teria contato com tecnologia assistiva e outros recursos educacionais apropriados.

Em entrevista, a professora G disse que seria bom a escola de Educação Infantil ter uma sala de recursos, mas as salas costumam ser implantadas em escolas de Ensino Fundamental na rede de ensino de Belo Horizonte. A professora G relata que a sua escola é pequena, não tem sala do AEE e indicou que o aluno A1 poderia frequentar o AEE de outra escola próxima:

No caso é oferecido para ele, a gente tem uma escola muito próxima aqui da rede municipal, porque ela tem sala do Atendimento Educacional Especializado para esse aluno. Ele era um aluno que era perfil [do AEE], que tinha uma vaga lá, mas nunca frequentou. Na sala de recursos, a gente tem uma proximidade com a escola e as profissionais que trabalham lá e relataram para a gente várias vezes que ele não frequentava, e era muito importante para o desenvolvimento dele, porque lá tem as ferramentas, os equipamentos, a tecnologia assistiva, para ele, são direcionadas para ele. É muito próxima aqui, do outro lado. Bem pertinho, pois ele tinha que frequentar no contraturno, tem que frequentar o contraturno escolar.

No caso de A2, a tradutora e intérprete de Libras K, de Uberaba, destaca sua atuação como professora do AEE na sala de recursos desde 2023, mas a pessoa que acompanha o aluno atualmente é outra professora do AEE. A2 frequenta o AEE duas vezes por semana e, na avaliação de K, ele ainda precisa deste atendimento.

No caso de A3, segundo a professora L, de Betim, o estudante A3 frequenta o AEE três vezes por semana. A professora L relata que, entretanto, o AEE não atende a todas as demandas necessárias e específicas do aluno, pois o profissional não tem competência técnica para atender às demandas que o aluno apresenta, como podemos acompanhar no seguinte depoimento:

Eu acho que três vezes estaria bom se o profissional tivesse qualificação para atender o aluno. Não adianta só mandar o aluno, ele precisa de orientação e mobilidade e o profissional não tem formação. Em Braille o profissional tem pouquíssima ou nenhuma formação, o que adianta o aluno vir? Matemática, Soroban, ou outras coisas e o profissional não tem formação. Então quer dizer, do que adianta o aluno vir três vezes, poderia vir uma vez por semana, mas se fosse proveitoso, dentro daquilo que o aluno realmente precisasse e a tecnologia... não adianta, não tem formação. Do que adianta colocar o profissional simplesmente para dizer que tem, mas o profissional não tem formação para poder atender o aluno naquilo que ele precisa, ou sequer para

orientar o professor naquilo que o professor precisa, ou para fazer materialidade, para poder adaptar para o professor o que precisa nas demandas, então não adianta o aluno vir, né? Das demandas que pudesse atender realmente as coisas que ele precisa. Não adianta um profissional que não atende as demandas do aluno. As demandas dele são muito específicas. E um profissional para atender todas as pessoas com deficiência. Não atende as demandas dele. Infelizmente, hoje não atende.

Analisando a situação dos três estudantes em relação ao AEE, verificamos, a partir dos relatos das profissionais da educação, que A1 tinha indicação para frequentar o AEE, mas não chegou a ser atendido nesse espaço pelo fato de a família não o levar à sala de recursos no contraturno. A2 e A3 estavam matriculados e frequentavam o AEE, pois ambos precisavam desse acompanhamento para a sua escolarização, entretanto, no caso de A3, o profissional do AEE não apresentava qualificação para realizar atendimento do estudante surdocego. A professora L destaca, ainda, o fato de o profissional não ter conhecimento para trabalhar a orientação e mobilidade com o aluno, Braille e outros recursos que seriam necessários para a escolarização de um aluno surdocego.

Na próxima subseção, discutiremos dados relativos à relação dos familiares dos estudantes surdocegos com a escola.

3.2.6 Relação família-escola dos estudantes surdocegos

Segundo a professora G, de Belo Horizonte, os familiares de A1 não participavam das reuniões, não tinham passado para a escola informações sobre as suas formas de comunicação e interação, e sobre estratégias que pudessem contribuir para a sua escolarização. A família não providenciou consultas médicas para obter os laudos e não o conduzia à sala de recursos para frequentar o AEE, de modo que ele pudesse ter o seu atendimento complementar à frequência à escola, como destacado acima. No depoimento a seguir, a professora G ressalta alguns pontos:

A relação com a família era muito difícil, a mãe era muito complicada para seguir as regras, trazer documentação, para a gente solicitar profissionais [de apoio]. O pai também. Que fossem mais aptos para poder atender esse aluno. [...] depois ele foi para o escolar [particular], aí essa comunicação com a família ficou mais difícil. A família do [cita nome do aluno A1] não participava das reuniões de pais, às vezes nem das convocações que a gente chamava, a nossa comunicação era basicamente pela agenda do aluno, muitas vezes ele chegava dos finais de semana com algumas marcas, mas a gente percebia que ele ficava solto em casa, às vezes se machucava. Aí a gente tinha notícia que ele ficava numa pracinha próxima, solto, sozinho assim, com a família próxima, mas ele ficava solto e como ele não enxergava bem [baixa visão], ele se machucava, chegava ralado, com marcas, aí a gente sempre

relatava para a família. Sempre escrevia, fazia um registro sobre o fato, para eles ficarem mais atentos, no atendimento do [cita nome do aluno A1].

A professora G relata que a escola buscava se comunicar com a família por meio da agenda, mas não obtinha retorno. Refere-se ao trabalho com o aluno A1 como “bem desafiador”, pois trabalhavam com o aluno sem apoio, estímulo e atenção da família e “basicamente sem recursos”.

No caso de A2, a tradutora e intérprete de Libras K, de Uberaba, destaca dificuldades dos familiares do aluno A2 em participar das reuniões, por residirem em outra cidade, assim como por não conseguirem encontrar atendimento de Saúde na cidade de origem para ter os laudos atualizados para a escola. Nenhum dos familiares sabia Libras para comunicar-se com A2. Ela ressalta, ainda, falta de estímulo, apoio e atenção da família. A intérprete K relata: *“Aluno que tinha a perda visual e a perda auditiva, nós sabemos que é o aluno com as características da surdocegueira, mas ele sempre foi assim considerado como um aluno surdo, até principalmente por conta dessas questões de laudo. A própria família teve pouca informação sobre isso.”* K ressalta a pouca frequência da família à escola e o fato de morarem em outra cidade, mas destaca que a mãe compareceu à escola quando foi acionada no ano anterior:

No ano passado [2022], por exemplo, a mãe veio à escola uma vez. E foi chamada, porque nós percebemos questões preocupantes e fizemos uma reunião com ela, nessa questão do isolamento do [cita nome do aluno A2]. E acesso a jogos muito violentos... e a gente começou a ficar bastante preocupado com isso. Mas por essa questão da distância, a mãe sempre nos disse que é muito difícil estar na escola. E ele mora com a avó. A mãe separou, casou-se com outra pessoa, tem outra filha e mora numa casa separada, na mesma rua, mas em outra casa. E o [cita nome do aluno A2] quis ficar com a avó, porque é todo mundo de outra cidade do interior de São Paulo.

No caso de A3, a professora L, de Betim, destaca a presença dos familiares do aluno A3 nas reuniões, diz que nunca faltam. Refere-se à sua disponibilidade para providenciar as consultas médicas e laudos completos para a escola, e que os familiares do aluno atendem às demandas apresentadas pela instituição.

Segundo a professora L, no início, os familiares de A3 não aceitavam o Braille quando o aluno se tornou surdocego e necessitava aprender o código, mas com o tempo aceitaram. L observa que os familiares buscam os direitos do aluno a partir da sua orientação, como podemos verificar no seu depoimento:

[...] eu que tenho feito na medida do possível, sobre os direitos deles, sobre as leis, eu que dei algumas para eles lerem, a inclusão deles no Sistema Único

de Saúde [SUS] para ele ter direito ao aparelho [auditivo] que ele não tinha. Então, aqui, até esse trabalho a gente tem de fazer, sabe. Então tem de estar informando a família sobre os direitos deles. Ajudando-os a correrem atrás.

A professora L também destaca os problemas enfrentados entre a família e a escola:

[...] a família também é muito angustiada e desorientada com todo o processo da doença do filho. Porque, até então, não tinha muita orientação do que se tratava. E a doença só avançando, só progredindo. Muito conflito entre a família e a escola [...]. Não é que eu estou dando desculpa para família, mas foi uma chegada muito desgastante para família. Foi muito difícil para a família o começo dele aqui na escola, porque a adaptação dele aqui nos primeiros anos [do Ensino Fundamental] foi muito difícil, ele é uma criança de muita personalidade, então ele se posiciona, ele fala, ele questiona.

Outro ponto abordado pela professora L se refere à falta de contato da família com outras famílias de pessoas surdocegas, e o fato de observar uma superproteção do aluno pela mãe:

Sobre a educação de surdocegos, de relacionar com outras famílias [de surdocegos], eles ainda têm um pouco de dificuldade sobre isso. O pai é um pouco melhor, mas a mãe tem mais dificuldades, é mais superprotetora, protege muito. O pai não, o pai já deixa, já cobra mais dele, assim exige mais dele.

Por fim, a professora L avalia que um atendimento psicológico poderia auxiliar A3 a lidar melhor com a sua condição, com as suas limitações, como apresentado a seguir:

Quando eu falo com a mãe dele, que ele quer viver, ele quer ter experiências, então, ele busca isso. Às vezes, eu acho que ele não tem noção das limitações dele, ainda, né? Ele vive como se parece que ele não tivesse ainda aquela noção das limitações dele. As pessoas ficam o tempo todo dizendo para ele que ele não pode, e ele não aceita um não, um não pode, como resposta. Então a gente tem até conversado com ela para buscar um acompanhamento psicológico para ele. Mas ela ainda não fez essa busca, e a gente não sabe também como ele vai reagir.

No item relativo à relação com os familiares dos estudantes surdocegos, percebe-se que vários familiares têm dificuldades de acompanhar o filho surdocego na escola, devido a questões de trabalho, atividades diárias, entre outros. Neste sentido, a questão da frequência escolar, que é muito importante, fica prejudicada. Acumulando faltas na escola, todo o trabalho de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e interação com professores e colegas ficam prejudicados. É importante ter uma rotina e ações contínuas para reforço ao que se aprendeu e a novas aprendizagens. É necessário, também, como mencionaram as profissionais da educação durante a entrevista, o estabelecimento de uma interação diária entre os profissionais e os

familiares dos alunos surdocegos, pois assim podem se ajudar mutuamente, discutir e trocar experiências, criando soluções e superando os desafios. O trabalho em conjunto gera sucesso na aprendizagem. Isso nos lembra a dissertação de Mestrado Acadêmico de Mata (2017), quando a autora considera a importância do engajamento da família na regularidade dos atendimentos, o que se mostra fundamental para o desenvolvimento da pessoa surdocega.

A partir dos aspectos abordados, observamos que é muito importante para a pessoa surdocega saber que não é a única pessoa diferente na família, na escola e na sociedade. A identidade social traz boa aceitação da sua deficiência e da sua condição (eu não sou único, existem outros iguais a mim). Constatar e relacionar com iguais traz facilidade na interação, possibilita a criação de símbolos e ações que poderão intervir no desenvolvimento e na capacidade de se relacionar com o outro. As relações trazem sentimento de integração que atende à necessidade de pertencimento. Uma boa medida, nesse sentido, foi a criação de associações, entidades, onde as pessoas com a mesma deficiência se encontram, se conhecem, fazem amigos e se divertem.

No início do processo de identificação da deficiência de seus filhos, vários familiares ficam surpresos, desesperados e/ou preocupados e não sabem o que fazer. Ainda mais quando o filho está no processo de perder a audição e/ou a visão. Com o tempo irão se acostumando, aceitando e lutando pelos seus direitos. É realmente importante que os profissionais da educação tenham a percepção das necessidades do aluno surdocego.

Na próxima subseção, discutiremos dados relativos aos principais desafios enfrentados pelas profissionais da educação durante a atuação com os estudantes surdocegos.

3.2.7 Principais desafios enfrentados pelas profissionais da educação

A professora G, de Belo Horizonte, citou três desafios principais enfrentados no trabalho com seu aluno A1: a relação educação-saúde; a relação com a família (destacada na subseção anterior) e a formação de profissionais. Ela relata:

[...] falta de comunicação e a motricidade também. A gente está com um grande problema aqui na escola, nós temos muitos alunos que a gente percebe que têm deficiência, mas em relação aos pais, a gente percebe que eles têm muita dificuldade de conseguir o laudo. Os relatórios, a questão da saúde, esse intercâmbio com a Secretaria de Saúde para liberar um profissional para ajudar e até acessibilidade e inclusão mesmo para esses alunos.

A partir do relato da professora G, podemos observar que o aluno A1 não tinha estabelecido uma comunicação simbólica e ainda não havia aprendido a andar com independência. Não possuía diagnóstico clínico, pois a família não o levou às consultas médicas para obter laudos completos. A escola não tem responsabilidade no atendimento na área de Saúde, como descrito anteriormente.

A relação estreita com a família, para você entender como é aquele aluno, qual é a demanda dele, acho que isso facilita muito, muito quando você tem uma relação mais estreita, principalmente com a família, e você consegue entender o que aquele aluno precisa, como ele se comunica, como que é a vivência dele, já que cada um tem a sua história. Eu acho que é muito difícil você trabalhar quando você não tem uma relação próxima com a família, você pode ter vários cursos, várias especializações, mas não consegue atender o aluno, se você não entender como é a comunicação com ele, o que faz sentido ali para ele.

A relação família-escola promove o maior desenvolvimento do aluno surdocego na escola, como dizem os trabalhos de Matos (2012), Mata (2017) e Batista (2019). Quando essa parceria não existe, o aluno pode ser prejudicado, como já mencionado. Na pesquisa de Batista (2019), a importância desta parceria é ressaltada:

[...] é possível inferir que a parceria entre os pais e a escola deve ser desenvolvida, pois é por meio dela que o estudante com deficiência terá maior possibilidade de se desenvolver com autonomia. Os pais podem contribuir com os profissionais que atendem seus filhos com deficiência no desenvolvimento de metas e objetivos que devem ser alcançados ao longo do ano, visto que são eles que convivem a maior parte do tempo com os filhos. (Batista, 2019, p. 72)

Outro desafio relatado pela entrevistada está ligado à questão da formação profissional associada ao uso das tecnologias, como pode ser observado no depoimento da professora G:

Eu acredito que seja a questão da formação dos profissionais também, e a disponibilização de tecnologias, de ferramentas, não digo de tecnologias, mas as ferramentas adequadas. Ter a formação e disponibilizar ferramentas para sensibilizar o ensino. Aqui chegaram tablets para os meninos e a tela interativa. Só que esbarra no fato de o profissional não saber utilizar, não tem formação para a utilização. Criação de mais cursos de formação [na temática da surdocegueira] ajudaria muito.

Além da formação, vários profissionais da educação não têm conhecimento acerca de tecnologia assistiva (TA) e suas ferramentas específicas. Os profissionais precisariam ter mais tempo para pesquisar e aprender como utilizar esses recursos, como afirmado nos trabalhos de Matos (2012) e Leme (2015). No trecho a seguir, destacamos uma análise de Leme (2015) sobre

esta questão, na qual ela aborda, dentre outros aspectos, a necessidade de que os profissionais possam experimentar os recursos:

Primeiramente é a falta de certos recursos e tecnologias; segundo é a falta de domínio e conhecimento de como utilizar estes recursos, visto que quando se trata de algo novo é um desafio, e somente será superado através de muita pesquisa e experiência no dia a dia, a partir do acesso irrestrito aos recursos para o favorecimento da aprendizagem, como Soroban, Linha Braille, impressora Braille, Geoplano, livros didáticos e outros recursos que talvez sejam necessários. (Leme, 2015, p. 89)

No caso de A2, a tradutora e intérprete de Libras K, de Uberaba, citou três desafios principais enfrentados no trabalho com seu aluno A2: a relação com a comunicação e socialização; a relação com a divulgação, conhecimento e visibilidade; e a orientação educativa e formação específica e adequada de profissionais. Ela relata:

Falta para o [cita nome do aluno A2] esse contato com os pares, com certeza. Conosco ele tem uma comunicação que é muito informal, porque a gente não tem o tempo do bate-papo com ele e, em sala de aula, eu tenho que respeitar o tempo do professor. Então é complicado [...], o que falta para ele é essa comunicação com os amigos, essa interação, o contar uma piada, compreender a linguagem metafórica das coisas, ele não tem essa oportunidade. E esse contato, com certeza, com um professor surdo, eu acho que isso seria fundamental. Hoje nós temos profissionais surdos excelentes no estado [Governo do Estado de Minas Gerais] que estão lá na escola estadual. Na Prefeitura [de Uberaba] a gente não tem um profissional surdo.

Um documento oficial do Governo do Estado de Minas Gerais intitulado *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais* (2014) cita a presença de instrutor de Libras surdo em escola da rede pública estadual, que ensinaria Língua de Sinais para alunos sinalizantes, mas no caso da Prefeitura de Uberaba, este profissional não é previsto. Na citação seguinte, destacamos trecho do documento:

Na área da surdez, a SEE/MG/SRE conta com instrutores de Libras, que são profissionais surdos que ministram o Curso Básico de Libras (Língua Brasileira de Sinais) a professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Para atuar como instrutor de Libras, o profissional deverá ser professor, com no mínimo Magistério de 1ª a 4ª série ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar, ser surdo e ter Certificado de Instrução de Libras expedido pelo Programa de Apoio à Educação de Surdos ou pelo Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/SEE). Os instrutores de Libras complementam, se for o caso, a carga horária de seu cargo no ensino da Libras a alunos surdos na sala de recursos. [...] 7.2.2.1 - Atribuições do instrutor de Libras: a) Ensinar a Língua de Sinais – Língua Brasileira de Sinais – no contexto escolar, tanto a alunos surdos quanto a ouvintes e a professores da rede pública de ensino. (Minas Gerais, 2014, p. 28-29)

A Resolução SEE nº 4.256/2020 atualiza a função do instrutor de Libras na rede estadual de ensino, mantendo a sua associação ao CAS das Superintendências Regionais de Ensino (SRE/SEE-MG), como pode ser observado na citação:

Art. 41 - O instrutor de Libras é o profissional surdo que ocupa o cargo de professor com a função de ensinar a Língua Brasileira de Sinais. Art. 42 - As Superintendências Regionais de Ensino devem organizar cursos de Libras para formação continuada de seus professores, desenvolvidos por instrutores de Libras designados para este fim, de acordo com a demanda e autorização da Secretaria de Estado de Educação. § 1º - Os instrutores de Libras que atuarão nas Superintendências Regionais de Ensino e nos municípios de sua circunscrição serão lotados administrativamente em uma escola da rede estadual e atuarão nos diversos municípios. § 2º Os instrutores de Libras estão vinculados pedagogicamente ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) da área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino. § 3º - O atendimento do instrutor de Libras aos estudantes surdos matriculados nas salas de recursos é organizado pelas Superintendências Regionais de Ensino. (Minas Gerais, 2020, p. 8)

A intérprete K destaca a falta de informação como um desafio na educação das pessoas surdocegas, o que traz implicações para a pessoa surdocega tanto no contexto familiar como escolar, de acordo com seu depoimento:

Eu acho que existe menos informação com relação à surdocegueira, hoje, com relação à surdez. Quanto à cegueira ou à deficiência visual, a gente tem uma informação maior. Eu acho que um fator que dificulta muito é a falta de informação, pois as pessoas conhecem muito pouco ou têm um conhecimento errado sobre o assunto. E muitas vezes as pessoas não assumem o seu papel, a sua responsabilidade, por exemplo na [área da] Educação. A família às vezes não assume a responsabilidade, delega para a escola. Só que a escola também não assume esta responsabilidade e joga para a família e o aluno fica no meio desta guerra. Então eu acho que falta informação e falta a questão de assumir responsabilidades.

Várias pessoas pensam que a surdocegueira é uma deficiência múltipla ou deficiência dupla, o que não permite uma abordagem específica, adequada e correta sobre esta deficiência. Como dito anteriormente, falta conhecimento, reconhecimento, divulgação e visibilidade sobre o assunto, para o alcance de todos os espaços e na sociedade. Sobre tais questões, a intérprete K expõe as suas percepções:

Eu acredito, pelo que eu percebo das formações, do conhecimento dos próprios professores, a gente tem, isso é mais divulgado, mesmo nas redes sociais. Já a surdocegueira é pouco divulgada e aí a gente tem aquela questão

da confusão de achar que é a somatória de deficiências, quando a gente sabe que não é, então, se você chegar aqui hoje, Lara, na escola e perguntar sobre tadoma, eu te garanto que ninguém aqui conhece. A gente vê uma falha muito grande na formação inicial, então se você vai ao curso de Pedagogia, numa licenciatura, não se fala sobre isso. É muito pouco. E aí, depois você continua, vai com a formação continuada, como eu citei o exemplo daqui da escola, também não se aborda, e eu sei que não é só aqui que não se aborda o assunto. Então eu fico me perguntando, em que momento as pessoas vão aprender sobre isso? Qual é o momento? Então eu acho que os congressos de educação, os cursos de graduação, as especializações precisam abordar isso de uma forma específica, sem ser como se fosse um apêndice do assunto.

K considera que, mesmo os cursos de formação inicial, como graduação em Pedagogia e as outras licenciaturas, e o contexto das escolas, não conhecem e não abordam a surdocegueira. Segundo ela, os cursos de graduação e as especializações precisam falar, ensinar e tirar dúvidas sobre o assunto suficientemente. Na pesquisa de Matos (2012), uma professora participante (P1) relata que o curso de especialização em AEE, oferecido pelo MEC, não foi suficiente para o atendimento educacional ao aluno surdocego, como sublinhado a seguir:

[...] Na fala da P1, contudo, fica evidente que essas expectativas não foram contempladas, o que mostra um indício de que o curso não supriu as necessidades da professora (P1). [...] Além disso, aponta que, em virtude dessa complexidade, das diversas dúvidas e necessidade de discussões, e, ainda, dos fóruns não serem em tempo real, muitas dificuldades não foram sanadas. Na mesma fala, fica evidente, também, que, se tratando da surdocegueira, a modalidade a distância dificultou a compreensão dos conteúdos estudados. (Matos, 2012, p. 151)

Outros assuntos como os lemas “nada sobre nós, sem nós” e “não deixar ninguém para trás” não devem ser deixados de lado. As pessoas surdocegas de todos os estados brasileiros e seus familiares precisam participar, ter voz, ocupar espaços, orientar, melhorando e fortalecendo a sua visibilidade, os processos educacionais e, por consequência, a sua inclusão social e cidadania.

No caso de A3, a professora L, de Betim, citou dois desafios principais enfrentados no trabalho com seu aluno A3: a relação com continuidade e gestão escolar; a relação com a formação específica e adequada de profissionais, conforme seu relato:

Falta de continuidade, que ele vai ter, porque eu estou no final da minha carreira, ninguém na escola, e nem no próprio município, e na gestão escolar. Não sei como vai ser essa continuidade da escolaridade dele. Pela frente aí. Então assim, nas políticas públicas, infelizmente, não existe uma continuidade, não existe formação, é a questão que falei da gestão, vai ficar essa lacuna aí. Ele já foi prejudicado, está prejudicado, e vai ser prejudicado mais ainda, infelizmente.

A professora L demonstra pesar e preocupação, pois vai aposentar-se e não tem um profissional qualificado para substituí-la. Teme pelos prejuízos que o aluno possa enfrentar com a descontinuidade do trabalho e das ações feitas até o presente momento.

A grande dificuldade é ter no mesmo espaço 27 alunos e mais ele e sem ajuda adequada e sem a formação adequada para mim. Nenhum momento a Prefeitura [de Betim] sequer me autorizou a sair do meu horário de trabalho para fazer qualquer tipo de curso que seja. Não me autoriza, se eu precisar, a Prefeitura não manda outro profissional para o meu lugar na escola. E manda uma pessoa para me ajudar que também não tem formação nenhuma, então eu tenho o trabalho dobrado, porque eu tenho que ficar com a turma, com ele e com uma pessoa que não me ajuda em nada, pelo contrário, às vezes até atrapalha, acompanhante de inclusão do perfil que hoje nós temos, às vezes até atrapalha, é porque é mais uma pessoa para eu poder ensinar.

A professora L destaca o acúmulo de trabalho que vivencia, ao lidar com uma turma composta de 27 alunos regulares e mais um aluno surdocego. Destaca não receber ajuda de especialistas e não ter incentivos da Prefeitura de Betim para especializar-se mais. Além disso, ressalta que a “acompanhante de apoio à inclusão” não possui uma formação que lhe dê mais autonomia no acompanhamento ao aluno A3, gerando mais demanda para a professora. Na citação a seguir, ela desenvolve mais este ponto:

Ele não tem dificuldade de aprendizagem nenhuma, para ser sincera, assim se tivesse as condições ideais ele acompanharia todos os alunos igualmente. Eu tenho que ensinar a trabalhar, porque eu tenho que ensinar ele e a pessoa [que o acompanha] ao mesmo tempo. É uma rotatividade de pessoas muito grande, então não é ele a dificuldade, hoje, é o contexto das coisas. Você está numa sala de aula junto, ele não tem dificuldade, as condições mesmo sem o aluno e precisando evoluir, você precisando evoluir com ele sem materialidade, sem formação, aí o aluno começa a criar algumas demandas, aí as pessoas começam a falar que é ele que está com problema de comportamento. Mas não é. Nós que não estamos conseguindo atender às demandas do aluno.

Os desafios enfrentados por ela e pelo aluno, diante da falta de profissionais qualificados para atender às demandas colocadas, dificultam o trabalho. A professora L destaca as potencialidades do aluno e como esta situação causa prejuízos para a sua escolarização. Muitas vezes, o estudante A3 é visto como um aluno que teria dificuldades, embora ele não tenha dificuldade alguma.

L nos conta que cursou formações fora do seu horário de trabalho, mas que precisaria aprofundar os conhecimentos específicos. Ela relata demandas feitas ao centro de referência da

cidade, voltadas para a aprendizagem do Braille, mas que não foram atendidas. A professora L diz, ainda, do pouco interesse dos colegas da escola em aprender a trabalhar com os alunos com deficiência:

Infelizmente, outros profissionais não se envolvem. É só comigo mesmo, só comigo, já tentei. Oriento, converso, falo, faço, questiono, mas infelizmente... não se envolvem. Não, não... falam que não dão conta, dão diversas desculpas, falam que é questão pessoal minha que é tudo muito difícil, ou que ele é difícil, mas infelizmente não. Não só com ele, mas também com outros alunos. Infelizmente ainda não se envolvem. Não providenciam material, não providenciam recursos. Aí, comigo é de um jeito, com os outros profissionais é de outro jeito.

Isso nos lembra o trabalho de Leme (2015). Segundo a autora, a falta de envolvimento dos profissionais da educação se manifesta em situações do cotidiano escolar. Quando os profissionais mais habilitados precisam faltar, por exemplo, os demais profissionais se sentem incapazes de trabalhar com os alunos com deficiência, como destacado por Leme (2015):

A grande dificuldade encontrada pelos professores regulares é o dia em que estas profissionais precisam faltar, por necessitar participar de cursos de formação, ou se ausentar para cuidados médicos. Neste momento, os professores se sentem sozinhos e despreparados para trabalhar com as alunas. (Leme, 2015, p. 95)

Há desinteresse e falta de apoio de outros profissionais da educação; mesmo com conversas, questionamentos e solicitações, eles não se envolvem. Faltam também materiais e recursos específicos e adequados ao atendimento. Diante disso, a professora L salienta:

Eu sempre falo para eles. Eles sempre falam: “Ah não conheço, eu não sei.” Eu falei: “Os médicos também não conheciam a covid-19. Mas se eles fossem dar essa desculpa, todos nós íamos morrer, eles foram lá, abraçaram e pesquisaram e hoje todos nós estamos vivos, a mesma coisa. A gente não conhece, tem que correr atrás.” Passa por questões culturais, né, também o próprio preconceito, né, dos profissionais, preconceito interno deles. Passa pela própria questão, da escola, da instituição e da Prefeitura [de Betim] de não haver uma política, dentro das escolas.

Tanto desinteresse e descaso dos profissionais da educação com relação ao aluno com deficiência fazem a professora considerar tratar-se de uma questão cultural. Observa, também, nos profissionais, comportamento e atitudes de preconceito em relação à deficiência. Nesse sentido, a escola e o poder público deveriam criar políticas de atenção, acolhimento e ensino adequados aos alunos, para que tais situações fossem revistas.

Outro aspecto relevante discutido pela professora L é o fato de a gestão escolar, por meio da coordenação pedagógica, permitir que os professores façam as suas escolhas sem considerar a situação geral da escola. Não há critérios formais para a distribuição de tarefas. Cada profissional escolhe o que quer fazer, de acordo com sua própria vontade. Aí os professores não assumem determinadas situações, alegando não terem formação específica, e esta situação não é enfrentada pela gestão escolar.

A partir dos relatos das profissionais da educação, verificamos que é necessário fortalecer e incentivar processos de formação que sejam específicos e adequados às demandas colocadas, e ressaltar que a área da surdez, cegueira e surdocegueira são campos distintos. A surdocegueira não é simplesmente uma junção de deficiências. Também não é suficiente fazer uma única formação, é importante fazer várias formações voltadas para a surdocegueira, envolvendo guia-intérprete, instrutor mediador, dentre outros.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, comunicação e socialização, futuramente seria importante a abertura de vagas nas escolas para profissionais surdocegos, surdos e cegos, não apenas para o instrutor de Libras surdo. Essa prerrogativa permitiria a interação, o convívio, as trocas e a importante sensação de pertencimento entre esse público. Os alunos surdocegos também seriam beneficiados na construção de uma relação comunicacional com um **igual** ou **semelhante**, aprimorando o desenvolvimento, a percepção e aprendizagem. Seria uma oportunidade para profissionais da educação, estudantes e familiares, a emergência de uma nova configuração e um contato diário nas escolas.

A surdocegueira é, em geral, uma das deficiências mais invisíveis e/ou desconhecidas na sociedade. Apenas a partir dos anos iniciais de 1990, e após muitas lutas e debates, a surdocegueira passou a ser considerada uma deficiência única, com suas próprias características e desafios, como abordado anteriormente (Lagati, 1995; Watanabe, 2017; SIUK, 2018; DB, 2023; WFDB, 2023).

Na próxima subseção, discutiremos dados relativos à legislação e diretrizes dos três municípios mineiros (Belo Horizonte, Betim e Uberaba), relativas à surdocegueira.

3.2.8 Legislação e diretrizes dos três municípios em relação à surdocegueira

Com base nos dados obtidos das entrevistas, podemos destacar aspectos referentes à legislação e diretrizes que foram citadas pelas profissionais da educação durante as entrevistas. Tratam-se, basicamente, de informações relacionadas aos profissionais de apoio.

A professora G, de Belo Horizonte, fez a comparação entre o auxiliar de apoio à inclusão na legislação municipal e o professor de apoio na legislação estadual, como citado:

Na Prefeitura de Belo Horizonte existem as portarias, mas eu trabalhei no estado [Governo do Estado de Minas Gerais], em escolas estaduais, e a inclusão na esfera estadual te dá mais possibilidades, né? É um profissional que fica com a criança, tem que ter os cursos específicos, igual eu tenho, no caso, para exercer a função de professor de apoio, aqui [na escola municipal de Belo Horizonte] a gente tem auxiliares [de apoio à inclusão], elas cuidam basicamente da higiene, da alimentação, da locomoção desses alunos. A parte pedagógica fica à mercê do professor que está com a turma toda, né? Então a inclusão fica precária ali, neste aspecto.

O professor de apoio foi instituído na política estadual de Minas Gerais no *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais* (2014) e depois retomado na Resolução SEE nº 4.256/2020, como professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologia assistiva (ACLTA). Segundo o artigo 27 deste documento, o ACLTA tem como função:

Apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou transtorno do espectro autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. (Minas Gerais, 2014, p. 5)

O profissional de apoio, por sua vez, é previsto na política de inclusão escolar da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, como auxiliar de apoio à inclusão, em concordância com a Nota Técnica nº 19/2010, do Ministério da Educação (Brasil, 2010), e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), documentos federais que orientam a atuação do profissional de apoio, e que preveem basicamente atenção à higiene, alimentação e locomoção dos estudantes, como ressaltado pela professora G. O profissional de apoio tem vários nomes, como *auxiliar de apoio à inclusão, acompanhante de apoio à inclusão, cuidador educacional, mediador, tutor*, dentre outros.

A tradutora e intérprete de Libras K, de Uberaba, informou que a terminologia do *profissional de apoio* é usada no município para nomear (informalmente) quem atua como tradutor e intérprete de Libras, mas que elas são contratadas formalmente como professoras, já que o cargo de tradutor e intérprete de Libras não existe na legislação municipal:

Nós temos a Lei Brasileira de Inclusão [LBI], que norteia as resoluções e portarias, então a gente tem essas leis mais gerais, né? Essa abordagem específica, mas nas portarias da cidade, nas resoluções, nós não temos um trabalho específico, essa palavra voltada para surdocegueira, a palavra

também não tem. E sempre tratam o aluno com perda auditiva e o aluno com perda visual. Então o município não contrata tradutor e intérprete de Libras, não existe esse profissional no quadro. Nós somos contratados como professores, aí eles chamam de profissional de apoio, não aparece como tradutor e intérprete de Libras. Então, no meu caso, enquanto eu estava trabalhando, eu sou uma professora concursada do município que exercia a função de profissional de apoio.

Ao mencionar que há diferença nas atividades que são permitidas ao profissional realizar em âmbito municipal e estadual, a intérprete K afirma que o papel do tradutor e intérprete de Libras é diferente na legislação municipal e estadual:

E todas as atividades de papel que ele faz tem de ser adaptado. Os registros precisam ser adaptados, que a gente chama aqui de “flexibilização” e aí quem faz isso é o intérprete. No município é o intérprete, no estado o intérprete não é responsável por fazer isso.

A intérprete K avalia:

A gente sabe que existe legislação e umas muito bonitas, inclusive, muito boas. Mas não adianta estar lá no papel se a gente não tiver pessoas dispostas a fazer a legislação acontecer, né? Então a legislação é importante, eu sempre coloco isso aqui para os meus professores, porque ela é um mecanismo de cobrança. A gente tem como cobrar. Mas eu tenho que conhecer e eu tenho que fazer parte desse grupo que vai cobrar também. Eu não posso ser submissa, se eu conheço o direito daquele aluno, eu tenho que fazer parte do grupo que vai cobrar, de quem vai multiplicar a informação. E eu acho que falta isso muito assim, posicionamento, as pessoas realmente se posicionarem e lutarem pela causa.

A professora L, de Betim, por sua vez, relatou que não adianta haver somente a legislação e diretrizes, pois quando a gestão escolar não é resolutiva, não resolve aquilo que é necessário, o processo fica travado e acaba comprometendo o percurso do aluno. Para tanto, ela cita a necessidade de maior qualificação dos mediadores (profissionais de apoio), como demonstra a citação a seguir:

Acho que o problema não é a lei. Betim segue as mesmas leis do estado e do governo federal. O problema é a gestão disso, fazer isso chegar lá na ponta. Para quem precisa, e não consegue fazer as coisas acontecerem. Porque as leis, já tem muitas, mas agora fazer essa lei sair do papel, e se ela se tornar na prática, igual eu sempre falo que a questão do mediador, colocar uma pessoa qualificada, a criança no caso, por exemplo, do meu aluno, ele não pode ter qualquer acompanhante [de apoio à inclusão]. Ele precisava de um acompanhante que soubesse Braille, isso está lá na lei do mediador, mas eu não consigo trazer isso para a prática, isso não se torna uma coisa real.

A partir dos relatos das profissionais da educação, analisamos que existem várias legislações e diretrizes no país, mas elas não são totalmente implementadas. Tal processo desencadeia prejuízos para os estudantes surdocegos e com deficiência. Por isso, é necessário e relevante pensar em estratégias de fortalecimento da gestão escolar que possam levar à efetivação das políticas públicas.

Ao longo do terceiro capítulo, discutimos os diferentes dados gerados e informações obtidas dos 12 profissionais da educação por meio dos questionários e de três profissionais da educação que atuam e/ou atuaram junto a estudantes surdocegos matriculados nas escolas, por meio da realização de entrevistas. O levantamento desses dados nos permitiram sistematizar as informações em categorias, relacionando suas diferentes dimensões. Na próxima seção, apresentaremos nossas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais desafios enfrentados para a realização da pesquisa e para construção desta dissertação no que se refere aos dados analisados foram:

- O fato de o Censo Escolar trazer dados restritos das matrículas dos estudantes surdocegos nas escolas (redes pública e privada), o que parece indicar problemas na geração de dados pela escola e envio para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (Inep/MEC);
- O baixo número de matrículas registradas - o que pode indicar problemas de subnotificação do número de estudantes surdocegos nas escolas (redes pública e privada); e
- A inexistência de bases de dados dos profissionais da educação, que dificulta o acesso direto das escolas (redes pública e privada) a esses professores e demais profissionais.

Quanto à minha formação de pesquisadora, um dos principais aprendizados construídos durante a pesquisa foi a persistência. Diante da falta de dados disponíveis, precisamos pesquisar muito e criar alternativas metodológicas para encontrar os alunos surdocegos. Foram muitos esforços para chegar até eles, visitar as escolas e conciliar encontros para as entrevistas, como descrito anteriormente no capítulo 2. Aprendi que é preciso criar formas diversas de registro desses dados.

Meu principal desafio enfrentado está na língua portuguesa. Como primeira língua, eu uso a Libras (língua brasileira de sinais) e, por isso, senti a desigualdade linguística. Vários motivos justificaram os desafios encontrados, afetando, inclusive, a motivação para prosseguir: na leitura, na escrita, na compreensão dos conteúdos, uma vez que realizava muitas leituras, muitas atividades e buscas de informações em língua portuguesa, além daqueles enfrentados na interação dos costumes locais, e de acessar conhecimentos acadêmicos.

Foi necessário forçar mais a memória, a atenção e a concentração (o que é positivo). Várias vezes, não houve entendimento, sendo preciso haver repetições, para eu entender claramente o conteúdo. Importante destacar a falta do guia-intérprete, que não foi contratado durante o Mestrado. Este profissional, para nós, alunos surdocegos, é muito útil, como destacado anteriormente no capítulo 3. É preciso muita luta e esforços para conquistar isso.

Sobre os objetivos desta investigação, vários dados foram gerados e discutidos nesta dissertação, pois as informações mostraram-se relevantes em relação aos objetivos propostos. Porém, reforça-se que é importante e necessário desenvolver e inovar mais os censos escolares

e bases de dados dos profissionais da educação no país, como informado anteriormente no capítulo 2.

Com relação à abordagem quantitativa, é importante sublinhar o quanto esta pesquisa evidenciou lacunas referentes à identificação dos estudantes surdocegos na Educação Básica, à detecção dos tipos de suporte que eles recebem, e quanto aos sistemas de comunicação com eles estabelecidos. Por isso, no momento de conclusão desta pesquisa, sugerimos algumas ações que poderão melhorar os registros de dados escolares, permitindo, assim, aos pesquisadores, fontes mais ricas e precisas para a realização dos trabalhos de campo. Diante da escassez de dados, foi preciso realizar um constante retrabalho e cruzamento de dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e das pesquisas consultadas, para construir os dados necessários para esta investigação.

Uma possível alternativa para superar as limitações seria reforçar e fortalecer, junto às escolas, as orientações oferecidas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias (estaduais e municipais) de Educação. Tal processo poderia ter como referência os documentos orientadores, as publicações e/ou cartilhas de informações educativas. Além disso, verificou-se a necessidade de planejamento de formações profissionais e ações dos serviços especializados, como os Centros de Referência, que podem contribuir para o aperfeiçoamento dos censos escolares e para que as bases de dados referentes aos profissionais da educação sejam mais desenvolvidas e inovadoras.

Sobre a abordagem qualitativa, é relevante e necessário haver maior estruturação de políticas públicas no campo da educação, para o efetivo atendimento e a verdadeira inclusão dos estudantes surdocegos, de modo a receberem uma educação adequada às suas especificidades. As políticas compreendem desde a formação inicial e continuada de profissionais da educação, até as condições concretas da sua escolarização no cotidiano escolar. Do mesmo modo, é preciso investir em maior circulação de conhecimentos nos contextos nos quais se encontram os estudantes surdocegos, para que as estratégias educacionais e de comunicação, assim como os recursos e serviços de tecnologia assistiva, sejam mais acessíveis a esta parcela da população.

A questão de legislação e diretrizes nos âmbitos diferentes, no caso, municipal, estadual e federal, precisam estar mais alinhadas, no que diz respeito às funções e papéis de diferentes profissionais da educação. Então, elas não possuem um *corpus* coerente, já que foi averiguado, que cada uma tem trechos distintos que não atendem adequadamente ao processo de escolarização dos alunos surdocegos – o que prejudica a inclusão escolar e o atendimento de

qualidade para esses estudantes. Este assunto poderia ser estudado e discutido para ser implementado e padronizado nacionalmente.

Para que futuros pesquisadores da área possam favorecer a escolarização dos estudantes surdocegos, eles precisam ter acesso a pesquisas mais amplas sobre este tema, o que significa ter acesso a uma formação de profissionais da educação mais coerente com as diversas realidades encontradas nas escolas da rede pública municipal, estadual ou federal. Assim, no estado de Minas Gerais, também tendo como foco a voz dos estudantes surdocegos e seus familiares, seria relevante expor o funcionamento e fazer comparações entre as escolas de cada estado brasileiro, seguindo os lemas “nada sobre nós, sem nós” e “não deixar ninguém para trás”. As pessoas surdocegas brasileiras e seus familiares precisam participar, ter voz, ocupar espaços, orientar, melhorando e fortalecendo a sua visibilidade, os processos educacionais e, por consequência, a sua inclusão social e cidadania.

Em relação à modalidade de ensino, Mata (2022) realizou uma expressiva revisão de literatura na qual analisou, entre outras questões, em quais escolas estavam matriculados os estudantes surdocegos congênitos. Como resultado, a autora verificou uma tendência: a maior parte dos estudantes surdocegos congênitos no Brasil cursam o Ensino Fundamental em instituições especializadas, e a Educação Infantil e o Ensino Médio em escolas regulares. Ainda segundo o levantamento da autora ao percorrer cenários de outros países, foi identificado também que não havia um movimento de incluir esses alunos nas escolas comuns, o que pareceu ser semelhante ao que ocorre no Brasil.

Um movimento mais recente que vem sendo construído para ampliar a educação para pessoas surdocegas, principalmente para aquelas que são usuárias de uma língua de sinais, foi a promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021b). Essa Lei dispõe sobre a Educação Bilíngue de surdos, acrescentando-a como uma modalidade no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é regida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Nesse sentido, a referida Lei de 2021, fala sobre a "diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva." (Brasil, 2021b, art. 3º). A inclusão de pessoas surdocegas no âmbito dessa Lei aponta para uma direção de ampliação do acolhimento das matrículas e a construção de alternativas para a educação desse público.

Como presença, protagonismo e representatividade de pessoas surdocegas, o professor doutor José Carlos de Oliveira, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, foi o primeiro membro surdocego brasileiro a compor a banca examinadora para esta dissertação. Da mesma forma, anteriormente, um membro

surdocego estadunidense, professor doutor Steven Collins, da Gallaudet University, nos Estados Unidos, também integrou a banca examinadora para a dissertação de Mestrado Acadêmico de Makhoul (2021). Provavelmente, esses são os únicos dois casos em 75 trabalhos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* na temática da surdocegueira. Pode-se afirmar que isso representa um importante marco histórico na área da surdocegueira no país.

Por fim, carência e/ou ausência de formação, conhecimento, informação, orientação e visibilidade, falta de presença e de protagonismo são condições que geram, às pessoas surdocegas de todos os estados brasileiros, além da ausência de formação específica e acessível para que possam ser profissionais e/ou especialistas surdocegos oficialmente na própria área da surdocegueira no país. Muito importante ter voz, ocupar espaços, apontar, debater, propor políticas públicas, propor soluções e desenvolver projetos, crescer e divulgar a temática para todos os estados do país. Infelizmente, as pessoas surdocegas não têm estas oportunidades, mas precisam tê-las, urgentemente, a fim de contribuir para diminuir o déficit educacional, como observado a partir dos dados obtidos e discutidos nesta dissertação.

No cenário atual, e como sempre foi, observa-se uma desigualdade entre pessoas sem deficiência e com deficiência em diferentes setores da sociedade, além da desigualdade linguística entre as pessoas, e desigualdade social entre as pessoas com deficiência. Portanto, é preciso investir no protagonismo, na valorização e na inserção das pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social. Sua participação nos processos de gestão, em comissões de proteção e conselhos, na elaboração de planos e programas voltados para políticas públicas é fundamental para mudar tal realidade, no sentido de considerar suas visões e suas demandas no processo de lutas por direitos. Esta perspectiva se articula ao princípio de *nada sobre nós, sem nós* (Shakespeare, 2001, citado por Sassaki, 2007) e nos faz refletir sobre o quanto as pessoas devem participar do processo de tomada de decisões sobre temas relacionados às suas vidas, como é o caso da discussão em torno da inclusão das pessoas com deficiência.

A *Agenda 2030*, da Organização das Nações Unidas (ONU), com o lema *não deixar ninguém para trás* nos leva a refletir sobre esse desafio, pois neste percurso muitas pessoas surdocegas têm sido deixadas para trás (ONU, 2016). A invisibilidade desta população na sociedade brasileira, assim como as desigualdades existentes nos seus processos formativos não têm permitido que elas alcancem uma perspectiva de formação integral, omnilateral (Ciavatta, 2014). Procuramos avançar nesta lacuna, ao trabalhar pela promoção dos direitos das pessoas surdocegas e pela defesa da comunidade surdocega. Diante destas inquietações, percebe-se a necessidade urgente de um projeto de criação, em âmbito nacional, de formação específica e acessível de/para profissionais e/ou especialistas surdocegos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR 15599, de 2008.** Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços. São Paulo/SP, 2008.
- AFB. American Foundation for the Blind. **Helen Keller Archive.** 2023. Disponível em <https://www.afb.org/HelenKellerArchive>. Acesso em 15 mai. 2023.
- ALFENAS. **Decreto nº 2.516, de 2 de março de 2020.** Regulamenta a Lei nº 4.879, de 24 de outubro de 2019, que dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - Libras, no Município de Alfenas e dá outras providências. Alfenas/MG, 2020. Disponível em <https://www.legislacaodigital.com.br/Alfenas-MG/DecretosMunicipais/2516-2020>. Acesso em 6 ago. 2023.
- ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista.** 2008. [s./f]. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008.
- ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata-MG.** 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2004.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira.** 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015.
- ALMEIDA, Wolney Gomes; SOUZA, Jeremias Barreto. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. **Revista Sinalizar**, Goiânia/GO, v. 2, n. 1, p. 67-87, 2017.
- ARÁOZ, Susana Maria Mana de; COSTA, Maria da Piedade Rezende da. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília/SP, v. 14, n. 1, p. 21-34, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo/SP: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. **Currículo Funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira.** 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.
- BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.359, de 10 de maio de 2022.** Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em língua brasileira de sinais - Libras - e língua portuguesa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH. Belo Horizonte/MG, 2022. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2022/1136/11359/lei-ordinaria-n-11359-2022-institui-diretrizes-para-a-criacao-de-escolas-bilingues-em-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-lingua-portuguesa-na-rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-rme-bh>. Acesso em 9 nov. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.172, de 17 de maio de 2019.** Institui o Dia Branco e Vermelho - Dia de Conscientização sobre a Surdocegueira no Município de Belo Horizonte. Belo Horizonte/MG, 2019. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg>. Acesso em: 8 set. 2022.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre/RS: CEDI, v. 21, 2008.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência.** Porto Alegre/RS: CEDI, v. 25, 2006. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BEZERRA, Luiz Carlos Souza. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar.** 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife/PE, 2010.

BRASIL. **Centros de Formação e Recursos - CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S.** Brasília/DF: MEC, 2023a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da língua brasileira de sinais (Libras). Brasília/DF: Casa Civil, 2023b. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.605, de 20 de junho de 2023.** Institui o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira. Brasília/DF: Casa Civil, 2023c. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114605.htm. Acesso em: 8 mar. 2023..

BRASIL. **Programa Saúde nas Escolas.** Brasília/DF: MEC. 2023e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 6.033, de 24 de junho de 2022.** Institui, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, o Sistema Nacional de Laboratórios de Tecnologia Assistiva (SisAssistiva MCTI). Brasília/DF: MCTI, 2022a. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2861, de 2022.** Altera as Leis nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e da nº 13.146, de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e institui a Política Nacional de Acessibilidade Educacional e dá outras providências. Brasília/DF. 2022b. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Recursos e Serviços de Tecnologia Assistiva.** Portal de Ajudas Técnicas. Brasília/DF: MEC. 2022c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021.** Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília/DF, 2021a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10645.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília/DF, 2021b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva.** Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Brasília/DF: MCTI, 2021c. Disponível em <https://www.gov.br/mcti/pt-br>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva.** MCTI, Departamento de Tecnologias Aplicadas. Brasília/DF, 2021d. Disponível em <https://www.gov.br/participamaisbrasil>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília/DF: CNE/MEC, 2020a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** Brasília/DF: Inep/MEC, 2020b. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.094, de 6 de novembro de 2019.** Dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Brasília/DF, 2019. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10094.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1229, de 2019.** Altera a Lei nº 10.735, de 11 de setembro de 2003. Brasília/DF, 2019a. Disponível em <https://www.senado.leg.br/web>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2260, de 2019.** Institui o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira, e dá outras providências. Brasília/DF, 2019b. Disponível em <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. 4ª CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Anais.** Brasília/DF: Conade/MDH, 2016a. Disponível em <https://www.sas.sc.gov.br/index.php/conselhos/conede/conferencias>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Dirigentes estaduais discutem modelos para Educação Especial.** Brasília/DF: MEC, 2016b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2011. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília/DF: SEESP/MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 21 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília/DF: Casa Civil, 2009a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília/DF: CORDE, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: SEESP/MEC, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas** - CAT/CORDE/SEDH/PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Brasília/DF, 2007a. Disponível em <https://www.assistiva.com.br/AtaVII.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 3, de 7 de maio de 2007**. Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação - SISP. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Brasília/DF, 2007b. Disponível em <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Educação Infantil** - Saberes e práticas da inclusão - Dificuldades acentuadas de aprendizagem - Deficiência múltipla. Brasília/DF: SEESP/MEC, 2006a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Educação Infantil** - Saberes e práticas da inclusão - Dificuldade de comunicação e sinalização - Surdocegueira/Múltipla deficiência sensorial. Brasília/DF: SEESP/MEC, 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2004a. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2004b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial**. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. 2 ed. Brasília/DF: SEESP/MEC, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília/DF: Casa Civil, 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=D3956&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%20as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%Aancia. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília/DF: MEC, 1999b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 1999a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Casa Civil, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. **Censo Demográfico 1991**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília/DF: IBGE, 1991. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-1991-6.html>. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Casa Civil, 1988.

BURGESS, Robert. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras (PT): Celtas, 1997.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. 2003. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2003.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Rezende da. **Descobrendo a surdocegueira: Educação e comunicação** [e-book]. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Recursos Pedagógicos Acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso**. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2007.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Rezende da. **Surdocegueira por Síndrome de Usher - Recursos pedagógicos acessíveis**. São Paulo/SP: EDUFSCar, 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise dos dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília/DF, v. 57, n. 5, p. 611-614.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte (eds). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Libras**. 2ed. São Paulo/SP: Edusp/IOE, 2001.

CARANGOLA. **Lei nº 5.434, de 7 de julho de 2022**. Institui o dia Branco e Vermelho - Dia de Conscientização sobre a Surdocegueira no Município de Carangola e dá outras providências. Carangola/MG, 2022. Disponível em <https://legislador.com.br/imgLei>. Acesso em: 8 set. 2022.

CARRIER, Greici Francieli Machado Stein; MOREIRA, Daniela Albuquerque. Reflexões sobre a surdocegueira: definições teóricas e um relato de experiência. INES, **Revista Espaço**, Rio de Janeiro/RJ, nº 47, 2017.

CDBABC. Canadian Deafblind Association British Columbia. **What is intervention?** 2023. Disponível em: <http://www.cdbabc.ca/intervention>. Acesso em: 2 mai. 2023.

CHILE. **Lei nº 21.403, de 3 de janeiro de 2022**. *Reconoce la sordoceguera como discapacidad única y promueve la plena inclusión social de las personas sordociegas*. Santiago, 2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte/MG, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COLÔMBIA. **Lei nº 982, de 2 de agosto de 2005**. *Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, 2005.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; ARÁOZ, Susana Maria Mana de. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, nº. 32, p. 257-271, 2008.

DAOUD, Abdel Azziz Moussa Hassan. **Leitura compartilhada na Educação Bilíngue de surdos: pesquisa-ação com materiais didáticos para surdocegos**. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Bilíngue). Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro/RJ, 2022.

DB. Deafblind. **Deafblind or Deaf-blind, Side Bar On Terminology**. 2023. Disponível em <https://www.deafblind.com/lagati.html>. Acesso em: 28 out. 2023.

EMI, Lia Cazumi Yokoyama. **A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2017.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em Educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 23, n. 1, n. 67, p. 129-146, 2012.

FREEMAN, Peggy. **El bebé sordociego**. *Um Programa de Atención Temprana*. ONCE - Editora Española. Madrid, 1991.

FULAS, Tatiana de Andrade. O pioneiro da educação de cegos e surdocegos nos Estados Unidos: Samuel Gridley Howe (1801-1876). **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 39, e87444, 2023.

GALVÃO, Daiane Leszarinski. **O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa/PR, 2017.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2010.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da

escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo/SP, v. 19, p. 43-60, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas/SP v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

IBIRITÉ. **Lei nº 2.317, de 3 de dezembro de 2021**. Institui o Dia Branco e Vermelho - Dia Municipal de Conscientização sobre a Surdocegueira no Município de Ibirité. Ibirité/MG, 2021. Disponível em <https://www.camaraibirite.mg.gov.br/legislacao/leis-ordinarias/3>. Acesso em: 8 set. 2022.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira**. 2019. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2019.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

ITAJUBÁ. **Lei nº 3.298, de 19 de dezembro de 2018**. Institui e inclui no Calendário de Eventos e Festas do Município de Itajubá o Dia Branco e Vermelho - Dia de Conscientização sobre a “Surdocegueira” no Município de Itajubá. Itajubá/MG, 2018. Disponível em <https://legislacaodigital.com.br/>. Acesso em: 8 set. 2022.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 14.161, de 4 de fevereiro de 2021**. Institui no Município de Juiz de Fora o “Dia Branco e Vermelho - Dia de Conscientização sobre Surdocegueira”. Juiz de Fora/MG, 2021. Disponível em <https://www.camarajf.mg.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: 6º SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Nova Almeida-Serra/ES. **Anais**. Porto Alegre/RS: FCAA, v. 1. p. 1-17, 2011.

LAGATI, Salvatore. *Deaf-Blind or Deafblind? International Perspectives on Terminology*. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. AFB, All Rights Reserved, p. 306, 1995.

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/PR, 2015.

LUZ, Taciana Ramos. **Caeski: uma tecnologia assistiva para a comunicação de pessoas com surdocegueira**. 2023. 140 f. Tese (Doutorado em Engenharia Mecânica). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2023.

MACHADO, Elzinete Maria Carvalho. **A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita**. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus/ES, 2020.

MAIA, Shirley Rodrigues. Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira. **Ensaio Pedagógico**, Brasília/DF, 2005.

MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação do surdocego - diretrizes básicas para pessoas não especializadas**. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP, 2004.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARÁOZ, Susana Maria Mana de. A surdocegueira - Saindo do escuro. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria/RS, n. 17, 2001.

MAKHOU, Ivonne Azevedo. **Glossário monolíngue em língua de sinais brasileira: uma importante ferramenta na formação de guias-intérpretes surdos**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2021.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percursos**, Maringá/PR, v. 4, n. 2, p.149-171, 2012.

MARTINO, Luiz Cláudio. De qual a comunicação estamos falando? In.: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz Cláudio; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 11-25, 2001.

MATA, Simara Pereira da. **Indicadores acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita**. 2022. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2022.

MATA, Simara Pereira da. **Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 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**, São Paulo/SP, v. 27, p. 777-792, 2021.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira**. 2012. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2012.

MELLO, Marcia Noronha de. **Tecnologia Assistiva: vantagens, desafios e limitações para a inclusão de pessoas com surdocegueira**. 2021. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, 2021.

MILES, Barbara. **Perspectiva General sobre la Sordo-Ceguera**. The Natural Information Clearinghouse on Children Who are Deaf-Blind. USA: Db-Link, 1995.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.773, de 6 de janeiro de 2021**. Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa na rede estadual de ensino. Belo Horizonte/MG, 2021. Disponível em

<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23773/2021/#:~:text=O%20Povo%20do%20Estado%20de,observar%C3%A1%20o%20disposto%20nesta%20lei>. Acesso em 13 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256, de 2020**. Institui Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG: SEE-MG, 2020.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2014. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte/MG: SEE-MG, 2014.

NSSS. Narbethong State Special School. **Deafblind Plus**. 2020. Disponível em <https://narbethongspecs.eq.edu.au/OurSchool/WhyChooseOurSchool/Pages/Deafblind-plus.aspx>. Acesso em: 7 abr. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Global Cooperation on Assistive Technology**. 2023. Disponível em [https://www.who.int/initiatives/global-cooperation-on-assistive-technology-\(gate\)](https://www.who.int/initiatives/global-cooperation-on-assistive-technology-(gate)). Acesso em: 21 out. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. v. 15, p. 24, 2016. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

PERU. **Lei nº 29524, de 14 de abril de 2010**. *Ley que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas*. Lima, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

REYES, Daniel Antonio. *La sordoceguera: una discapacidad singular*. In: REYES, Daniel Antonio *et.al.* (Org.). **La sordoceguera: un análisis multidisciplinar**. Madrid: ONCE, p. 135-159, 2004.

REYES, Daniel Antonio. *El sistema de comunicación Dactyls*. **Revista Tercer Sentido**, [s.l.], n. 31, p. 27-31, 2000.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**. [s.l.], v. 8, n. 8, 2004.

SANTA LUZIA. **Lei nº 4.379, de 5 de janeiro de 2022**. Institui o Dia Branco e Vermelho – Dia Municipal de conscientização sobre a Surdocegueira no Município de Santa Luzia. Santa Luzia/MG, 2022. Disponível em <https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

SANTA RITA DO SAPUCAÍ. **Lei nº 5.442, de 16 de março de 2022**. Institui o Dia Branco e Vermelho - dia de conscientização sobre a surdocegueira no Município de Santa Rita do Sapucaí/MG e dá outras providências. Santa Rita do Sapucaí/MG, 2022. Disponível em <https://amazonaws.com/pmsrs.mg.gov.br>. Acesso em: 8 set. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo/SP, ano X, n. 58, p. 20-30, 2007.

SIUK. Sense International United Kingdom. **What is deafblindness?** 2018. Disponível em <https://www.sense.org.uk/get-support/information-and-advice/conditions/deafblindness/>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SETE LAGOAS. **Lei nº 8.945, de 26 de junho de 2019**. Institui o Dia Branco e Vermelho - Dia Municipal de Conscientização sobre a Surdocegueira no Município de Sete Lagoas. Sete Lagoas/MG, 2019. Disponível em <https://sapl.setelagoas.mg.leg.br/norma/9275>. Acesso em: 8 set. 2022.

SHAKESPEARE, Tom. Entendendo a Deficiência (palestra). CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DEFICIÊNCIA COM ATITUDE. **Anais**. University of Western Sydney, Austrália, 2001.

SILVA, Maria Francisca. Meu contato com o mundo através das mãos. In: MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano (org.). **Do Sentido... pelos sentidos... para o sentido**. Santo André/SP: Editora Vetor, p. 39-45, 2002.

SILVEIRA, Fabiana Maio. **Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado**. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2020.

SOUZA, Lara Gontijo de Castro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Acessibilidade e interação em sala de aula: estudo de caso com uma estudante surdocega no ensino superior. In: 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, **Anais**, São Carlos/SP, v. 3, 2018.

SURCOE. Asociación Colombiana de Sordociegos. **Los sistemas de comunicación de las personas sordociegas**. 2023. Disponível em <https://www.surcoe.org/sistemas-de-comunicacion/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 13.090, de 30 de abril de 2019**. Institui o Dia Branco e Vermelho - Dia de Conscientização sobre a Surdocegueira no Município de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2019. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia>. Acesso em: 8 set. 2022.

VAN DIJK, Jan. *An educational curriculum for deaf-blind multihandicapped persons*. In: David Ellis (ed.), **Sensory impairments in mentally handicapped people**. London: Croom-Helm, 1986.

VF. Varkey Foundation. Global Teacher Status Index. **Brazil GTSI Statistics**. 2018. Disponível em <https://www.varkeyfoundation.org/media/4833/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

VILLAS BOAS, Denise Cintra. **Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação**. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

VIÑAS, Pilar Gómez. *Consideraciones sobre comunicación y lenguaje en la intervención con niños sordociegos*. In: **Tercer Sentido**. Revista sobre surdoceguera, Madrid, ONCE, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. In: IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira. (Org.). **Coleção Educadores MEC**. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2017.

WFDB. World Federation of the Deafblind. **Whats is deafblindness?** 2023. Disponível em <https://wfdb.eu/what-is-deafblindness/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

APÊNDICE A

Trabalhos de pós-graduação na temática da surdocegueira (1999 a 2023)

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
1	Aráoz (1999)	EXPERIÊNCIAS DE PAIS DE MÚLTIPLOS DEFICIENTES SENSORIAIS – SURDOCEGOS: do diagnóstico à Educação Especial	Mestrado Acadêmico	Psicologia da Saúde	São Bernardo do Campo, SP
2	Cader-Nascimento (2003)	IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO EMPÍRICA DE PROGRAMAS COM DUAS CRIANÇAS SURDOCEGAS, SUAS FAMÍLIAS E A PROFESSORA	Doutorado	Educação Especial	São Carlos, SP
3	Maia (2004)	A EDUCAÇÃO DO SURDOCEGO – DIRETRIZES BÁSICAS PARA PESSOAS NÃO ESPECIALIZADAS	Mestrado Acadêmico	Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo, SP
4	Almeida (2004)	A COMUNICAÇÃO ENTRE MEMBROS DE UMA COMUNIDADE DE SURDOS E SURDOCEGOS DE PRATA-MG	Mestrado Acadêmico	Linguística	Brasília, DF
5	Arias (2004)	PERFIL CLÍNICO-SOCIAL DO INDIVÍDUO SURDOCEGO	Mestrado Acadêmico	Saúde da Criança e do Adolescente	Campinas, SP
6	Cornedi (2005)	REFERÊNCIAS DE CURRÍCULO NA ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS PARA SURDOCEGOS CONGÊNITOS E MÚLTIPLOS DEFICIENTES	Mestrado Acadêmico	Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo, SP
7	Olmos (2005)	MÃES DE ADOLESCENTES SURDOCEGOS: expectativas quanto ao futuro	Mestrado Acadêmico	Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo, SP
8	Mesquita (2005)	A INTERAÇÃO COMUNICATIVA DO SURDOCEGO: a arte de contar histórias adaptadas, re-significando as estratégias de ensino	Mestrado Acadêmico	Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo, SP
9	Frederico (2006)	O DOMÍNIO DE ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA REFERENTES À ALIMENTAÇÃO DE CRIANÇAS SURDOCEGAS	Mestrado Acadêmico	Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo, SP
10	Gomes (2006)	ESTUDO DESCRITIVO DE UMA PRÁTICA INTERATIVO-REFLEXIVA PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla	Mestrado Acadêmico	Educação	Rio de Janeiro, RJ

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
11	Cambruzzi (2007)	ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ATITUDES COMUNICATIVAS ENTRE MÃE E ADOLESCENTE SURDOCEGA	Mestrado Acadêmico	Educação Especial	São Carlos, SP
12	Andreossi (2008)	PRÉ-REQUISITOS PARA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE DA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA	Mestrado Acadêmico	Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo, SP
13	Arias (2008)	A ARQUITETURA COMO INSTRUMENTO DO PROJETO INCLUSIVO: percepção do surdocego	Mestrado Acadêmico	Engenharia Civil	Campinas, SP
14	Giacomini (2008)	ANÁLISE DE UM PROGRAMA: "passo a passo" orientação e mobilidade para pessoas surdocegas	Mestrado Acadêmico	Psicologia da Educação	São Paulo, SP
15	Carillo (2008)	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE QUATRO SURDOCEGOS ADQUIRIDOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO GUIA-INTÉRPRETE NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E MOBILIDADE	Mestrado Acadêmico	Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo, SP
16	Almeida (2008)	A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR UMA SURDOCEGA PRÉ-LINGÜÍSTICA NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA	Doutorado	Linguística	Brasília, DF
17	Ikonomidis (2009)	ESTUDO EXPLORATÓRIO E DESCRITIVO SOBRE INCLUSÃO FAMILIAR DE CRIANÇAS COM SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGÜÍSTICA	Mestrado Acadêmico	Educação Especial	São Carlos, SP
18	Souza (2010)	SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL: análise do programa atendimento domiciliar & famílias apoiadas	Mestrado Acadêmico	Educação	São Paulo, SP
19	Bezerra (2010)	A CRIANÇA SURDOCEGA E A LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR	Mestrado Acadêmico	Ciências da Linguagem	Recife, PE
20	Sierra (2010)	A HUMANIZAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL: contribuições da psicologia histórico-cultural	Mestrado Acadêmico	Psicologia	Maringá, PR
21	Galvão (2010)	A COMUNICAÇÃO DO ALUNO SURDOCEGO NO COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA	Doutorado	Educação	Salvador, BA
22	Rached (2011)	VER E OUVIR A SURDOCEGUEIRA: o emergir da comunicação	Mestrado Acadêmico	Ciências da Linguagem	Recife, PE

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
23	Cormedi (2011)	ALICERCES DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita	Doutorado	Educação	São Paulo, SP
24	Maia (2011)	DESCOBRINDO CRIANÇAS COM SURDOCEGUEIRA E COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL, NO BRINCAR	Doutorado	Psicologia da Educação	São Paulo, SP
25	Figueiredo (2012)	SURDOCEGUEIRA PÓS-LINGÜÍSTICA EM SÍNDROME DE USHER: estudo observacional retrospectivo	Mestrado Acadêmico	Distúrbios da Comunicação Humana	São Paulo, SP
26	Matos (2012)	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO AEE - SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA ESCOLA	Mestrado Acadêmico	Educação	Fortaleza, CE
27	Cambruzzi (2013)	RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS AO ALUNO COM SURDOCEGUEIRA POR SÍNDROME DE USHER: um estudo de caso	Doutorado	Educação Especial	São Carlos, SP
28	Villas Boas (2014)	PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA E COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: análise de relações de comunicação	Doutorado	Fonoaudiologia	São Paulo, SP
29	Santos (2014)	A CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE O AEE À PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	Mestrado Acadêmico	Educação Brasileira	Maceió, AL
30	Farias (2015)	OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Mestrado Acadêmico	Educação	Salvador, BA
31	Leme (2015)	O PAPEL DO INSTRUTOR MEDIADOR E O IMPACTO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA	Mestrado Acadêmico	Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias	Londrina, PR
32	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	Mestrado Acadêmico	Educação	Londrina, PR
33	Almeida (2015)	O GUIA-INTÉRPRETE E A INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	Doutorado	Educação	Salvador, BA

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
34	Bezerra (2016)	CRIANÇAS SURDOCEGAS, CORPO & LINGUAGEM	Doutorado	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	São Paulo, SP
35	Andrade (2016)	O OUTRO LADO DO MUNDO: encontros entre surdocegueira e expressões artísticas	Doutorado	Artes Cênicas	Rio de Janeiro, RJ
36	Bertola (2016)	IMPLANTE COCLEAR EM UMA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA: análise das ações comunicativas	Mestrado Acadêmico	Educação Especial	São Carlos, SP
37	Emi (2017)	A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: relatos de profissionais especializados	Mestrado Acadêmico	Psicologia	São Paulo, SP
38	Galvão (2017)	O ENSINO DE GEOMETRIA PLANA PARA UMA ALUNA COM SURDOCEGUEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO	Mestrado Acadêmico	Ensino de Ciência e Tecnologia	Ponta Grossa, PR
39	Mata (2017)	PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS SOBRE A TRAJETÓRIA INICIAL DE COMUNICAÇÃO DE UM SUJEITO COM SURDOCEGUEIRA	Mestrado Acadêmico	Educação	Marília, SP
40	Muccini (2017)	ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA NA UNIVERSIDADE: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica	Mestrado Acadêmico	Psicologia	Florianópolis, SC
41	Watanabe (2017)	O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA NO BRASIL DE 1999 A 2015	Mestrado Acadêmico	Educação Especial	São Paulo, SP
42	Falkoski (2017)	ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA A PARTIR DA PRODUÇÃO E DO USO DE RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	Mestrado Acadêmico	Educação	Porto Alegre, RS
43	Bregonci (2017)	CARTOGRAFANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS, DEFICIENTES AUDITIVOS E SURDOCEGOS NA REGIÃO DO CAPARAÓ CAPIXABA/ES	Doutorado	Educação	Vitória, ES
44	Tino (2018)	LINHA BRAILLE: contribuições para maior acessibilidade às informações verbais pelos alunos com surdocegueira	Mestrado Acadêmico	Ensino	Londrina, PR

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
45	Bigate (2019)	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA	Mestrado Profissional	Diversidade e Inclusão	Niterói, RJ
46	Vilela (2018)	SURDOCEGOS E OS DESAFIOS NOS PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS: os mediadores e a tecnologia assistiva	Mestrado Acadêmico	Educação	São Bernardo do Campo, SP
47	Perassolo (2018)	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA: uma análise no contexto de uma escola de surdos	Mestrado Acadêmico	Educação	Cuiabá, MT
48	Aleixo (2018)	A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO POR UMA ALUNA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA	Mestrado Acadêmico	Educação Matemática	Pelotas, RS
49	Batista (2019)	CURRÍCULO FUNCIONAL: atendimento aos estudantes com surdocegueira	Mestrado Profissional	Educação	Brasília, DF
50	Gimenes (2019)	SISTEMA DE SUBSTITUIÇÃO SENSORIAL TECNOLÓGICO PARA SURDOCEGOS: um estudo de campo	Mestrado Acadêmico	Tecnologias da Inteligência e Design Digital	São Paulo, SP
51	Ikonomidis (2019)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS: AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA	Doutorado	Educação	São Paulo, SP
52	Lupetina (2019)	ROMPENDO O SILÊNCIO: história de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida	Doutorado	Educação	Rio de Janeiro, RJ
53	Santos (2019)	PROPOSTAS NO ENSINO DE ARITMÉTICA PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA	Mestrado Acadêmico	Educação em Ciências e Matemática	Belém, PA
54	Soares (2019)	DISCURSO, CORPO E PODER: a objetivação/subjetivação do sujeito Helen Keller sob a perspectiva dos estudos discursivos foucaultianos	Mestrado Acadêmico	Letras	Guarapuava, PR
55	Miranda (2020)	A TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES COM SURDOCEGUEIRA – A CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO INFANTIL	Mestrado Profissional	Diversidade e Inclusão	Niterói, RJ

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
56	Cunha (2020)	GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA: práticas de atuação do professor de apoio especializado	Mestrado Profissional	Diversidade e Inclusão	Niterói, RJ
57	Silveira (2020)	COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Mestrado Acadêmico	Educação	Itatiba, SP
58	Machado (2020)	A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA A APRENDIZAGEM: estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita	Mestrado Profissional	Ciências, Tecnologia e Educação	São Mateus, ES
59	Crittelli (2021)	CIÊNCIAS COM SENTIDOS: a relação da linguagem científica e recursos didáticos multissensoriais em processos de ensino de ciências para duas alunas com surdocegueira	Doutorado	Ensino de Ciências	São Paulo, SP
60	Gomes (2021)	SURDOCEGUEIRA: os níveis, as formas e a funcionalidade de comunicação acerca de alunos surdocegos	Mestrado Acadêmico	Comunicação, Linguagens e Cultura	Belém, PA
61	Makhoul (2021)	GLOSSÁRIO MONOLÍNGUE EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: uma importante ferramenta na formação de guias-intérpretes surdos	Mestrado Acadêmico	Estudos da Tradução	Brasília, DF
62	Silva (2021)	INSTRUMENTOS DE AÇÃO PÚBLICA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO À PESSOA SURDOCEGA NO DISTRITO FEDERAL	Mestrado Profissional	Educação	Brasília, DF
63	Jesus (2021)	A MATEMÁTICA QUE SE SENTE NA PELE: um estudo do pensamento matemático de alunos surdocegos	Doutorado	Ciências de Ensino e Educação Matemática	Londrina, PR
64	Mello (2021)	TECNOLOGIA ASSISTIVA: vantagens, desafios e limitações para a inclusão de pessoas com surdocegueira	Doutorado	Educação	Rio de Janeiro, RJ
65	Contente (2022)	SIGNIFICAÇÃO EM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DE TEMÁTICAS COTIDIANAS: as experiências vivenciadas por estudantes surdos e uma surdocega no contexto escolar	Doutorado	Educação em Ciências e Matemática	Belém, PA

	Autor e Ano	Título	Tipo de Produção	Área de Conhecimento	Cidade e Estado
66	Daoud (2022)	LEITURA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: pesquisa-ação com materiais didáticos para surdocegos	Mestrado Profissional	Educação Bilíngue	Rio de Janeiro, RJ
67	Machado (2022)	SURDOCEGUEIRA NO CONTEXTO DE MUSEUS: uma revisão integrativa de literatura entre os anos de 2000 e 2020	Mestrado Acadêmico	Educação	Rio de Janeiro, RJ
68	Mata (2022)	INDICADORES ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA	Doutorado	Educação	Marília, SP
69	Negrelli (2022)	SÍNDROME DE WOLFRAM E APRENDIZAGEM: um estudo de caso de inclusão da pessoa com surdocegueira no contexto da Educação básica	Mestrado Profissional	Educação	Maringá, PR
70	Oliveira (2022)	TATEANDO A LÍNGUA: um estudo linguístico sobre a Libras tátil	Mestrado Acadêmico	Linguística	Vitória da Conquista, BA
71	Rabelo (2022)	PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DE SUAS PRÁTICAS COM ALUNOS SURDOCEGOS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA	Mestrado Acadêmico	Educação	Santarém, PA
72	Vieira (2022)	O DE VIR-SURDOCEGO NA INCLUSÃO ESCOLAR E AS POSSÍVEIS LINHAS DE FUGA NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Mestrado Acadêmico	Educação	Guarulhos, SP
73	Costa (2023)	EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA DE SURDOCEGOS: cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano	Doutorado	Educação	Curitiba, PR
74	França (2023)	PERCURSO CRONOLÓGICO DOS REGISTROS VISUAIS E TÁTEIS PARA O AUXÍLIO DA COMUNIDADE SURDOCEGA: um recorte do período 2012-2022	Mestrado Acadêmico	Educação Especial	São Carlos, SP
75	Luz (2023)	CAESKI: uma tecnologia assistiva para comunicação de pessoas com surdocegueira	Doutorado	Engenharia Mecânica	Belo Horizonte, MG

APÊNDICE B

Convite acessível nas redes sociais

Convite

PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE ATUAM OU ATUARAM JUNTO A UMA OU MAIS CRIANÇAS SURDOCEGAS MATRICULADAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS (QUALQUER REDE DE ENSINO) PARA PARTICIPAR DA PESQUISA DE MESTRADO.

ACESSE O LINK DO QUESTIONÁRIO:
<https://forms.gle/4nx9JtCaAgKnefAbA>



MÔNICA RAHME
PROFESSORA DOUTORA
ORIENTADORA DA PESQUISA
E-MAIL: MONICARAHME@UFMG.BR



LARA GONTIJO
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA CORRESPONSÁVEL
E-MAIL: LARAGONTIJ@UFMG.BR







COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Código QR









COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE C

Aplicação dos questionários *on-line* do Google

QUESTIONÁRIO

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da primeira fase da pesquisa de mestrado intitulada **"A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDOCEGAS NO ESTADO DE MINAS GERAIS"**, desenvolvida pela mestrandia Lara Gontijo de Castro Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), sob a orientação da professora doutora Monica Maria Farid Rahme.

A pesquisa tem como propósito investigar como os profissionais da educação têm atuado junto às crianças surdocegas matriculadas em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais (qualquer rede de ensino).

Para coleta e análise de dados, foi elaborado um questionário, de forma *online*, com o objetivo de obter dados relativos a esses(as) profissionais (formação, tempo de atuação no magistério, dentre outros aspectos), e investigar como eles(as) têm atuado junto às crianças surdocegas. Além disso, objetiva-se conhecer as estratégias educacionais de comunicação utilizadas e/ou desenvolvidas por esses(as) profissionais nas escolas.

O questionário será respondido por meio de *link* enviado aos respondentes e apenas as pesquisadoras responsáveis por este estudo acessarão as respostas. Será feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e será deletado todo e qualquer registro de plataforma virtual de compartilhamento ou nuvem.

Sua participação não é obrigatória, não será remunerada e não gerará nenhum custo a você. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a universidade, mesmo se houver a desistência da participação após o aceite deste **TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco exposto a(o) participante é mínimo, embora possa acarretar um certo desconforto, constrangimento, inibição ao expor sua vida escolar pregressa e atual. Nesse caso, você poderá interromper o questionário e contará com o apoio da pesquisadora. Caso sejam identificados e comprovados quaisquer danos decorrentes diretamente desta pesquisa, o(a) participante tem assegurado o direito à indenização, nos termos da Resolução CNS 466/12.

Sua contribuição nesta pesquisa é fundamental para possibilitar a construção de conhecimento sobre o tema definido. Sua identidade será preservada e asseguramos o sigilo de quaisquer dados que possam identificá-lo(a). As informações obtidas serão confidenciais, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser apresentadas em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e/ou na dissertação de mestrado.

Quando houver necessidade, você poderá tirar dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação através do telefone ou e-mail das pesquisadoras responsáveis. Caso haja concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, confirme o aceite marcando a caixa de verificação abaixo, e você será direcionado às perguntas. Embora o preenchimento de seus dados pessoais e profissionais seja necessário, eles não serão usados para identificá-lo(a) sob nenhuma hipótese.

Esta pesquisa foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, o número dessa aprovação é **CAAE: 67009623.4.0000.5149**. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone: (31) 3409-4592, pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br, ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, nº. 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Profa. Dra. Monica Maria Farid Rahme - Orientadora da pesquisa - Telefone: (31) 99136-2310 - E-mail: monicarahme@ufmg.br

Mestranda Lara Gontijo de Castro Souza - Pesquisadora corresponsável - WhatsApp: (31) 97112-7820 - E-mail: laragontij@ufmg.br

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. AUTORIZAÇÃO *

Marque todas que se aplicam.

☐ Eu informo que li e entendi as informações prestadas neste TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - e que concordo em participar da pesquisa, autorizando o uso das respostas para fins acadêmicos e científicos.

DADOS PESSOAIS SIGILOSOS (SOLICITADOS PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFMG)

2. 1) Nome completo: *

3. 2) CPF: *

4. 3) E-mail: *

5. 4) Telefone Celular: *

6. OBSERVAÇÃO

*

Este questionário deve ser respondido tendo como referência **uma** criança surdocega matriculada. Se forem duas crianças surdocegas, gentileza responder dois questionários separadamente. Agradecemos a atenção e compreensão.

Marque todas que se aplicam.

☐ Ok, ciente.

DADOS DE PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**7. 1) Identidade de gênero: ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Mulher Cis

☐ Homem Cis

☐ Mulher Trans

☐ Homem Trans

☐ Não binário

☐ Outro: _____

8. 2) Idade: *

Marcar apenas uma oval.

☐ De 18 a 35 anos

☐ De 36 a 49 anos

☐ De 50 a 64 anos

☐ Acima de 64 anos

☐ Outro: _____

9. 3) Identidade racial: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Amarelo

☐ Branco

☐ Indígena

☐ Pardo

☐ Preto

10. 4) Você possui deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não

☐ Sim, surdocegueira adquirida

☐ Sim, surdocegueira congênita

☐ Sim, surdez total

☐ Sim, baixa audição

☐ Sim, cegueira total

☐ Sim, baixa visão

☐ Outro: _____

11. 5) Você é natural do estado de Minas Gerais? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. 6) Nível de escolaridade: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino técnico completo
- ☐ Ensino médio/magistério completo
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Especialização completa
- ☐ Mestrado completo
- ☐ Doutorado completo
- ☐ Pós-doutorado completo

13. 7) Formação acadêmica: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Licenciatura em Pedagogia
- ☐ Licenciatura em Letras - Português
- ☐ Licenciatura em Letras - Libras
- ☐ Licenciatura em Educação do Campo
- ☐ Outro: _____

14. 8) Cursos na área de surdocegueira:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Guia-Intérprete
- ☐ Instrutor Mediador
- ☐ Espectro da Surdocegueira
- ☐ Outro: _____

DADOS DE CRIANÇAS SURDOCEGAS MATRICULADAS

15. 1) Idade da criança surdocega matriculada nessa escola: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Bebê de 0 a 2 anos
- ☐ Criança de 3 a 6 anos
- ☐ Criança de 7 a 11 anos
- ☐ Adolescente de 12 a 15 anos
- ☐ Adolescente de 16 a 18 anos
- ☐ Outro: _____

16. 2) A criança surdocega matriculada nessa escola é: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Do sexo feminino
- ☐ Do sexo masculino

17. 3) A criança matriculada é identificada como surdocega por meio de: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Informações de registro da matrícula nessa escola
- ☐ Informações da família dessa criança surdocega
- ☐ Avaliação da sala de recursos dessa escola
- ☐ Avaliação do AEE - Atendimento Educacional Especializado dessa escola
- ☐ Diagnóstico médico
- ☐ Outro: _____

18. 4) A criança surdocega matriculada nessa escola é: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Surdocega adquirida
- ☐ Surdocega congênita
- ☐ Não sei

19. 5) Classificação da criança surdocega matriculada nessa escola: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Baixa audição e baixa visão
- ☐ Baixa audição e cegueira total
- ☐ Surdez total e baixa visão
- ☐ Surdez total e cegueira total
- ☐ Outro: _____

20. 6) A criança surdocega matriculada nessa escola possui surdocegueira plus? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim, surdocegueira com autismo
- ☐ Sim, surdocegueira com deficiência intelectual
- ☐ Sim, surdocegueira com deficiência física
- ☐ Sim, surdocegueira com deficiência múltipla
- ☐ Outro: _____

21. 7) Quais formas de comunicação são utilizadas pela criança surdocega matriculada nessa escola? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Alfabeto datilológico tátil
- ☐ Braille
- ☐ Comunicação háptica
- ☐ Escrita na palma da mão
- ☐ Fala ampliada
- ☐ Língua de sinais em campo reduzido
- ☐ Língua de sinais tátil
- ☐ Objetos de referência
- ☐ Tadoma
- ☐ Outro: _____

DADOS DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

22. 1) Você atua ou atuou junto a uma criança surdocega matriculada em escola no estado *
de Minas Gerais (qualquer rede de ensino)?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim, estou atuando na Educação Infantil
- ☐ Sim, estou atuando no Ensino Fundamental I
- ☐ Sim, estou atuando no Ensino Fundamental II
- ☐ Sim, já atuei na Educação Infantil
- ☐ Sim, já atuei no Ensino Fundamental I
- ☐ Sim, já atuei no Ensino Fundamental II

23. 2) Sua atuação nessa escola: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diretamente com essa criança surdocega
- ☐ Indiretamente com essa criança surdocega
- ☐ Direta e indiretamente com essa criança surdocega

24. 3) Quando tomou conhecimento sobre surdocegueira: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Antes de atuar com essa criança surdocega nessa escola
- ☐ Durante a atuação com essa criança surdocega nessa escola
- ☐ Antes e durante a atuação com essa criança surdocega nessa escola
- ☐ Outro: _____

25. 4) Seu nível de conhecimento sobre surdocegueira: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhum
- ☐ Pouco
- ☐ Razoável
- ☐ Muito

26. 5) Nome dessa escola: *

27. 6) Essa escola se situa em qual cidade: *

28. 7) Modalidade dessa escola: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escola regular
- ☐ Escola especial
- ☐ Escola bilíngue de surdos
- ☐ Outro: _____

29. 8) Essa escola é: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública – rede municipal
- ☐ Pública – rede estadual
- ☐ Pública – rede federal
- ☐ Privada filantrópica
- ☐ Privada
- ☐ Outro: _____

30. 9) Sua atuação com essa criança surdocega nessa escola: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Em sala de aula
- ☐ Em sala de recursos
- ☐ No AEE - Atendimento Educacional Especializado
- ☐ No CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
- ☐ No CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
- ☐ Outro: _____

31. 10) Sua atuação com essa criança surdocega nessa escola está sendo ou foi como: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Estagiário
- ☐ Contratado
- ☐ Concursado
- ☐ Terceirizado
- ☐ Outro: _____

32. 11) Cargo de sua atuação com essa criança surdocega nessa escola sendo: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Professor
- ☐ Guia-Intérprete
- ☐ Instrutor Mediador
- ☐ Instrutor de Libras
- ☐ Tradutor e Intérprete de Libras
- ☐ Outro: _____

33. 12) Função nesse cargo de sua atuação com essa criança surdocega nessa escola: *

34. 13) Você considera a função e o cargo de sua atuação com essa criança surdocega nessa escola são adequados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

35. 14) Sua atuação com essa criança surdocega nessa escola ocorreu quando e por quanto tempo? *

Ex.: Fevereiro de 2019 a outubro de 2021. 2 anos e 8 meses.

36. 15) Durante a sua atuação com essa criança surdocega, quais estratégias educacionais de comunicação foram utilizadas? *

37. 16) Você considera a comunicação utilizada com essa criança surdocega satisfatória? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

38. 17) Durante a sua atuação com essa criança surdocega, quais recursos de tecnologia assistiva foram utilizados? *

39. 18) Você considera a tecnologia assistiva utilizada com essa criança surdocega satisfatória? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

40. 19) Você já se sentiu frustrado(a) por não ter conseguido interagir com essa criança surdocega nessa escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

41. 20) Principais desafios encontrados durante a sua atuação com essa criança surdocega *
nessa escola foram:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ausência de um projeto político-pedagógico dessa escola que contemple esse tema
- ☐ Dificuldade de comunicação
- ☐ Dificuldade de tecnologia assistiva
- ☐ Dificuldade de acessibilidade
- ☐ Falta de material didático em formato acessível
- ☐ Falta de material específico para estudos
- ☐ Falta de formação profissional
- ☐ Recursos humanos limitados
- ☐ Pouca colaboração
- ☐ Metodologia dos professores
- ☐ Falta do Instrutor Mediador
- ☐ Falta do Guia-Intérprete
- ☐ Outro: _____

42. 21) Quando você encontra alguma dificuldade durante a sua atuação com essa criança *
surdocega nessa escola, a quem você costuma recorrer?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ A ninguém, busco estudar e resolver minhas dificuldades sozinho(a)
- ☐ A um coordenador ou diretor dessa escola
- ☐ À família dessa criança surdocega
- ☐ A um colega dessa escola
- ☐ A um colega fora dessa escola
- ☐ A um profissional do CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
- ☐ A um profissional do CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
- ☐ A uma instituição filantrópica especificada
- ☐ A um profissional especialista
- ☐ A sites vinculados à área da educação
- ☐ Outro: _____

FINAL DO QUESTIONÁRIO

43. a) Fique à vontade para utilizar o campo abaixo, caso queira registrar os seus comentários em relação às perguntas deste questionário.

44. b) Você tem interesse de participar da segunda fase da pesquisa que será por meio de entrevista, de forma presencial? *

A entrevista poderá ser realizada na sua escola, ou em outro local da sua cidade, a combinar.

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da segunda fase da pesquisa de Mestrado intitulada **“A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDOCEGAS NO ESTADO DE MINAS GERAIS”**, desenvolvida pela mestrandia Lara Gontijo de Castro Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), sob a orientação da professora doutora Mônica Maria Farid Rahme.

A pesquisa tem como propósito investigar como os(as) profissionais da educação têm atuado junto às crianças surdocegas matriculadas em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais (redes pública e privada).

Para geração e análise dos dados, foi elaborado um roteiro de entrevista individual, com o objetivo de investigar como os(as) profissionais da educação têm atuado junto a essas crianças, bem como conhecer as estratégias educacionais, de comunicação e recursos de tecnologia assistiva utilizados e/ou desenvolvidos por esses(as) profissionais nas escolas.

A entrevista será realizada com profissionais da educação que atuam ou atuaram junto a crianças surdocegas matriculadas em escolas do estado de Minas Gerais, e apenas as pesquisadoras responsáveis por este estudo acessarão as respostas. As informações obtidas nas entrevistas presenciais, por meio da gravação de vídeos e registros em áudios, em duas línguas como Libras e língua portuguesa, serão arquivadas pelas próprias pesquisadoras, por pelo menos cinco anos, sendo destruídas após esse período.

Sua participação não é obrigatória, não será remunerada e não gerará nenhum custo a você. Os vídeos gravados e os áudios registrados não serão divulgados em nenhum momento desta pesquisa e serão transcritos para textos escritos após a entrevista. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a universidade, mesmo se houver a desistência da participação após o aceite deste **TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco exposto a(o) participante é mínimo, embora possa acarretar um certo desconforto, constrangimento, inibição ao expor sua vida escolar pregressa e atual. Nesse caso, você poderá interromper a entrevista e contará com o apoio da pesquisadora. Caso sejam identificados e comprovados quaisquer danos decorrentes diretamente desta pesquisa, o(a) participante tem assegurado o direito à indenização, nos termos da Resolução CNS 466/12.

Sua contribuição nesta pesquisa é fundamental para possibilitar a construção de conhecimento sobre o tema definido. Sua identidade será preservada e asseguramos o sigilo de quaisquer dados que possam identificá-lo(a). As informações obtidas serão confidenciais, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser apresentadas em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e/ou na dissertação de Mestrado.

Quando houver necessidade, você poderá tirar dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação através do telefone ou e-mail das pesquisadoras responsáveis. Caso haja concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra no final deste Termo. Embora o preenchimento de seus dados pessoais e profissionais seja necessário, eles não serão usados para identificá-lo(a) sob nenhuma hipótese. O Termo seguirá em 02 (duas) vias, sendo que uma via será entregue ao(à) participante.

Esta pesquisa foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, o número dessa aprovação é **CAAE: 67009623.4.0000.5149**. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone: (31) 3409-4592, pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br, ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, nº. 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270-901.

Orientadora da pesquisa
Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
Telefone: (31) ...
E-mail: monicarahme@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Pesquisadora corresponsável
Mestranda Lara Gontijo de Castro Souza
WhatsApp: (31) ...
E-mail: laragontij@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) do CPF número _____, telefone celular ()
_____, informo e declaro que li e entendi as informações prestadas neste
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - e que concordo voluntariamente em
participar da pesquisa, e também autorizo o uso das respostas para fins acadêmicos e científicos
e a gravação de vídeos (inclusive de imagens) e registros em áudios.

_____, ____ de setembro de 2023.
(local) (dia)

(assinatura do(a) participante)

APÊNDICE E
Roteiro das entrevistas semiestruturadas

- 1) Conte-nos sobre a sua formação profissional e sobre as suas experiências educacionais com estudantes surdocegos(as).
- 2) A política educacional do seu município contempla os(as) estudantes surdocegos(as)?
- 3) Como você caracterizaria a atuação dos(as) profissionais da educação com esse público na sua escola?
- 4) Você poderia destacar alguma experiência específica?
- 5) Como e quais estratégias educacionais e de comunicação são utilizadas e/ou desenvolvidas com crianças surdocegas na sua escola?
- 6) Como e quais são os suportes e práticas educativas direcionadas aos/às estudantes surdocegos(as)?
- 7) Essas crianças frequentam o AEE - atendimento educacional especializado, a sala de recurso, entre outros semelhantes? Como?
- 8) Como e quais recursos e serviços de tecnologia assistiva utilizados durante a sua atuação junto a essas crianças na escola?
- 9) Como e quais principais desafios e obstáculos enfrentados durante a sua atuação entre você e essas crianças na escola?
- 10) Há algo mais que você gostaria de colocar?

ANEXO 1
Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDOCEGAS NO ESTADO DE MINAS GERAIS: o que dizem os profissionais do ensino fundamental I

Pesquisador: Mônica Maria Farid Rahme

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67009623.4.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.980.621

Apresentação do Projeto:

Este estudo pretende pesquisar como tem se dado a atuação dos profissionais da educação junto às crianças surdocegas matriculadas nas escolas do estado de Minas Gerais. Para tanto, será feita uma análise dos dados das matrículas dessas crianças no ensino fundamental I, tendo como referência os dados do Censo Escolar, da Sinopse Estatística da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da Superintendência de Políticas Pedagógicas, vinculada à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), para que se possa localizar onde estão essas crianças e entender como está ocorrendo a sua escolarização. Buscar-se a investigar, ainda, as estratégias educacionais e de comunicação utilizadas e/ou desenvolvidas pelos profissionais nas escolas; e levantar indícios de como os resultados da educação dessas crianças tem se efetivado no cotidiano escolar. Esta pesquisa articula as abordagens quantitativa e qualitativa, conjugando o trabalho com os dados das matrículas a procedimentos metodológicos, como questionários e entrevistas com profissionais da educação. A abordagem qualitativa poderá fornecer indícios das formas de comunicação utilizadas e/ou desenvolvidas com essas crianças, bem como do seu desenvolvimento de modo geral.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coop@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.980.621

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar como os profissionais da educação têm atuado junto às crianças surdocegas matriculadas em escolas de ensino fundamental I no estado de Minas Gerais.

Objetivo Secundário:

- Verificar quantas crianças nomeadas como surdocegas estão matriculadas no ensino fundamental I no estado de Minas Gerais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a natureza desta investigação, o risco exposto a(o) participante é mínimo, embora possa acarretar um certo desconforto, constrangimento, inibição ao expor sua vida escolar pregressa e atual. Nesse caso, o(a) participante poderá interromper a entrevista e contará com o apoio da pesquisadora. Caso sejam identificados e comprovados quaisquer danos decorrentes diretamente desta pesquisa, o(a) participante tem assegurado o direito à indenização, nos termos da Resolução CNS 466/12.

Benefícios:

Os benefícios de participação na pesquisa se referem à contribuição que os(as) participantes terão na construção de conhecimento referente à escolarização de crianças surdocegas no ensino fundamental I, tema que apresenta muitas lacunas no campo da educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância científica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pesquisadoras realizaram as alterações e acréscimos solicitados pelo CEP. Foi inserida o TCLE Questionário e roteiro de entrevista como anexos no projeto e referenciaram no campo da metodologia. Outra solicitação que foi atendida relaciona-se à rubrica das pesquisadoras nas páginas assim como a autorização de gravação de vídeo e/ou áudio nas entrevistas.

Recomendações:

Após a adequação do projeto e dos termos às exigências do CEP recomendo à aprovação.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.980.621

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos estão listados e conferidos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2074454.pdf	22/03/2023 17:07:46		Aceito
Outros	CartarespostaCOEP2023.pdf	22/03/2023 17:07:09	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOREVISTOANEXOS.pdf	22/03/2023 17:06:02	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEENTREVISTA3.pdf	22/03/2023 17:02:52	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEQUESTIONARIO2.pdf	02/02/2023 14:21:45	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEENTREVISTA2.pdf	02/02/2023 14:21:20	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISASURDOCEGU EIRA.pdf	13/01/2023 10:17:03	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	13/01/2023 10:15:00	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
Outros	PARECERPROJETODEPESQUISAAPROVADOPPGFEAEUFMG assinado.pdf	13/01/2023 10:14:16	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
Outros	TERMO COMPROMISSO 2023.pdf	13/01/2023 10:12:24	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.980.621

Cronograma	Cronograma.pdf	13/01/2023 10:09:25	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostossurdocegueira.pdf	13/01/2023 10:06:50	Mônica Maria Farid Rahme	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 03 de Abril de 2023

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coop@prpq.ufmg.br