UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VULA MARIA IKONOMIDIS

Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira

SÃO PAULO
2019

Vula Maria Ikonomidis

Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós Educação em Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais.
Linha de pesquisa: Desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini

SÃO PAULO
2019

Nome: VULA MARIA IKONOMIDIS

Título: Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira

Tese apresentada ao Programa de Pós Educação em Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em: ___/___/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos professores e professoras, pelo amor e dedicação na educação de estudantes com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e grande paciência e respeito por meu trabalho.

Ao meu irmão, cunhada e sobrinhos pela torcida e carinho sempre.

A Shirley Maia, por compreender e me apoiar em todos os momentos.

A Maria Bove, amiga, conselheira, mestra, por seu amor aos estudantes, que inspira e encoraja, e pelo genuíno interesse em me apoiar nesta trajetória.

A minha orientadora, Profa. Dra. Elcie F Salzano Masini, por me acolher com delicadeza e atenção, por me apoiar e transmitir confiança.

Às famílias dos alunos da Ahimsa, sob minha coordenação, que possam compreender e perdoar minhas ausências.

À equipe da Ahimsa, pela paciência, compreensão e apoio, em especial Vanda, Ines, Cibele, Alice, Dalva e Thais.

A Márcia Noronha Melo, por noites de chá e acolhimento com conversas profundas, apoio sem o qual não seria possível realizar esta pesquisa.

Aos amigos de cada estado que gentilmente responderam ao questionário contribuindo amplamente para o levantamento do histórico da educação da surdocegueira no Brasil: Márcia, Rita, Ana Maria (*in memoriam*), Susana, Dalva, Shirley, Marcos, Jane, Zara e Nágib.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, pelo respeito, educação e disponibilidade.

A Jen Hale e Jennifer Arnott arquivista do Programa de Capacitação e Recursos Educacionais e bibliotecária da biblioteca da Perkins School for the Blind, respectivamente, pela colaboração e disposição em encontrar materiais para complementar o levantamento histórico desta pesquisa.

A Dinah, secretária do Programa de Liderança Educacional ELP, da Perkins International, por disponibilizar material do arquivo do programa para colaborar com levantamento histórico desta pesquisa.

A Marcia Veloso, do Centro de Memória da Fundação Dorina Nowill para Cegos, pelo gentil tour e disponibilização dos materiais ao colaborar com levantamento do histórico para esta pesquisa.

Às participantes desta pesquisa, por sua confiança em abrir as portas das suas salas de aula compartilhando dados e experiências sobre seus estudantes com deficiência múltipla sensorial.

Ao Sr. José Ricardo M. Figueiredo, Diretor Geral do Instituto Benjamin Constant, Departamento Técnico Especializado, Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação, pelo apoio para realizar a pesquisa no IBC.

Aos DTE/ DDI/ Centro de Educação e Pesquisa do Instituto Benjamin Constant, pela autorização em realizar a pesquisa no Departamento de Educação.

Às coordenadoras Fabiana Rangel e Dayana Miranda, do DED Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant, pelo acolhimento e organização de sala e participantes para a formação proposta na pesquisa.

Ao Ed Alcântara, bibliotecário do Acervo Bibliográfico, Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação do Instituto Benjamin Constant, ao enviar e disponibilizar material para colaborar com esta pesquisa.

A Maria Lígia Conti, pelo dedicado serviço de correção e formatação deste trabalho.

A todos e todas que torceram por mim, enfim, difícil nomear cada um, mas saibam que os tenho em meu coração.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Paulo Freire

RESUMO

IKONOMIDIS, V.M. **Formação de professores especializados**: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

A surdocegueira é uma deficiência que apresenta impactos em todas as áreas de desenvolvimento do ser humano. O horizonte desta pesquisa foi apontar caminhos para um trabalho educativo com professoras do Instituto Benjamin Constant (IBC). Objetivo geral: Promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do IBC de maneira que possam compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender as necessidades de estudantes com surdocegueira por meio de uma formação continuada em serviço. Objetivos específicos: oferecer bases teóricas de fundamentação à surdocegueira congênita; favorecer a construção de um processo avaliativo de estudantes com surdocegueira congênita; consolidar estratégias e recursos didático-pedagógicos por meio do planejamento do processo; subsidiar a construção de uma prática pedagógica capaz de acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes com surdocegueira congênita. O estudo foi submetido à Plataforma Brasil, cumprindo todas as necessidades para garantir o sigilo e integridade dos participantes. As participantes são professoras do IBC que optaram por uma participação voluntária e sem prejuízos no caso de recusa ou desistência em qualquer momento durante a realização da pesquisa. Os instrumentos propostos para avaliação pedagógica inicial e de acompanhamento do desenvolvimento educacional para estudantes com surdocegueira são: o Instrumento de aplicação e orientações de práticas que permitam o acesso e participação de pessoas com surdocegueira e ou deficiência múltipla sensorial em sistemas inclusivos, responsáveis e sustentáveis; a Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade; o MAPs – traçando planos de ação; o Planejamento – decisões conjuntas profissional-família. Os procedimentos incluíram uma formação em duas etapas: a primeira ocorreu em abril e acompanhamento à distância semanal e mais uma visita de acompanhamento presencial em junho; a segunda ocorreu em agosto, de formação e acompanhamento à distância estendido até setembro, sendo que a pesquisadora se colocou à disposição para além desse período. Nas visitas presenciais a pesquisadora se propôs a acompanhar as participantes com seus estudantes no ambiente escolar, trouxe impresso os Indicadores Observáveis que serviram de guia e auto avaliação dividido em três seções: Uso de recursos para comunicação; Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação; Adequação das atividades. Após as formações as participantes preencheram um auto avaliação sobre os ganhos ou não dos conceitos trabalhados. As participantes também preencheram o Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. Ao termino da intervenção a pesquisadora enviou questionário por e-mail para as participantes avaliarem a formação como um todo. A análise das respostas das participantes revelou que obtiveram ganhos em sua formação de maneira individual, nas considerações finais a pesquisadora concluiu que não notou mudanças no atendimento aos estudantes após a formação oferecida de abril a setembro de 2018. Houve sugestão de continuidade com mais pesquisas para verificar se os instrumentos sugeridos oferecem subsídios na formação docente para que construam uma avaliação autentica com critérios adequados para acompanhamento educacional de estudantes com surdocegueira.

Palavras-chave: Surdocegueira. Formação de professores. Comunicação.

ABSTRACT

Training of specialized teachers: assessment, planning and monitoring of the educational development of students with deafblindness**.**

Deafblindness is a disability that causes impact in all areas of human development. The aim of this research was to show different ways of educational services with teachers of Instituto Benjamin Constant (IBC). The general objective was to promote theory-practice in-service training to teachers at IBC so that they would be able to understand deafblindness and increase their competencies to meet the needs of students with deafblindness with a continued training course. The specific objectives were: offer theory foundations on congenital deafblindness; foster teachers into building an assessment process of students with congenital deafblindness; reinforce instructional strategies and resources through a planning process; support an educational practice so that to monitor the educational development of students with congenital deafblindness. This study was submitted to the Ethics Committee Plataforma Brasil fulfilling all requirements so as to guarantee confidentiality and integrity of the participants. Participants are teachers at IBC that have chosen to voluntary participation with no losses in case of refusal or withdrawal at any time during the conduct of this research. The proposed instruments for first educational assessment and monitoring of educational development of students with congenital deafblindness are: Protocol for guide and instruction in model schools for the access and permanence in the inclusion of persons with deafblindness and persons with multiple sensory disabilities; Activity Learning Assessment Sheet; MAPs – making action plans; Planning Sheet– professionals-families decision making. Methodological procedures included a training course divided into two moments: the first took place in April with a weekly distance follow up plus a present visit in June; the second took place in August with training course and distance follow up in September which was extended further. During the face-to-face visits it was proposed that the researcher could support participants with their students by getting to know them personally, also during this visits the Observable Indicators served as guide and self-assessment, which is divided into three sessions: use of communication resources; observation of the professionals' attitude used as communication strategies; adequacy of the proposed activities. Following the training courses participants were invited to fill out a self-assessment on the gains or no gains on the concepts presented. Participants were also invited to fill out the Protocol during the last visit of the researcher. At the end of the intervention a questionnaire was sent by e-mail to the participants so they could evaluate the overall teacher training. Analysis of the participants' responses revealed that they did perceive gains but at an individual level and in Final Considerations it is concluded that there were no visible changes in the educational services provided to the students of the participants, after an intervention that occurred from April to September. The suggestion was to carry on with more researches and studies to verify if the suggested instruments offer support in teacher training so that teachers are able to create an authentic assessment with proper criteria to monitor the educational development of students with deafblindness.

Keywords: Deafblindness. Teacher training. Communication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da História Geral em comparação com a História do Brasil 28
Figura 2 – Linha do tempo no Brasil Colônia 38
Figura 3 - Linha do tempo – resumo do período década de 1920 à década de 1950..... 54
Figura 4 - Linha do tempo resumo do período: década de 1960 62
Figura 5 - Linha do tempo – resumo do período: década de 1970 71
Figura 6 - Linha do tempo resumo do período: década de 1980 78
Figura 7 - Linha do tempo resumo do período: década de 1990 92
Figura 8 - Linha do tempo resumo do período: anos 2000 123
Figura 9 - Desnaturalização de objetos: 1° passo - A pessoa utiliza o próprio copo que bebe água 151
Figura 10 - Desnaturalização de objetos: 2º passo: Colar o objeto em uma placa de papelão ou madeira 151
Figura 11 - Desnaturalização de objetos: 3º Passo: Cortar e colar parte do copo 152
Figura 12 - Desenho do copo pintado 152
Figura 13 - Desenho do contorno do copo 153
Figura 14 - Figura 14 - Exemplo de Compic – sistema pictográfico..... 153
Figura 15 - Libras Tátil 154
Figura 16 - Libras com apoio de cartões com imagem de objetos de referência e de modelo da professora 154
Figura 17 - Atividade de regar as plantas realizada em ressonância 155
Figura 18 - Atividade de modelagem em argila realizada em ressonância..... 156
Figura 19 - Atividade em argila realizada usando técnica mão-sob-mão usando um plano inclinado..... 157
Figura 20 - Atividade culinária fazendo massa mão-sobre-mão 157
Figura 21 - Atividade artística com adaptação de recurso para pintar realizado mão-sob-mão 158
Figura 22 - Explorando a raiz da árvore de maneira coativa..... 159
Figura 23 - Professor faz o gesto relacionado com o movimento que irá realizar com aluna antecipando a atividade de educação física 160
Figura 24 - Aluno imita o modelo de movimento proposto pela professora para pintar com pincel adaptado..... 161
Figura 25 - Análise de tarefa- Realização do Achocolatado para merenda da tarde – utilizando desenho de contorno 162
Figura 26 - Aluna escolhendo a cor que quer pintar ao se oferecerem duas cores como opção..... 163
Figura 27 - Sistemas de calendário com caixas com texturas diferentes servindo de pista visual e tátil para cada atividade; Aluna explorando a caixa que antecipa atividade de música contendo vários objetos utilizados no momento 164
Figura 28 - Sistema de calendário com o objeto que é utilizado inicialmente na escola..... 165
Figura 29 - Sistema de calendário de transição entre objetos reais e escrita 165
Figura 30 - Calendário semanal com fichas de desenhos 166
Figura 31 - Sequência de realização de calendário diário com divisórias 166
Figura 32 - Sistema de calendário com objetos de referência desnaturalizado..... 167
Figura 33 - Caixas de antecipação com a referência pessoal de cada estudante 167
Figura 34 - Sistema de calendário: calendário semanal com categorias táteis e texturizadas: dia da semana (em forma de diamante), atividade (em forma oval amarela) e pessoa com quem irá realizar a atividade (em forma de círculo branco). 168

Figura 35 - Sistema de calendário com uso de objetos concretos e desenhos de contorno em adaptação feita em papelão para acesso visual dos alunos 168
Figura 36 - Calendário com objetos concretos com fundo preto, para melhor uso da visão em crianças com deficiência visual cortical 169
Figura 37 - Sistema de calendário personalizado de acordo com a necessidade e habilidade de cada aluno 169
Figura 38 – Livro de Experiência Real 171
Figura 39 - Atividade de apresentação de final de semestre com as famílias explorando o livro construído sobre o tema/projeto desenvolvido no semestre: Região Centro-Oeste, tribo Tupi Guarani, lendas e instrumentos confeccionados, registrados e transformados em Livro de Experiência 171
Figura 40 – Adaptando histórias 172
Figura 41 - Usando ações físicas para entender a história- mediação 173
Figura 42 - Contando a história da copa com uso de maquete 173
Figura 43 - Trazendo histórias para o concreto 174
Figura 44 - Construção da maquete para apoio durante a contação de história 174
Figura 45 - Contação de história: Cordel com elaboração de Livro Acessível 175
Figura 46 - Aluno observando seu calendário por meio de fotos - Alunos participando de uma atividade 176
Figura 47 - Registro das atividades realizadas no dia 176
Figura 48 - Registro no caderno: a pera contornada com canetão preto de traço grosso com técnica mão sobre mão. Depois, o aluno escolheu a cor e pintou sozinho 177
Figura 49 - Exemplo de uso do recurso Calça da Vovó 178
Figura 50 – Aluna posicionada na calçada vovó realiza atividade com apoio físico da professora 178
Figura 51 - Alunos em roda com suas mães, enquanto um participa apoiado na calça da vovó 179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do período: Antiguidade e Idade Média 32
Quadro 2 - Resumo do período: século XVIII 36
Quadro 3 - Resumo do período: Século XIX / EUROPA 46
Quadro 4 - Resumo do período: Século XIX / BRASIL REINO 47
Quadro 5 - Lista de teses e dissertações de 1999 a 2015 136
Quadro 6 - Lista de teses e dissertações de 2016 a 2018. 138
Quadro 7 - Comunicação, Estratégias e Técnicas e Recursos para estudantes com surdocegueira congênita e estudantes om deficiência múltipla sensorial 185
Quadro 8 - Reprodução da primeira parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Participação do estudante 195
Quadro 9 - Reprodução da segunda parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: tipo de apoio 197
Quadro 10 - Reprodução da terceira parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Escala de Envolvimento 199
Quadro 11 - Reprodução da quarta parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Matriz de Comunicação 200
Quadro 12 - Reprodução da quinta parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Criatividade 201
Quadro 13 – Caracterização das participantes 209
Quadro 14 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios para Comunicação 231
Quadro 15 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios para Orientação e Mobilidade 232
Quadro 16 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios Sensoriais 233
Quadro 17 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios Sociais / Emocionais 234
Quadro 18 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios para Acesso ao Currículo Geral e Participação 234
Quadro 19 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoio de Pessoal 235
Quadro 20 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Diana - I. Uso de recursos para comunicação 242
Quadro 21 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Diana - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação 243
Quadro 22 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Diana - III. Adequação das atividades 243
Quadro 23 - Respostas aos indicadores observáveis – participante Dora - I. Uso de recursos para comunicação 246
Quadro 24 - Respostas aos indicadores observáveis – participante Dora - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação 246

Quadro 25 - Respostas aos indicadores observáveis – participante Dora - III. Adequação das atividades 247
Quadro 26 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Emília - I. Uso de recursos para comunicação 249
Quadro 27 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Emília - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação 250
Quadro 28 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Emília - III. Adequação das atividades 250
Quadro 29 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Isis - I. Uso de recursos para comunicação 253
Quadro 30 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Isis - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação 254
Quadro 31 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Isis - III. Adequação das atividades 254
Quadro 32 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Minerva - I. Uso de recursos para comunicação 258
Quadro 33 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Minerva - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação 259
Quadro 34 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Minerva - III. Adequação das atividades 259
Quadro 35 - Autoavaliação do conhecimento antes e depois da 1ª etapa da formação em: Muito bom, Bom, Moderado, Pouco, Nenhum 263
Quadro 36 - Auto avaliação após 2ª etapa com avaliação das participantes sobre os temas abordados em antes e depois com conceitos Muito bom, Bom, Moderado, Pouco, Nenhum 264
Quadro 37 - Respostas das participantes sobre o questionário final 265
Quadro 38 – Caracterização dos estudantes 268
Quadro 39 - Síntese do procedimento de pesquisa 274

LISTA DE SIGLAS

Abedev	Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais
Adefav	Associação para Deficientes da Áudio Visão (antigo) / Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual (atual)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVDs	Atividades de Vida Diária
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
Cenae	Centro de Avaliação e Encaminhamento
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIUE	Coleta de Informações da Unidade Escolar
Coach	Choosing Outcomes and Accommodations for Children
DM	Deficiência Mental
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
DV	Deficiência Visual
EDAC	Educação dos Deficientes da ÁudioComunicação
Erdav	Escola Residencial para Deficientes ÁudioVisuais
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
Froue	Ficha de Registro de Observação da Unidade Educacional
IBC	Instituto Benjamin Constant
IF/Cefet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.
MAP	Making Action Plans
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONCE	Organización Nacional de Ciegos de España
PAAS	Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego
PEI	Plano Educacional Individual
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Raadi	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
U.E.	Unidade Escolar
UEPA	Universidade Estadual do Pará
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ----------25

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL: A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL ----------27

2.1 A concepção médico-pedagógica ----------28
2.1.1 História da medicina e da educação no mundo ----------28
2.1.2 A deficiência na Antiguidade ----------29
2.1.3 Idade média ----------30
2.1.4 Século XVIII - A Revolução Francesa e o estabelecimento de escolas públicas inclusive para as pessoas com deficiências sensoriais ----------34
2.1.5 Século XIX – os médicos pedagogos ----------39

2.2 Século XX - A Concepção psicopedagógica ----------48
2.2.1 Décadas de 1920 a 1950----------48
2.2.2 Década de 60 ----------55
2.2.3 Década de 70 ----------62

2.3 A concepção da Integração----------72
2.3.1 Década de 80 ----------72

2.4 A concepção da Inclusão----------78
2.4.1 Década de 1990 ----------78
2.4.2 Anos 2000 – a posição do governo frente aos desafios da perspectiva inclusiva --------92
2.4.3 Sucessos e insucessos no atendimento educacional dos estudantes com surdocegueira no Brasil ----------96
2.4.4 A formação docente ---------- 123

3 SURDOCEGUEIRA---------- 141

3.1 Definição de surdocegueira ---------- 141
3.1.1 Definição de surdocegueira baseada na CIF ---------- 143

3.2 Definição de Comunicação ---------- 144

3.3 Processo de Comunicação e Mediação ---------- 145
3.3.1 Estratégias, Técnicas, Recursos e Sistemas de Comunicação na abordagem educacional de alunos com surdocegueira ---------- 149
3.3.2 Abordagens Educacionais que podem ser utilizadas para alunos com surdocegueira- 179
3.3.3 Apoios no processo de inclusão das pessoas com surdocegueira---------- 180

3.4 A Avaliação de Pessoas com Surdocegueira: Necessidades e Desafios ---------- 181

3.5 Acompanhamento pedagógico e avaliação de estudantes com surdocegueira ------ 188

4 PERCURSO METODOLÓGICO ---------- 191

4.1 Abordagem qualitativa ---------- 191

4.2 Instrumentos ---------- 192
4.2.1 Materiais e equipamentos ---------- 192
4.2.2 Instrumentos utilizados para avaliação pedagógica inicial e de acompanhamento do desenvolvimento educacional para estudantes com surdocegueira ---------- 192
4.2.3 Indicadores observáveis na capacitação de professores no ensino de estudantes com surdocegueira ---------- 205

4.3 Procedimentos ---------- 206
4.3.1 Para aspectos éticos ---------- 206
4.3.2 Riscos e Benefícios ---------- 206
4.3.3 Para coleta de dados ---------- 207
4.3.4 Análise dos dados – das respostas das professoras ---------- 230
4.3.5 Análise dos dados – das respostas das professoras ---------- 267

4.4 Resultados ---------- 275

4.5 Conclusões ---------- 277

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 281

REFERÊNCIAS ---------- 285

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES ---------- 295
APÊNDICE B – CONSENTIMENTO ---------- 297
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES ---------- 299
APÊNDICE D - CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CADA PARTICIPANTE DA FORMAÇÃO PRESENCIAL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT ---------- 301
APÊNDICE E - DIÁRIO DE CAMPO: INDICADORES PROPOSTOS PARA A FORMAÇÃO PRESENCIAL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT ---------- 303
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO APÓS FORMAÇÃO PRESENCIAL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT ---------- 305
APÊNDICE G - FICHA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA ATIVIDADE ---------- 307

ANTECEDENTES

Fazer parte da Ahimsa (desde 1992) e do Grupo Brasil (desde 1997) levou-me a percorrer caminhos nunca antes sonhados. Trabalhar na Ahimsa me fez crescer, dar valor ao que parece simples, mas é essencial para a vida: importar-se com o outro é o que traz felicidade. A conexão com o outro é a pedra fundamental sobre a qual todos os processos de aprendizagem se firmam: confiança, motivação, troca de experiências, ensinar e aprender a fazer de tudo, aceitar o outro como é e tentar aprimorar-se frente a cada adversidade.

A Ahimsa é uma instituição sem fins lucrativos que atende educacionalmente pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, desde 1991, e o Grupo Brasil, de cujo nascimento fiz parte, enquanto rede de trabalho composta por instituições de ensino, profissionais, associação de pais e associação de surdocegos.

Minha atuação direta com estudantes com surdocegueira e na orientação às famílias como parte de minha função de coordenadora pedagógica - agregando as experiências vividas ao trabalhar na formação de professores tanto na capacitação interna de nossa escola quanto nas formações oferecidas em várias cidades e estados do Brasil para professores poderem atuar com esse público alvo - representam fatos e caminhos percorridos que culminaram na questão da inclusão escolar e social de estudantes com surdocegueira. Questão essa que se agora coloca como problema de pesquisa, pois apresenta desafios para os quais o senso comum ou o estudo especializado em outras áreas não oferecem conhecimento suficiente no que diz respeito ao acompanhamento educacional e social para esse grupo específico.

Nas formações realizadas, o que sempre se tentou esclarecer foi que se não houver avaliação das necessidades de cada indivíduo, não se saberá que objetivos atingir. Por tratar-se de estudantes que não usam linguagem formal, o processo de avaliação é altamente complexo, mesmo para especialistas na área.

A parcela de estudantes com surdocegueira hoje na inclusão escolar tem direitos garantidos ao acesso e permanência na escola, direito ao AEE, aos serviços de guia –intérprete e instrutor mediador, ao transporte gratuito e outros. Contudo, eles não recebem um serviço educacional de qualidade, por falta de conhecimento das professoras em geral, pouca oferta de formação inicial e continuada nesta área especifica e falta ou o não uso de instrumentos de avaliação para identificação das necessidades de cada um, do nível de desenvolvimento, de comunicação dos estudantes, bem como instrumentos para avaliar se os locais de atendimento estão livres de barreiras e se incluem os apoios necessários para uma inclusão com reponsabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação propõe uma formação continuada em serviço para professores especialistas a serem capacitados no uso de instrumentos que auxiliem na avaliação pedagógica de estudantes com surdocegueira, pois a partir da avaliação são definidos os apoios necessários e as ações adequadas para facilitar e promover o desenvolvimento desses estudantes, atuando de maneira proativa na avaliação inicial, avaliação de acompanhamento do desenvolvimento, no planejamento e replanejamento compondo as peças de uma engrenagem interdependente e que não funcionam isoladamente.

A perspectiva inclusiva na educação brasileira requer atenção à formação dos docentes que atuam tanto como professores da sala comum como professores especialistas para compreenderem e respeitarem a diversidade. A formação é proposta para professores da área da educação especial que atuam diretamente com estudantes com surdocegueira.

A surdocegueira é uma deficiência que apresenta impactos em todas as áreas de desenvolvimento do ser humano, faz-se necessário um estudo especializado mais aprofundado para compreender a complexidade envolvida nas dimensões do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

O horizonte desta pesquisa é o de apontar caminhos para um trabalho educativo com professoras do Instituto Benjamin Constant (IBC) e desenvolvimento de ações que impliquem conhecimento, responsabilidade, cuidado e preocupação com a educação de estudantes com surdocegueira. Considerando que as professoras carecem desse conhecimento específico, os desafios mostram-se, a princípio, enormes.

Este estudo, ancorado nos princípios trazidos por alguns estudiosos da surdocegueira e da educação, propõe implementação de uma cultura da alteridade que pensa o outro como alguém que contribui para sua constituição e inclusão escolar e social.

Esta tese estuda e pesquisa a relação com o outro no contexto do processo educativo. Busca identificar possíveis encaminhamentos para a formação de professoras do IBC na interação com estudante com surdocegueira, cujo foco basilar está nas possibilidades da relação com a alteridade, considerando suas próprias características e necessidades. Buscar-se-á capacitar os professores na compreensão de o que é a surdocegueira e em estratégias e recursos que são utilizados no apoio para comunicação destes estudantes; capacitar esses professores para que sejam capazes de realizar planejamento educacional com a família como parte da equipe de colaboração e oferecer instrumentos que apoiem nesse processo, principalmente no

acompanhamento educacional para posterior reformulação dos planos de intervenção conforme o desenvolvimento e resposta dos estudantes.

Trata-se de um tema que se justifica pelo resgate de um outro-modo-de-ser pedagógico na formação das professoras do IBC. Frente ao exposto, os objetivos desta pesquisa são:

Geral:

Promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do IBC de maneira que possam compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender as necessidades de estudantes com surdocegueira por meio de uma formação continuada em serviço.

Específicos:

a) Oferecer bases teóricas de fundamentação da surdocegueira ~~congênita~~
b) Favorecer a construção de um processo avaliativo de estudantes com surdocegueira congênita;
c) Consolidar estratégias e recursos didático-pedagógicos por meio do planejamento do processo;
d) Subsidiar a construção de uma prática pedagógica capaz de acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes com surdocegueira congênita.

A Sessão 1 traz um histórico extenso da educação de estudantes com surdocegueira no Brasil e a interface com a Educação Especial, expondo as fragilidades da formação docente para o atendimento ao público-alvo.

Na Sessão 2 encontra-se a definição do público-alvo, as necessidades específicas quanto à comunicação e algumas estratégias e recursos na abordagem pedagógica para o atendimento aos estudantes com surdocegueira.

A Sessão 3 aborda a questão do acompanhamento pedagógico e avaliação para elaboração de planos de intervenção direcionada aos estudantes com surdocegueira.

A Sessão 4 é do procedimento metodológico - percurso e detalhamento dos participantes e da intervenção proposta aos professores do IBC para sua capacitação.

Seguidos estão os comentários sobre a análise de dados e as Considerações Finais.

Ao final, são apresentadas as referências e os apêndices e anexos com os instrumentos elaborados e existentes aplicados.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL: A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No percurso da sua constituição histórica, a educação brasileira chega ao século XX em uma perspectiva inclusiva. Esta perspectiva traz o ideal de que todos os professores compreendam e respeitem a diversidade que se apresenta na população de nosso país para uma educação livre de discriminação e preconceitos e que direcione a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para construção de uma nação verdadeiramente democrática. Nesse sentido, que a formação docente seja foco de investimento e ações para atingir tal ideal, ultrapassando problemas e obstáculos à sua concretização - nesta pesquisa, formação de professores na área da educação especial para atuarem com estudantes com surdocegueira.

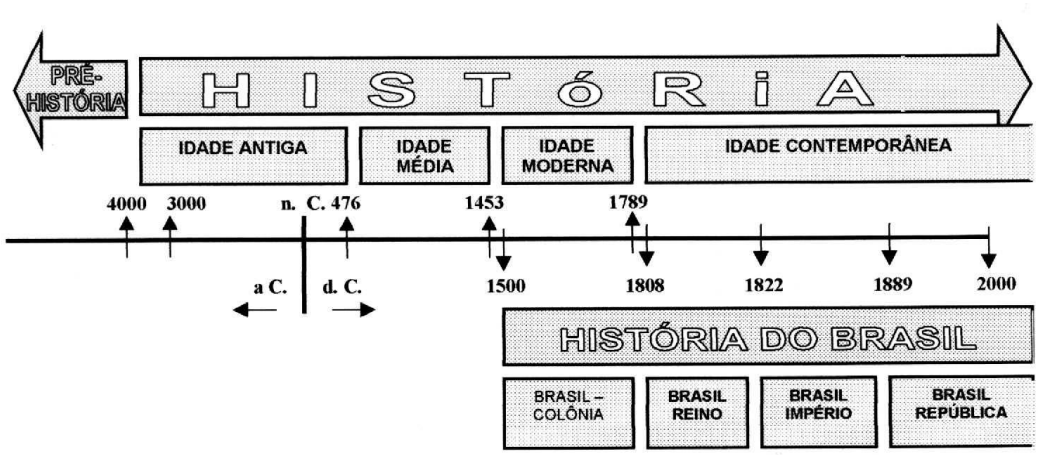
A constituição histórica de uma área de conhecimento se dá em um contexto de cultura e valores da época que a regeu. Muitos dos fatos históricos no Brasil foram reflexo de fatores que ocorreram no cenário internacional, fazendo-se necessário o levantamento histórico da educação especial, a evolução da formação docente para atender ao seu público alvo, com foco nos estudantes com surdocegueira, assim como um levantamento sobre quando e como se deu o início de sua educação. Alguns apontamentos específicos de pessoas e países foram levantados por sua importância na constituição do histórico em relação à área da surdocegueira.

Jannuzzi (2004a) demarca o tempo histórico de acordo com as concepções que regiam o tipo de atendimento educacional prestado às pessoas com deficiência; a concepção educacional que regia cada período desde **a concepção médico-pedagógica,** principalmente do século XVI até o séc. XIX; **a concepção psicopedagógica** no início do séc. XX, mais precisamente na década de 1930, quando da influência de Helena Antipoff; chegando **à concepção da integração,** no final dos anos 70 e início dos 80 e, finalmente, **a concepção da inclusão,** a partir de 1990, com adventos internacionais influenciando essa mudança, detalhando-se com maior ênfase as políticas públicas dessa época.

Para compreensão da sequência da linha histórica selecionada pela pesquisadora segue uma linha do tempo: a pesquisa optou por pincelar a história da medicina, para entender a relação que as pessoas com deficiência tinham nas diferentes épocas. E ao mesmo tempo ter um panorama da história da educação, formando um paralelo entre o que sucedia em ambas as áreas de conhecimento e selecionando aquelas que pareciam ter ou sugeriam maior afinidade com o tema da deficiência. Percorrendo desde a Antiquidade, passando pela Idade Média demarcando o Renascentismo e a Revolução francesa, com marcos deste período com mudanças em todas as áreas de conhecimento. O século XVIII também foi marcado por

diversos acontecimentos importantes e o aparecimento do primeiro registro de uma pessoa com surdocegueira no mundo. O século XIX trouxe os médicos pedagogos e o surgimento de diversas instituições de ensino para o atendimento específico de pessoas com deficiência. Também é quando se inicia outro paralelo, o da história da formação docente no Brasil. A partir daí o foco é na história no Brasil, depois passando à análise mais detalhada por décadas a partir dos anos 1950.

Figura 1 – Linha do tempo da História Geral em comparação com a História do Brasil



Fonte: SILVA, 2016, p. 1

2.1 A CONCEPÇÃO MÉDICO-PEDAGÓGICA

2.1.1 História da medicina e da educação no mundo

Na concepção médico-pedagógica nota-se o papel do médico na educação das pessoas com deficiência. Na história da vida civilizada às vezes fica difícil separar a história da educação da história da medicina. Iniciando pela história da medicina, relata Gusmão (2017) que há registros da medicina arcaica de localidades como Mesopotâmia e Egito, onde a medicina era vista como algo entre a magia e o empirismo. A medicina entra como ciência baseada na interpretação natural da doença no século V a.C. com Hipócrates (460 – 375 a.C.) na Grécia, que traça a origem e a evolução da medicina a partir da evolução da alimentação humana, por meio de uma culinária adaptada aos diferentes tipos de doentes, que também marca a passagem da vida selvagem para a vida civilizada quando se iniciou múltiplos preparos, como o cozimento e a mistura.

O referido autor afirma que a medicina continuou a se basear em Hipócrates e nas descrições de fisiologia de Galeno durante quase vinte séculos, perfazendo mais de dois mil anos; e os escritos médicos antigos eram consultados como fonte imediata de prática médica.

Gusmão (2017, p. 9-10) fundamenta-se nos períodos históricos, nas concepções filosóficas e religiosas e sua influência na arte de curar.

> A interpretação das teorias médicas como produto de seu tempo permite compreender: a interpretação da doença como fenômeno sobrenatural e o caráter mágico-religioso da medicina arcaica (Mesopotâmia e Egito) determinados pela concepção mítica do mundo; a interpretação da doença em termos de causas naturais racionalmente inteligíveis pelos médicos gregos como consequência da abordagem racional do mundo pelos filósofos jônicos; o pensamento teológico dos médicos medievais derivado da filosofia escolástica; a significação do movimento anatômico (Vesalius, Da Vinci) durante a Renascença (1453-1600) como consequência do nascer de novo da arte e da cultura da Grécia clássica; a medicina baseada nas ciências naturais, que se desenvolve com o nascimento da ciência moderna no século XVII; a medicina classificatória (classificação das doenças a partir dos sintomas) do século XVIII como consequência da forma de organização do conhecimento científico determinada pelo racionalismo cartesiano; e a concepção anátomo-clínica (Morgagni e Bichat) da medicina moderna consequente ao empirismo e ao positivismo do século XIX.

Essa colocação do autor é muito relevante, pois cada época e concepção correspondente ajudam na compreensão de como a pessoa com deficiência era vista e tratada.

2.1.2 A deficiência na Antiguidade

Na antiguidade, os surdos foram tratados como pessoas castigadas pelos deuses, como pessoas enfeitiçadas e, por isso, eram abandonadas ou sacrificadas. Até o século XV, o surdo era tido como um ser primitivo, por isso não poderia ser educado, Silva (2006) conta que na Grécia antiga e depois em Roma a palavra ‘surdo’ e a palavra ‘mudo’ eram utilizadas para denominar qualquer tipo de deficiência, pois continham o significado de oco, vazio, feio, ineficaz, e até deficiência psíquica, quando utilizadas por Platão. Tinha-se a concepção que o pensamento só se desenvolvia por meio da fala, enquanto algo instintivo e não adquirido ou aprendido.

Em relação às pessoas com deficiência visual, Franco e Dias (2005) relatam que nas sociedades primitivas provavelmente não havia cegos, corroborando a visão que se tinha sobre as pessoas com deficiência na época da antiguidade: os doentes e pessoas com deficiência eram mortos ou abandonados. Os autores explicam que a morte e abandono dos cegos e de outras pessoas consideradas inválidas não somente ocorriam pelas difíceis condições de vida da época, mas pela crença em que as pessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos. Seguindo sua explicação, contam que também era comum que se associasse a cegueira a um castigo infligido pelos deuses, sendo a cegueira um estigma que a pessoa carregava por algum pecado cometido por ela ou por algum membro de sua família ou tribo.

2.1.3 Idade média

2.1.3.1 História da medicina e a relação com a religião

Aguiar (2010), ao referir-se à história da medicina na Idade Média e à expansão do cristianismo, afirma que nesse momento houve a associação renovada entre doença e pecado, o que implicou na presença da Igreja Católica no tratamento e nos cuidados oferecidos aos doentes, e esta foi assumindo de maneira crescente o atendimento à saúde, pois pregava a fraternidade e a caridade para os humildes e os aflitos. Aguiar explica que os hospitais surgiram como instituições cristãs e os monges beneditinos acabaram assumindo a assistência médica no mundo ocidental por mais de cinco séculos, era-se recomendado a eles o estudo de plantas medicinais e das obras dos médicos antigos denominando-se este como período da medicina monástica.

> A maioria dos medicamentos era feita pelos próprios monges, a partir de plantas que eles mesmos cultivavam. Em cada mosteiro havia um jardim botânico, de onde os religiosos coletavam material para o preparo de seus remédios, uma farmácia, uma biblioteca e um lugar para tratar os doentes. Nas bibliotecas os monges traduziam os textos clássicos gregos para o latim. As santas casas de misericórdia se espalharam por todo o mundo, com várias ordens religiosas assumindo o tratamento dos enfermos pobres. Na França os hospitais eram conhecidos como Hôtel-Dieu. [...]. Os hospitais eram inteiramente administrados por ordens religiosas. A medicina leiga, apesar de continuar existindo, entrou em uma fase de declínio, só voltando a recuperar parte de seu prestígio após o surgimento das universidades europeias, a partir do século XII (AGUIAR, 2010, p.31).

No século XII a Igreja proibiu monges de realizar cirurgias, sendo que essas passaram a ser feitas por barbeiros e charlatães, segundo o autor citado. Muitas universidades foram estabelecidas entre os séculos XII e XIII, em decorrência do crescimento e da riqueza das cidades europeias medievais.

Aguiar traz a parte da história da medicina ao Brasil quando fala da vinda dos jesuítas que aqui chegaram em 1549, permanecendo no país até 1759. Nesse período, além da catequização dos índios, dedicaram-se à educação e assistência aos enfermos, atuando como enfermeiros e boticários e, também, como médicos. Aguiar lembra que devido à Santa Inquisição, Portugal recebeu centenas de milhares de judeus que tentavam escapar da perseguição religiosa, sendo que muitos se converteram ao catolicismo. Como cristãos-novos, muitos fugiram em busca de um local onde pudessem trabalhar e viver em paz com as suas famílias, com isto muitos convertidos emigraram para o Brasil; inclusive nosso primeiro médico

a exercer o seu ofício no Brasil foi um cristão-novo, Jorge de Valadares, que aqui chegou em 1549, junto com o governador-geral.

> O primeiro hospital foi construído em Olinda, em 1540, a Santa Casa de Misericórdia. Três anos depois foi construída a de Santos. A de Salvador foi fundada em 1550. [...]. Com a liberdade religiosa houve uma considerável melhoria da qualidade de vida no Brasil. Os emigrantes começaram a prosperar, construíram seus cemitérios e suas casas de oração (AGUIAR, 2010, p. 58).

2.1.3.2 A deficiência na Idade Média

De acordo com Brandenburg e Lückmeier (2013), a Idade Média foi um período de horrores para as pessoas que apresentassem qualquer diferença em relação ao que se considerava normal. Muitas pessoas que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas à própria sorte, perseguidas e até torturadas. O Cristianismo trouxe a ideia da valorização da vida, condenando a matança, no entanto, sabe-se que a Santa Inquisição no século XV mandava para a fogueira todas as pessoas que tinham alguma deficiência mental e física, bem como todas as pessoas consideradas loucas e adivinhas. No século XVI, as crianças que tinham deficiência mental grave eram consideradas como possuídas pelos demônios. Os autores citados mencionam, no entanto, que todas essas pessoas eram, ainda, vistas como perigosas e, portanto, eram separadas e isoladas do convívio social, o que ainda era considerado uma caridade, pois davam-lhes abrigo e alimentação. Havia dois critérios para o recebimento da assistência: pertencer ao grupo (estrangeiros eram rejeitados) e a inaptidão ao trabalho, somente aqueles que não conseguiam suprir sozinhos suas necessidades através do trabalho, incluindo neste rol os idosos, os órfãos e pessoas com deficiência. O assistencialismo religioso estimulava que os fiéis fossem caridosos e dessem esmola aos cegos, aleijados, impotentes e outros miseráveis. Logo, no fim do século XIII as práticas da caridade vão se tornando serviço social local.

> O governo, que era composto pela Igreja, autoridades, leigas e religiosas, senhores notáveis e burgueses ricos, cria as instituições sociais, hospitais, asilos, orfanatos, hospícios, as quais forneciam um atendimento especializado. A Igreja além da responsabilidade das práticas com o serviço social se preocupava com o bem-estar dessas pessoas com os seus corpos imperfeitos, e sim oferecia a salvação das almas dos fiéis (BRANDENBURG e LÜCKMEIER, 2013, p.180)

No entanto, de acordo com Aguiar (2010), o acolhimento era na realidade confinamento e crueldade, e o estado deplorável em que viviam os doentes mentais até o século XVIII era inimaginável: eram trancados em prisões, casas de correção e asilos, e vigiados por pessoas ignorantes, que acreditavam ser a insanidade produto do pecado e do demônio. Nesse período,

as doenças mentais eram divididas em Insanidade, com alteração na atividade sensorial, oscilando entre melancolia, mania e demência; Mania, que se manifestava através do excesso de audácia da vontade; e Demência ou insanidade geral, sem manifestações emocionais, caracterizada por deficiência tanto da inteligência como da vontade.

Durante a Idade Média, a cegueira foi utilizada como castigo ou como um ato de vingança. Ainda nesse período, a cegueira apresentava-se também como pena judicial, regulada pela lei ou pelos costumes e era aplicada como castigo para crimes nos quais havia participação dos olhos, tais como crimes contra a divindade e faltas graves às leis de matrimônio (FRANCO; DIAS, 2005). Como curiosidade os autores descrevem a fundação do asilo Quinze-Vingts, a instituição mais importante da Idade Média, estabelecida exclusivamente para cegos, para atender aos soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados pelos sarracenos durante as Cruzadas, mas que na realidade fora usado para retirar do convívio social os cegos franceses que viviam como mendigos pelas ruas de Paris. (Quadro 1)

Quadro 1 – Resumo do período: Antiguidade e Idade Média

	Concepção	**História da medicina**	**História da educação**	**História da educação dos surdos**	**História da educação dos cegos**
Antiguidade (da invenção da escrita 4000 a.C. ao séc. V)	Doença era um fenômeno sobrenatural	Caráter mágico-religioso da medicina arcaica	Formação de cidades e estados.	Castigo dos deuses. Abandonados ou sacrificados	Possuídas por espíritos malignos. Abandonadas ou mortas
Idade Média Alta	Abordagem racional do mundo pelos filósofos gregos	Ciência baseada na interpretação natural da doença no século V a.C. com Hipócrates;	A educação formal teve início na Grécia antiga (Atenas e Esparta)	As palavras surdo e mudo eram utilizadas para denominar a qualquer tipo de deficiência	A cegueira era um estigma por algum pecado cometido pela pessoa ou por algum membro de sua família ou tribo
Idade Média Baixa - expansão do cristianismo do Século X (advento das Cruzadas) até séc. XV. - Feudalismo	Associação renovada entre doença e pecado; Assistencialismo religioso; Criação das instituições sociais, hospitais, asilos, orfanatos, hospícios	Medicina monástica: monges beneditinos, estudo de plantas medicinais e das obras dos médicos antigos, pois a medicina continuou a se basear em Hipócrates e nas descrições de fisiologia de Galeno durante quase vinte séculos	Educação monástica	Até o século XV, o surdo era tido como um ser primitivo, por isso não poderia ser educado.	A cegueira era castigo ou ato de vingança. Fundação do asilo Quinze-Vingts, exclusivamente para cegos, para atender aos soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados pelos sarracenos durante as Cruzadas

Fonte: Elaboração própria.

2.1.3.3 Final da idade Média - o Renascentismo e a influência na mudança de perspectiva em todas as áreas de conhecimento

Franco e Dias (2005) apontam mudanças nas atitudes e visão que se tinha das pessoas com deficiência com o advento do mercantilismo e do capitalismo comercial, no lugar do feudalismo. Os autores citam o período renascentista como um marco nas questões sobre preconceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais em relação àqueles que até então eram considerados obra do demônio e/ou do divino.

Faber (2017) coloca que a principal característica do movimento renascentista foi a compreensão da humanidade como um todo. Essa preocupação orientou o desenvolvimento das ciências, da política, das artes e até da religião que passaram a colocar o ser humano no centro de suas pesquisas. O Humanismo é um movimento filosófico surgido no século XV dentro das transformações culturais, sociais, políticas, religiosas e econômicas desencadeadas pelo Renascimento.

Faber relata que o Renascimento foi um movimento intelectual e cultural que se iniciou na Itália, por volta do século XIV, como resultado das relações comerciais entre italianos e bizantinos. Mas, logo se espalhou por toda Europa. Buscaram-se na cultura da Antiguidade Clássica greco-romana os ideais, retornando ao racionalismo grego e rompendo com a visão religiosa e supersticiosa de mundo da Idade Média. Segundo Fernandes (2017), o antropocentrismo veio contrapor o teocentrismo medieval e trouxe o humanismo, valorizando as potencialidades humanas, a faculdade racional, a capacidade de criação artística, de observação, registro e cálculo dos fenômenos naturais e de organização política. Todo este movimento no século XVII – século da Revolução Científica foi operado por Galileu Galilei. Mais tarde Nicolau Copérnico traz a teoria heliocêntrica reforçando a ideia de que o mundo não era o centro do universo, desmistificando os mistérios cosmológicos.

Nesse meio favorecedor, centra-se a figura de René Descartes (1596-1650). Segundo Silva, V. (2006), Descartes considerava os corpos humanos como máquinas, tão mecânicos quanto os fenômenos da natureza, essa foi a premissa que levou ao desenvolvimento da medicina, que já vinha se desvinculando das crenças religiosas e mitos cosmológicos. O paradigma homem-máquina torna-se o novo mito.

> Descartes via na determinação desse modelo o fundamento do empreendimento técnico, graças ao qual o homem se tornará mestre e possuidor dos conhecimentos que regem o universo, a natureza e o corpo. Com a base científica que separa o corpo da alma, o sentimento antigo, no qual a manipulação de cadáveres era considerada um sacrilégio, cede lugar a um pensamento novo em que o corpo era apenas uma máquina. Sendo assim,

> segundo Descartes, aquele que se dedicasse ao estudo direto do corpo humano poderia conhecer o seu perfeito funcionamento (SILVA, V. 2006, p.31)

Segundo Franco e Dias (2005), esta passagem de uma visão supersticiosa para uma visão organicista ajudou no entendimento da deficiência visual de modo mais aprofundado e, a partir do século XVIII, surgiram os primeiros conhecimentos anátomo-fisiológicos para o desenvolvimento de uma compreensão científica sobre o funcionamento do olho e do cérebro, com suas respectivas estruturas.

2.1.4 Século XVIII - A Revolução Francesa e o estabelecimento de escolas públicas inclusive para as pessoas com deficiências sensoriais

Aguiar (2010) afirma que a Revolução Francesa trouxe os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Nesse período de significativas reformas e do pensamento iluminista, o grande reformador do tratamento dos alienados foi Philippe Pinel, médico do Bicêtre Hospital de Paris. Segundo o referido autor, Pinel, acreditando que um tratamento mais humano poderia ser mais efetivo, libertou 53 pacientes que estavam internados com o diagnóstico de insanidade, após convencer a Assembleia Nacional de que, assim agindo, estariam em consonância com os ideais da Revolução Francesa.

Enquanto isso, ressalta Silva. (2006), na segunda metade do século XVIII a instalação das fábricas acabou por suscitar o surgimento da instituição escolar pública, sendo que "Fábrica e escola nascem juntas." (p. 21). Silva explica que as novas relações sociais trazem uma burguesia em ascensão e com isso a necessidade de um processo educacional privilegiando as artes mecânicas.

Santos (2013) coloca que

> A partir da Revolução Francesa, a atividade educacional deixou o controle absoluto da Igreja para se submeter à ação centralizadora dos Estados nacionais, redescobrindo a natureza eminentemente política da tarefa educacional: formar os futuros cidadãos. Empregada como arma para a construção nacional, a educação mantém a aura de prestígio que a tradição lhe reservava, mantendo a imagem de um ofício que implicava forçosamente uma sublime vocação, uma dedicação total e sem limites (p.15)

Nesse período se deu a criação da primeira escola pública para surdos em Paris, no ano de 1750, com o abade Charles Michel de L'Epée, que transformou sua casa em escola pública. (SILVA, V. 2006). Franco e Dias (2005) colocam que nos séculos XVII e XVIII houve mudanças e avanços na história das pessoas com deficiência visual, dando como exemplo a inauguração do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, em 1784 por Valentin Haüy. Esse foi seguido entre o final do

século XVIII e início do século XIX pela a fundação de escolas para pessoas cegas em outros países da Europa.

Em relação à surdocegueira, segundo Saraiva (1966), professores de surdos demonstraram preocupação com os surdocegos desde 1648, pensando na dificuldade de comunicação e, portanto, da importância do tato para o ensino da linguagem. Saraiva segue seu levantamento histórico e encontrou relatos de 1779, com o francês Deschamps, que era uma pessoa interessada na educação de surdocegos e que publicou um livro, do qual Saraiva destaca a frase: "Paciência e repetição são as palavras-chave para o sucesso na educação do surdo-cego" (apud SARAIVA, 1966, p. 155). Outra evidência que Saraiva encontrou foi de 1795, um educador de surdos chamado Lorenzo Hervas y Panduro, que demonstrou preocupação com as pessoas surdas que poderiam perder a visão, então buscou uma forma de ensinar o surdocego. Saraiva comenta que Lorenzo em seu livro cita em uma passagem que o próprio Abade de L'Eppée tinha o desejo de educar uma criança surdocega, mas nunca encontrou nenhuma.

O primeiro registro sobre a história da educação dessas pessoas surge, segundo Maia (2004), na França, com Victoria Morriseau (1789-1832) como a primeira de quem se tem dados de ter uma atenção educativa em uma instituição de surdos no final século XVIII. Ou seja, podemos inferir que o atendimento às pessoas com surdocegueira se realizava em instituições ou para surdos ou para cegos. Maia informa que nos Estados Unidos a educação da pessoa com surdocegueira iniciou-se no começo do século XIX, quando Julia Brace, uma jovem que ficou surda e cega ao mesmo tempo aos quatro anos e meio de idade, entrou no asilo para surdos e deficientes mentais de Hartford em 1825, e aprendeu sua comunicação com sinais por meio do toque. Ver no Quadro 2, o resumo do período.

Quadro 2 - Resumo do período: século XVIII

Período	Concepção	História da medicina	História da educação no mundo	História da formação docente	História da educação dos surdos	História da educação dos cegos	História da surdocegueira	História da educação no Brasil
Idade Moderna (do Renascentismo ao séc. XVIII) Mercantilismo e Capitalismo comercial Século XVIII Revolução Francesa	Visão do homem como centro – Antropocentrismo e Heliocentrismo (mundo não é o centro)	Início da ciência moderna (séc. XVII) A medicina classificatória racionalismo cartesiano, visão organicista. Primeiros conhecimentos anátomo-fisiológicos sobre olho e do cérebro	Fábrica e escola nascem juntas	Sublime vocação, dedicação total e sem limites	1750 - Primeira escola pública para surdos em Paris, com o abade de L'Epée	1784 - Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola para pessoas cegas por Valentin Haüy	Final do séc. XVIII - primeiro registro, na França com Victoria Morriseau (1789-1832) a primeira de quem se tem dados de ter uma atenção educativa em uma instituição de surdos	Brasil Colônia: - Abandono das pessoas com deficiência - Recolhimento às Santas Casas; - Jesuítas, os primeiros médicos e os primeiros professores; - Expulsão dos jesuítas no final do séc. XVIII; - Processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios

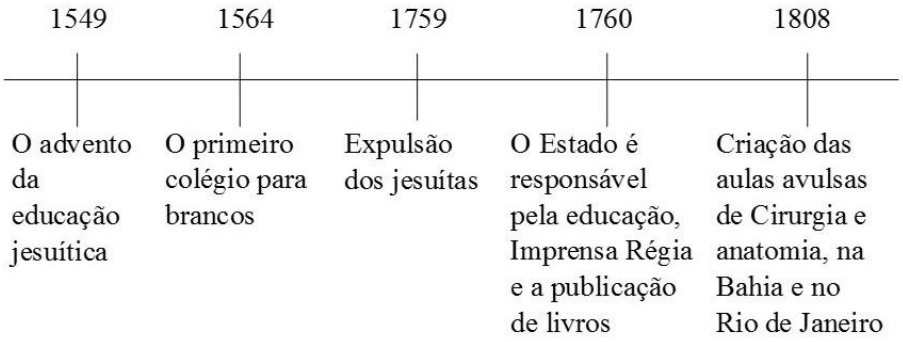
Fonte: Elaboração própria.

2.1.4.1 A educação no contexto brasileiro no período colonial

Situando o contexto histórico, esse era o período do Brasil colônia, quando o país servia de fonte de recursos materiais a serem comercializados na Europa, em uma sociedade voltada para crescimento por meio do capitalismo mercantil (JANNUZZI, 2004a). Segundo a autora, nessa época as pessoas com deficiência eram abandonadas por suas famílias, talvez por uma situação de miséria ou talvez por considerarem essas pessoas como incapazes ou até indesejadas. Jannuzzi relata que havia uma preocupação do Império que ordenava o recolhimento de muitos às Santas Casas, para que os órfãos (com ou sem deficiência) recebessem instrução, muitos dos quais se tornaram professores.

Se os jesuítas foram os primeiros médicos também foram os primeiros professores. Castro (2006) relata que eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino ao atender a educação popular, nos pátios de colégios ou em aldeias. Castro (2006) pontua que para as mulheres a educação limitava-se às boas maneiras e às prendas domésticas. A autora descreve a preocupação em preparar os professores, que deveriam ter mais de 30 anos, diz que o material era cuidadosamente selecionado e que controlavam o que os professores poderiam ensinar, especialmente em Filosofia e Teologia. A citada autora e obra revelam que Portugal expulsa a Companhia de Jesus e, com isso, deu-se início a um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios. Ao citar Nóvoa. Castro ressalta que não houve mudanças significativas nesse processo, pois o modelo de professor da época era muito próximo ao de um padre. O Brasil teve alguma sorte em relação à instrução em nível superior devido à transferência da Família Real e sua Corte para o país. No entanto, a instrução elementar ficou restrita às próprias famílias e, conforme o que ocorria na época na Europa, o ensino era realizado de maneira diversificada, variando com as posses e objetivos de cada família. Castro complementa informando que a profissão docente ocorre antes da estatização da escola, já desde o século XVI, quando grupos de leigos e religiosos se dedicavam a essa atividade. Para melhor visualização segue um recorte da linha do tempo na época do Brasil – Colônia. (FIGURA 2)

Figura 2 – Linha do tempo no Brasil Colônia



Fonte: VASCONCELOS, 2014.

2.1.4.2 A deficiência sensorial no final do século XVIII e início do século XIX

Silva. (2006, p.31) aponta que desde o século XVII até o Congresso em Milão de 1880, "a crença no paradigma homem-máquina, engendrada pela ciência moderna, vai excluindo os surdos do processo educativo e transformando-os em deficientes", explica este como o momento em que a surdez é vista como uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura. Agora que a concepção está vinculada ao paradigma homem-máquina, a surdez é vista meramente como déficit biológico. Silva descreve como todas as conquistas desmoronaram, "[...] excluídos da escola e do mundo do trabalho e obrigados a transitar no âmbito da medicina. Esse processo passou a ser chamado por alguns autores como 'medicalização da surdez'" (p.32). Silva segue relatando que as escolas foram se transformando em salas de tratamento e as estratégias pedagógicas em estratégias terapêuticas. Nesse retrocesso os professores surdos são excluídos e os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais. "Assim, materializam-se as condições para que o Congresso de Milão, em 1880, aprove e efetive em quase todo o mundo a concepção oralista na educação de surdos" (p.32).

Em relação à deficiência visual, no final do século XIX o Sistema Braille é adotado de maneira universal para ensino da pessoa com cegueira.

"Em 1860, a França foi o primeiro país da Europa a efetivar a educação de crianças surdocegas quando uma menina, Germanine Cambom, que era surdocega, foi aceita na escola de meninas surdas em Larney, perto de Poitiers" (MAIA, 2004, p.17).

A partir do século XIX, a França passa a exercer maior influência sobre as nossas ciências, assim como sobre a literatura, comércio e costumes em geral. Essa ascendência predominou até a metade do século XX, quando a cultura americana passou a exercer a liderança que mantém até os dias de hoje.

No início do século XX, os cegos eram atendidos em escolas segregadas que se tornaram o modelo de educação consolidado na época. Somente após a Segunda Guerra Mundial e com a Declaração dos Direitos Humanos que se passou a pensar na possibilidade de atendimento à pessoa com cegueira em escola regular.

2.1.5 Século XIX – os médicos pedagogos

Jannuzzi (2004a) afirma que médicos e profissionais da saúde davam as orientações pedagógicas nas escolas e eram responsáveis pela formação dos professores, isso ocorre também no início do séc. XX. Na concepção médico-pedagógica, a citada autora explica que centrava-se "[...] nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França, influência intelectual preponderante entre nós". (p.12)

Jannuzzi (2004b) reflete sobre as razões que levaram os médicos ao campo da educação, e pondera que provavelmente tenha sido pelo desafio apresentados por casos mais graves, que não obtinham sucesso por meio de seus tratamentos terapêuticos, particulares ou "no encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos" (p.31). Os médicos, segundo Jannuzzi, recorriam tanto à anatomia a partir do século XVI, como também à observação. Como exemplo de um médico-pedagogo cita o caso de Jean Gaspard Itard (1774-1830) médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, que tentou educar Victor, menino selvagem encontrado nos bosques de Aveyron, contra o diagnóstico de Philipp Pinel, que o considerava ineducável.

> Assim, durante dez anos, Itard procurou educar Victor apoiado na teoria sensualista de Condillac (1715-1780), que, embora limitada, representava progresso à teoria anterior, das "ideias inatas". Provavelmente, a sensibilidade pedagógica de Itard vinha sendo aguçada pelo trabalho que desenvolvia no instituto com Roch Ambroise Cucurron, dito Sicard, tanto que afirmou querer romper com a medicina mecanicista através de considerações filosóficas sobre as enfermidades do intelecto. Desta forma, por meio de procedimentos experimentais com base em discriminações perceptivas, de desenvolvimento dos órgãos sensoriais, procurou desenvolver a aprendizagem de Victor. (JANNUZZI, 2004b, p.31).

Tezzari (2009) descreve o exemplo de Edouard Séguin cidadão francês (1812 – 1880) que é considerado um dos pais da educação especial. Séguin teve contato direto com Jean Itard, que o indicou para professor auxiliar do Instituto Nacional dos Surdos Mudos. Seus inspiradores foram figuras famosas no meio, além de Jean Itard, Péreire, o Abade de L'Epée, o abade de Sicard, Froebel e Pestalozzi. A autora descreve que Séguin começa sua trajetória como

educador orientado por Itard e Esquirol (alienista e discípulo de Pinel), e após a morte de Esquirol ele sai do Instituto e funda uma escola de educação integral para crianças “atrasadas”, um trabalho inovador, posto que essas crianças eram até então totalmente isoladas ou asiladas (p. 88), e também propôs um trabalho educativo com as crianças diagnosticadas como ‘idiotas’ (termo usado na época para designar a deficiência intelectual). Para trabalhar com as crianças projetou e fabricou um grande número de jogos, que mais tarde serviriam de base para Maria Montessori. Séguin escreveu livros de como atender essas crianças com base na educação fisiológica e nos exercícios sensoriais. Foi muito reconhecido em países como Inglaterra e EUA; nesses países escolas especiais para os assim chamados ‘idiotas’ foram criadas a partir de seus estudos. Jannuzzi (2004b) explica que o trabalho de Séguin é posteriormente utilizado por Bourneville com crianças em Bicêtre e por Montessori no início do século XX: “Maria Montessori (1870-1952) posteriormente os utiliza como ponto de partida, aperfeiçoando-os e criando uma série de material pedagógico, ainda hoje utilizado” (p.31).

2.1.5.1 O atendimento nos EUA - a Escola Perkins para Cegos

French (2004) refere-se à educação de crianças cegas a partir do século XIX quando no ano de 1832 três escolas abriram suas portas, sendo instalado em 1829 o New England Asylum for the Blind – atualmente conhecido como Perkins Institute for the Blind – em Massachusetts, sendo as outras duas uma em Nova Iorque e a outra na Filadélfia. French fala um pouco da história que levou à instalação do New England Asylum for the Blind (p. 9): um médico formado em 1826, que havia feito pós-graduação com os médicos mais famosos da França, onde visitou a escola para cegos e ficou muito impressionado com o modo como os alunos aprendiam a ler com letras em relevo; aprendiam Matemática, Geografia, música e artes. Ele resolveu levar essa educação para os Estados Unidos, encontrou um ambiente favorável com reformistas de Boston que levantavam a bandeira das pessoas com deficiência e outras desvantagens como os pobres, crianças trabalhadoras, pessoas mentalmente doentes e os encarcerados, além de questões como a abolição da escravatura e educação universal e gratuita. Nesse grupo, Dr. Fisher encontrou apoio para abertura de uma escola para cegos. Por três anos ele tentou levantar fundos e em 1829 conseguiu uma doação de 6 mil dólares. Sem um prédio, professores ou alunos, Fisher pediu a Gallaudet que havia fundado a escola para surdos em Hartford em 1816, para ser o diretor dessa escola, mas ele recusou. Em 1831, conversando com seu amigo que também era médico, Dr. Howe, que havia recém regressado de sete anos como cirurgião na guerra da independência na Grécia, esse acabou se candidatando ao posto. Para tanto, Dr Howe passou quase um ano se preparando visitando escolas na Europa de onde tirou

ideias para a nova escola. Sempre atrás de novos desafios, em 1837 Dr. Howe soube do caso de Laura Bridgman, pessoa com surdocegueira desde os dois anos de idade, Dr. Howe convenceu sua família a deixá-la estudar na escola Perkins e ele próprio foi seu professor.

Na escola Perkins nos Estados Unidos também se educou Helen Keller, nascida em 1880, a mais celebre pessoa com surdocegueira. Segundo French (2004) e Emi (2017), a família de Helen Keller fez contato com Graham Bell que os orientou a escrever para Escola Perkins e solicitar uma professora para sua filha. A História de Hellen Keller e sua professora Anne Sullivan é muito conhecida mundialmente e seu destaque tem importância essencial para compreensão do contexto em que a história da educação de pessoas com surdocegueira no Brasil teve início, com a busca pela formação no preparo para o atendimento a essas pessoas nos Estados Unidos. Desde 1920 a Perkins School for the Blind em um programa chamado Educational Leadership Program proporciona formação de um ano escolar para profissionais do mundo todo.

2.1.5.2 A medicina e a educação no Brasil

Jannuzzi (2004b) se dá conta de que a medicina foi conduzida às questões relativas às anomalias, a uma pediatria então experimental, tanto da constituição como do desenvolvimento da pessoa. A autora faz, ainda, reflexões acerca de como a medicina vem, ao longo da história, influenciando as propostas educacionais para as pessoas com deficiência também no Brasil. Na área do ensino superior, a medicina é uma das mais antigas escolas no Brasil, junto com o ensino militar, tendo, desde o começo, formado profissionais. Resgatando a história da medicina no Brasil, Aguiar (2010) concorda que a vinda da família real portuguesa teve boas consequências na área no país, como exemplo cita a criação das primeiras academias médico-cirúrgicas, em 1808 em Salvador e depois no Rio de Janeiro. Anteriormente apenas podia seguir carreira quem estudasse na Europa, era muito comum os jovens brasileiros de famílias mais abastadas estudarem em Coimbra. Aqui no Brasil o curso durava cinco anos, tinha as disciplinas de Anatomia, Química, Fisiologia, Higiene, Etiologia, Patologia, Terapêutica, Operações, Obstetrícia e Clínica Médica. Ao final do curso o aluno recebia o título de cirurgião-aprovado. Aguiar relata que em 1832, as academias foram transformadas em faculdades de medicina e o curso passou a ser de seis anos, com um currículo mais aprimorado: Física médica, Botânica médica e noções de zoologia, Química médica e noções de mineralogia, Anatomia geral e descritiva, Fisiologia e higiene, Patologia externa e clínica externa, Patologia interna e clínica interna, Anatomia topográfica, medicina operatória e aparelhos, Matéria médica geral e, especialmente a brasileira, Farmacologia e terapêutica, Medicina legal, aplicação das ciências

médicas à legislação, Partos, doenças de mulheres e de meninos e História da medicina, metodologia ou exposição dos diversos sistemas médicos e explicação dos aforismos de Hipócrates. Havia como parte do currículo um período de internato que ocorria nos dois últimos anos do curso e, ao final do curso, depois de defender tese, o aluno recebia diploma de doutor em medicina. Aguiar (2010) critica esses cursos indicando que eram muito teóricos, careciam de material didático e não dispunham de instalações adequadas.

Jannuzzi, (2004b), aponta um fato importante que demonstra bem a relação do médico nas questões educacionais, a autora conta que em 1850, no Rio de Janeiro, havia sido criada a Junta Central de Higiene e Saúde Pública, para questões do serviço sanitário, medidas de prevenção, questões de salubridade e tratamento de epidemias. Foi substituída no Rio de Janeiro pela Inspetoria Geral de Saúde e Higiene, também com inspetorias provinciais em 1881 e foi criado um Conselho Superior de Saúde Pública, em 1886, órgão consultivo, constituído por médicos e professores.

> Assim, por exemplo, em São Paulo, esse setor deu origem à Inspeção Médico-Escolar, com o projeto do doutor Francisco Sodré, médico "puericultor e sociólogo", submetido à Câmara dos Deputados, que em 1911 foi responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esse alunado. [...]. Em 1917 foi nomeado seu primeiro chefe, doutor B. Vieira de Mello Mais tarde seria designado Serviço de Saúde Escolar e Higiene Mental, esse serviço continuou o envolvimento com a educação do deficiente, tanto que em 1924 distribuiu cerca de 13.049 folhetos, entre os quais "Educação de crianças anormais". (JANNUZZI, 2004b, p.34).

Jannuzzi (2004a) reforça que sempre existiu a influência francesa em todas as áreas, desde costumes, moda, alimentação, etc. também se refletiu essa influência na educação, recordando-se dos exemplos em relação ao ensino de cegos e surdos. Referente à deficiência intelectual, Jannuzzi, menciona a repercussão de um médico cujos trabalhos exerceram particular influência no Brasil: o doutor Desiré Magloire Bourneville, médico pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis. O médico defendia a laicização dos hospitais e buscou a criação de um serviço especial para crianças anormais, também lutou pela regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris. “Seus ensinamentos exerceram influência no Brasil, quer nos escritos dos médicos, quer no Pavilhão Bourneville, e desta forma pode-se realmente pensar na possibilidade da existência desse atendimento na rede regular entre nós no fim do século XIX”. (Jannuzzi, 2004a, p.18)

Jannuzzi informa que, segundo o MEC/SG/CENESP/SEEC de 1975[1], há registro de atendimentos a pessoas com deficiência em escolas de ensino regular: em Manaus, em 1892, atendimento para deficientes auditivos e mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual e, em 1909, no Rio Grande do Sul, atendimento de deficientes da comunicação e mentais em Encruzilhada do Sul, na Escola Borges de Medeiros, e atendimento a problemas de comunicação, auditivo e mental em Montenegro no Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz.

Saviani (2009) afirma que a questão da formação de professores surgiu no século XIX após a Revolução Francesa por conta do problema da instrução popular e, como resposta institucional, vieram as Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. Saviane relata que, além de França, outros países, como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram estabelecendo Escolas Normais.

De acordo com Tanuri (2000) a formação docente de fato se inicia nas primeiras escolas de ensino mútuo onde eram instruídos no domínio do método (a partir de 1820). "Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de 'professores adjuntos'" (p.63). Saviani

(2009) relata a situação no Brasil quando fala do "dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas" (p.144). Tanuri diz que as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais e que o modelo que se implantou foi o francês, "resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia". Contudo, essas escolas no Brasil só tiveram sucesso a partir de 1870, com transformações de ordem ideológica, política e cultural. Houve então a valorização das escolas normais, enriquecimento do currículo e abertura às mulheres. Tanuri aponta, pelo delineamento dos últimos anos do regime monárquico, qual seria o papel da mulher na educação brasileira, trazendo a concepção de que a educação da infância seria um prolongamento de seu papel de mãe e educadora que era em sua casa. A autora reflete sobre o fato de que na época poucos homens buscavam essa profissão devido aos baixos salários, além do fato de haver muitas mulheres órfãs institucionalizadas, para quem o magistério era o encaminhamento profissional perfeito, colocando-se como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico.

[1] MEC/SG/Cenesp/DEE/SEC Paraná (1975). Projeto especial nacional de educação: Brasil-Uruguai-Paraguai – área de educação especial (QUEIROZ, Aidyl M. de; PEREZ-RAMOS, Juan. s/e.) (apud JANNUZZI, 2004a)

Com a produção e exportação do café, o Brasil República subordina a educação conforme os interesses políticos e econômicos de grupos dominantes. São Paulo, como principal polo econômico torna-se um estado progressista servindo mais tarde de modelo para os outros estados. Na época, há uma tentativa de renovação pedagógica no ensino público, adotando o método intuitivo de Pestalozzi, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das "lições de coisas".

> A reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana (CASTRO 2006, p.6).

2.1.5.3 As escolas para deficiências visual e auditiva no Brasil

Segundo Bentes e Hayashi (2016), a institucionalização da educação especial no Brasil se deu com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant -IBC, em 1854, e com a fundação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro.

Segundo o próprio site do Instituto Benjamin Constant (IBC, 2016), este nasceu do sonho de um jovem cego chamado José Álvares de Azevedo. Ele havia estudado na França desde os 10 anos no Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Aprendeu o Braille e aos 16 anos regressou ao Brasil determinado a difundir o Braille e a lutar pela criação de uma escola nos mesmos moldes daquela em que ele havia estudado na França. Foi como professor de Adélia Sigaud, que era filha do médico da Corte Imperial, Dr. Francisco Xavier Sigaud, que o jovem professor conseguiu uma audiência com o Imperador D. Pedro II, que ficou vivamente impressionado com a demonstração do Sistema Braille. O Imperador deu-lhe a autorização e após quatro anos foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituição pioneira na educação especial da América Latina. Infelizmente, Álvares de Azevedo havia morrido seis meses antes vítima de tuberculose, aos 20 anos de idade.

Já o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2017), foi o educador francês Eduard Huet, membro da nobreza daquele país, que emigrou para o Brasil em 1855, a figura que propiciou sua fundação. Segundo informações do site oficial do Instituto, o Dr. E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório com a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Como havia sido diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto

dos Surdos-Mudos de Bourges, teria experiência para trazer essa educação para o Brasil. Essa prática era comum, que surdos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. A proposta de Huet correspondia a essa tendência. O governo imperial apoiou a iniciativa de Huet e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil.

Velden e Leite (2013) lembram que a história da educação especial no Brasil teve início no século XVI, época em que o ensino ainda não havia sido democratizado. Mendes (2006) enfatiza que sempre houve a predominância da perspectiva religiosa, assistencial ou médica no que diz respeito à deficiência no Brasil. No século XIX foram criados muitos asilos, hospícios e hospitais psiquiátricos.

> Apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos "anormais". Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados (p. 387).

Quadro 3 - Resumo do período: Século XIX / EUROPA

Período	Concepção	História da medicina	História da educação	História da formação docente	História da educação dos surdos	História da educação dos cegos	História da surdocegueira
Idade Contemporânea: Século XIX até atualidade							
Século XIX no mundo	Continua paradigma do homem-máquina; Aparecimento dos médicos-pedagogos	Alguns tentam romper com a visão mecanicista e usam outras teorias como Condillac: Itard e o menino selvagem Séguin - pai da educação especial: educação fisiológica e exercícios sensoriais	Início de escolas especiais para crianças atrasadas (na época chamadas de idiotas)	Médicos e profissionais da saúde davam as orientações pedagógicas nas escolas e eram responsáveis pela formação dos professores; Surgimento das Escolas Normais para formação de professores; a formação docente de fato se inicia nas primeiras escolas de ensino mútuo instruindo-os no domínio do método (a partir de 1820)	Medicalização da surdez; -Congresso de Milão: oralismo; 1816 - Gallaudet funda a escola para surdos em Hartford nos Estados Unidos	1878 – Padronização do uso do Braille; 1832 – Fundação da escola Perkins para cegos nos Estados Unidos	Na Escócia James Mitchel (nascido em 1795), teve atendimento Individualizado. 1837 – Laura Bridgeman é educada na escola Perkins nos Estados Unidos; 1860 - França é o primeiro país da Europa a efetivar a educação de surdocegos Germanine Cambom, aceita na escola de meninas surdas em Larney. 1886- Graham Bell conhece Helen Keller e recomenda que a família procure a escola Perkins. Em 1887 Anne Sullivan conhece Helen Keller

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 - Resumo do período: Século XIX / BRASIL REINO

Período	Concepção	História da medicina	História da educação	História da formação docente	História da educação dos surdos	História da educação dos cegos	História da surdocegueira
Século XIX no Brasil (Brasil Reino)	A França passa a exercer maior influência sobre as nossas ciências, assim como sobre a literatura, comércio e costumes em geral; Criação de asilos, hospícios e hospitais psiquiátricos	1832- Academias médico-cirúrgicas transformadas em faculdades de medicina	Criação de classes especiais nas escolas regulares, para alunos difíceis	1870 - Valorização das escolas normais, enriquecimento do currículo e abertura às mulheres; 1890 - Ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana	1857 - Fundação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; 1892 - Em Manaus, atendimento para deficientes auditivos e mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha no ensino regular estadual	1854 - Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant –IBC.	

Nos quadros em que são apresentados os resumos históricos fica evidente a influência que o Brasil recebeu de outros países espelhando-se muito no que era realizado na Europa e depois Estados Unidos. Para os seguintes períodos será apresentada uma linha do tempo com o resumo de cada recorte.

2.2 SÉCULO XX - A CONCEPÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

2.2.1 Décadas de 1920 a 1950

No Pós-Primeira Guerra e durante a década de 1920 a educação é cerne de preocupação e entusiasmo internacional e nacionalmente. Castro (2006) coloca que nesse momento a tônica era ter conhecimento sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados embasado numa psicologia experimental. Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas eram as palavras-chave da época. Castro reflete:

> Essa delimitação dos problemas educacionais a uma abordagem estritamente técnica tem sido apontada como responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, que faria carreira na educação brasileira a partir de então e da qual resultaria uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter "científico" da educação e na suposta "neutralidade" dos procedimentos didáticos (p.6)

Saviani (2009) demarca a década de 1930 reforçando as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Tanuri (2000) aponta a importância da educação como área técnica e, ganhando espaço, os cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares em São Paulo e no Distrito Federal. Saviane conta que:

> Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (p.146).

Tanto Saviani (2009) quanto Tanuri (2000) explicam o modelo que ficou conhecido como "esquema 3+1" adotado para os cursos de licenciatura e de Pedagogia. Tanuri informa que houve a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938 cuja função era verificar as necessidades para qualificação de pessoal para a administração escolar, e também oferecia cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados. Em 1939, iniciou-se o curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação, e licenciados

destinados à docência nos cursos normais. Saviani (2009) explica que “em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a “formação didática” (p.147).

Santos (2013) reflete sobre a importância do reconhecimento da educação como campo científico elevando o professor ao status de especialista, que se constituiu em uma forma de organizar a educação pelo modelo da racionalidade científica. Mas a forma como se relaciona com o seu fazer sofreu tropeços e acabou por transformar a educação em um fazer predominantemente técnico. “Nesse sentido, a profissionalização do magistério acabou por ratificar a racionalização da escola, fortalecendo a ideia de que a formação do outro dependeria da aquisição de saberes especializados” (p.12). O autor segue sua reflexão crendo que a profissionalização do professor buscou proteger a escola da atuação de profissionais não especializados ao se definir os critérios para o exercício da atividade de ensinar: “processo seletivo para contratação de professores, base de formação comum, certificação de professores, processo de avaliação de professores” (p.17). Mas, Santos preocupa-se com o fato de a educação ter se tornado um serviço, do qual o aluno é o cliente a escola o lócus onde o serviço é prestado, e apenas o resultado importa.

Jannuzzi (2004a) ressalta o avanço da Psicologia e das novas teorias de aprendizagem como influência nas mudanças tanto na educação geral quanto para o atendimento às pessoas com deficiência, nesse momento o eixo da educação desloca-se do médico para o psicólogo.

Velden e Leite (2013) ressaltam a importância do doutor Ulysses Pernambucano, psiquiatra, neurologista, pesquisador e formador de médicos e pioneiros da Psicologia. As autoras afirmam que ele trouxe uma visão mais normativa das pessoas com deficiência intelectual, sendo dele o primeiro estudo acadêmico brasileiro no campo da deficiência intelectual, publicado em 1918, falando da criança excepcional e da psiquiatria social. Jannuzzi (2004b) relata que o doutor Ulysses Pernambucano organizou, em 1929, a primeira equipe multidisciplinar composta por psiquiatra, pedagogo e psicólogo para trabalhar com essas crianças, a citada autora aponta a crescente influência da psicologia e da pedagogia. Esse mesmo ano chega ao Brasil Helena Antipoff, de origem russa, psicóloga que cooperou para o crescimento da Psicologia no país, e sua ação em Minas Gerais e depois no Rio de Janeiro. Velden e Leite (2013) contam como Helena Antipoff “acreditava que a inteligência era um produto complexo, fruto das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, juntamente com os fatores relacionados ao meio social, às condições de vida e da cultura nas

quais a criança se insere" (Velden e Leite, 2013. p.31). As autoras afirmam que Antipoff traz a concepção de que deveria haver uma seleção e distribuição dos estudantes conforme suas necessidades e seu nível de desenvolvimento físico e mental, contribuindo para a efetivação das escolas especiais

Segundo Jannuzzi (2004a), essa é a época do movimento da Escola Nova. Em relação à deficiência intelectual, a concepção de deficiência tem ligação direta com coeficiente intelectual (QI), e este, com o rendimento escolar, o que deu ênfase à necessidade de classes homogêneas, e à manutenção das classes especiais e das instituições especializadas. A autora cita o aparecimento das Leis Orgânicas de Ensino do ministro da Educação, Capanema, durante o Estado Novo (1937-1945), tendo como uma das primeiras providências a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, visando à formação para o trabalho, como consequência do desenvolvimento industrial.

De acordo com Velden e Leite (2013), em 1948, Pós- Segunda Guerra Mundial ocorre a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fato esse que eleva a consciência de que as pessoas com deficiência são reconhecidas como sujeitos e a legislação em muitos países, inclusive no Brasil, começou a se adequar para garantir os direitos dessa população.

Franco e Dias (2005) enumeram o ano de fundação de vários institutos que atendem as pessoas com deficiência visual, observando que nas décadas de 20, 30 e 40, houve um aumento no número de escolas residenciais para cegos: 1926 - Instituto São Rafael, em Belo Horizonte; 1927 - o Instituto para Cegos Padre Chico, em São Paulo e o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre; 1935 - o Instituto dos Cegos, em Pernambuco; 1936 - Instituto de Cegos na Bahia, em Salvador; 1944 - Instituto Paranaense dos Cegos, em Curitiba. Os referidos autores citam que em 1945, foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de pessoas com deficiência visual. Esse fato coincide com a biografia da célebre Dorina Nowill (1919 – 2010), que não mediu esforços para aprimorar a educação da pessoa com deficiência visual, acreditando na necessidade de se promover acesso à informação por meio de livros em Braille. Por isso em 1946 foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (atualmente Fundação Dorina Nowill), com a instalação da imprensa Braille em 1950, permitindo o ingresso de pessoas com deficiência visual nas Faculdades de Filosofia.

Em relação à formação de professores, Almeida (2004) verificou que os primeiros cursos eram em nível médio, e geralmente a carga horária variava muito, pois se tratava de

cursos intensivos que reuniam professores de vários estados. Os estabelecimentos federais eram responsáveis por ministrar tais cursos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e o Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) e também algumas organizações não governamentais, como o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, onde, segundo a autora que cita Mazzota (2004) eram realizados curso de férias para professores de "excepcionais" desde 1951.

De acordo com Mendes (2010), na década de 50 observa-se uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, chegando a ser "identificados cerca de 190 estabelecimentos no final da década de cinquenta no país, dos quais a grande maioria (cerca de 77%) eram públicos e em escolas regulares" (p.97). Alguns dados importantes são mencionados por Mendes nessa década, como a criação da primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, em 1954. A partir de 1957 ocorre o lançamento das campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências, pelo Ministério de Educação, a fim de prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960.

2.2.1.1 Dorina Nowill e a vinda de Helen Keller ao Brasil

A seguir alguns exemplos dos esforços de Dorina Nowill para trazer Helen Keller ao Brasil

12/05/1952 – carta de Dorina a Eric Boulter contando que havia iniciado os passos para trazer Helen Keller ao Brasil. Relata que havia recebido a visita de Nelson Neff, chefe da missão regional CARE para América Latina para falar a respeito da visita. Na carta diz também que já havia escrito para o Itamaraty e que de lá estavam dispostos a receber Helen Keller como visitante oficial e propõe a data de novembro daquele ano, momento em que haveria celebrações sobre o centenário de Louis Braille, quando seria perfeito o fechamento do evento com uma palestra de Helen Keller

26/11/1952 – carta de Mueller Carioba para Helen Keller e Polly Thompson (sua guia-intérprete, na época) sobre a carta convite para vir ao Brasil e um programa das celebrações no Brasil para o centenário de Louis Braille, que ocorria naquele momento.

Ao que parece não houve tempo hábil para que a visita de Helen Keller ao Brasil ocorresse em novembro de 1952.

20/03/1953 – carta de Eric Boulter a Dorina Nowill, dizendo que havia recebido um comunicado oficial da embaixada em Washington

20/03/1953 – carta de Eric Boulter a Mueller Carioba chefe da missão CARE no Brasil sobre a organização do programa de visitas (HK visitou outros países naquele ano)

29/06/1953 – clip de jornal americano relatando os países que HK visitou (Brasil, Chile Peru, Panamá e México)

Helen Keller esteve no Brasil em maio de 1953 com uma agenda extensa em São Paulo e no Rio de Janeiro. Há recortes de jornal da época enaltecendo a visitante e sua intérprete. Mais de 150 pessoas foram ao aeroporto para se despedir dela. Dorina e Helen Keller tornaram-se amigas e se correspondiam com frequência.

2.2.1.2 Informações sobre organizações internacionais no período

Entre os anos 1900 e 1950 foram fundadas organizações que tiveram influência e apoiaram nosso país no desenvolvimento e formação de profissionais que atuaram e atuam na educação da pessoa com surdocegueira no Brasil.

- CBM

Segundo informações em seu website oficial, a organização CBM (2017) –Christoffel Blind Mission, foi fundada por um pastor missionário alemão atuando na Turquia em 1908 quando fundou um lar para crianças órfãs e com deficiência. No Brasil, a CBM vem atuando há mais de 35 anos, hoje à frente de quatro projetos envolvendo oito estados nas regiões Norte e Nordeste: Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Bahia, Roraima, Amapá e Paraíba. Teve papel importante no apoio a profissionais nas décadas de 80 e 90 a serem comentadas mais adiante.

- Escola Perkins para Cegos

Em 1920 a Escola Perkins para Cegos (Perkins School for the Blind, 2017) dá início ao programa de Formação de Professores para professores dos Estados Unidos e estrangeiros combinando estudos na Universidade Harvard com a experiência prática de residir no campus da Perkins e atuar com os estudantes cegos. Muitas professoras do Brasil buscaram sua formação lá, tanto para o trabalho com pessoas cegas quanto para pessoas com deficiência visual com outras deficiências associadas, incluindo a surdocegueira. Em pesquisa com arquivistas da Biblioteca na Escola Perkins, a pesquisadora teve acesso a informações precisas de pessoas do Brasil que participaram dessa formação naquela escola – essas serão mencionadas mais adiante de acordo com as décadas pertinentes. Na classe de 1949-50 participou da

formação Maria de Lourdes Gonçalves, que consta da lista de estudantes estrangeiros que buscaram capacitação na área da cegueira. Não há informações sobre estado de origem ou local de trabalho. E da América Latina consta o nome Susana Crespo, da Argentina, na classe de 1955-56.

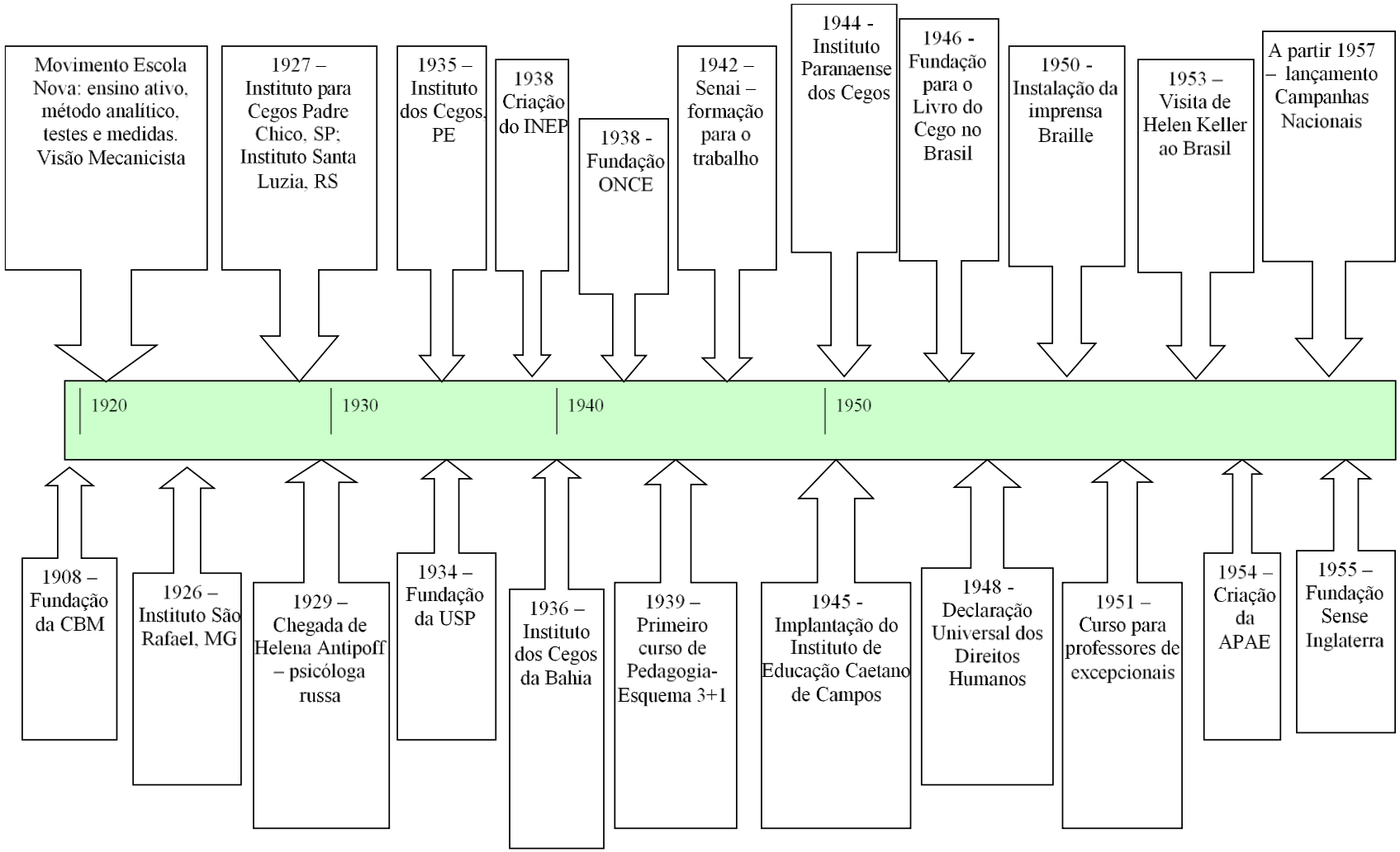
- Breve histórico de início e fundação de organizações internacionais para o cego

De acordo com os Anais da Quinta Assembleia Geral de 1974, em 1931, delegados de mais de 30 países participaram de um primeiro encontro internacional sobre o bem-estar do cego, na cidade de Nova Iorque. Como resultado desse encontro foi decidido estabelecer um contato mais permanente e cooperação entre países, porém, devido a instabilidades políticas da época e após a Segunda Guerra Mundial, somente em 1949, como resultado de uma Conferência em Oxford, com participação do Reino Unido, Estados Unidos e países Escandinavos, foi eleito um comitê internacional para que se elaborasse a criação de uma organização mundial. Com assembleias a cada cinco anos, constituíram o Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego – WCWB (World Council for Welfare of the Blind). Segundo Stuckey (2002), o encontro em Oxford também resultou na criação de outra organização internacional, separando a questão da educação da criança cega das questões sobre trabalho e assistência social dos jovens e adultos. Os educadores de crianças e jovens com cegueira reuniram-se em uma conferência na Holanda em 1952, subordinando o Comitê da Educação ao Comitê Internacional para apoio e suporte dos custos, dando início assim ao International Council for Education of Children with Visual Impairment – ICEVI. Atualmente é uma associação global de pessoas e organizações que promovem a igualdade de acesso à educação apropriada a crianças e jovens com deficiência visual. A CBM apoia o ICEVI e ambas trabalham em parceria na busca de atender crianças com deficiência visual ainda sem assistência.

- DbI Deafblind International

Nos primórdios da organização, quando ainda não estava constituída como tal, apenas algumas organizações individuais iniciaram uma colaboração, na década de 1950. Segundo o website da DbI (2017), faziam parte dessa colaboração informal a escola Condover Hall da Inglaterra, a escola para cegos de Hannover na Alemanha, o Instituto de Defectologia em Moscou na Rússia, uma escola na Holanda, a Escola Perkins para Cegos dos Estados Unidos e diversas escolas dos países nórdicos. O grupo trocava experiências de sucesso e frustrações, entre outros assuntos, por correspondência e ocasionalmente com visitas aos centros.

Figura 3 - Linha do tempo – resumo do período década de 1920 à década de 1950



Fonte: Elaboração própria.

2.2.2 Década de 60

Para Bentes e Hayashi (2016), as campanhas serviram como propaganda do Estado para o sistema de educação e reabilitação das pessoas com deficiência, para sensibilização a fim de conseguir voluntários e donativos e de incentivo à escolarização. As campanhas foram realizadas no período entre 1956 e 1961, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek sendo extintas em 1963. "A partir da segunda metade dos anos 1960 assiste-se a um período de propaganda da educação do surdo e da formação de professores para atuar nas novas escolas que tinham sido fundadas, entre as quais, uma no estado do Pará, a Escola Especial "Astério de Campos" (p. 866).

Mendes (2010) confirma que realmente houve grande crescimento das instituições filantrópicas, mas principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (BRASIL, 1961). Segundo Portal do MEC, até 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, coloca mais autonomias aos órgãos estaduais e municipais.

> TÍTULO X
> Da Educação de Excepcionais.
> Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. ***Toda*** iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante ***bolsas*** de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Um fato relevante na formação de professores é narrado por Almeida (2004), em novembro de 1961 no Estado do Paraná ocorreu o primeiro evento voltado à formação de profissionais para a Educação Especial: um Ciclo de Conferências que reuniu autoridades multidisciplinares da área de Prevenção e Educação Especial, como Antonio Blanco Léfèvre (Neurologista da USP), Aydil Macedo de Queiroz (Psicóloga da PUC São Paulo), Jay Arruda Toledo Pizza (Orientadora Pedagógica do Serviço de Higiene Escolar de São Paulo), Olívia Pereira (especializada em Pedagogia Terapêutica) e Stanislay Krynski (Psiquiatra da PUC e USP de São Paulo). Almeida conta que, após esse evento, profissionais de Curitiba foram enviados para São Paulo para realizar Curso de Especialização em Deficiência Mental na PUC de São Paulo com objetivo de, ao seu retorno, estabelecerem Serviços de Educação Especial no Estado do Paraná.

No entanto, Almeida ressalta que todos os cursos até a década de 60 formavam professores normalistas "especializados", contando com uma parte diversificada havia duas tendências distintas: educacional para o ensino de Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos e clínica ou médico-pedagógica para deficientes físicos e mentais**.**

Em números, Mendes expõe que em 1962 havia 16 APAES, ano em que foi criada a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES). E em 1967 havia 16 instituições da Sociedade Pestalozzi do Brasil. A partir desses dados, Mendes enfatiza a relação entre a grande matrícula de alunos das classes populares e o grande número de reprovações e evasão escolar elevando a associação desse fracasso escolar com a deficiência intelectual, o que resultou na justificativa de implantação de classes especiais nas escolas públicas para estudantes com deficiência intelectual leve.

Como exemplo da influência do modelo americano no século XX, nada mais evidente que a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), de 1957 a l965, um acordo entre o Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) e a United States Agency for International Development (USAID) para promover e melhorar a instrução de professores das escolas normais em relação às metodologias de ensino com base na psicologia. (TANURI, 2000).

2.2.2.1 Finalmente a surdocegueira torna-se visível no Brasil – dos atendimentos iniciais à fundação da ERDAV

A visita de Helen Keller em 1953 despertou na professora Nice Tonhozi Saraiva o interesse pela educação de pessoas com surdocegueira. Relata-nos a mesma em uma palestra no I Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual, em 1977, registrada nos anais:

> Considero a maior das emoções, nos meus trinta e dois anos de magistério, o momento em que conheci Helen Keller. [...] Que emoção senti quando sua mão tocou a minha face e compreendeu o que eu lhe dizia. Naquele momento, veio-me à lembrança Annie Sullivan e tudo o que eu havia lido sobre seu esforço para tirar Helen Keller do isolamento em que vivia. Naquele momento, decidi que eu também havia de ser professora de ***surdo-cegos*** (SARAIVA, 1977, p.137).

Como professora formada para trabalhar com pessoas com deficiência visual, Saraiva procurou aprimorar-se e realizou o curso de especialização em educação de surdos no Rio de Janeiro. Mas, mesmo com duas especialidades, a professora relata que ainda não sentia

segurança para realizar seu ideal. Conta que buscou a Escola Perkins para Cegos nos Estados Unidos da América e foi brindada com uma bolsa pelo então diretor Sr. Edward Waterhouse, para o curso de especialização em educação de surdocegos. Segundo dados obtidos na Escola Perkins, o nome da professora Nice consta na lista de professores estrangeiros participando do programa de formação de professores em surdocegueira no ano de 1961-1962. Na época, a Perkins já havia transferido seu programa de Harvard para a Boston University, e mais tarde em 1966 para a Boston College contando com essa parceria até a atualidade.

Como consta no relato da professora, na mesma página citada:

> Com a autorização do Governo do Estado de São Paulo e ajuda de 50 dólares mensais do Itamarati, sete anos após a visita de Helen Keller ao Brasil, segui para os Estados Unidos. Obtive meu certificado e assim, em junho de 1961, podemos dizer que se iniciou oficialmente a educação do surdo-cego brasileiro (SARAIVA, 1977, p.137).

Afirmação que complementa o que havia dito em palestra proferida durante o I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais em 1964: “Obtive meu certificado de na especialização no campo, através de bolsa de estudos da Escola Perkins com autorização do governo do Estado de São Paulo para afastar-me de meu cargo sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens e ajuda de 50 ‘dollars’ do Itamarati” (SARAIVA, 1966, p. 158)

Complementado sua formação e biografia, Saraiva (1977) comenta que era ex-professora efetiva do Estado, tendo exercido funções de professora de cegos durante 25 anos no Instituto de Cegos Padre Chico, e que na época era Orientadora Pedagógica dos Setores de Educação de Cegos e de Surdos no Serviço de Educação Especial do município de São Bernardo do Campo.

Saraiva (1977), segue seu relato, contando que ao retornar ao Brasil obteve uma verba da Campanha Nacional de Educação de Cegos e com o apoio total da presidente da Fundação para o Livro do Cego, Dorina Nowill, cria o Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais. Nesse ponto o relato fica um pouco confuso, onde Saraiva anuncia a extinção da classe após um ano e meio de funcionamento com duas alunas, por exigência no Instituto Padre Chico, sendo que tiveram que encaminhar as duas alunas da classe para outras instituições, no interior de São Paulo, mas que o setor continuava ativo, buscando um local para realizar os atendimentos. Saraiva dá a entender que dois adultos com surdocegueira eram atendidos em domicílio, uma criança de São Caetano do Sul e outra de Santo André. Para garantir e consolidar o serviço, Saraiva e a professora Thereza Adelino Barros Tavares (que fora treinada por ela e abraçou a causa) decidiram transferir o setor da Fundação para o Estado sendo criada na portaria

nº75 de 21 de maio de 1964, o Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audio-visuais subordinado ao serviço de Educação de Surdos. Nessa transferência, Dorina Nowill, presidente da Fundação, autorizou também a transferência das professoras.

Sua palestra de 1964, segundo os Anais do Congresso em 1966, p. 158, elucida melhor essa questão:

> Em 28 de junho de 1962, o Instituto de Cegos "Padre Chico", firmou convênio com a Campanha Nacional de Educação dos Cegos CNEC — passando a receber uma verba destinada ao Setor de Educação de Deficientes Áudio-visuais — SEDAV — na Fundação para o Livro do Cego no Brasil — FLCB — e uma classe especial naquele Instituto. Através de um segundo convênio entre as duas entidades, comprometeu-se o Instituto "Padre Chico" a pagar a professora responsável pelo Setor e seguir a orientação do mesmo**.**

Relata com detalhes o percurso do setor e os problemas enfrentados e explica o motivo de sua saída do Setor para um trabalho no Governo como forma de garantir mais apoio à causa.

> De 1° de março a 27 de novembro de 1963, duas professoras foram treinadas no ensino de deficientes áudio-visuais, concomitantemente ao curso de especialização em ensino de surdos, já possuindo anteriormente o certificado de especialização em ensino de cegos. Essas professoras pertenciam ao quadro de professores especializados da Fundação. A serviço dessa entidade, graças a compreensão de sua presidente, ambas frequentaram o referido curso. Em 14 de dezembro de 1963, foi extinta a Primeira Classe Especial para Crianças Cegas-Surdas do Instituto de Cegos "Padre Chico". A aluna da classe foi transferida para uma escola de surdos no interior do Estado de São Paulo. Em 27 de novembro de 1963, deixei o Setor de Educação de Deficientes Áudio-visuais, assumindo a responsabilidade do mesmo, as duas professoras preparadas. (SARAIVA, 1966, p. 159)

Segue sua explicação dizendo que o Departamento de Educação do Estado de São Paulo a havia colocado à disposição do Serviço de Educação de Surdos, para orientar o referido Setor (SEDAV). Como parte dos objetivos do SEDAV estava a divulgação e sensibilização por meio de palestras e outras ações; Dona Nice enaltece o apoio do Serviço de Educação de Surdos:

> Faz parte do planejamento do Setor, uma divulgação sistemática a órgãos especializados, através de palestras, participação da imprensa e etc., a fim de não só esclarecer, como oferecer à comunidade, os serviços do Setor. Para tanto, contamos com os recursos técnicos do Serviço de Educação de Surdos, o apoio inestimável de seu supervisor, professores e funcionários e do Serviço de Relações Públicas do Departamento de Educação do Estado (SARAIVA, 1966, p.160)

Na época, o atendimento tinha por base o ensino da comunicação e independência nas atividades de vida autônoma:

> Durante o tempo de trabalho com as meninas, verifiquei quanta coisa assimilaram! Parecia que quase nada lhes fora dado. No entanto, sabemos que, para o surdo-cego, o pouco é muito: aprender a mastigar, a vestir-se, a locomover-se no seu meio ambiente, ter independência nas necessidades fisiológicas e, principalmente, ter um meio de comunicação, faz parte do programa. Isto, para o ser humano, é tão importante quanto a rotina escolar (SARAIVA, 1977, p.137).

Relata, também, que o setor tinha outros objetivos além do atendimento direto, sendo as principais finalidades:

- Orientação à escola ou classe especial;
- Pesquisa para localização de casos;
- Encaminhamento dos casos localizados;
- Alfabetização e comunicação para adultos;
- Treinamento de professores; divulgação, palestras de esclarecimento à comunidade.

Afirma que a surdocegueira era confundida e a população no geral acreditava que toda pessoa com a dupla perda sensorial tinha prejuízos cognitivos, como aponta no seu discurso: "[...] (a surdocegueira) é considerada por quase todos, acrescida com uma terceira deficiência: a debilidade mental. Isto porque não existem ainda meios de avaliação da inteligência do cego-surdo, uma vez que os testes existentes exigem ambos ou pelo menos um dos sentidos (SARAIVA, 1966, p.162).

Acrescenta que a avaliação inicial era realizada por meio de exames médicos e por equipe especializada para determinarem a surdocegueira e quais as condições para serem considerados casos elegíveis:

> Condições para a criança ser aceita na classe especial — A avaliação da capacidade da criança deficiente audiovisual será feita pela equipe especializada: psiquiatra, psicologista, professor especializado, assistente social etc. Serão então, agrupadas em duas categorias: educáveis e adestráveis. Condições para a matrícula: 1 — Mínimo de 4 anos de idade, máximo de 15 (flexível) 2 — apresentar relatório médico, o mais específico possível 3 — não apresentar deficiência adicional (mental, a mais comum) 4 — inelegível para classe de cegos ou de surdos, pela acentuação de ambas as deficiências (SARAIVA, 1966, p.164).

Segue na sua explicação que uma avaliação sobre o desenvolvimento do estudante no período de seis meses determinaria sua permanência na educação ou se seria encaminhada a outro local:

> Período de observação na classe: mais ou menos de 6 meses. No fim deste período de observação, a equipe fará uma análise de capacidade do aluno,

> levando em consideração, a gravidade de seus problemas, como: idade que ficou cego e surdo, idade que entrou na escola, deficiências físicas adicionais, vivências etc. [...]. Assim, após os exames médicos necessários e depois de enquadrados na definição de deficientes audiovisuais, eles deverão, o mais cedo possível, ser encaminhados ao setor especializado a fim de receber a devida orientação. Infelizmente as escolas especializadas para cegos ou para surdos, principalmente as escolas residenciais de São Paulo, têm oferecido uma certa resistência à instalação de classes especiais para estes deficientes. Assim sendo, atualmente somos obrigados a atender a essas crianças em horário mais reduzido — 4 horas — em escola pública (SARAIVA, 1966, p.164 - 165).

Com essa exposição de Saraiva infere-se que para o sucesso de um programa para o desenvolvimento de uma pessoa com surdocegueira, esse deveria ser em tempo integral, modelo que ela havia aprendido na Escola Perkins para Cegos nos Estados Unidos, por isso quando a oportunidade apareceu, o projeto era para a criação de uma escola residencial. Porém, nossa cultura nunca permitiu que assim funcionasse.

Em 1968, Saraiva e a professora Thereza Adelino Barros Tavares convenceram um deputado que havia apresentado um Projeto de Lei para a criação de uma escola de excepcionais em São Caetano do Sul, que cada deficiência requeria técnicas especiais de atendimento e a mudar seu projeto para criar uma escola especial para deficientes audiovisuais, assim em 09 de agosto daquele ano criou-se no Brasil a primeira Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais - ERDAV com a lei municipal nº 170.

Saraiva afirma que:

> A escola visava o atendimento de quatro tipos de deficiência: 1 – totalmente surdo-cego; 2 - totalmente surdo – parcialmente cego; 3 – totalmente cego – parcialmente surdo; 4 – parcialmente surdo-cego. Visava também o preparo de técnicos para descentralização deste ensino no Brasil e a criação de um Centro de Estudos e Pesquisas Científicas. (SARAIVA, 1977, p. 139)

Acrescenta que, por exigências administrativas, a ERDAV atenderia também estudantes surdos em um regime colaborativo entre Prefeitura de São Caetano do Sul e governo do estado de São Paulo. Assim, em 1969, Saraiva foi desligada do Serviço de Educação Especial do Estado e do Instituto de Cegos Padre Chico para estar à disposição da Prefeitura de São Caetano do Sul para a instalação e funcionamento da escola, e fora cedida a professora Thereza (companheira de causa).

Segundo Saraiva (1966), em sua palestra no Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais de 1964 realizou breve levantamento histórico com dados até 1962 (nota-se que esse ano ainda estava estudando na Escola Perkins), assim conta que:

> Em 1926, Sophia Alcorn, professora de surdos, educou duas crianças: TAD e OMA, tentando uma nova técnica para o ensino da linguagem oral aos deficientes audiovisuais. Surgiu daí o método TADOMA, empregado com sucesso até os nossos dias. Aquele país [os Estados Unidos] tornou-se o líder da educação do deficiente audiovisual e a Escola Perkins, o centro de orientação a todos os educadores de cegos-surdos no mundo, pois possui uma equipe especializada das melhores, mantendo um curso de especialização para professores, aceitando candidatos de todos os países. (SARAIVA, 1966, p.156, inserção nossa)

Na sua palestra, cita como atual diretor o Dr. Edward Waterhouse, tecendo muitos elogios e demonstrando grande respeito e admiração por ele. Saraiva faz o levantamento de quantos alunos com surdocegueira estavam sendo atendidos até o ano de 1962 listados a seguir:

- Estados Unidos - 40 alunos na Escola Perkins
    - sem número definido no restante do pais onde existem mais sete escolas entre escolas de cegos e de surdos.
- Inglaterra - 15 alunos em escolas de cegos
    - atendem crianças com deficiências adicionais. Crianças surdas amblíopes são atendidas em uma escola de surdos. Existe curso de especialização para professores.
- Itália - não se sabe o número de alunos, mas se tem conhecimento de que atendem crianças.
- Rússia - 1 aluna em Moscou. Observação: as informações de um artigo de jornal indicam Olga Skorokjodova, educada pelo alfabeto manual, que exerce a profissão de psicóloga.
- Dinamarca - 4 ou 5 crianças em escolas de surdos e mais 4 ou 5 em escolas de cegos estão inscritas, mas ainda não iniciaram sua educação. Os adultos são atendidos em associações.
- Noruega - 3 crianças em escola de surdos. Os adultos são atendidos em associações
- Suécia - 1 aluno em escola de cegos que recebe crianças com deficiências adicionais. Os adultos são atendidos em associações.
- Finlândia - sem alunos, mas as matriculas estavam abertas aguardando duas crianças.
- Suíça - em fase de pesquisa

Saraiva segue seu levantamento e descobriu que em 1962 em Hanover, Alemanha, houve um congresso de educação de cegos, onde foi abordado o tema da surdocegueira. A

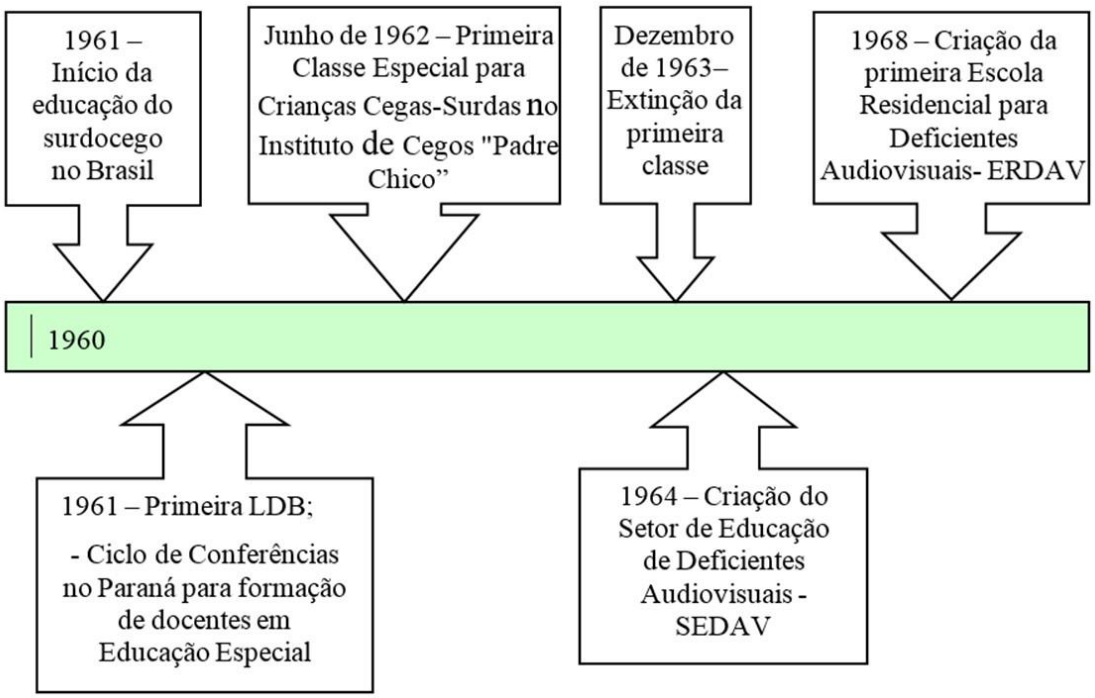
autora ressalta que havia sido convidada a participar, mas teve dificuldades econômicas e que o Dr. Waterhouse lhe enviou o relatório das conclusões dos temas tratados. Finalizando, Saraiva termina seu levantamento com dados da Argentina: em 1964, na cidade de Córdoba, havia três alunos surdocegos matriculados em uma classe especial em escola de cegos.

2.2.2.2 Informações sobre organizações internacionais no período

- DbI

Foi em 1962 que o grupo de colaboradores se encontrou na primeira conferência formal, com participação de 41 pessoas, na Escola Condover Hall. Depois houver mais duas conferências mundiais durante a década de 1960, uma na Dinamarca, na escola em Aalborg, e a outra na Holanda. Na época o nome da organização era International Association for the Education of Deaf-Blind Persons (IAEDB), com o foco na educação esses eram um SubComitê de uma organização maior, o ICEVI.

Figura 4 - Linha do tempo resumo do período: década de 1960



Fonte: Elaboração própria.

2.2.3 Década de 70

Saviani (2009) coloca o Golpe de 64 como fator responsável pelas adequações na educação e que se efetivaram com a Lei de 1971, trocando a nomenclatura para Primeiro e

Segundo Grau no lugar de Ensino Primário e Médio. Instituiu-se a habilitação específica em Segundo Grau, para o exercício do Magistério no Primeiro Grau, que poderia ter duração de três anos, e os formados poderiam lecionar até a 4ª série, ou ter a duração de 4 anos, habilitando o discente a lecionar até a 6ª série. Para lecionar nas quatro últimas series do Primeiro Grau ou para lecionar no Segundo Grau, era necessária a formação em nível superior, licenciatura curta ou plena. No curso de Pedagogia, além de formar para o magistério também se passou a formar especialistas em Educação, incluindo diretores, supervisores, orientadores educacionais. (SAVIANI, 2009). Tanuri (2000) pontua que essas adequações buscavam tornar a escola "eficiente e produtiva", para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

> O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70, é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas (TANURI, 2000, p.79).

Jannuzzi (2004a) explica a Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano como sendo a corrente ideológica a partir de 1964. Houve uma readaptação política com foco na modernização da educação, para vincular essa ao desenvolvimento econômico do país. As modificações foram propostas para formar recursos humanos para postos de trabalho existentes, promovendo mão-de-obra especializada para a produtividade. A propaganda da época girava em torno da promessa de que a educação proporciona uma habilitação mais adequada que leva a um aumento salarial. Nessa década, a influência dos Estados Unidos ditava que o desenvolvimento econômico se atrelava à produção e que, para aumento da produção, o trabalho é parcelado, com treinamento em habilidades específicas. Jannuzzi afirma que essa tendência também influenciou a Educação Especial, com estabelecimento de oficinas abrigadas dentro das instituições especializadas nas deficiências, sempre com foco nos serviços simples e mecânicos: empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples, entre outros. As pessoas com deficiência eram treinadas para que fossem disciplinadas, obedientes, cumprissem horário, etc.

Na linha da Educação Especial também a influência norte americana leva à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política para o setor. "O consultor James J. Gallagher, diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham, da Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, N.C., argumentava com dados numéricos o quanto era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la" (JANNUZZI, 2004a, p.16).

O americano convenceu que educar permite a possibilidade de a pessoa tornar-se útil à sociedade. Segundo informações no Portal Educação (COLUNISTA PORTAL - EDUCAÇÃO, 2017), o CENESP foi criado para planejar e promover o desenvolvimento de programas de prevenção, educação e assistência do Plano Nacional de Educação para expansão e melhoria dos serviços de educação especial no Brasil. Entre as ações o plano para o triênio 77/79 teve como meta prioritária a organização e o desenvolvimento de serviços especializados de estimulação precoce de educandos com problemas de aprendizagem. A informação é que houve apoio financeiro para construção e adaptação das instituições de ensino regular e para criação de serviços estaduais de educação especial, mas que uma grande parte dos recursos liberados era destinado às entidades e instituições particulares. O IBC e o INES de certa forma foram sempre privilegiados, pois estiveram ligados ao poder central até 1973, quando então se subordinaram ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Mendes (2010) menciona que os historiadores classificam a década de 70 como o período de institucionalização da educação especial, pois é nesse período que aumentam o número de leis, como também de associações. Citando Jannuzzi, Mendes aponta que há registro de mais de 800 estabelecimentos para atendimento da pessoa com deficiência intelectual. A referida autora segue com porcentagens: 74% dos atendimentos eram realizados em classes especiais em escolas regulares sendo estas quase todas escolas estaduais, e as instituições especializadas representavam 25% dos serviços, quase todos não governamentais.

Relata que no final de 70 são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do ensino superior e os primeiros programas de pós-graduação na área de educação especial. De acordo com essa autora, a formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme parecer 295/69, que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar.

> [...] no Estado de São Paulo, por meio da Deliberação 15/71, a partir de 1972 a formação para professores de Educação Especial que atuavam na rede regular de ensino passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa área específica (DA, DM, DV ou DF) ou geral. (ALMEIDA, 2004, p.2)

2.2.3.1 O papel de Neusa Basseto na área da surdocegueira - da ERDAV à Fundação Anne Sullivan

Em 1970, outra professora foi selecionada e recebeu apoio para especialização nos Estados Unidos, a professora Neusa Basseto, ao seu regresso Saraiva se retirou deixando a administração do local para as professoras Neusa e Thereza. Segundo seu próprio relato:

> Em 1971, retirei-me da ERDAV. Retirei-me tranquila, pois deixava em meu lugar Neusa Basseto e Thereza Adelina, dois elementos altamente qualificados para continuar o trabalho que iniciei. Mas, não abandonei o campo. Como já disse antes, a Educação não se resume apenas nas lições que damos. Voluntariamente, continuei dando minha contribuição, interessando-me, acompanhando de perto o desenrolar dos acontecimentos no campo da educação dos surdo-cegos. (SARAIVA, 1977, p. 140).

A professora Saraiva deixou a escola com 10 classes provisórias e uma equipe formada por professores de surdocegos, de surdos, de educação física, de artes industriais e de música, além de assistentes sociais, fonoaudióloga, psicóloga, médico, terapeuta ocupacional e auxiliar de classe maternal.

Conta que a ERDAV foi fechada devido a implicações político-administrativas. Em 1974 a professora Thereza mudou-se, permanecendo apenas Neusa Basseto e com uma nova direção na ERDAV "não mediram esforços para reerguer a escola (SARAIVA, 1977, p. 140). Com o apoio do presidente da Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais (ABEDEV), Prof. Geraldo Sandoval, reativa-se o programa e ele também apoia a realização do seminário cujo relato foi pesquisado por meio dos anais.

Neusa Basseto formou-se professora na Escola Normal em 1966. Fez dois cursos de especialização em deficiência auditiva: um em 1968 pelo Instituto de Educação Caetano de Campos e o outro pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1969. Em seguida partiu para os Estados Unidos e especializou-se em surdocegueira na Escola Perkins para Cegos, e terminou cursando Psicologia na Universidade Metodista de São Bernardo do Campo. Na sua formação incansável também fez curso de secretariado, de recreação infantil e uma atualização na Holanda na educação da pessoa com surdocegueira, em 1973. Participou em vários congressos nacionais e internacionais. Trabalhou como professora na ERDAV desde 1971 até seu fechamento em 1976. Em 1977 a escola foi reaberta, agora como Fundação Municipal Anne Sullivan, onde Basseto atuou na direção. Faleceu em 1980, vítima de leucemia.

Em sua apresentação no I Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual, Basseto (1977) relata os casos dos estudantes atendidos na época de 1971 a 1977. Relatou 8 casos iniciando sempre pelo diagnóstico da visão e da audição, falando a seguir sobre a situação

da família e as habilidades de vida autônoma, como comer, lavar as mãos, escovar os dentes e usar o banheiro. Cita o nível de comunicação receptiva e expressiva, comportamento social, e o emocional de cada um.

Ao mesmo tempo esse relato mostra o foco do atendimento nas atividades de vida autônoma, a preocupação com as habilidades motoras e como se dá a interação social, descrevendo com detalhes o diagnóstico médico. A seguir, um trecho do relato para ilustrar a afirmação:

> Aluna PAA: nasceu a 4 de abril de 1975, veio para a escola em 1976. Diagnóstico: visão: fibroplasia retrolental[2]; audição: 200Hz (70dB), 500HZ (90dB), 1000Hz (100 dB), 1500Hz (80dB); família procurar cercar-se de todos os elementos que a conduzem ao bom treinamento para P. A mãe recebe orientação da fisioterapeuta, quanto ao desenvolvimento motor da criança [...]. Este ano PA não está frequentando a escola, pois a Lei Estadual não permite crianças frequentarem as aulas antes dos três anos. Não há clínicas especializadas que cuidem da criança num todo; propõem trabalho fonoaudiológico, atendimento ao problema de visão etc., mas nenhuma integração entre as áreas. (BASSETO, 1977, p.145).

Observa-se ao final desse relato uma crítica apresentada por Basseto ao sistema que impedia o atendimento educacional e que ao mesmo tempo não oferecia um atendimento clínico global à criança.

2.2.3.2 A psicóloga e mãe Suzana Maria Mana de Aráoz - relato da perspectiva da família

Sendo mãe de uma pessoa com surdocegueira e profissional psicóloga coordenadora do departamento de Psicologia na Universidade Luterana (ULBRA) de Ji-Paraná, Aráoz, natural da Argentina, fez mestrado e doutorado em surdocegueira, é autora de diversos artigos e publicações, e nos é uma peça chave, pois sua filha foi uma das primeiras atendidas na escola ERDAV:

> O atendimento era na Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais ERDAV no município de São Caetano do Sul. Não existia outro atendimento na época. Nós morávamos em São Bernardo do Campo e fomos indicados por uma instituição de Argentina que fomos consultar porque os médicos não tinham conhecimento sobre atendimento educacional naquela época, 1976. (ARÁOZ, 2017)

[2] Hoje denominada Retinopatia da Prematuridade (ROP)

Esclarecendo melhor sua fala, Aráoz explicou que já residia no Brasil quando sua filha nasceu e que aqui ninguém sabia informar nada específico para surdocegueira, nem os médicos que a atenderam, nem as terapeutas.

> Decidi ir para Argentina porque eu tinha me formado como Professora de Psicopedagogia numa instituição onde tinha professorado de cegos, surdos, deficientes mentais. Fui ao Instituto de cegos Hellen Keller onde tinham um atendimento para surdocegos e lá perguntaram se nós queríamos voltar para Argentina e dissemos que somente o faríamos se no Brasil não tivesse nada.

Nesse momento havia na equipe do Instituto uma professora, Susana Crespo, que havia sido colega de estudos de Nice Tonhozi Saraiva na Escola Perkins nos Estados Unidos. Aráoz completa: "Peguei esse contato e procuramos Nice aqui. Assim foi como chegamos à ERDAV".

Aráoz explica que a avaliação inicial era baseada em laudos médicos e entrevistas com a equipe multidisciplinar:

> A escola solicitava laudos médicos sobre a situação visual, auditiva e também parecer de um neurologista. Realizavam-se entrevistas com Fonoaudiólogo, Psicólogo, Assistente Social e Coordenador Pedagógico. Na escola seguiam-se as orientações da Perkins School for the Blind onde a Coordenadora na época Profa. Neusa Basseto tinha feito estudos. Realizavam-se sessões de sensibilização tátil e programa de desenvolvimento global e de estimulação para as tarefas de vida diária.

Aráoz acreditou que as mudanças ocorreram quando profissionais de outros países compartilharam seus saberes e práticas no I Seminário em 1977:

> Com a vinda de profissionais de vários países por ocasião do I Seminário Internacional sobre Surdocegueira acontecido em 1977 foram conhecidos os procedimentos educacionais praticados na Holanda e na Alemanha que estão divulgados nos Anais do evento. (ARÁOZ, 2017, p.)

Percebe-se a falta de informação tendo a família que procurar saber na Argentina se havia atendimento no Brasil.

2.2.3.3 Ana Maria Barros - a continuação sobre as ações na Fundação Anne Sullivan

Ana Maria Barros foi fundadora da Adefav em 1983, autora de livro Heldy, foi a segunda professora a ser treinada pela professora Neusa Basseto. Barros (2017) relata como iniciou na área, trabalhando por um período na antiga ERDAV, Fundação Anne Sullivan:

> Trabalhei na Escola de Educação Especial "Anne Sullivan" de São Caetano do Sul, de 1971 a 1976 como professora de Surdos e entrei na área da Surdocegueira para ajudar uma professora/colega que se encontrava acamada

> e acabei desenvolvendo uma grande empatia com os surdocegos. De 1977 a 1982 trabalhei com surdocegos na mesma instituição.

Ao relatar como era o atendimento, a professora Ana Maria esclarece qual era o foco de desenvolvimento para planejamento de um programa:

> Nessa ocasião levantávamos itens baseados nos trabalhos de Dalila de Costallat - Psicomotricidade. Era relevante para nosso programa que os alunos tivessem uma preparação com um bom desenvolvimento motor (chamado de: grosso e fino). Os alunos considerados surdocegos eram trabalhados individualmente e avaliados quanto à comunicação, desenvolvimento motor (grosso): caminhar, reconhecimento funcional de objetos de uso em "Atividades de Vida Diária". Quando apresentava bom nível cognitivo, desenvolvia-se o desenvolvimento motor fino por meio de jogos e atividades pedagógicas.

2.2.3.4 Informações sobre organizações internacionais no período

- CDBA - *Canadian Deaf Blind Association*

Uma organização importante e que mais tarde teve influência na educação de pessoas com surdocegueira no Brasil é a CDBA (2017), antigamente CDBRA (*Canadian Deaf Blind Rubella Association*). Segundo site da Associação, a mesma foi formada em 1975, por pais de crianças com surdocegueira de uma escola em Ontário, Canadá. No início representava um pequeno grupo de pais de crianças em sua maioria atingidas pela epidemia da Rubéola. Tinha como missão ir além de aconselhamento a outras famílias para alcançar provisão de serviços, sensibilização, educação pública e pesquisa. Hoje a Associação representa todas as pessoas com surdocegueira naquele país.

- DbI

Nos anos 1970 houve mais três conferências mundiais: a 4ª Conferência foi sediada pela Perkins School for the Blind nos Estados Unidos, a 5ª Conferência, em Condover Hall e a 6ª Conferência, em Sidney, na Austrália, no ano de 1976. Segundo website da organização (DbI, 2017), nessa última Conferência foi que a IAEDB se tornou oficial.

- Escola Perkins para Cegos

Apenas um destaque com o nome de uma brasileira do Instituto Benjamin Constant, Luzia V. Pedras, na classe de 1975-76 como estudante estrangeira no programa de capacitação para professores de pessoas com cegueira.

- Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego

De acordo com os Anais, a Quinta Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego ocorreu em São Paulo no ano de 1974, quando Dorina Nowill era Vice-Presidente do Conselho Mundial e fez parte do Comitê do Programa e também presidiu o Comitê Organizador Local. Participaram 63 países com o objetivo de garantir o bem-estar do cego e de tratar de assuntos referentes à prevenção da cegueira no mundo. Destaca-se nessa Assembleia uma resolução em particular, a de número 8, referente à surdocegueira, quando dispõe o reconhecimento de que a surdocegueira constitui uma deficiência singular na questão da comunicação, necessitando de vários métodos especiais para a superação e que a reabilitação de pessoas cegas ou surdas não vai ao encontro das necessidades específicas que a surdocegueira impõe e, ainda, que os surdocegos adultos compõem um grupo negligenciado dentro da surdocegueira. A Assembleia resolve que o Conselho Mundial irá apoiar uma Conferência Mundial sobre os serviços para surdocegos adultos que deverá ocorrer em 1977 com o nome de Conferência Mundial Helen Keller sobre os Serviços ao Adulto Surdo-Cego, em comemoração ao centenário do nascimento de Helen Keller, conferindo aos ali presentes, entre indivíduos e agências representadas a incumbência de promover o sucesso desta Conferência. Também requisitou que todos os esforços fossem realizados a fim de que pessoas surdocegas pudessem estar envolvidas ativamente no processo de planejamento da Conferência e de futuras atividades.

Em setembro de 1977 ocorre a Conferência Mundial Helen Keller, e poucos meses depois, ocorre no Brasil o I Seminário de Educação do Deficiente Audiovisual (SEDAV).

2.2.3.5 A Conferência Mundial Helen Keller e o I SEDAV – Seminário de Educação do Deficiente Audiovisual.

- Conferência Mundial Helen Keller

De acordo com o website da *World Federation of the Deafblind* (WFDB, 2019) –, a primeira Conferência Mundial Helen Keller foi realizada em setembro de 1977 na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Foi planejada pelo Comitê de Serviços para o Surdocego do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego, cujo presidente, Dr Richard Kinney, era uma pessoa com surdocegueira, e também presidente da Escola Hadley para Cegos, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. O website esclarece que a Conferência Mundial Helen Keller é organizada pela Federação Mundial para o Surdocego (WFDB) e ocorre a cada quatro anos desde a sua fundação em 1977. À I Conferência, de 1977, compareceram delegados de 30 países, muitos deles surdocegos e dessa Conferência resultou a adoção de uma definição sobre quem é o

surdocego, ampliando o público alvo para além daqueles com surdocegueira total na inclusão daqueles que possuem algum resíduo visual ou auditivo ou ambos. Seguindo o exemplo da Declaração dos Direitos Humanos e do direito das pessoas com deficiência, na Conferência também foi apresentada a Declaração dos Direitos da Pessoa com Surdocegueira, com nove artigos tratando desde os direitos garantidos a todos até o direito de se levar uma vida normal em sua própria comunidade, receber tratamento médico adequado, direito a trabalho, a ter uma vida independente, ao serviços de guia-intérprete, à Tecnologia Assistiva, a atividades de lazer e cultura e medidas protetivas legais, em resumo.

I SEDAV – Seminário de Educação do Deficiente Audiovisual.

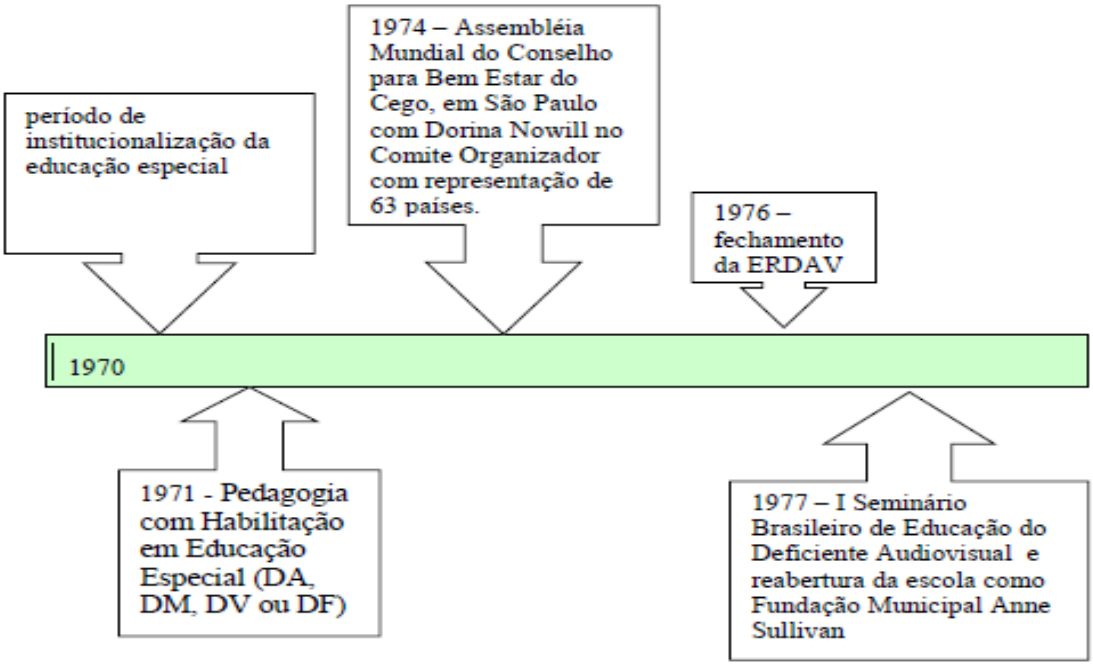
De acordo com os Anais, o seminário foi realizado graças ao grande apoio recebido pela Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais (ABEDEV), cujo presidente na época era o Sr. Geraldo Sandoval, que consta como Presidente da Comissão organizadora do evento, sendo a Coordenadora Geral da Comissão Organizadora a professora Nice Tonhozi de Saraiva, a coordenadora do programa cientifico a professora Neusa Basseto e desse comitê científico também consta o nome do professor José Geraldo Silveira Bueno, na época diretor da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica (Derdic/PUC). Houve patrocínio do Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (CENESP/MEC), entre outros órgãos governamentais locais de São Paulo. Na Comissão de Honra, Dorina Nowill e Edward Waterhourse. No programa de um evento com duração de sete dias aparecem palestrantes brasileiros e convidados internacionais, tais como: Dr. Richard Kinney, da Escola Hadley para Cegos nos Estados Unidos, Sra. Lieke de Liew do Insituto voor Doven na Holanda, o Dr. Karl-Heinz Baaske, diretor da escola de surdocegos de Hannover, na Alemanha, Sr. Robert Dantona, coordenador do Centro e Serviços para crianças surdocegas nos Estados Unidos, a Profa. Cristina Castro, supervisora do programa de surdocegos na escola Perkins e o Sr. Anthony Jarvis, da escola Condover Hall, da Inglaterra, entre tantos outros.

Esse apanhado mostra que todos os nomes importantes que fizeram a história da educação da surdocegueira internacionalmente estiveram presentes no Seminário no Brasil. Também brasileiros ilustres estiveram presentes, como, por exemplo, professoras do Instituto Helena Antipoff, do Rio de Janeiro, que lá estiveram como palestrantes.

Pela proximidade de dois meses entre os eventos, e tendo estado presentes na Conferência Helen Keller, tanto o Dr Richard Kinney como o Dr Waterhouse trouxeram as novas: a definição e a declaração dos direitos da pessoa com surdocegueira.

Em sua palestra, o Dr Waterhouse traz um novo levantamento do número de estudantes surdocegos atendidos no mundo naquele ano, que vale aqui repetir: em decorrência da epidemia de Rubéola nos anos de 1964-65, havia mais de 2000 pessoas com surdocegueira recebendo serviços educacionais nos Estados Unidos. Na Europa, Dr Waterhouse contou: 101 na Grã-Bretanha, 53 na República Federal Alemã, 51 na União Soviética, 26 na Itália, 25 na Holanda, 25 na França, 18 na Suíça, 14 na Suécia, 11 na Dinamarca, 9 na República Democrática Alemã, 7 na Noruega, 6 na Espanha e 4 na Finlândia. Em relação à Austrália e Japão sabia que tinham serviços grandes, mas não teve acesso aos números, e também sabia da existência de programas no Canadá, Nova Zelândia, Taiwan, Jamaica, Islândia, Israel e África do Sul. Dr Waterhouse menciona que já haviam iniciado também serviços em Ibadan, Nigéria e Quênia. E menciona Argentina e Brasil.

Figura 5 - Linha do tempo – resumo do período: década de 1970



Fonte: Elaboração própria.

2.3 A CONCEPÇÃO DA INTEGRAÇÃO

2.3.1 Década de 80

Jannuzzi (2004a) informa que também é denominada Concepção da Normalização, o chamado *mainstreaming.* A referida autora revela que essa década passa a centrar-se mais no pedagógico, mas com uma visão desenvolvimentista da aprendizagem.

O ano de 1981 é um ano marcante internacionalmente, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), motivou o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em Brasília, cujo lema era 'Participação plena e igualdade', com a presença de cerca de mil participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. Os movimentos de pessoas com deficiência foram tomando corpo e assumem seu direito a voz em Conselhos Consultivos, como exemplo, Jannuzzi cita o Conselho Consultivo da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que foi fundada em 1986. Participaram: os presidentes da Federação Brasileira de Entidades de Cegos, da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos e da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, junto com as Federações das APAES, das Sociedades Pestalozzi e Entidades Brasileiras de Instituições de Excepcionais.

De acordo com Mendes (2010), em 1985 o CENESP é elevado à condição de Secretaria de Educação Especial, cujo público alvo na época eram as pessoas com deficiências, com problemas de conduta e os superdotados. E como grande marco em nossa história, a Constituição Federal Brasileira de 1988, segundo Mendes,

> Traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (p.101)

A Constituição de 1988, no Capítulo III, Seção I, quando trata da Educação o Art. 205 coloca que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". No Art. 206, traz ainda a "garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"; e mais especificamente no Art. 208 coloca como dever do Estado "o atendimento educacional

especializado às pessoas com deficiência, garantindo atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, 1988).

A partir de então os estudantes tinham duas opções de provisões, a escola especial filantrópica ou classe especial em escola pública estadual. Mendes (2010) esclarece que nem todos os municípios ofereciam essas duas opções. A autora segue com sua crítica:

> A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir "prontidão" para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (p.103).

Jannuzzi (2004a) recorda que uma das primeiras experiências de integração escolar ocorreram em Santa Catarina, em 1988, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina. Jannuzzi, explica que estudantes entre 7 e 14 anos passaram a frequentar o sistema regular de ensino, e para tanto houve a implantação de serviços de apoio complementares, como salas de recursos e salas de apoio pedagógico para garantir permanência. Jannuzzi comenta que inclusive foi necessário utilizar a mídia para conscientização das famílias e da comunidade. Outras medidas tomadas incluíram a formação de profissionais para facilitar a integração e programas de expansão de tecnologias, mas as pessoas com deficiência física e com deficiência intelectual não foram beneficiadas, somente aquelas com deficiência sensorial.

2.3.1.1 Fundação Municipal Anne Sullivan em São Caetano do Sul – final da década de 1980

Maia (2017) explica que ao chegar para trabalhar na Escola Anne Sullivan, após o afastamento das professoras Nice Saraiva e Thereza Adelina e do falecimento da professora Neusa Basseto, não houve uma formação específica para realizar o atendimento aos estudantes.

> Não tínhamos muitas orientações, pois todos pareciam estar começando e tentando empiricamente fazer algo. Alguns se lembravam de orientações que foram dadas pela Sra. Lieke de Liew em visita em 1977. Conversei com todas as pessoas que estavam antes de mim, mas todas tinham muitas dificuldades para explicar, pois não sabiam o que fazer.

Watanabe (2017) lembra como o atendimento era realizado na época de seu ingresso na escola Anne Sullivan,

> O atendimento educacional era divido em AVDs, Atividades de Vida Diária como alimentação, higiene, ida à feira e atividades que lembravam a pré-escola como recorte, colagem, pintura, jogos pedagógicos do tipo quebra-cabeça, de empilhar, de montar. Acreditava-se que os alunos poderiam fazer transferência de aprendizado, por exemplo, aprender a puxar zíper de um brinquedo e depois usar esse aprendizado para puxar o zíper da mochila ou da roupa, desrosquear tampas diversas presas em uma base de madeira e depois conseguir abrir sozinho o tubo de pasta de dentes.

Esse relato lembra bastante os da professora Neusa Basseto sobre o foco do trabalho realizado com os alunos na época, anos antes de Watanabe entrar na escola. A professora a seguir explica como era a avalição na época:

> Nós chamávamos de triagem. A criança chegava à escola e ficava em uma classe por 1 ou 2 dias, a professora observava sua interação, comportamento, rendimento e, em seguida, passava para outra professora. A coordenadora preenchia uma anamnese com a mãe. Finalmente a coordenadora e as professoras faziam uma breve reunião para ver se a criança era elegível para a escola e em que classe deveria ficar. Geralmente as professoras que avaliavam a criança eram as mais experientes, mais antigas da escola e o faziam baseadas na sua experiência de anos e anos e trabalho, era um processo mais empírico, não baseado em instrumentos. (WATANABE, 2017. p.)

Maia (2011) relata que ingressou na área da surdocegueira em 1983, como professora na Escola de Educação Especial Anne Sullivan, em São Caetano do Sul. Buscou mais conhecimentos na oportunidade que teve em 1987 com apoio do Ministério da Educação e da Fundação Municipal Anne Sullivan, naquela que seria sua primeira participação na Conferência Mundial da International Association Educational the Deaf-Blind (IAEDB) na França, seguida de visita à Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE). Maia não se prendeu a uma fonte e sempre buscou complementar seus conhecimentos e práticas em diferentes locais, assim, em 1989 realizou estágio de oito dias Universidade Gallaudet em Washington DC, ampliando sua visão sobre a filosofia da Comunicação Total. De lá seguiu para estágio de uma semana na Escola Perkins para Cegos no programa educacional para pessoas com surdocegueira.

Dalvanise Faria, Dalva Watanabe, Shirley Maia e outros profissionais dedicaram-se por um tempo à Fundação Anne Sullivan, para depois também fundarem outra instituição: Ahimsa.

2.3.1.2 Fundação da Adefav

Em 1983 foi fundada a Associação para Deficientes da Áudio-Visão, a primeira Escola para Surdocegos no Município de São Paulo, formada por equipe de profissionais das áreas de Serviço Social, Fonoaudiologia, Pedagogia e Psicologia, além do apoio de duas famílias, um médico psiquiatra e um grupo de senhoras voluntárias.

Silva (2001) narra o início difícil, apresentado sempre por sua visão pitoresca: “Concomitantemente, buscou-se um local para funcionamento, e após muitas solicitações conseguiu-se o espaço de uma igreja evangélica em Utinga, Sto. André: salas extremamente simples, mas local receptivo e acolhedor”. Em 1985, Silva conta que foi possível mudar para uma sede, no bairro da Aclimação em São Paulo, o que propiciou a ampliação dos serviços e produção de folheto de apresentação com apoio da indústria de automação Siemens.

Ana Maria de Barros Silva (2001) relata as dificuldades e mudanças ocorridas desde a fundação da Instituição até os anos 2000, quando conquistaram a construção de uma sede própria. Mas relata principalmente os caminhos para promover um atendimento de qualidade às famílias de estudantes com surdocegueira ou surdez com outros comprometimentos, na época como seu público-alvo. Com orgulho, a fundadora coloca que o atendimento já era multidisciplinar. De 1985 a 1990 ampliou o público alvo para além de surdos e surdocegos, considerando a demanda de pessoas com deficiência múltipla, sendo o critério de elegibilidade o histórico de surdez associado a outra deficiência. Silva conta que dentre as dificuldades a maior era a financeira devido ao baixo nível socioeconômico da maioria das famílias e a ausência de ajuda governamental; no entanto, ganhou respeito quando outras instituições passaram a encaminhar alunos para eles e a trocar experiências, como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), DERDIC, Fonoaudiologia da USP, Psicologia da PUC.

Havia muita insegurança e incerteza, mas em 1991 a Instituição obteve o apoio da Perkins International, sendo esse um ponto de transformação no atendimento aos estudantes, ampliação do número de atendidos, maior participação das famílias e crescente procura de profissionais de outros estados buscando capacitação. Deveu-se esse fato também ao apoio de outras instituições internacionais como a Poscal, a Sense, Once e Ulac.

Silva (2001) também informa a importância das consultorias na introdução de técnicas, recursos e instrumentos para avaliação e planejamento futuro centrado nos estudantes e suas famílias.

Em 1992, Silva relata nova mudança no endereço agora com sede no bairro do Cambuci. Recebendo a visita de representantes da Perkins International estabeleceram uma parceria para manter Consultoria Técnica, para preparo da equipe e com o objetivo que fosse multiplicador aumentando o número de profissionais envolvidos e capacitados a atuar com a pessoa com surdocegueira.

Em seu relato, a autora destaca a importância da consultora do Programa Hilton/ Perkins, Maria Bove, especialmente quando trouxe a técnica dos MAPas, o que permitiu maior aproximação dos profissionais com as famílias. E como novo marco, Silva aponta com entusiasmo o Curso de Preparação de Profissionais, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em um esforço conjunto de Instituições, Programa Hilton/Perkins e Dra. Elcie Salzano Masini (orientadora desta pesquisa).

2.3.1.3 Informações sobre organizações internacionais no período

- DbI

Continuando o histórico, segundo o website da organização (DbI, 2017), a 7ª Conferência ocorreu na década de 1980 em Hannover, na Alemanha. Em uma autocrítica, o histórico destaca que a Conferência ainda não recebia participantes ou recebia muito poucos participantes de outros países além de algumas nações europeias e dos e Estados Unidos, com um levantamento de menos que 250 crianças surdocegas sendo atendidas em onze países em desenvolvimento. Apenas alguns poucos profissionais de alguns desses países conseguiram participar da 8ª Conferência, que ocorreu em Nova Iorque em 1984.

No site há destaque para a 9ª Conferência que ocorreu em Poitiers, na França, em 1987 onde formou-se um comitê para desenvolver uma Constituição, quando decidiu-se que a organização não teria foco apenas na educação, mas nos serviços gerais a pessoas com surdocegueira, desde a tenra infância à vida adulta, o que ampliou a participação abrindo para não somente educadores mas para outros profissionais de outras áreas, famílias, profissionais trabalhando na reabilitação e serviços para adultos e inclusive para pessoas com surdocegueira. Outra decisão que resultou em expansão foi a resolução de apoiar serviços e a participação de profissionais de países em desenvolvimento nos diversos continentes: Ásia, África, Caribe, América Latina e Leste Europeu. Para tanto, buscaram parcerias com a Federação Sueca de Surdocegos, a CBM, o Programa Hilton/Perkins e Sense International. Os resultados foram colhidos na 10ª Conferência que ocorreu em Orebro, na Suécia, em 1991 com participação mais expressiva de profissionais de países em desenvolvimento.

- Escola Perkins para Cegos

Em 1980-81 participaram do programa de capacitação de professores no programa para surdocegueira as brasileiras Neuci Favero e Marcia R. Gomes. Marcia Gomes mudou de São Paulo para o Rio de Janeiro, em 1983 e iniciou trabalho no INES no final da década de 1980.

Neuci Favero havia sido diretora da Escola Anne Sullivan após o falecimento de Neusa Basseto permanecendo até setembro de 1983. Depois mudou-se para Santa Catarina.

Destacando alguns profissionais da América Latina, também participaram do programa Graciela Ferioli, da Argentina, na classe de 1983-84, mais tarde assumiria a representação da Perkins International na América Latina, na década de 1990.

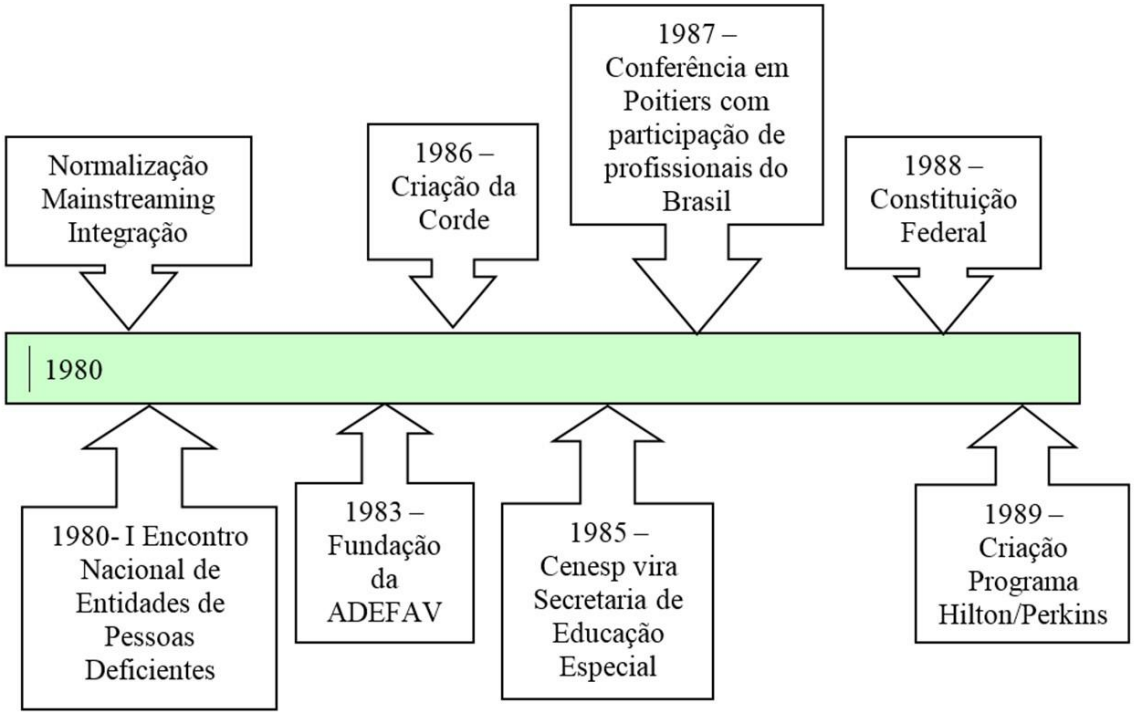
E na classe de 1987-88 participou Ximena Serpa, que alguns anos depois foi coordenadora para os programas na América Latina da Sense International, e depois trabalhou com a WFDB. Ximena maneja várias formas de comunicação e em seu início de carreira trabalhou diretamente com Yolanda de Rodrígues entre outros líderes surdocegos.

Na classe de 1988-89 participou Luz Elena Tirado. Há outros profissionais da América Latina, mas não cabe destacar nesta pesquisa, talvez em uma próxima a pesquisadora construa um histórico mais abrangente da Região. No momento, essas profissionais têm destaque e influência na história da educação na área da surdocegueira em nosso país com contribuições inestimáveis.

De acordo com o website da organização (PERKINS SCHOOL FOR THE BLIND, 2017), o ano de 1989 foi um marco com algumas mudanças na escola: ano em que é criado o Programa Hilton/Perkins, que hoje tem o nome de Perkins International. Com apoio massivo das Fundações Hilton, a escola Perkins iniciou um programa para apoiar e estabelecer serviços para crianças com cegueira ou surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial em todo o mundo.

Assim, o Programa de Capacitação de Professores passa a ter foco exclusivo na capacitação de professores internacionais e troca o nome para Programa de Liderança Educacional – ELP (Educational Leadership Program).

Figura 6 - Linha do tempo resumo do período: década de 1980



Fonte: Elaboração própria.

2.4 A CONCEPÇÃO DA INCLUSÃO

2.4.1 Década de 1990

A partir de 1990, a inclusão é apontada como um avanço em relação à integração, pois deve haver uma reestruturação do sistema comum de ensino para que seja efetivada. Essa nova concepção traz a noção de que o foco não está na deficiência da pessoa, valoriza a escola e o ensino e enfatiza as formas e condições de aprendizagem, invertendo a concepção de normalidade na qual o estudante se ajusta ao meio, passa-se a entender que é o meio, no caso a escola, que deve ajustar-se para atender à diversidade. (JANNUZZI, 2004a). Para tal mudança, busca-se suporte em teorias de aprendizagem que tratam da intersubjetividade e da aprendizagem conjunta, destaca-se a importância de métodos e técnicas de ensino. Essa nova concepção,

> Supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar (JANNUZZI, 2004a, p.22).

Foi na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, em 1990, frente aos altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, que muitos países assumiram a responsabilidade de superar um processo histórico de exclusão. Para promover tal transformação sabia-se que deveriam ocorrer profundas mudanças nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. (BRASIL, 2015a)

No ano de 1994, no Brasil, foi lançado o documento oficial Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que definia o alunado da educação especial e especificava as formas de atendimento. Na sua justificativa, o documento esclarecia que a integração deveria ir além da inserção física do aluno com deficiência na escola regular, mas envolvia a aceitação daquele que se inseria. O documento versa sobre a individualização para uma melhor adequação do atendimento educacional respeitando o ritmo e características pessoais. Dentre o público-alvo: altas habilidades, condutas típicas, deficiência física, deficiência mental (como consta no documento), deficiência auditiva, deficiência múltipla e deficiência visual. "Nesse período as diretrizes educacionais brasileiras respaldam o caráter substitutivo da educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo estudante na escola comum." (BRASIL, 2015a, p. 10).

Percebe-se que a surdocegueira ainda não aparece no documento de 1994 e as pessoas com essa deficiência estavam provavelmente enquadradas dentro das categorias de público-alvo, ora vistas como pessoas com deficiência múltipla ora com deficiência auditiva com baixa visão ou com deficiência visual com problemas de audição, muitas vezes repercutindo no encaminhamento de atendimento, seja em local especializado em deficiência visual, ou auditiva ou intelectual, e ainda sem chance de frequentar o ensino regular.

Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, de 1994, surge reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar educação para crianças, jovens e adultos com deficiência, dentro do sistema regular de ensino. Nessa declaração há uma forte exigência que todos os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares. (UNESCO, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - Lei nº 9.394 de 1996 – LDB/96, lançou o seguinte texto:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

> ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art. 4º).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, discute mais uma vez a temática das pessoas com deficiência reafirmando que "[...] as pessoas têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano" (BRASIL, 2001a).

Isso sugere que, mais uma vez, as pessoas com deficiência têm assegurado seu direito à educação e que a escola não pode negar-se a atender esse alunado com o efeito de ser considerado ato discriminatório.

Tanto Jannuzzi quanto Mendes se colocam otimistas em relação à inclusão "É a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o educando capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a". (JANNUZZI, 2014a, p.22)

E para Mendes (2010) "A grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas" (p.106-107).

2.4.1.1 O atendimento em Santa Catarina – Fundação Catarinense

As seguintes informações sobre a Fundação Catarinense são atuais, mas necessárias para compreensão do início do atendimento no estado, desde o final da década de 70. A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é a primeira instituição pública estadual do Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial, criada em maio de 1968, está vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

Segundo o website da FCEE,

> Possui um caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, a FCEE tem a missão de definir e coordenar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico desta área. (FCEE, 2017).

A FCEE dá diretrizes para o acompanhamento na saúde e na educação de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades. Para tanto, tem em sua administração todos os centros de atendimento vinculados à saúde ou educação além de

instituições filantrópicas conveniadas, como o caso das Apaes. Na página institucional da Fundação, consta:

> Para capilarizar suas ações, a FCEE autoriza a implantação de serviços especializados em educação especial nas escolas da rede estadual de ensino (segundo professor de turma, professor bilíngue, professor intérprete, professor instrutor de LIBRAS e atendimento educacional especializado), beneficiando cerca de 10 mil alunos. Também faz cedência de professores para as mais de 200 instituições especializadas de Santa Catarina conveniadas com a FCEE para atuação no serviço de estimulação essencial, educação profissional, atendimento educacional especializado, informática, educação física e serviço pedagógico específico, contemplando cerca de 18 mil pessoas com deficiência (FCEE, 2017).

Dentre os vários centros, o CAS - Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez tem por objetivos**:** produzir conhecimento, capacitar profissionais, assessorar os serviços, analisar processos de implantação de serviços especializados na área da surdez e da surdocegueira e acompanhar os usuários atendidos (BRASIL, 2017b). Ou seja, o atendimento das pessoas com surdocegueira é realizado nesse centro ou por esse centro.

Rita Cambruzzi, formada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação Especial com foco na surdocegueira, tem publicado livros e vários artigos sobre o tema, colaborando para a divulgação dessa área que ainda conta com pouco conhecimento e produção científica em nosso país. Cambruzzi trabalhou na FCEE e hoje está aposentada.

Ao relatar como entrou na área da surdocegueira Cambruzzi aponta um importante fato que é muito comum às pessoas que desconhecem o efeito que a dupla perda sensorial traz ao desenvolvimento da pessoa:

> A minha motivação teve início ao deparar-me com crianças que apresentavam cegueira e surdez, concomitante. Como trabalhava com surdez e havia trabalhado com cegos, ingenuamente e por desconhecimento, pensei que era agregar experiências das referidas áreas e colocá-las em execução. Percebi que não era a junção das duas práticas, já que os resultados eram incipientes e, dessa maneira comecei a estudar o material recebido por uma colega que recebera formação na área da Surdocegueira. (CAMBRUZZI, 2017, p)

Algo que também é muito comum é o atendimento das pessoas com surdocegueira ter iniciado em centros especializados em atendimento e apoio à pessoa com deficiência visual ou deficiência auditiva/surdez.

> Iniciei o atendimento fazendo parte de uma equipe da surdez, em que a pedagoga que trabalha na equipe recebera formação na surdocegueira (Curso da Perkins para América Latina - 5 etapas) e a psicóloga (eu), com experiência

> na área da Deficiência Visual (Cegueira e Baixa visão) e na área da Surdez (há mais tempo, desde 1979). (CAMBRUZZI, 2017)

Cambruzzi descreve como eram realizadas as avaliações no Estado com objetivo de encaminhamento aos locais de atendimento especializado:

> A avaliação dos estudantes com deficiência, assim que comecei a desenvolver minhas atividades profissionais FCEE (1979), eram realizadas no CDH1– Centro de Desenvolvimento Humano1, e consistia em avaliações do Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e na área Médica.

Cambruzzi explica que foram muitas as nomenclaturas empregadas: CDH1, UNASF, UACLI, e finalmente CENAE, em 48 anos, para indicar o local em que o processo de avaliação era realizado para o ingresso nos diferentes serviços da FCEE.

> A partir do estudo da equipe e, no momento em que a hipótese diagnóstica era formalizada, os alunos eram encaminhados para as Unidades com a deficiência em foco, ou seja, que atendiam a deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental, conforme a classificação. Entretanto, a surdocegueira enquanto deficiência única, não era conhecida e reconhecida, sendo considerados deficientes múltiplos e, encaminhados para a unidade que atendia os deficientes mentais. Muitas vezes, a síntese da avaliação consistia em uma sentença matemática, ou seja, DA+DV+PC+DM ... sem se referir a Surdocegueira. (CAMBRUZZI, 2017)

Cambruzzi ressalta que esse era o procedimento para todos, inclusive em relação à surdocegueira. Somente mais tarde, conforme se adquiriam conhecimentos sobre a surdocegueira, aqueles que apresentavam problemas visuais e auditivos eram encaminhados para também serem avaliados pelos profissionais da área sensorial (oftalmologista e otorrinolaringologista) como avaliações complementares, pois a avaliação inicial era de competência da equipe técnica com objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica.

> Os alunos surdocegos eram avaliados pelos profissionais da área sensorial (surdez e visão) como avaliações complementares, já que eram avaliadas pela equipe técnica descrita. Após o estudo de caso entre a equipe de avaliação e profissionais da Surdocegueira eram encaminhadas para o início do atendimento, na unidade referida.

Segundo Cambruzzi:

> As mudanças ocorreram gradativamente para o enfoque da surdocegueira, mas avaliação seguia o adotado pela Equipe Pedagógica da UADEM/CENAP para todos, que frequentavam as salas ambientes, em que o professor habilitado em surdocegueira fazia um ‘acompanhamento’ das atividades na referida sala, nos moldes dos outros alunos. Entretanto, essa foi sendo modificada à medida que a avaliação adotada, própria aos deficientes mentais, cedeu lugar para a avaliação mais adequada para a população surdocega em

> relação a comunicação, à medida que foi empregada uma avaliação mais específica, em consequência de adquiridos conhecimentos novos. (CAMBRUZZI, 2017)

Na Fundação Catarinense, Cambruzzi informa que o atendimento aos alunos com surdocegueira era realizado na UADEM - Unidade de Atendimento ao Deficiente Mental e as atividades eram aquelas voltadas à deficiência intelectual, os atendimentos eram realizados em salas ambientes em que os alunos estavam inseridos e acompanhavam a sua turma, sem a presença de um professor com formação na área da Surdocegueira, que na época não existia, logo estes atendimentos aos estudantes com surdocegueira não resultaram em mudanças de comportamentos significativos, segundo a autora.

> Após, a implantação do atendimento a Surdocegueira, na FCEE em 1992 (agosto) é que o atendimento delineou-se baseada nos conhecimentos adquiridos pela pedagoga com formação. A partir de 1993, visto que a pedagoga com formação na área se afastou, o serviço de atendimento ocorreu de maneira incipiente, pois os conhecimentos que possuía eram decorrentes das observações e leituras do material fornecido pela Escola Perkins. A partir da formação no Curso da SENSE/ CENTRAU (1996-1998) os conhecimentos foram sendo modificados me fortalecendo para dar continuidade, embora estando só- 'EUquipe'.

Nesse depoimento, Cambruzzi revela que o atendimento na FCEE só teve início em 1992, mas que em 1993 a pessoa com formação específica se retirou e ela permaneceu sozinha no atendimento aos estudantes com surdocegueira.

A autora aponta algumas mudanças de ambiente para o atendimento dos surdocegos, no decorrer dos anos, assim como o atendimento educacional.

> A partir de uma reunião com a coordenadora da Unidade de atendimento ao deficiente Mental (UADEM) foi decidido, após muitas argumentações da criação de uma sala só com os alunos surdocegos devido às peculiaridades, e também mais professores para que cada um recebesse um atendimento individualizado, já que cada um tinha um nível de funcionamento. Houve relutância em aceitar o pedido e a alegação feita se referia ao custo financeiro para o Estado por envolver um profissional (professor) **só** para um aluno e, não para uma turma de mais alunos. (CAMBRUZZI, 2017)

Em uma nota à parte Cambruzzi alega que para algumas pessoas isso era considerado um **luxo.**

De acordo com Cambruzzi (2017) o atendimento nos moldes pretendidos com uma sala de atendimento específico para estudantes com surdocegueira foi introduzido em agosto de 1992, como um serviço de atendimento ao surdocego que mesmo após a saída da pedagoga especializada, a psicóloga (ela própria) permaneceu sozinha dando continuidade ao que

aprendera e vivenciara. No entanto em relação à avaliação ainda se seguia o protocolo do Estado sendo realizado pela Equipe Pedagógica da UADEM para todos, que frequentavam as salas ambientes, em que o professor habilitado em surdocegueira fazia um 'acompanhamento' das atividades, nos moldes dos outros alunos. Mas que gradativamente foi cedendo lugar a uma avaliação mais adequada para a pessoa com surdocegueira, principalmente em relação à comunicação.

2.4.1.2 Fundação da Centrau

A Escola CENTRAU foi criada pela ONG Associação Santa Teresinha de Reabilitação Auditiva – Curitiba, Paraná em novembro de 1987, por iniciativa de pais de crianças surdas e por profissionais com conhecimento exigido para essa educação. Até o início de 1989, funcionou como Centro de Habilitação/Reabilitação da Audição; depois foi autorizada pela SEED a oferecer Ensino Fundamental nas séries iniciais, onde são atendidas 110 crianças surdas na faixa etária de 0 a 14 anos, em período integral. O Setor de Pesquisa e Avaliação Diagnóstica da Audição Nydia Moreira Garcez faz audiometria tonal em campo; impedânciometria e emissões otoacústicas; e indicação e adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual. A coordenadora do serviço Maria Inês Petersen foi uma das professoras formadas pelo projeto da Hilton/Perkins de 1991 a 1994 e foi também para escola do Holanda, estudando com Van Dijk, para organizar os serviços do setor de surdocegueira da CENTRAU, ela coordenou os serviços de 1992 a 2004.

2.4.1.3 O atendimento em São Paulo

- Fundação e atividades da Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência

Maia (2017) traz um extenso relato, que vale manter na íntegra, da década de 90 à atualidade, a seguir:

> As mudanças ocorreram principalmente após visitas a Perkins em 1989 e a visita neste mesmo ano deles em virtude de uma criança com surdocegueira brasileira que estava sendo atendida lá. Neste mesmo ano o responsável pelo programa internacional da Perkins era o Sr. Michael Collins que se interessou muito pelo atendimento da Anne Sullivan onde estávamos atuando eu, Dalvanise e Regina. No ano seguinte fomos para o Canadá no encontro em Winipeg e assim conversando lá com Sr. Michael Collins nos apresentou o senhor Steve Perreault que seria a nova pessoa e que estavam começando a estruturar uma formação para América Latina com apoio dos Hotéis Hilton-Fundação. Em 1991 o Projeto deu início, mas ficamos sem participação pela modificação de local, fundamos a Ahimsa e começamos a atender nos lares e

> quando era possível em local emprestado. Assim passaram a ser três programas de atendimento 01 em São Caetano e 02 em São Paulo. Realizamos também no ano de 1991 um contato com MEC e foram inseridas no Plano Curricular sobre atendimento as pessoas com deficiência algumas fotos dos atendimentos da Ahimsa. Em 1992 com apoio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a empresa Blue Cards começamos a ter uma sede alugada, mas com ampliação das atividades. Em 1993 após ida até Potsdam na Alemanha conseguimos uma bolsa para Perkins da Vula para participação do programa ELP e repetindo a mesma bolsa em 1995 com a participação da Laura. Realizamos vários treinamentos por outros municípios e estados e fomos convidados para participar da capacitação desde 1994. Em 1996 recebemos o convite pela Centrau do Paraná para participar do curso de formação de três anos com a Sense Internacional 1996 a 1998. Participação minha e da Vula na primeira edição, segunda edição eu e Dalvanise e terceira edição eu, Dalvanise e Regina. E assim formamos em 1997 o Grupo Brasil após visita a Holanda e Inglaterra e do desafio de unir o Brasil nas ações as causas da Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Após a criação do Grupo Brasil tudo se transformou, as ações em nível nacional políticas públicas e outras. (MAIA, 2017)

Maia (2011) explica que devido a mudanças políticas do município de São Caetano do Sul houve troca de profissionais da Escola Anne Sullivan, a insatisfação dos profissionais que de lá saíram e resolveram fundar sua própria associação onde poderiam realizar os atendimentos de acordo com seus ideais, um local de acolhimento não somente a pessoas com surdocegueira, mas também pessoas com deficiência múltipla sensorial, realidade que testemunharam crescer, em relação à procura por atendimento, muitas vezes negado. “ Dessa união nasceu a Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência, com atuação na cidade de São Paulo” (p.24).

Com a fundação da Ahimsa, Maia continuou em busca de conhecimento acerca do atendimento educacional a pessoa com surdocegueira e com múltipla deficiência sensorial. Assim, no mesmo ano da fundação, 1991, Maia participa da Conferência Mundial de Surdocegueira da IAEDB, inclusive foi quando essa passou a ser Deafblind International (DbI), e toma a oportunidade para visitar a escola para pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial visual na cidade de Orebrö, na Suécia. Marcando sua participação em todas as conferências mundiais e europeias a partir de então, em 1993, Maia participou do Encontro Europeu na cidade de Postdam, Alemanha, assinalando nesse momento a primeira apresentação oral aprovada para workshop, com o título “A educação de pessoas surdocegas – um cenário do terceiro mundo”.

No ano de 1995, a conferência mundial foi na América Latina, na Argentina, ampliando a participação da Ahimsa com três comunicações. A proximidade de países propiciou maior participação dos profissionais do Brasil. Também em 1995, Maia relata uma nova aliança

internacional da Ahimsa com a Sense Internacional, com a oportunidade de um curso com professores da Inglaterra, especialistas em comunicação com a criança com surdocegueira que teve três módulos, por três anos durante 1 semana na cidade de Curitiba, PR, com organização de Maria Ines Petersen, da Centrau.

Maia (2004) constata que "a partir de 1992 vários trabalhos começaram a emergir por todo o Brasil" (p.24). Destaca o envolvimento da área da saúde quando o Setor de Baixa Visão do Departamento de Oftalmologia da Santa Casa de Misericórdia passa a atender em Intervenção Precoce e Adaptações Ópticas, pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. Maia também nota que "apesar de a Educação do Surdocego no Brasil existir há trinta e seis anos, somente a partir dos anos 90 conseguiu um avanço profissional significativo, que se caracterizou pelo intercâmbio com instituições internacionais" (p.24). Em consonância com as informações dadas em websites das referidas instituições, Maia destaca o Programa Hilton/Perkins e Sense International promovendo consultorias e capacitações com cursos no Brasil, apoio financeiro da Once e da Ulac. O grande avanço quando em 1997 os surdocegos adultos são contemplados para participar da POSCAL – Programa de Apoio à Organizações de Pessoas Surdocegas da América Latina, com apoio da SHIA Organização Nacional Sueca, pela Federação Sueca de Surdocegos, e pela Federação Nacional de Surdos Colombianos - FENASCOL, quando foi criada a ABRASC- Associação Brasileira de Surdocegos. Maia segue seu relato de sequência histórica mencionando também o apoio do Programa Hilton Perkins aos pais que "foram incentivados e receberam cursos para a organização da Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais – ABRAPASCEM" (p.25).

Marca também o ano de 1997 a fundação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial.

Watanabe (2017) tem a opinião que o atendimento mudou depois que algumas pessoas tiveram iniciativa pessoal de buscar novas formas de atendimento:

> Algumas escolas ou professores por iniciativa própria buscaram novas estratégias, fundamentação teórica para o trabalho que realizavam e mudaram, principalmente a partir de cursos, seminários, congressos, encontros promovidos pela Ahimsa e Grupo Brasil em convênios e assessorias com a Sense Internacional e a Escola Perkins e ONCE e outras instituições internacionais. Atualmente essas formações ocorrem, muitas vezes, com professores do Brasil mesmo que já passaram por diversas formações anteriormente. (WATANABE, 2017, p.)

Esses relatos são consoantes com o relato de Ana Maria Silva e de Shirley Maia sobre o apoio das instituições internacionais como alavanca na qualificação para o atendimento aos estudantes com surdocegueira

Como mencionado por Maia (2017), em 1997 profissionais da área, famílias e pessoas com surdocegueira, com trabalhos reconhecidos e solidificados uniram-se à coletividade e também com profissionais de outros estados, fundando um trabalho em rede: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial. Após a reunião do grupo de profissionais, associação de famílias (ABRAPASCEM) e associação de pessoas com surdocegueira (ABRASC), a causa ganhou maior visibilidade, conquistando espaço em políticas públicas. Acompanhando a legislação de cada momento político, perceber-se-á mais adiante na sequência temporal, que há um início da inclusão dessa parcela da população apenas a partir do ano 2000.

- Fundação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial

Em 1997, Maia (2001) relata que ela própria e mais três profissionais da Ahimsa tiveram a oportunidade de realizar visitas à Sense na Inglaterra e ao Instituut Voor Doven, Escola São Rafael, na Holanda. Em reunião com o então diretor da Sense International, Richard Hawkes, veio a indagação referente às dificuldades que a organização tinha quanto a investimentos em consultoria e obtenção de apoio financeiro no Brasil: Por que não nos uníamos? Por que cada instituição tinha suas ações separadas e não propúnhamos uma organização única para somar forças e alcançar mais conquistas? E com essa missão ao retornar ao Brasil, em conversas com Maria Ines Petersen, da Centrau, com quem já havia uma parceria e colaboração institucional, a Ahimsa abriu suas portas a outras instituições, profissionais, famílias e pessoas com surdocegueira, trazendo as indagações a nós feitas. Após as reuniões e conversas, conjuntamente decidiu-se por uma rede de trabalho que recebeu o nome de Grupo Brasil, cuja oficialização como Associação ocorreu dois anos mais tarde com o nome Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial.

A missão do Grupo Brasil é: “A conscientização, informação, ampliação de serviços e políticas públicas de atendimento nas áreas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer em todo território nacional”.

Segundo Maia (2004), o I Encontro Nacional de Surdocegos em São Paulo ocorreu em 1997, com participação de 66 pessoas no Instituto Santa Teresinha por intermédio de Regina de Jesus Flóter, sócia-fundadora da Ahimsa e que também trabalhava no Instituto. Em 1998

ocorreu o I Encontro Nacional de Instituições e Famílias e II de Surdocegos, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, em São Paulo, com a participação de 160 pessoas.

Maia destaca em sua dissertação de mestrado (2004) todas as ações em que o Grupo Brasil realizou ou apoiou merecendo ser revisto no seu original, sendo assim, a pesquisadora recomenda a leitura da dissertação da colega e amiga Shirley Maia na sua íntegra.

2.4.1.4 Informações sobre organizações internacionais no período

- Escola Perkins para Cegos e Fundação Hilton/ Perkins

Os participantes da primeira classe de ELPs totalmente internacional receberam seus diplomas em 1990. Nota-se o aumento de participantes da região da América Latina no programa de formação de professores, ELP: a argentina Maria Laura Bragadini, na classe de 1990-91, da escola Fátima, e no mesmo ano a brasileira Eliza Oga, que provavelmente é uma médica oftalmologista; a uruguaia Alicia Elissalde, na classe de 1991-92, mesmo ano da costa-riquense Gloria Gil e também outra argentina Lucia Piccione; a brasileira Vula Maria Ikonomidis, na classe de 1994-95, junto com Sandra Polti, da Argentina. Vula trabalhava na Ahimsa e Sandra trabalhava na Escola Fátima. Em 1994 participam de um curso de um mês de duração, a argentina Marina Pesce e a venezuelana Maria Luz Troconis. Na classe de 1995-96, participa a brasileira Laura Monteiro, da Ahimsa. Na classe de 1996-97, a peruana Maria Graciela Laynes. Na classe de 1997-98, a venezuelana Norma de Nunez e a colombiana Mary Ruiz.

Em relação à América Latina e Caribe, Perkins International vem desenvolvendo trabalhos desde o início da década de 1990. Segundo o website da organização (2017), o empenho na região era de empoderamento das famílias, capacitar educadores, sensibilizar comunidades e governo para apoiar a educação de crianças com deficiência múltipla.

A seguir, os cursos, consultorias e eventos apoiados pela Fundação Hilton / Perkins:

- 1991 a 1994 – Capacitação das brasileiras Maria Inês Petersen e Ana Maria de Barros Silva no curso de três anos de duração, que teve início na Argentina, com consultoria de Maria Bove. Em 1993 foi a primeira vez que a consultora esteve no Brasil e, em 1994 (na Argentina), último ano da capacitação, participou também a brasileira Sueli Rached;
- 1995 – Curso para equipe da Adefav com consultoria de Maria Bove e permissão para uma profissional da Ahimsa, que no caso foi Dalva Rosa.;
- 1995 – Curso para equipe da Ahimsa, com consultoria de Isabel Amaral;

- 1996 – Curso para equipe do Setor de Visão Subormal do Centro Eva Lindstedt na Santa Casa, com consultoria de Vicky Brenner, convidando equipes da Ahimsa e Adefav;
- 1996 – Curso para equipes da Ahimsa e Adefav sobre comunicação, com consultoria de Maria Bove;
- 1996 – Curso sobre recursos em papelão, com consultorias de Alex Truesdell e Luz Elena Tirado, aberto para equipes da Ahimsa, Adefav e Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt;
- 1997 – Curso para equipes da Ahimsa e Adefav, Abrapascem e Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt, sobre Comunicação do Surdocego Pré-linguístico - 1ª etapa, com consultoria de Maria Bove;
- 1998 – Curso realizado na Ahimsa para equipes da Ahimsa e Adefav, Abrapascem e Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt, sobre Comunicação do Surdocego Pré-linguístico - 2ª etapa, com consultoria de Maria Bove, nos dias 17, 18 e 19 de junho;
- 1998 – Curso realizado na Adefav para equipes da Ahimsa e Adefav e Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt, sobre Avaliação em Intervenção Precoce, com consultoria de Debbie Gleason no total de 16 horas;
- 1999 – Curso realizado na Adefav para equipes da Ahimsa e Adefav, Abrapascem e Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt, sobre Comunicação do Surdocego Pré-linguístico - 3ª etapa, com consultoria de Maria Bove, no total de 20 horas;
- 1999 – Curso realizado na Ahimsa para equipes da Ahimsa e Adefav e Abrapascem, sobre Orientação e Mobilidade e Integração Sensorial, com consultorias de Ayola Cuesta e Danuta Wojnacki, no total de 40 horas;
- 1999 – Curso para equipes da Ahimsa, Adefav e Grupo Brasil sobre Comunicação do Surdocego Pré-linguístico, com consultoria de Maria Bove, com apoio do Mackenzie, Grupo Brasil e Ahimsa, nos dias 07, 08 e 09 de junho.

- ICEVI

De acordo com Stuckey (2002), a 10ª Conferência Mundial ocorreu em São Paulo de 03 a 08 de agosto de 1997. O autor coloca essa Conferência como marco, sendo a primeira a ser realizada na América do Sul, com o maior número de participantes já visto até então: 657. O

evento com mais de 150 workshops foi realizado no Centro de Convenções Anhembi e sua abertura aconteceu no Palácio do Governo. Destaca-se que um dos tópicos tratados em dia de grupo focal foi Integração e Inclusão Total. Houve uma visita organizada ao centro Laramara.

- Sense

Sense iniciou com serviços de mediação para apoiar as famílias nos lares, em 1992. Iniciando o programa Sense International em 1993, com objetivo de capacitar e empoderar organizações locais apoiando o desenvolvimento de serviços nas partes mais necessitadas do mundo. O trabalho na América Latina foi em parceria com a ONCE e a – União Latino Americana de Cegos (ULAC).

-CDBA

Nos anos 1990 houve um avanço na profissionalização dos serviços de *intervenors*, seguindo os princípios de mediação propostos por McInnes e Treffy, o Canadá propôs desde o início serviços de mediação no trabalho com as pessoas com surdocegueira, em que os profissionais deveriam conhecer e compreender as diferentes formas de comunicação usadas pelos surdocegos. O website traz o destaque da profissionalização desse serviço quando se estabeleceu um Programa para Interventor de Pessoas Surdo-Cegas, no George Brown College, Canadá.

Este fato merece destaque da pesquisadora, pois profissionais brasileiras buscaram a formação e trouxeram esse serviço ao nosso país na primeira década do ano 2000.

- ONCE

Em 1998, a Once cria um braço na região com a FOAL- Fundação Once para Solidariedade com as Pessoas Cegas da América Latina, com foco na educação, formação e reabilitação. Atualmente trabalha em 19 países.

- CBM

Em 1990 apoia a vinda de Lilli Nielsen para palestra no Chile. Alguns profissionais inclusive do Brasil receberam apoio para participar. Lilli Nielsen era uma dinamarquesa que trouxe uma abordagem da aprendizagem ativa no trabalho com crianças com deficiência múltipla sensorial, trouxe o uso do quartito e do tablado de ressonância.

- POSCAL

Segundo Serpa (2002), no início dos anos 1990 Graciela Ferioli realizou uma pesquisa na região da América Latina, com apoio do programa Hilton/Perkins, mostrando que na realidade não existiam dados estatísticos sobre a população com surdocegueira. Destaca que na época somente Argentina, Brasil e Colômbia possuíam programa de educação para as crianças, mas não havia serviços para adultos.

Segundo Ballesteros e Meza (2018) Yolanda de Rodríguez era uma colombiana ouvinte e vidente que se tornou surdocega e paraplégica por um erro cometido no momento em que dava à luz um filho.

Após ultrapassar todas as dificuldades e aceitação de sua condição, Rodríguez (2001) relata que havia sido convidada a participar do IV Congresso Helen Keller de Estocolmo, na Suécia, em 1989.

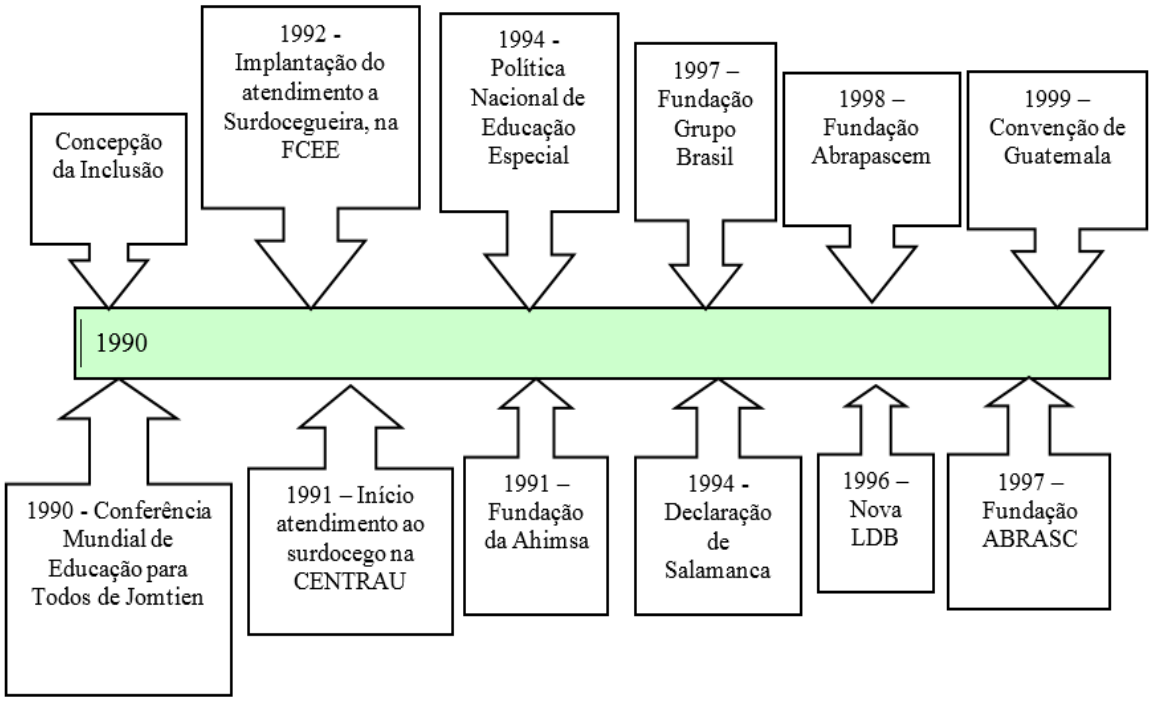
> Alí, fui convidada a falar sobre a situação dos surdocegos em meu país. Para minha surpresa, eu era a única pessoa surdacega que era auxiliada na América Latina, e preparando meu informe, me dei conta que não existiam estudos e muito menos entidades que permitiam saber o que se passava conosco, os surdocegos, simplesmente não existíamos nem para os governos, nem para a sociedade (RODRÍGUES, 2001).

Rodrígues relata que após a V Conferência Helen Keller na Itália, solicitou apoio a Stig Olsen da Federação Sueca de Surdocegos (FSDB) e conseguiu também com a Fundação para a Cooperação Internacional de Organizações Suecas de Deficientes (SHIA), criando em 1995 o Programa para a Criação de Associações de Surdocegos na América Latina (POSCAL).

Trabalhando inicialmente na região andina estendeu seu trabalho a 15 países da América Latina: Argentina, Cuba, Guatemala, Chile, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Honduras, México, Nicarágua, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Costa Rica.

Serpa (2002), como coordenadora do projeto, relata que em cinco anos encontraram mais de 2000 surdocegos, capacitando-os e criando associações de surdocegos adultos em 13 daqueles países. Yolanda e o POSCAL organizaram e realizaram a VI Conferência Mundial Helen Keller, em setembro de 1997 na Colômbia, com a participação de 200 pessoas de países dos cinco continentes. Yolanda de Rodrígues participou, ainda, como palestrante na XI Conferência DbI realizada em Portugal, em 1999. Faleceu em dezembro de 2002 em Bogotá. O POSCAL foi encerrado em com a criação da FLASC – Federação Latino Americana de Surdocegos.

Figura 7 - Linha do tempo resumo do período: década de 1990



Fonte: Elaboração própria.

2.4.2 Anos 2000 – a posição do governo frente aos desafios da perspectiva inclusiva

Borowsky (2007) diz que em relação à formação de professores para o atendimento dos alunos com deficiência, na proposta atual, os alunos são formados para o atendimento educacional especializado e não para a Educação Especial. A autora aponta que de 2004 a 2006 foram produzidos muitos documentos pelo MEC, a saber: Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Série Educação Inclusiva - Referências para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos; Direito à Educação - Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais; Educar na Diversidade: Material de Formação Docente; Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil; Saberes e Práticas da Inclusão - Ensino Fundamental; Projeto Escola Viva; Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental; Brincar para Todos. Todos esses documentos orientam para o atendimento educacional especializado e para atitudes inclusivas em salas regulares de ensino.

Como exemplo da análise desses documentos, Garcia (2013) cita Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil:

> Os oito cadernos são apresentados como orientadores para a formação de professores e propositivos em relação ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos da educação infantil. Portanto, embora a coleção investigada não constitua um programa de formação específico, por muito tempo foi um importante material de base para a formação docente, disponibilizado pela Secretaria de Educação Especial (SEE) do MEC (p. 113)

Borowsky (2007) coloca que o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado faz parte do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tem por objetivo promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, capacitando-os para melhor atuação na oferta da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Bridi (2012) informa que o público alvo da formação são professores da rede pública de ensino que atuam no Atendimento Educacional Especializado e nas salas de aula do ensino comum. Podem participar os professores tanto das redes estaduais como municipais de ensino que tenham solicitado a formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e que tenham sido contemplados com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

> O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade surgiu no ano de 2003 e, até o ano de 2007, havia formado 94.695 profissionais da educação. Contando com dirigentes estaduais e municipais, o Programa organiza-se por meio de "municípios-polo" que disseminam a política de educação inclusiva para os municípios chamados de "municípios de abrangência" (Borowsky 2007, p.21).

A citada autora ressalta que o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE também faz parte do chamado Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que promove editais para que instituições interessadas em promover o curso possam concorrer. Borowsky (2007), nota que o investimento feito pelo MEC, grande parte com financiamento internacional, transfere recursos para os municípios. A autora explica que dessa forma os municípios têm maior autonomia para gerenciar a política de educação inclusiva. Os municípios são fiscalizados por meio de disputa de editais. A autora enumera exemplos de editais:

Edital Programa Incluir;

Edital n°1/2009 do Programa de Apoio à Educação Especial;

Edital n°1/2009 da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.

Borowsky (2007) admite que os diversos programas, documentos, recursos e ações propostos são muito bem articulados entre si, o MEC vincula financiamento, recursos físicos às escolas, matrícula dos alunos e formação de professores e gestores, por intermédio de uma rede, objetivando a sedimentação da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Portal do MEC,

> Em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender ao ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios vinculados à educação. O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Agora, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passa a ser beneficiada com recursos federais. Um compromisso da União com a educação básica, que se estenderá até 2020. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o MEC vem reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. No PDE, investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior (BRASIL, 2017a).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). O Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. (BRASIL, 2007).

Em 2007, quando o Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nessa perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular.

Em 2007 já havia saído a coletânea do MEC na qual o primeiro livreto trata da obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência na classe comum e dispõe sobre o papel da instituição especializada nesse novo contexto da educação especial na perspectiva da inclusão.

> A instituição filantrópica que mantém uma escola especial, ainda que ofereça Atendimento Educacional Especializado, deve providenciar imediatamente a matrícula das pessoas que atende, pelo menos daquelas em idade de 7 a 14 anos, no Ensino Fundamental, em escolas comuns da rede regular. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite é importante que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, se não lhes for possível frequentar o Ensino Médio.[...].O sistema oficial de ensino, por meio de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, deve dar às escolas especiais prazo para que adotem as providências necessárias, de modo que suas escolas especiais possam atender às prescrições da Constituição Federal e à Convenção da Guatemala (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p 32).

Com o objetivo de capacitar professores para atuarem nesses serviços, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promovem o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Aberta do Brasil, que efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Para complementar, lança uma coletânea de livros sobre a deficiência física, mental, auditiva e visual. Somente na versão da formação de 2010 e com o lançamento de fascículos, incluiu-se a deficiência múltipla e a surdocegueira, além dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, e livros específicos sobre orientação e mobilidade (também incluindo uma parte sobre orientação em mobilidade para pessoas com surdocegueira) e um livro sobre informática e comunicação alternativa e aumentativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 torna-se um marco teórico e organizacional na educação brasileira, define-se a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização, orienta sobre o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar e define o público alvo da educação especial.

> [...] o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

É determinada a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Também acrescenta que as atividades desse atendimento preveem também disponibilizar atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Tal atendimento deve também estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum e ser monitorado por meio de instrumentos. (BRASIL, 2015).

A lei 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências incluindo, em Anexo – Metas e estratégias, a meta 4:

> [...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014)

2.4.3 Sucessos e insucessos no atendimento educacional dos estudantes com surdocegueira no Brasil

Somente com o movimento de inclusão é que começa a aparecer nas políticas públicas alguns direitos das pessoas com surdocegueira. Na virada do milênio vai se constituindo um serviço específico para pessoas com surdocegueira adquirida que é o do guia-intérprete, especificado pela primeira vez na Lei nº 10.098 de 2000 "que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida", nela o Art. 18 determina "O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes[3], para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa (portadora) de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação" (BRASIL, 2000a).

Nesse documento não figura a palavra surdocegueira, somente o serviço do guia-intérprete como um facilitador do acesso a informações. Pode-se dizer que a surdocegueira começava a ganhar um pouco de espaço, mas ainda à sombra dos direitos e benefícios para os

2- Somente para fins de esclarecimento: o profissional guia-intérprete recebe uma formação sobre as diferentes formas de comunicação, orientação e mobilidade, conteúdos que se referem a aspectos emocionais, em suma, em sua grande parte aborda a temática sobre as pessoas que se tornaram surdocegas depois de já terem tido toda uma vivência, ter linguagem (oral ou gestual), cuja experiência e percepção de mundo são muito diferentes de uma pessoa que nasce na condição da dupla perda sensorial. Já o profissional instrutor mediador seria capacitado para atuar e apoiar a pessoa com surdocegueira congênita e também à pessoa com deficiência múltipla sensorial. (Inserção de nota nossa)

surdos. Em 2001, são lançadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde aparece pela primeira vez o termo surdo-cego (com hífen). Mantem-se ainda a possibilidade de o atendimento escolar do público-alvo da educação especial se dar por meio de classes especiais e em escolas especiais, públicas e privadas. A Lei também estabelece a possibilidade de convênios ou parcerias com as instituições sem fins lucrativos, não governamentais, para garantir o atendimento desse alunado com necessidades educacionais especializadas, assim chamadas na época. Estabelece que "os serviços de apoio especializados podem ser desenvolvidos nas classes comuns, mediante atuação de professor de educação especial, professores intérpretes, itinerância e outros apoios à aprendizagem, à locomoção e à comunicação" (BRASIL, 2001b, p.42); e que esses serviços poderiam ser oferecidos em "salas de recurso com o professor especialista realizando o atendimento complementar ou suplementar" (p.43).

Nesse documento houve uma tentativa de mudar as categorias conhecidas: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla, mas seriam tratadas de maneira geral como necessidades educacionais especiais. Nessa nova classificação consideraram-se "pessoas com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem" (p.44) e também:

> [...] considerando que em face de condições específicas seria importante que os sistemas de ensino se organizassem de forma a oferecer aos surdo-cegos o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando a estes alunos e suas famílias a opção pela abordagem que julgassem adequada. (*sic*) (p. 45)

Pode-se dizer que a tentativa na época era focar nas necessidades específicas de cada estudante, o que constituiu um esforço para dar maior visibilidade a outros grupos antes não atendidos pela educação especial como a surdocegueira e os transtornos globais do desenvolvimento ou mesmo as altas habilidades. Esse documento dá bastante ênfase à atenção às pessoas com surdez, e sua busca legítima por manter escolas que respeitem sua cultura e identidade. Ao olhar mais detalhado foi possível encontrar o mencionado adendo incluindo de modo superficial algumas técnicas que podem beneficiar algumas pessoas com surdocegueira

O Decreto nº 5.296 de 2004 prevê em seu Art. 3º "a contratação de serviços de organização, apoio e realização dos eventos pelo Ministério da Educação e entidades vinculadas, devendo prever e prover: disponibilização de serviços de guia-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento para pessoas surdocegas" (BRASIL, 2004).

Pode-se dizer que aqui vemos a consolidação da profissão do guia-intérprete, figurando nos documentos oficiais desde 2000. Apenas não fica claro onde a pessoa poderia se capacitar, deixando mais uma lacuna a ser preenchida.

A associação de duas ou mais deficiências é definida no mesmo decreto 5.296/2004 como deficiência múltipla. Já a associação da deficiência visual e auditiva é considerada uma deficiência única, a surdocegueira "é uma condição que apresenta outras dificuldades do que aquelas causadas pela cegueira e pela surdez" (LAGATI, 1995 p.249), e é importante reconhecer a complexidade que envolve uma pessoa surdocega ao aceitá-la como uma pessoa singular. A surdocegueira se tornou uma categoria reconhecida na Educação Especial em 2003 através da Secretaria de Educação Especial - MEC / SEESP (BRASIL, 2003).

> O Ministério da Educação, em 2003, para ampliar e qualificar o conhecimento da demanda de atenção educacional especializada nas escolas brasileiras realizou a revisão dos conceitos referentes às deficiências, especificando a identificação dos alunos cegos e com baixa visão; surdos e com deficiência auditiva, e ampliou a coleta de dados, incluindo a série em que estão matriculados os alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2004 foram acrescentados três novos conceitos: Autismo, Síndrome de Down e Surdocegueira (BRASIL 2006a, p. 10).

Assim, a surdocegueira é incluída como categoria no censo escolar de 2005 em diante. Uma grande conquista, mas ainda frágil, considerando-se que nem todos os profissionais sabem identificar a pessoa com surdocegueira e isso continua resultando em sua classificação dentro de outras categorias até os dias de hoje. Seria necessária maior ação de disseminação de informação e formação para capacitar os professores da rede pública não somente para identificação de casos, mas principalmente para o eficaz atendimento desse público-alvo.

Nos anos de 2006 a 2008 o Ministério da Educação (MEC) havia firmado uma parceria com Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial com uma formação de três anos em todas as regiões do Brasil que culminou com a criação de setores para atendimento da pessoa com surdocegueira em nível estadual nos Centro de Atendimento ao Surdo - CAS e Centro de Apoio Pedagógico – CAP.

Considerando o processo nacional de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o MEC apoiou a modernização dos 55 Centros de Apoio Pedagógico à pessoa com deficiência visual – CAP. Em 2005, instituiu, em parceria com os Sistemas de Ensino, 30 Centros de Apoio pedagógico à educação de Surdos – CAS. (BRASIL, 2015)

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência é ratificada no Brasil em 2009. Isto significa que a partir de então a Convenção tem equivalência a uma emenda constitucional. Conforme o Artigo 1 da Convenção que fala do seu propósito:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2011)

Com isto, incluem-se aí todas as deficiências, inclusive a surdocegueira é contemplada. O Artigo 24 da Convenção que dispõe sobre educação coloca:

> Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, sejam ministradas nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Entre os apoios aos estudantes com surdocegueira podemos citar o já mencionado decreto 5.296/2004 com menção à pessoa com surdocegueira apenas no artigo seis (Art.6) que dispõe do tratamento diferenciado e coloca o serviço prestado por guias-intérpretes.

A PNEE de 2008 coloca a avaliação pedagógica como um processo dinâmico, considera o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do estudante para poder configurar uma ação pedagógica processual e formativa, apta a analisar o desempenho educacional dos estudantes em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

2.4.3.1 O atendimento em São Paulo

Em 2004, Maia (2011) relata que ela própria e alguns profissionais do Brasil participaram de um curso no *George Brown College*, em Toronto, sobre como realizar a mediação e como formar mediadores para facilitar a comunicação e a inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, obtendo a autorização de promover cursos para formação do Guia-Intérprete e do Instrutor mediador, como profissões para prestação de serviços de mediação em escolas e palestras públicas promovendo acesso à informação a pessoas com surdocegueira.

Segundo a referida autora, em 2004 ocorre pela primeira vez a inclusão do tema sobre Surdocegueira em uma roda de conversa no Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Leis que foram conquistas também resultantes de ações do Grupo Brasil são: em 2006, no município de São Paulo, a Lei 14.189 (SÃO PAULO, 2006) que instituiu o Dia Municipal

do Deficiente Surdocego comemorado anualmente no último domingo de novembro e em 2008, a Lei 12.899 (SÃO PAULO, 2008a) que instituiu o Dia Estadual do Deficiente Surdocego a ser comemorado sempre na mesma data.

Maia indica que em 2010 a Ahimsa e a prefeitura do município de São Paulo, com apoio do Grupo Brasil, Adefav, Abrapascem e Centro Eva Lindstedt, realizaram um Seminário sobre "A inclusão educacional de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, sendo esse o primeiro evento apoiado pela Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e mobilidade reduzida (SMEPD), com duração de 10 horas.

Maia (2017) relata que hoje no município de São Paulo o atendimento ocorre tanto em escolas bilíngues - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que cuidam de crianças de 4 a 14 anos – EMEBS, quanto em escolas da rede municipais e escolas estaduais.

No estado e município de São Paulo figuram avanços significativos em relação ao atendimento da pessoa com surdocegueira com diferentes ações nos diferentes âmbitos, como exemplo, podemos citar a Portaria nº 5707/11 – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – Emebs na Rede Municipal de Ensino e "considerando a necessidade de se promover a autonomia dos alunos surdos e com outras deficiências associadas à surdez e surdocegueira; resolve":

> [...] as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos EMEBS, destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira, cujos pais do aluno menor de idade ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço (SÃO PAULO, 2011, Art. 3º).

Já no Art. 6º da mesma portaria, o qual versa sobre os profissionais especializados no atendimento aos alunos surdos, configura também o profissional guia-intérprete. Essa portaria também procura mostrar a função do professor bilíngue e regulariza sua situação no caso de desejo em trabalhar com alunos com surdocegueira, conforme o § 3º: "Professor Bilíngue poderá, ainda, atuar com alunos surdocegos, desde que detenha certificação específica na área da surdocegueira" (SÃO PAULO, 2011). Assim como no documento federal, neste de âmbito municipal também não fica claro onde e como conseguir tal certificação. Essa Portaria inclui os requisitos desses profissionais, conforme o § 6º "o guia-intérprete de LIBRAS, deve ser contratado pela SME com certificação mínima de Ensino Médio, e certificação em proficiência na tradução e interpretação da LIBRAS / Língua Portuguesa / LIBRAS e certificação especifica na área da surdocegueira", e acrescenta a necessidade de comprovação de formação, mas ainda

sem especificar quais seriam as instituições reconhecidas para oferecer tal formação e certificação: "os Professores Bilíngues que atuarão com os alunos surdocegos nas EMEBS, deverão comprovar formação em cursos de guia-interpretação promovidos por instituições reconhecidas pela SME" (SÃO PAULO, 2011, Art. 9). Essa portaria presume em Parágrafo Único: que "na ausência de Professores Bilíngues com formação em guia-interpretação, poderão ser contratados profissionais guias-intérpretes com comprovada certificação". Sobre o processo de formação nas EMEBS, indica "os professores que atuarem com alunos surdocegos deverão participar de cursos de formação específica em surdocegueira promovidos por SME/DOTEE/ CEFAI" (SÃO PAULO, 2011, Art. 13). Na prática, essa repassa por meio do Diário Oficial vagas no curso oferecido pela Ahimsa enquanto centro de recursos. Ou seja, a ação do governo necessita de e solicita a parceria para a formação de um profissional para quem não existe outra formação no país a não ser a oferecida por instituição especializada.

Em relação ao estado de São Paulo foi promovida uma campanha, realizada em 2012, para a sensibilização sobre a surdocegueira divulgando para os professores da rede pública quem é esse aluno e noções sobre seu atendimento, o que culminou na Resolução SE 61 de 2014, que coloca o professor tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa para atuar na condição de tradutor e intérprete do currículo escolar, entre o professor de classe/aula comum e o aluno surdocego" (item II SE 61). Na resolução está especificado que esse profissional deve ter título de Professor interlocutor de Libras e também ter qualificação nas áreas das deficiências solicitadas. Na mesma resolução, o item 3 refere-se ao serviço de outro profissional, o Professor instrutor/mediador "com objetivo de intermediar o currículo escolar ~~entre~~ o professor de classe/aula comum e o aluno que, além da deficiência múltipla sensorial apresenta surdocegueira ou deficiência física". Nesse caso, esse profissional deve ter qualificação nas áreas das deficiências solicitadas. No entanto, quando refletimos sobre esses profissionais possuírem qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, quais seriam essas áreas? Porque esta pesquisa evidenciou desde o histórico o quanto a qualificação em uma ou outra área, seja sobre deficiência auditiva ou sobre deficiência visual, não é suficiente para preparar um profissional para atuar com a pessoa com surdocegueira.

2.4.3.2 O atendimento em Santa Catarina

Segundo Cambruzzi (2017):

> O atendimento aos surdocegos, na UADEM, atual Centro de Ensino Aprendizagem (CENAP), se estendeu até o mês de setembro de 2006 sendo transferido para o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e

> Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS). Essa mudança de espaço para o CAS foi um passo importante, pois nos anos anteriores o atendimento era um 'apêndice' na estrutura do setor da Deficiência Mental, e as questões administrativas eram gerenciadas pela coordenadora. (Cf. Respostas ao questionário enviado por e-mail)

Cambruzzi (2017) relata que houve um período difícil, pois eram capacitados profissionais que, após um ano, saíam da instituição. Outra dificuldade foi em relação ao local onde eram atendidos. A autora ressalta que "o atendimento e a permanência nesse espaço (CENAP) transcorreu devido à falta de estrutura no CAS, mas o desejo era que o serviço de Surdocegueira funcionasse junto ao CAS, em função das dificuldades na comunicação". De acordo com suas respostas ao questionário, fica claro que o atendimento aos estudantes com surdocegueira permaneceu no CAS até abril do ano de 2010 e os que frequentavam o Serviço de Surdocegueira foram transferidos para o Centro de Convivência (CEVI).

A título de conhecimento, os objetivos desse centro são: produzir conhecimento, capacitar profissionais e assessorar os serviços de educação especial prestados às pessoas com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Autismo, na infância, adolescência, fase adulta e senescência. Tem como referência teórica o Currículo Funcional Natural e operativamente está organizado em Salas de Referência (onde são realizadas atividades para desenvolver as habilidades funcionais: autocuidado, higiene, saúde e convívio) e Salas Ambientes (atividades de acordo com o Plano de Atendimento Individual (PAI) de cada usuário).

Cambruzzi expõe que a razão da transferência foi o fato de os usuários do atendimento estarem com a idade avançada e apresentassem um baixo nível funcional, e para que mantivessem as habilidades já adquiridas a transferência ao CEVI objetivou a manutenção das atividades já desenvolvidas, pois no setor havia professores que conheciam esses adultos, com orientação do Serviço de Surdocegueira.

Com relação a como está hoje o atendimento educacional das pessoas com surdocegueira no estado de Santa Catarina, Cambruzzi acredita que estejam funcionando nas regiões em que foram criados serviços que antes eram prestados nas APAEs. Ela já estava afastada pela aposentadoria, mas não se desvinculou totalmente da área, sendo que culminou com as suas pesquisas na área (dissertação e tese) além de participações em eventos nacionais e internacionais, constituindo assim um vínculo cada vez mais forte.

Cambruzzi retornou ao centro em fevereiro de 2017 e, em conversa informal com o pedagogo responsável, soube que há no CAS/Serviço de Surdocegueira um projeto piloto com surdocegos que frequentam o Ensino Regular no AEE.

> Os alunos que frequentam o projeto piloto têm o diagnóstico médico, que pode ser enviado pela escola ou pela família. No ano de 2012, surgiu a ideia de realizar um plano piloto para atendimento dos surdocegos. Acredito que os surdocegos serão cada vez mais identificados à medida que a Educação Especial efetuar o mecanismo das Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Regular de Ensino. (2017)

Em relação ao projeto piloto, Cambruzzi se mostra confiante no processo:

> Para garantir a inserção e a permanência na rede regular de ensino e ocupar o seu lugar na educação, a execução do Projeto piloto no Ensino Regular no Atendimento Educacional Especializado – AEE, no espaço do CAS será imprescindível para a ação efetiva no sistema educacional, diferentemente da proposta de integração para os alunos com necessidades educacionais. **Eu ACREDITO NISSO**! (CAMBRUZZI, 2017, grifo da autora)

Cambruzzi termina seu relato colocando sua opinião de especialista na área e sua percepção quanto à importância de a avaliação ser específica para refletir em um planejamento adequado:

> Na minha concepção, a avaliação é um processo contínuo que pode ser realizado de diferentes maneiras empregando observações objetivas em situações naturais até instrumentos específicos para um plano de ação com atividades e estratégias diferenciadas, e se transferem o conhecimento no ambiente institucional e fora dele. A avaliação nos revela aspectos relevantes que devem ser constantemente observados para verificar:
>
> a. como o surdocego se manifesta em determinadas atividades − o que pode estar causando desconforto, irritação, ansiedade;
> b. sua aprendizagem de acordo com determinados comportamentos - quais as atividades programadas que exigem modificações para que não ocorram comportamentos disruptivos e
> c. quais as contingências que desencadeiam reações inadequadas, etc. (CAMBRUZZI, 2017)

Ela revela que o atendimento dos estudantes com surdocegueira foi sendo modificado à medida que a forma de avaliar se transformou quando lhes veio ao conhecimento o instrumento de Avaliação das Condutas de Comunicação, uma adaptação de Helen Bradley (1991) e Escola Hilton Perkins (Boston, s.d);

> O instrumento Avaliação das Condutas de Comunicação é bem completo, pois contém com informações práticas e relevantes a serem consideradas. Tomando como referências as respostas do instrumento das condutas comunicativas, por ser um bem completo e com informações práticas, obteremos um perfil do aluno com as áreas a serem desenvolvidas. Dessa forma, foi primordial a participação da Equipe Técnica: os professores, a pedagoga, a psicóloga e o professor de educação física para verificarmos os comportamentos dos alunos, de modo a estabelecemos um planejamento individual. Por serem individuais, as características dos alunos foram respeitadas e as diferenças identificadas, e tais informações permeavam o plano de atuação para determinada pessoa.

A autora finaliza discorrendo sobre o uso de outros instrumentos como o MAPS e coloca como fundamental usar observações sistemáticas com instrumento mais estruturado para obter sucesso no desenvolvimento dos estudantes com surdocegueira:

> Atualmente [2017] é realizada avaliação pedagógica e algumas situações os instrumentos empregados foi o MAPS contribuíram para a obtenção de informações pela família (desejos, medos, sonhos, etc.) bem como verificar os avanços e retrocessos que geravam um planejamento individual. ACREDITO que a avaliação é uma ação importantíssima para que ao usar o instrumento(s) mais estruturado(s) que abordam aspectos relevantes à Surdocegueira e, as observações sistemáticas, nos indiquem quais as ações programadas foram alcançadas e, quais as que necessitam de modificações ou agregar informações para obter SUCESSO, no que estamos propondo (CAMBRUZZI, 2017, grifos da autora)

2.4.3.3 O atendimento no Pará

A professora Zaratrusta de Sousa Barbosa licenciada em pedagogia, com especialização em gestão escolar, especialização em pessoas portadoras de deficiência e com cursos de surdocegueira, iniciou seus trabalhos em 1993 na educação de surdos e em 2008 na deficiência múltipla e surdocegueira. Revela que entrou na área porque no local onde trabalha há estudantes com surdocegueira e poucos profissionais para atendimento, e acabou também se identificando com esse trabalho.

A professora relata que desconhece se havia atendimento no estado anteriormente, sabe apenas que existem atendimentos específicos para pessoas com surdez e locais para atendimento específico para pessoas com deficiência visual, mas para pessoas com surdocegueira conhece apenas o local onde trabalha no município de Belém: UEES Prof. Astério de Campos.

Em relação à avaliação, Barbosa (2017) diz que não havia instrumentos adequados, mas que o importante era não deixar de atender os estudantes;

> Quando chegava na unidade especializada, era apresentada à assistente social e esta a levava ao professor para o atendimento. Eram observados os exames de audiometria e de oftalmo e ou realizados apenas pelo olhar. Não tinha instrumentos de avaliação. Objetivo era não deixar o aluno sem atendimento.

Barbosa atribui as mudanças "pelo interesse dos profissionais que trabalham com estes alunos. Participação em formação sobre surdocego e deficiências múltiplas em Instituições como Ahimsa e Adefav. Participação em grupo de estudos em parceria com a USP". Nessa fala a professora mostra o quanto a melhoria no atendimento depende da boa vontade dos profissionais em se capacitarem mesmo se apoio externo. Sobre o atendimento atualmente, diz:

> Continua o atendimento na UEES Prof. Astério de Campos (estadual), no município não tem até o momento. Poucos profissionais especializados, devido ao estado não fazer formação na área. Os poucos que atendem fazem formação bancando todos os custos. Seduc não colabora. (BARBOSA, 2017)

E por conta desses profissionais interessados e altruístas o atendimento da UEES Prof. Astério de Campos tem evoluído e oferecido melhores condições de educação para seus estudantes com surdocegueira:

> Muitas alterações, digo até evoluções, criamos instrumentos de avaliações para ser acompanhado durante todo ano; fazemos mapa dos alunos, relatórios, filmagens, fotos, mapa de rotina para casa do aluno; confecção de material pedagógico e outros. Vamos dando possibilidades para os alunos melhorarem no atendimento, e à medida de resposta positivas ou negativas vamos fazendo alterações, de acordo com cada aluno. (BARBOSA, 2017)

O professor Marcos é licenciado, especialista em Educação Matemática, especialista em Educação Inclusiva e Mestre em Educação e Ciências e Matemática. O professor relata que "o atendimento era voltado para egressos da deficiência auditiva / surdez, sem, contudo, atender egressos da deficiência visual / cegueira".

O professor descreve um instrumento bastante extenso usado na avalição dos estudantes:

> Ocorria avaliação segundo Relatório de avaliação. Instrumento com 27 páginas de informações que discorriam sobre aspectos relacionados com a surdocegueira nos seguintes aspectos: Área sensorial-Visual; Área sensorial-Auditiva; Área sensorial-Tátil; Área sensorial-Olfativa; Área Linguagem e Comunicação-Interação; Área Linguagem e Comunicação-Linguagem; Área Linguagem e Comunicação – Comunicação Expressiva; Área Linguagem e Comunicação Receptiva; Área Motora – Postura, Movimento, Propriocepção; Área: Orientação e Mobilidade; Área: Comportamento; Área: Cognitiva; Área: AVD – atividade de Vida Diária; Área: Educacional; Área: Considerações Gerais

Para o professor era bem claro o objetivo a ser atingido com a avaliação:

> [...] oferecer informações suficientes a fim de servirem de embasamento para: oferecer aos pais e responsáveis, condições de construção de um Mapa do Perfil do aluno no sentido de coletar da família informações suplementares a respeito das rotinas extraescolares desenvolvidas pelo aluno e pela família; Definição de Plano de Atendimento Individual.

Isso demonstra que apesar do que Barbosa (2017) relatou sobre a falta de formação, o fato de terem um instrumento tão detalhado específico para as necessidades da surdocegueira sugere que pessoas com capacitação estavam atuantes na UEES. E as mudanças sentidas pelo professor foram no intuito de "aproximar mais a equipe de profissionais com a família, a fim

de obter resultados mais consistentes no processo educacional". E que houve uma modificação no instrumento de avaliação que passou a ter 16 páginas.

O professor Marcos faz uma crítica e reflete sobre como poderia melhorar ainda mais o atendimento aos estudantes com surdocegueira:

> Necessita de mais investimento por parte do Poder público, no sentido de oferecer: Condições técnicas e financeiras em relação a espaço e tempo para que a equipe possa localizar e identificar pessoas com surdocegueira a fim de que passem a ser atendidas pelo Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional – NAPF, referência no atendimento a pessoas com surdocegueira no Estado do Pará; Aperfeiçoamentos da equipe de profissionais, a título de educação continuada, na área. Transporte adequado para os alunos na condição de vulnerabilidade financeira; Condições técnicas e pedagógicas a fim de que a equipe do NAPF possa realizar atendimentos domiciliares, para casos específicos, de acordo com avaliação técnico-pedagógica de equipe multidisciplinar.

A professora Jane é pedagoga, licenciada em História e Especialista em Educação Especial e Inclusiva. A professora conta como começou na área, tendo contato direto com uma estudante com surdocegueira.

> Na época foi um pouco de tudo. Curiosidade por conhecer o serviço, vontade de trabalhar com a equipe e depois a necessidade de ter profissionais capacitados na área em nosso estado. Eu já trabalhava em uma sala de recursos em uma outra escola. Fiquei um período readaptada (problemas de saúde) e fui chamada a assessorar/acompanhar por seis meses uma aluna surdocega na EJA, me identifiquei, a equipe do NAPF/ Astério de Campos me convidou e estou caminhando para os oito anos nessa área.

Nota-se que a professora entrou na área em 2009 e lembra que nunca havia tido nenhum tipo de formação para atuar junto à estudante, mas que na UEES Prof. Astério de Campos havia uma equipe capacitada.

> Somente na UESS Astério de Campos tinha uma equipe que realizava o atendimento na grande Belém, em 2009 e 2010 veio a equipe da ADEFAV/SP ministrar um curso pela UEPA (Universidade Estadual do Pará) e alguns municípios como Abaetetuba participaram e neste município também havia uma aluna nessa categoria. E as informações eram trocadas entre os participantes, deram algumas informações sobre a construção do Mapa Conceitual do aluno, o Calendário, a necessidade de criar uma rotina para os alunos e a organização do espaço.

Professora Jane não tem muito conhecimento sobre como eram realizados o atendimento e as avaliações antes de sua chegada em 2009.

> Na escola creio que era feito por uma assistente social, por uma professora pioneira nesse assunto não sei informar se tinha psicólogo. A avaliação era

> com a família, considerando os desejos da família, nesse caso a genitora ou a avó que era a responsável legal e sempre acompanhava o aluno. Os instrumentos usados era uma ficha padrão da instituição com perguntas e respostas e alguns encaminhamentos que a assistente social fazia. O objetivo final era atender o aluno, possibilitar autonomia nas AVDs e o mínimo de comunicação.

Professora Jane acredita que as mudanças ocorreram positivamente.

> Acredito que mudou para melhor, cada vez mais buscamos nos aprimorar enquanto profissional, fazendo cursos, formação, existe uma necessidade de estarmos bebendo da mesma fonte de autores e estudiosos sobre esta área. Também há a necessidade de cada vez mais estruturarmos nossos serviços para melhor acolher nosso alunado.

A seguir, parece entrar em consonância o que Barbosa (2017) havia relatado sobre a vontade pessoal de cada profissional se aprofundar e se auto capacitar cada vez mais, mesmo sem o apoio da Secretaria e o que o professor Marcos apresenta em suas conclusões sobre as necessidades para ter uma continuidade e melhoria no atendimento.

> No estado do Pará não sei informar com exatidão os municípios que trabalham ou prestam esse atendimento. No município de Belém este atendimento ocorre na Unidade Especializada Astério de Campos em que uma equipe de profissionais busca cada vez mais estruturar esse atendimento que é especifico e único como a própria deficiência, assim como deseja expandir este atendimento, através de formações ou outros a exemplo as universidades encaminham os acadêmicos para terem palestras ou estágios. Contudo o aprimoramento dos profissionais tem um preço muito alto e na sua maioria ocorre fora do estado, assim, os mesmos encontram problemas de ordem financeira as viagens e formações são custeadas pelo próprio professor sem ajuda governamental. Logo, muitos acabam por desistir por não ter como se manter fora do estado. E isso é um agravante, pois precisamos encontrar mecanismos que viabilizem nossas formações, o correto seria trazer profissionais até nós. Todavia os caminhos são muito tortuosos e desgastantes.

A professora crê que as mudanças ocorridas nesse período de oito anos foram positivas pois hoje a "a escola conta com uma equipe multidisciplinar que realiza essa avaliação, os instrumentos não são os mesmos de oito ou dez anos atrás". E afirma que atualmente uma das questões mais positivas, em consonância com o relato do professor Marcos, é a aproximação da equipe com a família: "a família está dentro deste processo sendo parceira e acreditando no potencial do seu filho. Isso é muito legal!!". Está claro que com as formações de que tem participado, Jane tem conhecimento das especificidades e necessidades dos estudantes, como se percebe em suas conclusões: "O objetivo final (da avaliação), acredito que seja saber quem é o surdocego, suas necessidades, seus sonhos, como ele se comunica, o que ele quer aprender

e como aprender e que respostas a escola poderá dar para esses indivíduos que transitam pelos corredores ávidos por se comunicar".

2.4.3.4 O atendimento em Alagoas

Hermes tem formação inicial em Filosofia e mestrado em Educação Brasileira, esse intérprete de Libras iniciou seu trabalho em 2002 em escola regular na capital Maceió, onde entrou em contato pela primeira vez com uma estudante com surdocegueira.

> Enquanto trabalhava como intérprete de Libras, em sala de aula regular, no ano de 2002 (aproximadamente), em uma escola da rede municipal de Maceió, me deparei com uma aluna surdocega cuja etiologia era a Síndrome da Rubéola Congênita. Contudo, a escola a tinha apenas como surda. Em conversa com a mãe da referida aluna, fiquei sabendo que ela já tinha perdido a visão do olho esquerdo, e que o direito já apresentava perda. A partir daí, foi desperto em mim o interesse pela temática.

Hermes expõe sua opinião sobre um atendimento precário por falta de conhecimento específico na área.

> O Atendimento destinado aos poucos alunos com surdocegueira que eram encontrados em sala de aula regular (digo isto, porque acredito que havia muitos que não eram identificados como tal) era feito de modo empírico ou intuitivo. Isto por falta de uma formação adequada.

Hermes atribui as mudanças no atendimento a uma formação no ano de 2011.

> Hoje, há um conhecimento maior sobre a temática e também há professores do AEE que, diante de um aluno com surdocegueira, procuram mais informações a respeito. Acredito que tal mudança tenha ocorrido devido a iniciativas de formação sobre a temática, como foi o caso de uma formação ocorrida no Recife, no ano de 2011. Esta formação foi promovida pela Ahimsa; e lá, professores do nosso estado (Alagoas) estiveram presentes e, ao regressar, atuaram como multiplicadores da temática.

Hermes também coloca que atualmente o atendimento de estudantes com surdocegueira é realizado pelo AEE que ocorre em centros especializados ou ONGs. "Hoje as pessoas com surdocegueira são encaminhadas para centros de atendimento educacional especializado, como escolas de cegos, organizações não governamentais ou o CAS (Centro de Atendimento à Pessoa Surda)".

2.4.3.5 O atendimento na Bahia

Dra. Nelma Galvão possui graduação em Psicologia, especialização em Fonoaudiologia-Linguagem e mestrado e doutorado em Educação (2010), sendo sua tese na

área da surdocegueira, atuante desde 1991 em Salvador acompanhando a inserção escolar de crianças e jovens com deficiência.

Em sua tese se propôs a investigar sobre o AEE para os alunos com surdocegueira em seu estado. Inicia pontuando a dificuldade de acessar dados e localizar os estudantes para fins da pesquisa:

> Quanto à população deste estudo, quero ressaltar que, apesar do aluno surdocego já constar nas estatísticas do Ministério da Educação (MEC) desde 2005, somente no final de 2009 é que se fazem notar, na Bahia, conforme documento do Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2009), os primeiros dados oficiais sobre a presença desses alunos nas escolas baianas. Devido a esta ausência de dados, quando iniciei a aproximação do campo, ainda em 2008, foi necessário realizar uma pesquisa exploratória em busca dessa população. A procura por alunos surdocegos se constituiu em um trabalho detalhado de identificação de espaços escolares que acolhem pessoas com deficiências sensoriais do tipo surdez e cegueira e, posteriormente, a partir de informações de especialistas e familiares, com os prováveis espaços de inserção escolar desses alunos. Nesses espaços apliquei um questionário de sondagem a fim de confirmar a presença do aluno, a idade e o nível de escolaridade que cursava o aluno surdocego. Ao retomar os contatos em 2009, visando iniciar a coleta de dados, foi necessário realizar uma nova triagem já que alguns informantes não consideraram como surdocegos os alunos que tinham baixa visão e baixa audição. Ao final de 2009 foram identificados 19 alunos surdocegos e esta pesquisa trabalhou com quatro desses alunos (GALVÃO, 2010, p. 16-17).

Galvão cita o grupo Brasil como responsável pela descentralização de serviços buscando formar e capacitar para que os serviços sejam implantados em todos os estados:

> O GRUPO BRASIL (2009), organização não governamental formada por e para pessoas surdocegas, vem tentando alterar esse quadro, e conseguiu efetivar, no ano de 2006, um projeto em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para fomentar a criação de locais especializados que possam detectar e diagnosticar, cada vez mais precocemente, a criança surdocega, prevenindo as graves sequelas que podem advir dessa condição perceptiva. Foi também do GRUPO BRASIL a iniciativa de organizar o primeiro curso de guia-intérprete para a região Nordeste, ocorrido em Salvador-Bahia, em novembro de 2009. Atualmente, no Brasil ainda é reduzida a oferta de serviços especializados voltados para essa população. Na Bahia, encontram-se cadastrados pelo GRUPO BRASIL (2009) três instituições onde existe atendimentos voltados às pessoas com surdocegueira: o Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador; a Fundação do Caminho, em Alagoinhas; e a ABRAPASCEM, na cidade de Barreiras. Ressalta-se que todas elas são filantrópicas. (p.21-22).

Quanto aos resultados de sua pesquisa, Dra. Nelma reforçou o fato da dificuldade em localizar os estudantes por motivo de não existirem registros oficiais sobre matrículas da referida população. A autora também afirma que outra barreira foi a falta de informação da

comunidade escolar sobre surdocegueira, sendo necessário explicar sobre a deficiência a cada contato realizado com uma unidade escolar. Nos casos que foram selecionados, ela relata não haver em seus quadros profissionais a presença de especialistas em surdocegueira em nenhuma das escolas. Ressalta também que sua tese de doutorado foi a primeira pesquisa realizada no estado da Bahia sobre a surdocegueira.

> A pesquisa foi realizada em escolas na rede de ensino público e privada da cidade de Salvador. Inicialmente, foi necessário localizar os alunos surdocegos e as escolas onde estudavam. Foram identificados 19 alunos com surdocegueira, sendo o AEE oferecido aos alunos, estruturado em diferentes espaços educacionais de atendimento: escolas sem AEE, escolas com AEE sem SRM, escolas exclusivas para Deficientes Auditivos (DA), centros de AEE para Deficiente Visual (DV) (GALVÃO; MIRANDA, 2013, p.7).

Galvão declara-se perplexa diante relatos dos profissionais entrevistados durante a realização da pesquisa e adiciona comentário crítico sobre a forma como o atendimento estava sendo realizado. Em suas constatações:

> É recorrente a ausência de uma infraestrutura voltada para o atendimento específico do aluno surdocego. Considera-se que infraestrutura envolve o espaço físico próprio para o AEE, na legislação descrita como sala de recurso multifuncional (BRASIL, 2005), profissionais especializados e material adequado. Nos casos estudados, cada unidade de ensino tinha uma distinta infraestrutura de apoio ao aluno surdocego. A análise da dinâmica do atendimento educacional especializado desvela que em nenhuma das quatro escolas as duas perdas sensoriais dos alunos foram trabalhadas pelo AEE de forma conjunta, sendo dada prioridade a uma ou a outra, atitude que divide a pessoa surdocega e contribui para uma compreensão equivocada e reducionista das suas possibilidades funcionais, fragmentando as ações pedagógicas (GALVÃO e MIRANDA, 2013, p.9).

Em relação a dados recentes não há informações mais atualizadas sobre como está o atendimento no estado, mas durante esta pesquisa será realizada busca por essas informações.

2.4.3.6 O Atendimento em Sergipe

Segundo Soraya Meneses (2010, p.2), foi apenas em 2006 que teve início o atendimento na área:

> O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial, no ano de 2006, veio despertar a sensibilidade a favor da causa dos Surdocegos e deficientes múltiplos sensoriais, dos profissionais da educação de nosso estado, oferecendo cursos de conhecimentos básicos sobre estas deficiências**.**

Explica em seu artigo, nessa mesma página, que "na época ainda não havia o atendimento educacional especializado a alunos com surdocegueira no estado de Sergipe e que

os casos eram atendidos conforme a deficiência mais visível". Este também é um fato comum nos relatos, pois quando há desconhecimento sobre a surdocegueira geralmente são atendidos conforme a deficiência que lhes é atribuída como a "pior", seja a visão ou a audição e até mesmo com diagnósticos de deficiência intelectual e autismo, e muitas vezes sendo classificados como deficiência múltipla.

Relata que foi a partir de uma formação na área da surdocegueira que se implantaram serviços no estado:

> A Secretaria de Educação de Estado de Sergipe (SEED) se engajou nesse trabalho no ano de 2006, com a participação na I Jornada: "Trabalhando Redes de Apoio às pessoas com Surdocegueira no Estado de Sergipe", ministrado pelo Grupo Brasil, no período de 23 a 27 de janeiro de 2006. Nesse mesmo ano, no período de 25 de março a 04 de abril, foi realizado o curso de Formação de Multiplicadores em Surdocegueira na região Nordeste, na cidade de João Pessoa (Paraíba) onde foi oferecida uma vaga para a SEED. A partir das orientações recebidas nesse curso, houve a criação do Núcleo de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, dentro da Divisão de Educação Especial (DIEESP), que teve como primeira atividade fazer o levantamento estatístico das pessoas SC e DMS no estado de Sergipe e organizar um plano de ação para atendimento educacional a essa clientela, multiplicar os conhecimentos adquiridos e oferecer apoio e orientação às famílias desses alunos. (MENESES, 2010, p.3)

Após o 2º módulo do curso Formação de Multiplicadores em Surdocegueira da região Nordeste, no período de 21 a 28 de abril na cidade de Recife (Pernambuco), ministrado também pelo Grupo Brasil em 2007, afirma, nessa mesma página, que

> Nesse mesmo ano, o estado de Sergipe foi escolhido para sediar o II Fórum Internacional sobre Surdocegueira e deficiência Múltipla "De Mãos Dadas: Educação, Saúde e Direitos Humanos para todos", e o IV Encontro Nacional de Surdocegos, no período de 12 a 16 de novembro de 2007, realizado na Universidade Tiradentes, programado e executado pelo Grupo Brasil, com o apoio logístico da SEED e com coordenação local da DIEESP/ Núcleo de Surdocegueira. Em 2008, a DIEESP, enviou 02 técnicas do Núcleo de Surdocegueira para participar de um Estágio Supervisionado, no período de 22 a 30 de abril na Escola Especial AHIMSA, que faz parte do Grupo Brasil, com objetivo de impulsionar o desenvolvimento de ações, tecnologias e políticas públicas de prevenção e diagnóstico na implantação do Atendimento Especializado aos SC e DMS nas Salas de Recursos Multifuncionais do nosso Estado**.**

A autora explica com detalhes as ações que foram realizadas a partir das formações:

> E dando continuidade às ações planejadas, foi realizada a multiplicação dos conhecimentos adquiridos nos cursos, primeiramente para técnicos da Divisão de Tecnologia (DITE) do departamento de Educação, e depois para funcionários da Secretaria de Estado da Saúde, professores, diretores e coordenadores das Diretorias Regionais de Educação. Seguindo o plano de

> ação para 2008, foi formado o Grupo de Estudos Permanente, com 4 reuniões semanais, tendo como participantes os professores de Salas de Recursos das Diretorias Regionais de Educação (DRE'S) e coordenadores da Educação Especial das respectivas DRE's, coordenados pelo Núcleo de Surdocegueira. Diante de todas essas questões, a SEED, através da DIEESP, em parceria com o MEC e o Grupo Brasil, visando atender às necessidades educacionais destes alunos, implanta o Núcleo de Atendimento Especializado ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial no Estado Sergipe, com o objetivo de atender a demanda de alunos com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial em Salas de Recursos Multifuncionais**.** (MENESES, 2010)

Uma das primeiras atividades realizadas pelo Núcleo foi fazer o levantamento estatístico das pessoas surdocegas (SC) e deficiente múltiplo sensorial (DMS) e organizar um plano de ação para atendimento educacional em salas de Recursos Multifuncionais; (p. 6-7). O plano de ação teve uma estruturação muito organizada e atenta a todos os componentes nas três esferas (estudante, família e professor) para uma efetiva qualidade nos serviços educacionais a essa população, conforme descritos:

> Atendimento ao aluno:
> Programa de atendimento infantil – DESPERTAR: Estruturar o mundo da criança, estimulando a independência e socialização com atividades de vida diária, desenvolvendo uma forma de comunicação com apoio da tecnologia assistiva para ampliação da linguagem. Grupo de 04 alunos, 04 horas por dia, 03 vezes por semana. A família participa do atendimento como mediadores, para que os pais aprendam a organizar as rotinas e se comunicar com seus filhos.
> Programa Funcional I - CRESCER: Favorecer a autonomia, independência e vida acadêmica com a finalidade de melhorar a qualidade de vida com vistas à inclusão social. Grupo de 04 alunos, 04 horas por dia, 03 vezes por semana. As atividades são centradas nas necessidades de cada aluno, utilizando a abordagem do currículo funcional. Pode haver atendimento individualizado quando necessário.
> Programa Funcional II – LIBERTAR: Favorecer o desenvolvimento das habilidades funcionais, através de atividades em oficinas pedagógicas, trabalho na comunidade, lazer e recreação. Em dupla, 04 horas diárias duas vezes por semana.
> Programa OFICINA – FLORESCER: Oferecer atendimento educacional a alunos que frequentaram outros programas, sem evolução acadêmica e profissional, através de atividades que favoreçam sua inclusão na comunidade e seus lares. Em dupla, 04 horas diárias duas vezes por semana. Participam alunos surdocegos e /ou com deficiência múltipla, de 15 a 18 anos que iniciaram sua vida escolar em idade avançada e apresentam dificuldades de autonomia e independência.
> Atendimento à família:
> Triagem e avaliação funcional: Este programa visa o atendimento inicial com as famílias que procuram um programa e/ou encaminhamentos para seus filhos surdocegos e múltiplos. Individualizado com os profissionais da equipe técnica (serviço social, psicologia e pedagogas) para coleta de dados e avaliação funcional do desenvolvimento da pessoa, para organização de programas ou encaminhamentos, através dos registros realizados no plano de ação.

> Grupo de apoio familiar: Uma vez por semana Troca de vivências e experiência prática palestras informativas, orientação nas rotinas diárias, resgate da autoestima da mãe ou responsável e apoio emocional.
> Grupo de orientação para pais de estratégias no lar. Uma vez a cada quinze dias orientar, discutir e construir juntos atividades que favoreçam as rotinas no lar; construção de materiais para o desenvolvimento da comunicação e de tecnologias assistivas.
> Atendimento ao professor:
> Cursos áreas de SC / MDS e tecnologia assistiva. Capacitação e atualização. Reuniões quinzenais com a coordenação do núcleo. Acompanhar e avaliar os resultados obtidos, e levantar as necessidades (MENESES, 2010, p.6 -9).

Ao término de seu artigo, Meneses pode observar resultados positivos com um aumento de 03 atendidos em 2007 para 40 no ano de 2008. A professora atribuiu isto ao fato da "elaboração de instrumentos de avaliação mais precisos e o aprofundamento nos estudos sobre essa deficiência, possibilitando oferecer um trabalho pedagógico com mais qualidade" (p.9).

Meneses (2010, p.10) traz em seu artigo que a implantação dos serviços no estado de Sergipe foi um sucesso:

> Partimos, então, para a implementação do plano de ação elaborado, tivemos como resultado, a criação de 03 salas de recursos, utilizadas para desenvolver serviços de atendimento ao SC e ao DMS, abrangendo o atendimento à família, ao professor e ao aluno, organizados conforme suas necessidades educacionais, autonomia e comunicação; a realização de seminários com o objetivo de refletir sobre os conhecimentos relativos às principais causas da surdocegueira, como a "Síndrome de Usher" e a 'Síndrome da Rubéola Congênita' e exposições das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento Pedagógico aos Surdocegos e ao Deficiente Múltiplo sensorial além da oferta de cursos de formação continuada, inicialmente, para 40 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Infelizmente, após esta belíssima estruturação de atendimento com resultados positivos, não há informações atualmente de como está sendo realizado ou se houve continuação na proposta estabelecida. Procuraremos obter mais informações ao longo deste estudo.

2.4.3.7 O atendimento no Rio de Janeiro

De acordo com a Nota Técnica 07 / 2011 / MEC / SEESP /DPEE que trata especificamente do INES e do IBC, em vistas a cumprir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em acordo com a meta de inclusão plena estabelecida no artigo 24 da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, o Ministério da Educação entendeu que

> À luz das mudanças conceituais e dos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo, que possibilitam o desenvolvimento inclusivo das escolas, o

> papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e do Instituto Benjamin Constant – IBC deve ser ressignificado a fim de atender as expectativas sociais de convívio e valorização das diferenças. Nesse sentido, as orientações do MEC têm como finalidade a continuidade do processo de transformação e fortalecimento das instituições especializadas como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de matérias didáticos acessíveis. (BRASIL, 2015a, p. 116-117)

A Nota Técnica informa sobre o investimento que o MEC realizou em 2004 para a modernização e ampliação do parque gráfico de produção de materiais didáticos em Braille e do estúdio para a produção de áudio livro do IBC. (BRASIL, 2015a).

Conforme informações obtidas no website do Instituto Benjamin Constant (2017), o Departamento Técnico-Especializado (DTE) é responsável pela execução de atividades técnicas de pesquisa, promoção de cursos de extensão, produção e distribuição de material especializado para as atividades pedagógicas e da vida diária a nível nacional. Para isto, conta com Divisão de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH) que desde 1947 capacita docentes e técnicos na área da deficiência visual, recebe estagiários e dinamiza o trabalho voluntário. Já a Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado - DPME produz, adapta e distribui, para instituições de ensino nacionais e estrangeiras, diversos recursos utilizados nas atividades pedagógicas e nas atividades da vida diária das pessoas cegas e com baixa visão. Na Divisão de Imprensa Braille – DIB, pioneira no Brasil, a Imprensa Braille do IBC produz livros, revistas e impressos, possibilitando importante via de acesso educacional e cultural às pessoas com deficiência visual. Através da DIB, o IBC tem um importante papel no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adaptando, transcrevendo, revisando e imprimindo livros didáticos e paradidáticos para distribuição às escolas públicas de todo o País. E a Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação - DDI Tem como finalidade documentar e disseminar a pesquisa dentro da Instituição, levando o conhecimento produzido por nossos profissionais às demais instituições de ensino, nas questões relacionadas à pessoa com deficiência visual.

Na Coordenação do Centro de Estudos está a Coordenadora Márcia Noronha de Mello, profissional atuante que se especializou em surdocegueira. É graduada em História com especialização na área da deficiência visual pelo Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro e na saúde mental da infância e da adolescência pela Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro; Mestre em Educação. Como estudos adicionais, o Curso Completo de Libras e cursos de capacitação na APADA e ADEFAV (SP) na área de surdocegueira. Complementando sua formação continuada com participações em congressos nacionais e internacionais voltados para a área e de bibliografia disponibilizada pelas principais organizações internacionais em seus

sites. Relata, conforme segue, sua entrada na área de maneira detalhada a continuação de seus estudos incansáveis e missão altruísta para melhoria da oferta de serviços**:**

> Depois de 20 anos trabalhando como professora de História em escolas regulares tanto da rede privada quanto municipal, sem nunca ter me deparado com um aluno sequer com deficiência, me afastei da docência por aproximadamente dez anos, para vivenciar a maternidade e a primeira infância das minhas filhas. Não conseguindo me afastar inteiramente da área da educação iniciei um trabalho voluntário como ledora na biblioteca Louis Braille do Instituto Benjamin Constant onde tive a oportunidade de acompanhar dois jovens cegos então cursando o 2º Grau (como era então chamado o Ensino Médio) cujas dificuldades e obstáculos para acessarem os conteúdos curriculares me despertaram a atenção e me sensibilizaram para as questões da deficiência visual e cegueira. A partir desta experiência iniciei a minha busca por capacitação já descrita na pergunta anterior. Eram os idos de 1996 e havia no Instituto um atendimento para pessoas com surdocegueira, um deles o Carlos Jorge, e o André Luiz que viria a ser meu aluno particular por mais de dez anos. Eles costumavam frequentar a biblioteca em grupo, onde o Carlos Jorge na ocasião utilizada o recurso do CCTV para ler jornais. Na época eu iniciava meu curso de Libras e tomei a iniciativa de me apresentar. Passamos então a ter um contato e o Carlos sempre me pedia para esclarecer o significado de alguma palavra, ou explicar alguma notícia. Assim desenvolvi a minha Libras e comecei a perceber que as questões sensoriais iam além das "caixinhas" cego ou surdo, baixa visão ou deficiente auditivo. O acompanhamento do André Luiz, que veio a ser meu aluno particular a partir do ano 2000 para aprendizado do Sistema Braille e da Orientação e Mobilidade foi a minha grande escola e o ponto de partida para estudos e leituras que me dessem as ferramentas para ajudá-lo. O resto foi consequência desta grande experiência que acabou me levando a uma nova profissionalização, se assim podemos dizer, me conduzindo através de concurso para o atendimento da surdocegueira no Instituto Benjamin Constant, agora como funcionária pública a partir de 2008 (MELLO, 2017).

Indagada sobre como era o atendimento quando entrou na área, disserta sobre um programa de reabilitação na esfera federal que era dedicado "às pessoas com surdocegueira adquirida que constituíam a maioria dos matriculados". Eram elegíveis para o programa pessoas acima dos 16 anos de idade, com atividades de vida diária, ensino do Braille e Orientação e Mobilidade:

> O Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego – PAAS como é denominado o setor, desenvolvia atividades voltadas para as terapias ocupacionais, as chamadas AVDs e ainda o ensino do braille e de uma Libras instrumental, se assim podemos chamar. Praticamente o atendimento se resumia a AVD, BRAILLE e OM. A partir de 2007, com a entrada da Professora Cristiane Vales e depois com a minha em 2008, os surdocegos do programa passaram a integrar outras atividades que eram oferecidas no Programa de Reabilitação, tais como natação, oficina de cerâmica e artesanato. Durante meu período no setor desenvolvemos ainda alguns projetos na área de Artes, Informática e Música, que infelizmente não tiveram continuidade. Ou seja, havia uma preocupação maior na integração deles nas

> atividades da reabilitação da instituição, com um cunho de socialização e sensibilização dos demais profissionais para as necessidades do grupo. Apesar das limitações tivemos como principal desdobramento o despertar do interesse de vários professores que iniciaram então seus estudos de LIBRAS no INES como forma de melhor se aproximarem dos nossos surdocegos. A partir de 2007 também alguns dos reabilitandos passaram a ser encaminhados para estudos supletivos no então chamado CES que funciona até hoje, agora CIEJA, nas dependências do Instituto Benjamin Constant.

Em relação à avaliação, expõe que não havia nenhum tipo de avaliação, nem do programa e nem dos alunos, a elegibilidade para o programa seria somente a deficiência visual comprovada. Os profissionais que realizavam os atendimentos emitiam um relatório bimestral para fins de acompanhamento dos atendimentos:

> O Programa nunca passou por nenhum tipo de avaliação formal, embora tivesse uma supervisão então realizada pela Profa. Girlane Florindo, que acompanhava o atendimento, mas não aferia nenhum dos alunos. O ingresso no programa também não tinha nenhum pré-requisito a não ser o da vinculação da deficiência à questão visual. Ao final de cada bimestre os professores e profissionais do atendimento, no caso uma professora e uma terapeuta ocupacional, a Luciene Laranjeira, apresentavam um relatório onde se descrevia as patologias e etiologias de cada um, as atividades desenvolvidas e uma avaliação feita por nós do progresso em geral daquele sujeito. Mas tudo empírico, sem preocupação conteudista ou mesmo detalhamento do que estava sendo avaliado, se eram aspectos sociais, educacionais, motores, cognitivos, etc.

Manifesta não ter sentido mudanças significativas recentemente e diz que o atendimento continua aquém de atingir um nível de qualidade e excelência, não atingindo nem as necessidades individuais de cada usuário do programa. A mesma relata que o PAAS continua voltado ao ensino do Braille, da Libras tátil e do sorobã, e que as atividades de AVD e OM não são mais realizadas pelos profissionais desse programa, mas revela que os usuários do programa passaram a realizar atividades sociais como passeios e atividades fora da casa 4 (nome do programa). As profissionais do programa PAAS são duas professoras e uma intérprete de Libras, a respeito do que expõe sua opinião e explica:

> Infelizmente não há mudanças uma vez que não se consegue passar desse tripé BRAILLE, OM, AVD e agora uma quarta perninha que é a LIBRAS, mas, em minha opinião, muito fora de contexto, ou seja, são ensinados os sinais, os pontos do braille, mas tudo em cima de materiais antigos que pouco ou nada dizem a respeito do cotidiano de cada um. Mas como não estou mais no setor, considero que a minha fala fica um pouco comprometida, pois se baseia no período muito curto no qual acompanhei a chegada das novas professoras. Hoje o tempo que ficam efetivamente no atendimento pedagógico está bastante encurtado, realizado de forma individual, ficando as atividades de grupo, pelo que posso perceber, reduzidas às festividades folclóricas do calendário escolar. Falta, no meu entendimento, uma compreensão do que seja

> um programa de reabilitação e suas especificidades, e a percepção que um atendimento educacional não é uma escolaridade. Mas isso na verdade ultrapassa o PAAS, pois se trata de uma diretriz da própria instituição que teme assumir seu lado de reabilitação e ser confundida como uma instituição voltada para a saúde.

Nesta última fala a professora revela que no país faltam serviços para adultos e não há direcionamento a uma transição para vida adulta, como ocorre em outros países. A indefinição de uma instituição tão antiga e tradicional aponta que educação, assistência social e saúde deveriam sim ter uma conexão para que as pessoas que necessitam dos serviços sejam tratadas com respeito e dignidade.

Como local reconhecido, o Instituto é procurado pelos cursos que oferece, no entanto não dispõe de dados oficiais sobre o atendimento no estado ou no município, mas a professora coloca sua percepção:

> Pela minha experiência como professora dos cursos de capacitação da Divisão de Capacitação e Recursos Humanos do IBC – DCRH o Rio de Janeiro ainda não tem um levantamento confiável deste grupo. Os professores ou mesmo intérpretes que procuram nossos cursos relatam que não têm contato com pessoas com surdocegueira, mas já estão mais conscientes da existência desta condição sensorial. Os poucos que relatam já ter algum aluno surdocego se mostram inseguros e perdidos em relação ao que fazer e como incluir essas crianças no programa regular.

A professora também declara não ter conhecimento do modo como é realizada avaliação atualmente, coloca-se aberta a aprender e conta que que inicia um novo trabalho com crianças com surdocegueira que ainda não têm um diagnóstico preciso, sem comunicação convencional, iniciando-se no atendimento às crianças com surdocegueira congênita, uma realidade muito diferente até então somente com os programas para jovens e adultos, acrescentando o que segue:

> Infelizmente não tenho como responder a esta questão, pelo menos no momento. A partir deste ano de 2017 devo atuar na escola acompanhando crianças que ainda não têm diagnóstico fechado, mas que apresentam dificuldade ou ausência de comunicação. Três dessas crianças já se encontram com o diagnóstico de surdocegueira fechado, mas suspeita-se que possam ser mais. Será uma nova experiência para mim e o que posso dizer é que seguirei as orientações que estão disponibilizadas pela AHIMSA e pelo Grupo Brasil e aí sim, me sentirei segura para uma resposta. Me faça essa pergunta daqui a um ano...

2.4.3.8 Algumas atividades do Grupo Brasil

Neste trecho destacamos apenas algumas ações sem desmerecer as outras, mas como mencionado este levantamento encontra-se na íntegra na dissertação de Maia (2004).

A partir do ano 2000, o Grupo Brasil teve reconhecimento nacional, firmou parceria com o MEC de 2006 a 2008 e continua como referência no fomento de políticas públicas e na luta pelos direitos das pessoas com surdocegueira no Brasil. Com base em Maia (2004), seguem algumas ações realizadas pelo Grupo: em 2000 promove intercâmbio para realização do I Curso Latu Senso na Universidade Presbiteriana Mackenzie: Formação de Educadores para Pessoas Portadoras de Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências, realizado com parceria do Programa Hilton/Perkins; em 2001 realiza o II Encontro Nacional de Família e Instituições e o IV de Surdocegos com apoio do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial; em 2002 realiza o I Encontro Ibero Latino Americano- Surdocegueira Atravessando Fronteiras Construindo Conhecimentos – na Universidade Presbiteriana Mackenzie; em 2002 participa da elaboração das Adaptações dos Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN de 0 a 6 anos, para o Ministério da Educação - Secretaria Nacional de Educação Especial; em 2002 também participa do Comitê da Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT – CB-O3 Normas de acessibilidade em comunicação; e também em 2002 participa da elaboração e validação do Cadastro de Ocupações Brasileiras- área educação especial- Cargo - Professora de surdocegos, com a UNICAMP e o Ministério do Trabalho e consegue a Regulamentação das Leis 10.098 e 10.048- para a profissão do Guia – intérprete e Acessibilidade em Comunicação.

2.4.3.9 Informações sobre organizações internacionais no período

-Sense

No ano 2000 a Sense International teve um administrador especialmente apontado para América Latina trabalhando e coordenando serviços no Chile, Brasil, Bolívia, Peru e Uruguai. No Brasil apoiou e trabalhou diretamente com o Grupo Brasil para a multiplicação de modelos de serviço aos outros países da América Latina. Em 2002 iniciou uma capacitação para profissionais na Bolívia, Uruguai e Brasil. Em 2003 desenvolveu um centro de recursos online e três centros de serviços para reabilitação no Peru, Colômbia e Brasil.

- Escola Perkins para Cegos e Fundação Hilton/Perkins

A partir do ano 2000 todas as classes de ELP são organizadas mantendo um equilíbrio entre profissionais das diferentes regiões do mundo, e sempre há 1 ou 2 vagas para pessoa da América Latina. A seguir a lista de brasileiras e brasileiro e seus respectivos anos de formação: Classe de 2000-01 Maria Aparecida Cormedi da Adefav, classe de 2002-03 Marilene Silva da Adefav, classe de 2004-05 Helena Olmos da Adefav, classe de 2005-06 Silvia Andreossi da

Adefav, classe de 2009-10 Ana Lucia Pascali Rago da Santa Casa, classe 2012-13 Agatha Bago da Adefav e Miguel Olio da Ahimsa.

Enquanto isso, a Fundação Hilton /Perkins manteve seu apoio em várias consultorias, eventos e cursos, conforme segue:

- 2000 – 2º módulo do curso em Integração Sensorial, com consultoria de Ayola Cuesta no Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt, de 40 horas, para equipes da Ahimsa, Adefav e Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt
- 2000 – Curso sobre comunicação, com consultoria de Maria Bove, realizado na Adefav para equipes Ahimsa, Adefav e Setor de Visão Subnormal da Santa Casa – Centro Eva Lindstedt de 30 horas de 12 a 16 de junho.
- 2000/2001 - I Curso Latu Senso na Universidade Presbiteriana Mackenzie: Formação de Educadores para Pessoas Portadoras de Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências. No ano 2000 com participação internacional de Maria Bove e, no ano de 2001, com participação de Barbara McLetchie, Isabel Amaral e Ayola Cuesta. (Observação: o curso formou, no total, 5 turmas, mas nas outras versões não houve a participação de professores internacionais consultores pela Fundação Hilton/Perkins , o curso funcionou de 2000 a 2007)
- 2005 – Realização do I Congresso Latino Americano sobre Livro de Experiência Real, sediado na Universidade IMES (São Caetano do Sul), realizado pela Fundação Anne Sullivan e Adefav, com apoio da prefeitura de São Caetano do Sul, nos dias 13, 14 e 15 de abril.
- 2005 – Realização do Fórum de Detecção Precoce da Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, com apoio do Grupo Brasil e Unifesp e coordenação do Centro Eva Lindstedt Setor de Visão Subnormal da Santa Casa, no dia 30 de junho, com duração de 3 horas.
- 2005, 2006 e 2007 – Consultoria de Clarice Nunes especificamente para equipe da Ahimsa, e consultoria de Isabel Amaral especificamente para equipe da Adefav.
- 2008 – Curso sobre deficiência múltipla realizado na Adefav, com consultorias de Clarice Nunes e Isabel Amaral, para equipes da Ahimsa, Adefav e Centro Eva Lindstedt - Setor de Visão Subnormal da Santa Casa.

- 2009 – Primeiro ano do projeto Lavelle, com duração de 3 anos, com prorrogação por mais 3 anos, com consultoria de Maria Bove. Nos três primeiros anos o foco foi Inclusão, e as equipes da Ahimsa, Adefav, Abrapascem e Centro Eva Lindstedt – Setor de Visão Subnormal da Santa Casa elaboraram e apresentaram às autoridades locais em São Paulo um documento que traz todos os apoios necessários para que estudantes com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial tenham acesso, permanência e participação de maneira responsável em unidades escolares onde seja estabelecida uma cultura inclusiva. Desse documento foi elaborado um instrumento que é utilizado nesta pesquisa e será descrito na seção pertinente. O documento e instrumentos são apresentados em capacitações, palestras e eventos regionais realizados por todo o país. Nos seguintes três anos, o foco foi Transição para Vida Adulta. Após o encerramento do projeto, cerca de seis meses mais tarde, a Perkins International (já não mais Fundação Hilton/Perkins, pois a Fundação Hilton havia encerrado o apoio de mais de 25 anos ao programa) conseguiu apoio para um projeto novamente com as quatro instituições para mais 4 anos, encerrados em 2018. Atividades envolvendo seguimento das ações que já eram realizadas como cursos de capacitação em outros estados e municípios, cursos online, tradução de matérias e multiplicação dos modelos de programa para transição para vida adulta.
- 2009 – 1º Fórum Virtual Ibero Latino Americano sobre Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial com tema “Caminhos Construídos e novos Desfios”, em homenagem a Michael Collins (que havia falecido no ano anterior e havia sido diretor do programa da Perkins International por muitos anos, sendo ele a pessoa que recebeu o apoio da Fundação Hilton com ideia de apoiar os programas na América Latina). Esse fórum ocorre a cada três anos com versões em 2012 e 2015. Não houve em 2018 que provavelmente será realizado em 2019. Este fórum é totalmente gratuito e serve como meio de disseminação de materiais e atualizações na área aberto a toda América Latina.

DbI – 15ª Conferência Mundial em São Paulo em 2011

Em 2007, durante a Conferência Mundial na Austrália, em uma colaboração Grupo Brasil, Ahimsa, Adefav, Abrapascem e Abrasc candidatam o Brasil a sediar a Conferência de 2011, mas perdeu por poucos votos para a Índia, que também era candidata. No entanto, em

2009, o Comitê de Administração pediu se o Brasil poderia se candidatar novamente apenas como formalização perante o Comitê Geral pois a Índia havia se retirado e não mais sediaria o evento. Assim, em 2011, tendo apenas 2 anos para os preparos, ocorre em São Paulo a 15ª Conferência Mundial DbI. Com patrocínio da Secretaria Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida e as Agências de Fomento CAPES e FAPESP; apoio da Civiam, CBM, Software A&G e Hilton Perkins, foi possível realizar o evento de 24 de setembro a 01 de outubro, 2011, com o tema "Inclusão para uma Vida de Oportunidades". As seções plenárias foram trilíngues, sendo a língua oficial da Conferência o Inglês, houve tradução simultânea para Português e Espanhol. Uma equipe de voluntários ajudou na tradução consecutiva nas seções de workshop. Houve uma participação expressiva da delegação da Argentina e de outros países da América Latina e Caribe, muitos com apoio da Perkins. Na comissão científica havia a representação de pessoa com surdocegueira e de família de pessoa com surdocegueira além do requisito de abranger diversas regiões do mundo.

Comissão Organizadora

Susana Maria. M. Aráoz	Centro Universitário Luterano	Brasil
Cláudia Sofia Indalecio Pereira	Abrasc	Brasil
Elenir Ferreira Porto Carillo	Adefav	Brasil
Marcia Maurillo Souza	Abrapascem	Brasil
Maria Aparecida Cormedi	Adefav	Brasil
Shirley Rodrigues Maia	Grupo Brasil	Brasil
Stan Munroe	Canadian Deafblind Association	Canadá
Vula Maria Ikonomidis	Ahimsa	Brasil
Elcie A. Fortes Salzano Masini	Univ. Presbiteriana Mackenzie	Brasil

Comissão Científica

Isabel Amaral	Instituto Politécnico de Setúbal	Portugal
Elcie A. Fortes Salzano Masini	Univ. Presbiteriana Mackenzie	Brasil
Graciela Ferioli	Instituto Superior Dr. Domingo Cabred	Argentina
Gerard Roulstone	Sight Support Derbyshire	Inglaterra
Jude Nicholas	Haukeland University Hospital	Noruega
Juliana A. F. Sallun	Escola Paulista de Medicina – UNIFESP	Brasil
Penny Jane May	Kamau	Inglaterra
Pilar Gomes Viñas	ONCE /	Espanha

Sam Boshielo		África do Sul
Sonnia Margarita Villacrés	Universidade de Guayaquil	Equador
Steve Perreault Perkins International		Estados Unidos
Susana Maria Mana Aráoz	Centro Universitário Luterano	Brasil

Secretaria Internacional

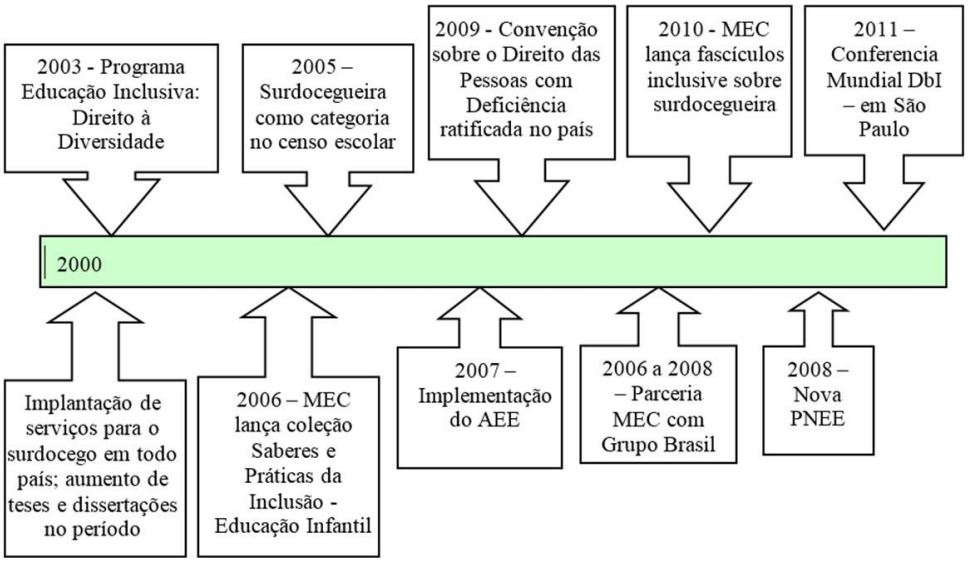
Ximena Serpa

Os temas abordados: Inclusão, Tecnologia Assistiva, Direitos, Novas Patologias, Reabilitação Pediátrica e Transição. Mais de 100 apresentações orais em workshops e uma sessão especial com Van Dijk que já havia dado curso na Pré-Conferência junto com a Dra. Catherine Nelson. Outra pré-conferência foi do Network de Comunicação com presenças de Paul Hart, Bernadette Van den Tillart e Barbara Miles. As pré-conferências foram gratuitas pois tiveram apoio da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida de São Paulo.

Paralelamente ocorreram também os eventos: VI Encontro Nacional de Famílias e Profissionais Especializados em Surdocegueira e o VIII Encontro Nacional de Surdocegos, abordando a troca de pesquisas realizadas no Brasil, empoderamento das pessoas com surdocegueira e o planejamento pelas organizações nacionais para os próximos 10 anos de atuação frente às novas políticas do Brasil.

O evento foi especialmente elogiado pelos voluntários guias-intérpretes prestando serviços para que todos os surdocegos presentes pudessem ter acesso e colaboraram com os intérpretes e guias internacionais. Os voluntários nas traduções consecutivas foram muitas vezes participantes do próprio evento e uma grande equipe de voluntários gerais orientando e acolhendo os participantes organizados por Clarice. Houve apresentação do Ballet de Cegos de Fernanda Bianchini, único no mundo. O público ficou encantado.

Figura 8 - Linha do tempo resumo do período: anos 2000



Fonte: Elaboração própria.

2.4.4 A formação docente

Almeida (2004) cita os "Referenciais para Formação de Professores" do MEC de 1999 que estabelece a necessidade em se dar condições de desenvolvimento profissional aos professores para que possam assumir com autonomia seu trabalho, visando promover condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais. Para alcançar esse objetivo, colocou-se como opções para a formação de professores para a Educação Especial o Brasil, em 2001 o seguinte quadro:

1. Formação inicial em nível médio
   - ≡ Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais;
   - ≡ Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de "especialização" promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ)
2. Formação Inicial em nível superior:
   - ≡ Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia
   - ≡ Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS)
   - ≡ Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização "lato-sensu"), mestrado e doutorado
3. Formação continuada
   - ≡ Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc.) "especializados" por meio de cursos de

> aperfeiçoamento em Educação Especial; promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação;
> - ≡ Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação.
> - ≡ Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial (ALMEIDA, 2004, p.2-3)

Para Pletsch (2009), a formação docente deve vir ao encontro das necessidades e desafios postos frente a perspectiva da inclusão. A autora sugere que a formação proporcione ao professor reflexão teórico-prática para que possa articular seus conhecimentos com suas competências. Pletsch destaca a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior do MEC de 2000, fazendo um alerta para a necessidade de que as competências do professor façam parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Nessa proposta estão delineadas as exigências para o desempenho do papel docente:

> Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000b, p. 5)

Segundo Saviani (2009), a formação docente nos últimos dois séculos passou por sucessivas mudanças, revelando um quadro de descontinuidade e reconhece que a formação do professor para atuar na educação especial permanece em aberto. Na resolução CNE/CP 1, de 2006, nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia há apenas duas menções: no artigo 5º, inciso X, o docente deve "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras" e no artigo 8º, inciso III, a pessoa em formação pode fazer uma opção entre as várias modalidades de ensino como atividade complementar: "[...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não- escolares, públicas e privadas". (BRASIL, 2006)

Saviani (2009) critica a resolução nas seguintes palavras:

> Vê-se que, nos dois dispositivos, a referência à Educação Especial é claramente secundária. No primeiro caso, a menção não chega a ser a modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade; no segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos. Portanto, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a lei orgânica do ensino normal (SAVIANI, 2009, p.153).

Garcia (2013) explora o tema das habilitações questionando como a PNE de 2000 colocava como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação, contudo, cinco anos depois, vem a Resolução n. 1/2006, extinguindo as habilitações. A autora reflete, então:

> Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como público-alvo da política de educação especial (GARCIA, 2013, p.113)

A mais recente Resolução 2 de 2015 sobre a formação inicial e continuada para a educação básica, segue praticamente a mesma linha da primeira resolução de 2006: Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, nas disposições gerais, Art. 2º:

> as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015b)

Ou seja, a educação especial entra como modalidade de educação e não há maiores disposições e detalhamento sobre ela. O que se segue na Resolução são menções breves sem aprofundamento. Por exemplo, no Art. 3º

> A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação

> especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015b).

Fica aberta a questão sobre se a educação especial assim como as outras modalidades serão realizadas em nível de graduação como formação inicial ou como continuada, mantendo as duas possibilidades sem abordar diretamente como deveriam ser sua preparação e seu desenvolvimento. O uso de termos gerais acaba gerando incertezas, o que limita o monitoramento do impacto de formação de professores no país. Cada universidade, instituto de nível superior e algumas ações do próprio Ministério não dialogam entre si, o que leva à descontinuidade mencionada por Saviani.

A continuação no Art 3º, o § 5º apresenta os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, a saber em específico no item II:

> formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

A ambição em consolidar a nação como justa e inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade deveria vir seguida de dispositivos mais específicos com uma reforma na qual universidades e Ministério entrariam em comum acordo para melhor estruturar os cursos de formação. A resolução, no seu Art. 5º que dispõe sobre a formação de profissionais do magistério, coloca em seu item VIII "a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras". E mais para a frente, no Art. 12 específica que os cursos de formação inicial devem se constituir de 3 núcleos:

> I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
> II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
> III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015b)

Ao chegar ao Art. 13, define o mínimo de 3.200 horas com duração de 8 semestres ou 4 anos, sendo que 2.200 horas devem ser para os núcleos I e II do Art. 12, exposto anteriormente, e especificando no § 2º que

> os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, língua brasileira de sinais (libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015b)

Chega-se à conclusão que o tempo para a realização de todos esses conteúdos se torna inviável e os cursos existentes cumprem com a lei dispondo de carga horária incompatível para uma formação, restringindo-se a noções gerais e superficiais sobre cada tema. Ao invés de formar apenas informam, o que não garante aprendizagem e desenvolvimento dos discentes.

Ao abordar a temática da formação continuada, a Resolução 2 de 2015, no Art. 17 coloca que

> A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015b)

De acordo com Pagnez, Prieto e Sofiato (2015, p. 52), a formação do professor em educação especial em geral é oferecida "por instituições especializadas que mantêm convênios com as secretarias de educação do estado e/ou do município ou, ainda, no ensino médio".

Segundo dados do Inep de 2015, o número total de instituições de educação superior no Brasil considerando as públicas e privadas, desde universidades, centros universitários, faculdades e IF/CEFETS é igual a 2.364. O número total de cursos oferecidos em Licenciatura presencial e a distância no país é de 7.629. Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, mostram que o número de instituições que oferecem o curso de pedagogia é de 1.025, sendo 152 em instituições públicas e 873 na rede privada (INEP, 2018). Esse número inclui, mas não discrimina quantos cursos são a distância. É de conhecimento geral que a rede privada aumentou a oferta de cursos a distância nos últimos anos, o que pode sugerir uma formação mais superficial, pois essa formação depende mais de bons leitores uma vez que no curso a distância o cursista se depara com muito mais material escrito e pouca oportunidade de discussão e revisão de conceitos entre pares e professores/tutores. Em relação à educação

especial, muitas instituições de ensino superior privadas "vendem" cursos de educação inclusiva, usando o termo como se fosse uma nova modalidade, vindo ao encontro do ideal de formar profissionais generalistas, com noções superficiais sobre todas as deficiências, TEA e Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com Mendes (2011), desde que foram extintas as habilitações em educação especial nos cursos de pedagogia em 2006, constatou-se que as universidades não fizeram muitas alterações em seus cursos de formação de professores para ir ao encontro da perspectiva inclusiva. Mesmo após cinco anos da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que trouxe novas diretrizes para o curso de Pedagogia, permaneceu a lacuna no sistema de formação no Ensino Superior.

> [...] se observa a escassez de oportunidades de formação inicial em âmbito dos cursos de graduação nas agências que tradicionalmente vêm se responsabilizando pela formação em nível superior, permite-nos vislumbrar muitas dificuldades para implementar uma política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (p. 138)

Com vista a fomentar a formação de professores da Educação Especial, Mendes aponta algumas ações tomadas pela SEESP, com programas, projetos e ações: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEI-DD), que foi criado em 2003 para promover a formação continuada de gestores e educadores até 2009 e que, segundo Mendes, em 2011 ainda funcionavam em 162 municípios-polo, em parceria com o MEC, cursos de 40 horas para multiplicadores; Programa de Formação em Educação inclusiva (PFEI), para fomentar a oferta de cursos de extensão e aperfeiçoamento ou especialização, a distância. "O Ministério da Educação convida universidades públicas federais e estaduais, por meio de editais, para que proponham cursos com, no mínimo, 50 turmas e cada turma, com no mínimo, 20 alunos" (MENDES, 2011, p.139), para formar professor para atuarem no AEE; e o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) para fomentar a pesquisa em Educação Especial, junto com a CAPES.

> O MEC, através da SEESP, também elaborou e distribuiu materiais bibliográficos que visavam servir como referencial para o programa em desenvolvimento, contemplando, inclusive, experiências inclusivas significativas, que vêm sendo empreendidas no país, em várias regiões (MARTINS, 2012, p.34).

Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), relatam uma das ações do ministério que foi buscar parceria entre a Universidade Aberta do Brasil e universidades federais para uma formação a distância específica para capacitar professores no Atendimento Educacional Especializado.

Como bibliografia básica usam os fascículos que abordam as diferentes deficiências, recursos pedagógicos e outras orientações em relação a recursos e tecnologia que foram elaborados por profissionais das áreas específicas, desde 2009.

> Nos últimos anos, no Brasil, observa-se a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão promulgando a universalização da Educação Básica nos países em desenvolvimento. Ganham destaque discussões sobre alguns temas, como: flexibilização curricular, preparação da escola regular para receber os alunos considerados com deficiência, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação e formação de professores como elementos indispensáveis para o sucesso dessa política. [...]. Desse modo, podemos considerar, primeiramente, que a formação continuada está sendo a estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os alunos da Educação Especial. (MICHELS, 2011, p. 221)

Com dados recentes por meio das Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2015, na qual o Ministério da Educação relaciona as ações e programas implementados em parceria com os sistemas de ensino, a saber:

a) O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade a distância que objetiva apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, com a oferta de cursos pelas instituições públicas de educação superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A primeira edição/2007credenciou 14 instituições, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 02 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição/2008, foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e, na terceira edição/2009, o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição/2010, o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento.

b) O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR) – modalidade presencial. No ano de 2010, em parceria com a SEB, realizou-se chamada pública que credenciou novas instituições públicas de educação superior, totalizando quatorze IPES que integram essa rede de formação.

c) O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que objetiva a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Criado em 2003, o Programa conta, em 2011, com a adesão de 168 municípios-polo que atuam como multiplicadores da formação de gestores e educadores. Anualmente é realizado seminário nacional de formação

dos coordenadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a formação em cada município-polo, contemplando a totalidade dos municípios brasileiros. A partir de 2007 esse Programa passou a integrar o PDE, por meio do PAR. Os municípios-polos apresentam a demanda de cursos presenciais, 40 horas, ofertando vagas às redes de ensino de sua abrangência. Na edição/2010, foram aprovados os planos de trabalho, contemplando 19 mil cursistas. De 2004 a 2011, registra-se a formação de 163.815 professores.

d) O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005 foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa contempla as demandas das Secretarias de Educação apresentadas no Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC. São disponibilizadas salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e salas Tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos. Em 2012, o Programa alcançou 5.020 municípios (90%), no período de 2005 a 2012, foram disponibilizadas 37.801 salas em escolas públicas de ensino regular com registro de matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns.

e) O Programa Escola Acessível que disponibiliza recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas, promovendo o pleno acesso e a participação das pessoas com deficiência nos ambientes escolares. O programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, em 2008, conforme a Resolução FNDE nº 19, os recursos passaram a ser disponibilizados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), executados diretamente pelas Unidades Executoras. Em 2009 o Programa seguiu os critérios do PDE-Escola. Em 2010 o Programa contemplou as escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas no período de 2005 a 2008. (BRASIL, 2015, p.61-62)

Em vista dos programas oferecidos pelo governo, Martins (2012) traz a conclusão que houve avanços em relação à legislação e outros documentos. A autora reconhece as iniciativas do MEC e outros órgãos em nível federal, estadual e municipal em relação à formação de professores com objetivo de fomentar a política de inclusão na escola regular.

> Neste sentido, embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais – vários estudos vêm

> evidenciando que ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional (MARTINS, 2012, p.36).

A conclusão da autora é também opinião de vários outros autores, com que dialogamos neste ensaio e muitos outros que também pesquisam sobre a formação docente no país.

Em relação à prática docente, na proposta de uma reforma na formação, Tardiff (2002) considera de suma relevância a incorporação dos saberes da experiência e a participação dos professores das escolas de educação básica na formação inicial dos docentes. O autor explora bem a importância da experiência e busca compreender do que se trata esta experiência. Em primeira análise, o autor encontra a explicação que a experiência deve ser entendida como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem e, no caso do professor, a experiência poderia ser traduzida como o desenvolvimento de: estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos e um repertório eficaz de soluções adquiridas durante a longa prática do exercício. "Também pode significar a intensidade e significação de uma situação vivida" (p.51), referindo-se a outro contexto em que a experiência também pode ser relacionada a algo vivenciado e que uma vez vivido já se torna experiência. Em suas pesquisas, Tardiff revela que quando indagados, em geral "os docentes descrevem sua prática em termos de experiência e não em termos de funções" (p.53), o que sugere que experiência possa remeter ao significado de uma construção de identidade profissional. As experiências de relacionamentos com as disciplinas a serem ensinadas, com o aluno, com seus pares e seus superiores complementam a formação inicial.

A formação inicial trata de adquirir conceitos e teorias, mas não se encerra nos livros e debates em aula, mas segue com a prática do ensinar e aprender dos estudantes, para os estudantes e com eles. Segundo Tardiff e Lessard (2005), o professor tem quatro blocos de atividades que realiza na escola:

> 1. As atividades com os alunos: administração de aulas, tutorado, vigilância, recuperação, manutenção da disciplina, organização de atividades para escolares, participação em atividades para escolares, e outras; 2. As atividades para os alunos: encontro com pais, preparação das aulas, correção e avaliações, preparação de materiais; 3. As atividades com ou para os colegas: supervisão de estagiários, apoio aos outros professores, supervisão de novos professores, intercâmbios pedagógicos com seus pares; 4. As atividades de formação e de desenvolvimento profissional: participação nas jornadas pedagógicas, aperfeiçoamento, formação pessoal, participação em associações profissionais, e atividades ligadas à organização escolar: liberação

> para atividades sindicais, participação em diferentes comissões, conselho pedagógico, chefe de grupo ou responsável de matéria. (TARDIFF; LESSARD, 2005, p 139).

Apesar de apenas o bloco 1 conter atividades totalmente obrigatórias e essenciais na atividade docente, com um tempo controlado e oficializado na organização desse trabalho, as atividades dos outros blocos são mais flexíveis, nem todas obrigatórias e muitos professores realizam até de maneira informal. Porém, pelo volume de tarefas a realizar, fica compreensível a resistência de muitos professores em aceitar receber estudantes com deficiência em sua sala de aula, e sua alegação de não ter preparo pode ter a ver com a falta de experiência, algo que irá trazer mudanças em sua já acomodada prática na sala de aula. Com isso, reforça-se a noção de que a formação deve ajudar o novato a construir sua identidade de maneira positiva desde o início, com atividades que lhe permitam ter confiança e segurança no seu saber-fazer. "[...] a experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da pratica cotidiana. Ela é qualificante. Ensinar se aprende ensinando" (TARDIFF, 2005 p. 285).

Tardiff afirma que a formação inicial não realiza suas promessas e não apresenta uma base de conhecimentos socialmente reconhecida.

> A experiência designa um registro de conhecimento e saber-fazer oriundos do trabalho. [...]. A experiência se ao serviço da ação e traz as marcas da interatividade, isto é, volta-se não para a posse da apropriação cognitiva de objetos, mas para a realização das práticas pelo viés da interação com os alunos (p. 286)

Mas é justamente essa interação com os estudantes e em como administrar e gerir sua aula, dentro de um espaço regido por regras impostas por um sistema educacional que busca resultados, que nem sempre as experiências vividas são inteiramente positivas. É comum ouvir professores reclamando dos alunos, mas ao mesmo tempo dizem que amam ser professores por causa dos alunos, ou seja, o sistema impõe que se obtenham resultados e é estressante ter que recolher esses resultados, mas o dia a dia com as crianças, jovens e adultos estudantes aproxima as vidas de todos que influenciam nos sentimentos, preocupações, alegrias e sofrimentos. A aquisição desses saberes oriundos de tanta paixão, estresse e cobranças gera experiências únicas e marcantes, e o professor acredita que seu fazer é o melhor, é o real e o verdadeiro. Por esse motivo o professor se coloca tão resistente a mudanças, a novos desafios, ao desconhecido ou simplesmente ao diferente. "A experiência mantém relação com a identidade [...] se refere a um processo histórico, temporal. [...] ela também é uma realidade coletiva compartilhada por um conjunto de trabalhadores" (TARDIF, 2005, p. 288).

A formação continuada deve ser aquela formação que complemente não somente com informações, mas que assim como a formação inicial deixa a lacuna sobre o compartilhar a experiência e usar docentes como mentores, assim também, muitas formações continuadas também seguem a mesma linha. Reali, Tancredi e Mizukami (2010) reforçam o quanto a prática do professor é determinada por seus conhecimentos, crenças, metas e hipóteses.

> Por essa razão os programas de formação continuada devem estar adaptados às necessidades específicas dos professores e aos contextos de atuação e considerar os seguintes aspectos: a aprendizagem do adulto se volta mais diretamente ao prático que ao teórico; a reflexão sobre a ação pedagógica é uma estratégia poderosa para a formação continuada de professores, a qual deve ocorrer, a partir das suas experiências; os professores necessitam de tempo e espaço mental – que deveriam ser assegurados institucionalmente pelas políticas públicas de educação – para se desenvolverem profissionalmente (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010)

Como visto, diferentes fatores influenciam na problemática que se põe em relação a formação de professores para atender a inclusão escolar e social de estudantes com deficiência.

2.4.4.1 A formação docente na área da surdocegueira

A parcela de estudantes com surdocegueira hoje na inclusão escolar tem direitos garantidos ao acesso e permanência na escola, direito ao AEE, aos serviços de guia-intérprete e instrutor mediador, ao transporte gratuito entre outros, mas ainda assim muitos não recebem um serviço educacional com qualidade por falta de conhecimento dos professores em geral, pela falta ou pouca oferta de formação inicial e continuada nesta área específica e pela escassez de instrumentos de avaliação para identificação das necessidades de cada um, do nível de comunicação dos estudantes, de critérios de avaliação autêntica que demonstrem seu desenvolvimento, ou mesmo instrumentos para avaliar se os locais de atendimento estão livres de barreiras e incluem os apoios necessários para uma inclusão com reponsabilidade.

Podemos inferir que ao longo destas últimas décadas houve avanços na prestação de serviços educacionais na área da surdocegueira, mas ainda há grandes lacunas para avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento desses estudantes.

Santos e Evaristo (2015) apontam como responsável pelas mudanças na educação e educação especial no Brasil o advento das políticas e diretrizes para a Educação Inclusiva, afirmando que anteriormente a educação das pessoas com deficiência se dava de maneira segregada, inclusive os estudantes com surdocegueira também matriculados em salas de aula comum e frequentando também as salas de recursos multifuncionais propostas como forma de atendimento complementar (e não mais substitutivo). Mas as autoras refletem sobre novos

desafios frente ao novo alunado, dentre os quais destacam a formação docente “que precisa ser de qualidade para atender adequadamente as novas demandas” (SANTOS; EVARISTO (2015, p.31).

Maia et al (2016), esclarecem que no cenário da Educação Inclusiva no Brasil, o número de estudantes com surdocegueira tem aumentado nas salas de aula e nos serviços de Atendimento Educacional Especializado. Com isso, a preocupação em garantir acesso, principalmente com os serviços do guia-intérprete e do instrutor mediador, que tem sido assegurado por políticas públicas. Os autores citados revelam que em estudo de 2013 foi realizado levantamento de depoimentos e avaliações de capacitações com professores do ensino fundamental em São Paulo, capital, apontando uma carência nos conhecimentos no atendimento aos estudantes com surdocegueira, inferindo que se pode elevar essa carência de conhecimento a nível nacional. Nas capacitações oferecidas aos professores de sala de aula comum e de AEE, para gestores e para estagiários e auxiliares, o primeiro passo é que se faça compreender as diferenças entre surdocegueira e deficiência múltipla, para que o desenvolvimento de um planejamento seja realizado de maneira adequada às necessidades de cada grupo. E dentre essas diferenças, a compreensão de que podem usufruir dos serviços do guia-intérprete e do instrutor mediador, para que se faça valer as leis de acessibilidade e de educação em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Maia, Ikonomidis e Aráoz (2016), afirmam que o professor de um estudante com surdocegueira deve ter habilidades e competências na área da comunicação e linguagem a ponto de se tornar um parceiro significativo de comunicação, tendo em consideração o desenvolvimento de uma comunicação eficiente com o estudante e o envolvimento da família no processo educacional do mesmo. As autoras reforçam as muitas necessidades desses estudantes: na formação de conceitos, na forma de perceber o mundo e as relações sociais, sendo que seu parceiro de comunicação deve demonstrar disponibilidade, persistência e motivação como requisitos ao envolver-se nesse trabalho.

Como desafio para a inclusão escolar desses estudantes, apontam a falta da formação inicial e continuada na área da surdocegueira em nível universitário, ficando a cargo de organizações não governamentais, como associações e instituições especializadas sem fins lucrativos a realização dos cursos de formação de guia-intérprete e instrutor mediador e cursos de capacitação a profissionais da educação por todo o país, atores importantes, mas não substitutos do papel do professor na educação de estudantes com surdocegueira.

Nas falas de professoras sobre o atendimento em São Paulo na atualidade é possível notar a lentidão nas mudanças para o atendimento de estudantes com surdocegueira no país. Watanabe (2017) aponta que há muito ainda a se fazer:

> Algumas escolas e professores continuam trabalhando com atividades descontextualizadas, pouco ou nada significativas para os alunos, principalmente quem trabalha de forma mais isolada, mas outros estão buscando trocar informações, participar de cursos e eventos que trazem propostas de ensino mais eficientes e oferecem uma educação mais adequada para essa população. Com a Lei da Inclusão, deixou de ser necessário responder se a criança era ou não elegível para a escola, desde então a escola é obrigada a aceitar todas as crianças. Também, por lei, atualmente a criança deve frequentar a série compatível com sua idade cronológica, portanto, não foi mais pedido que as professoras avaliassem as crianças que chegavam à escola, pois o aluno vai para a classe em que estão outros alunos com a mesma idade que ele, independente de rendimento ou condições de acompanhar o conteúdo desenvolvido.

Ana Maria de Barros Silva atribui as mudanças ocorridas ao movimento de Inclusão Escolar, que levou, em 2008, à obrigatoriedade de toda escola aceitar matrícula de alunos com qualquer tipo de deficiência, sendo a recusa considerada um ato discriminatório. Silva declara:

> Muitas mudanças ocorreram por conta do movimento de Inclusão Escolar. Um grande número de alunos foi absorvido pelas escolas regulares de ensino e nas escolas em que trabalhava a maior procura para matrícula era de alunos múltiplos deficientes. O enfoque é outro. A multiplicidade de casos foi a tônica dessa época. (~~BARROS,~~ SILVA,2017)

Em relação à avaliação, Silva apenas menciona o que é utilizado na Adefav, sendo um instrumento construído por sua equipe e publicado no site da Perkins International: "Atualmente usamos um material criado na Instituição para avaliação. Foi publicado pela Perkins Lavelle: Avaliação Educacional Ecológica. Atualmente na ADEFAV". (SILVA, 2017)

Com essa fala, demonstra que cada instituição ainda utiliza seus próprios instrumentos, socializando durante as capacitações e cursos de formação sem a preocupação de reunir-se com outras instituições especializadas para que cheguem a um consenso sobre um instrumento único.

2.4.4.2 Levantamento das pesquisas em surdocegueira

Segundo Almeida (2015), a surdocegueira é um tema pouco explorado, se comparado a outras deficiências. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica levantando teses e dissertações a fim de verificar se já houve uma produção nacional sobre formação docente inicial ou continuada para atuação com estudantes com surdocegueira. Usando dados do recém-

concluído estado da arte sobre formas de comunicação, Watanabe traz um levantamento completo sobre as produções na área da surdocegueira de 1999 a 2015, conforme disposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Lista de teses e dissertações de 1999 a 2015

Pesquisador(a)	Título	Ano	Tipo	Universidade
Aráoz, Susana Maria Mana	Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais - Surdocegos: do diagnóstico à educação	1999	Dissertação	UMESP
Forchetti, Daniella	A história de Yago: o menino guerreiro no mundo da comunicação alternativa	2000	Dissertação	PUC-SP
Meira, Silvia Assinati	Um olhar aquém do envelhecimento: o portador de deficiência múltipla em processo de envelhecimento	2002	Dissertação	PUC-SP
Cader-Nascimento, Fatima Ali Abdalah Abdel	Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e professora.	2003	Tese	UFSCar
Almeida, Celia Aparecida Faria	A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata (MG)	2004	Dissertação	UNB
Arias, Marcia Helena Ramos	Perfil clínico-social do indivíduo surdocego	2004	Dissertação	UNICAMP
Maia, Shirley Rodrigues	A educação do surdocego – diretrizes básicas para pessoas não especializadas	2004	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Olmos, Helena Burges	Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro	2005	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Cormedi, Maria Aparecida	Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes	2005	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Frederico, Carlos Eduardo	O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio-palatal	2006	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Gomes, Marcia Regina	Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla	2006	Dissertação	UERJ
Mesquita, Sandra Regina Stanziani Higino	A interação comunicativa do surdocego: a arte de contar histórias adaptadas, resinificando as estratégias de ensino.	2006	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie

Cambruzzi. Rita de Cassia Silveira	Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega	2007	Dissertação	UFSCar
Almeida, Celia Aparecida Farias	A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista	2008	Tese	UNB
Arias, Camila Ramos	A arquitetura como instrumento do projeto inclusivo: percepção do surdocego	2008	Dissertação	UNICAMP
Carrilo, Elenir Ferreira Porto **Continuação**	Análises das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade	2008	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Giacomini, Lilia	Análise de um programa: "Passo a Passo" de orientação e mobilidade para pessoas surdocegas	2008	Dissertação	USP
Andreossi, Silvia Costa	Pré-requisitos para orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita	2009	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Ikonomidis, Vula Maria	Estudos exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística	2009	Dissertação	UFSCar
Bezerra, Luiz Carlos Souza	A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar	2010	Dissertação	UNICAP
Freitas, Ana Paula Ribeiro	A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação	2010	Dissertação	USP
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva	2010	Tese	UFBA
Sierra, Maria Angela Bassan	A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural	2010	Dissertação	UEM
Souza, Marcia Maurilio	Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas	2010	Dissertação	USP
Cormedi, Maria Aparecida	Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita	2011	Tese	USP
Maia, Shirley Rodrigues	Descobrindo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar.	2011	Tese	USP
Rached, Sueli Fernandes Silva	Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da comunicação	2011	Dissertação	UNICAP

Carvalho, Ana Paula	Políticas de educação especial no ensino médio paranaense: o aluno com deficiência em foco	2012	Dissertação	UFPR
Figueiredo, Marília Zannon Andrade	Surdocegueira pós-linguística em síndrome de Usher	2012	Dissertação	UNIFESP
Matos, Isabeli Sales	Formação continuada dos professores do AEE – saberes e práticas pedagógicas para inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola	2012	Dissertação	UECE
Cambruzzi, Rita de Cassia Silveira	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso	2013	Tese	UFSCar
Raimundo, Elaine Alves	Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo	2013	Dissertação	USP
Boas, Denise Cintra Villas	Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação	2014	Tese	PUC-SP
Santos, Nagib José Mendes	A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira	2014	Dissertação	UFAL
Almeida, Wolney Gomes	O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira	2015	Tese	UFBA
Farias, Sandra Samara Pires	Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica	2015	Dissertação	UFBA
Godoy, Shirley Alves	Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa	2015	Dissertação	UEL
Leme, Carolina Guerreiro	O papel do instrutor mediador e o impacto da Tecnologia Assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira	2015	Dissertação	UNOPAR
Oliveira Neto, Rivaldo Bevenuto	Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva	2015	Dissertação	Natal

Fonte: Watanabe, 2017a.

Uma investigação no mês de julho de 2017, na base de dados BDTD, forneceu pesquisas de 2016 e 2017, junto à pesquisa em maio de 2018, tem-se o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Lista de teses e dissertações de 2016 a 2018.

Pesquisador(a)	Título	Ano	Tipo	Universidade

Bertola, Vanisse Cristina Bussolo	Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas.	2016	Dissertação	UFSCar
Bezerra, Luiz Carlos Souza	Crianças surdocegas, corpo e imagem.	2016	Tese	PUC-SP
Emi, Lia Cazumi Yokoyama	A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados.	2017	Dissertação	USP
Mata, Simara Pereira da	Perspectiva de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira.	2017	Dissertação	UNESP
Falkoski, Fernanda C.	Análise do Processo de Comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de Recursos de Comunicação Alternativa.	2017	Dissertação	UFRGS
Muccini, Patrícia	Estudantes com surdocegueira na Universidade: mapeando Barreiras e Facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica	2017	Dissertação	UFSC
Perassolo, Valquíria	Educação em Ciências Naturais para estudantes com surdocegueira: uma análise no contexto de uma escola de surdos.	2018	Dissertação	UFMT
Tino, Cynthia Lanzoni Costa	Linha Braille: Contribuições para maior acessibilidade as informações verbais pelos alunos com surdocegueira.	2018	Dissertação	UTFPR
Aleixo, Heniane Passos	A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita	2018	Dissertação	UFPEL

No Capítulo 2 trataremos de explicar as especificidades da surdocegueira ~~congênita~~.

3 SURDOCEGUEIRA

Este capítulo trata de definir o público-alvo deste estudo e demonstrar as necessidades das pessoas com surdocegueira para interagir, comunicar e assim desenvolver linguagem e aprendizagem.

Inicia-se com uma discussão para definição de público-alvo e a seguir concentra na maior necessidade que é a comunicação e de que forma ela pode ocorrer para favorecer o diálogo. Para tanto, apresenta-se a definição de Comunicação e o papel do parceiro de comunicação, bem como aborda-se a questão do estabelecimento de interações harmoniosas entre os adultos e as pessoas com surdocegueira.

3.1 DEFINIÇÃO DE SURDOCEGUEIRA

McInnes (1999) dedica um capítulo inteiro de seu livro "A guide to planning and support for individuals who are deafblind", para demonstrar que a surdocegueira é uma deficiência única e mesmo que a pessoa tenha outras deficiências associadas, ela ainda assim deve ser reconhecida como pessoa com surdocegueira e ter direito a receber atendimentos e serviços especializados de profissionais que compreendam a complexidade de suas necessidades devido à dupla perda sensorial. O autor, nesse seu capitulo, faz um resumo das maiores causas de surdocegueira no mundo, registrando que nos anos 60/70 a grande causa foi a Síndrome da Rubéola Congênita e, dentre esses casos, mais de 50% apresentavam outras deficiências associadas, de moderadas a severas. Relata que esse percentual aumentou nos anos 80, chegando a 65% e 75 %, e próximo do séc. XXI esse número sobe para 80% a 95%, dependendo da região geográfica no mundo. Afirma que não importa a quantidade ou percentual de pessoas com surdocegueira que apresentam deficiências associadas, mas é fundamental que elas sejam reconhecidas por aqueles que lhes prestam atendimentos e serviços como sendo pessoas com surdocegueira.

O autor retoma essa questão ao dar exemplos de dois casos em que um responde a alguns comandos de voz ou palavras de seu cotidiano e outro caso que percebe visualmente onde estão as pessoas conhecidas e objetos familiares no ambiente, e comenta que a habilidade em usar visão ou audição residuais não é indicativo que a criança ou jovem não necessite receber os apoios e serviços como pessoa com surdocegueira.

Evidencia esse fato, que se comete erros ao pensar que um programa educacional voltado para uma ou outra deficiência será suficiente para ir ao encontro das necessidades educacionais de um estudante com surdocegueira, por isso, o autor insiste na correta definição

e compreensão de que, mesmo havendo outras deficiências associadas, a pessoa deve ser considerada dentro do espectro da surdocegueira. (MCINNES, 1999)

No Reino Unido, os termos ‘dupla deficiência sensorial’ ou ‘múltipla deficiências sensoriais’ podem ser empregues para se referir à surdocegueira, sendo que o termo ‘surdocego’ é mais usado para quem tem uma severidade maior da deficiência, enquanto o termo ‘dupla perda sensorial’ se refere ao impacto de ser surdocego. Segundo o site da Sense (2018) algumas pessoas acham mais correto o termo ‘deficiência múltipla sensorial’ porque reflete que a causa da pessoa está no processamento sensorial e não necessariamente no funcionamento dos olhos e ouvidos, também esclarecendo que os olhos e ouvidos podem ter um funcionamento normal, mas é o cérebro que apresenta dificuldades em filtrar, organizar e interpretar a informação que chega pelos canais sensoriais.

No Canadá, usa-se o termo ‘surdocego’ para indicar quem tem a dupla perda sensorial e o termo ‘surdocegueira *plus’* para indicar os que têm deficiências associadas, para diferenciar o tipo de intervenção necessária, recebendo o apoio do guia-intérprete ou do instrutor-mediador conforme a necessidade de cada um, garantindo o acesso à informação.

Segundo site da Deafblind International a palavra surdocegueira “descreve uma condição que combina em diferentes graus a deficiência auditiva e a visual. Duas deficiências sensoriais multiplicam e intensificam o impacto de cada uma criando uma deficiência severa que é diferente e única”. No site, há um esclarecimento sobre as diferentes necessidades de acordo a idade em que a deficiência ocorreu e a forma que se apresenta em cada pessoa. O documento afirma que haverá necessidade de outros serviços diferentes daqueles requeridos por pessoas que são surdas ou cegas, pois não há a possibilidade de compensar um sentido com o outro.

Nos Estados Unidos, há um censo chamado “Contagem Nacional de Crianças e Jovens que são Surdo-Cegos” que existe desde 1986, é realizado de forma colaborativa entre o National Center on Deaf-Blindness (NCDB), seus antecessores e programas estaduais ou em múltiplos estados voltados à surdocegueira em todo o território nacional, assim como programas financiados nos territórios do Pacific Trust, Ilhas Virgens e Porto Rico. O relatório do censo de 2016, lançado em outubro de 2017, destaca o quanto é notável a grande diversidade dentre a população de crianças com surdocegueira, mesmo representando uma deficiência de baixa incidência, incluem-se neste grupo associações com: deficiência física, deficiência intelectual, necessidades médicas complexas e comportamentos desafiadores.

Dentre as razões para que todo o espectro de pessoas com surdocegueira entre nessa categoria, Miles e Riggio (1999) enumeram: a comunicação como prioridade na atenção a essas pessoas e a necessidade de conhecimento educacional específico para providenciar serviços de qualidade a essa população.

No Brasil, os termos são discutidos por Watanabe (2017), que afirma que surdocegueira *plus* é quando a pessoa apresenta associações como deficiência intelectual ou físico-motora e/ou autismo. Ao pensar na surdocegueira *plus*, isto é, na surdocegueira com associação de outras deficiências, Watanabe esclarece que a pessoa nessa categoria necessitará de uma mediação para comunicação em tempo contínuo e isso aponta para a necessidade de uma formação profissional bem específica. A referida autora elaborou um quadro onde relata que a surdocegueira pode vir associada às seguintes condições: deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro do autista.

Tomando a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como fundamento, também se pode compreender a funcionalidade da pessoa para executar tarefas do dia-a-dia e a participação nas atividades diárias como referência para uma pessoa entrar na categoria da surdocegueira. A CIF está baseada no modelo biopsicossocial, ou seja, integra os modelos médico e social compreendendo a pessoa nas perspectivas biológica, individual e social. Na CIF, as condições de saúde são vistas tanto do ponto de vista da estrutura quanto das funções do corpo e também considera os fatores contextuais como fatores ambientais e fatores pessoais e avalia o quanto isto impacta na atividade e participação da pessoa. As definições de estrutura e funções do corpo incluem as partes anatômicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes e as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas. Refletindo sobre a condição da surdocegueira e todas as maneiras como pode se manifestar em uma pessoa, é possível incluir todas aquelas que não apresentam problemas nem na estrutura e nem no funcionamento do órgão (olhos e ouvidos), mas no processamento da informação a nível cerebral que atinge as funções psicológicas superiores.

3.1.1 Definição de surdocegueira baseada na CIF

Surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa com surdocegueira e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade

garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade. (GRUPO BRASIL, 2017)

Partindo de tal definição assume-se nesta pesquisa o termo geral surdocegueira para designar todas as possibilidades de manifestação incluindo aquelas com outras deficiências associadas.

3.2 DEFINIÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Para autoras Rodbroe e Andreassen (2003) que atuaram em um projeto especifico na África sobre comunicação, temos os seguintes apontamentos sobre a definição de comunicação:

> A comunicação significa compartilhar algo e com o processo de compartilhamento, os acompanhantes dividem emoções, expressões, ideias e memórias. Acontece entre dois ou mais acompanhantes. Entretanto, a comunicação não pode se desenvolver ou existir sem a outra pessoa. Ambos são ativos no processo e juntos criam e desenvolvem a comunicação. Ao falar com outra pessoa, você precisa "estar em contato" com ela. "Estar em contato" significa que ambos estão prestando atenção um no outro e no que a outra pessoa quer compartilhar, bem como ao tentar organizar os seus próprios pensamentos. [...] Isso significa que os acompanhantes de crianças com surdocegueira precisarão ser muito sensíveis, receptivos e observadores quando a criança reagir e de como ela pode contribuir durante o processo de comunicação. (p. 5-6).

Na definição apresentada, o termo 'acompanhante' pode ser compreendido como 'parceiro de comunicação', termo usado no decorrer deste estudo ao se referir à pessoa que interage com a pessoa com surdocegueira.

Para a autora Stremel-Campbell (2008, p. 01) "Comunicação é a troca de informação entre duas ou mais pessoas". As pessoas se comunicam usando diferentes formas e por razões diversas:

> As crianças com surdocegueira e as crianças com deficiências múltiplas sensoriais podem não vir nunca a falar. No entanto podem expressar-se. Podem também receber as mensagens que lhe são enviadas. Por meio da comunicação as crianças com surdocegueira congênita e as crianças com deficiência múltipla sensorial podem fazer alterações no seu mundo. Podem expressar os seus desejos e necessidades. Podem fazer escolhas. Por meio da comunicação podemos ensinar a criança a brincar, ensinar coisas sobre o mundo, interagir conosco, fazer atividades da vida diária e trabalhar.

Essa definição destaca a questão da comunicação, mesmo quando a pessoa não desenvolve a fala ela tem possibilidades de entender e se fazer entender usando outras formas de comunicação. Algumas dessas outras formas de comunicação são apresentadas

oportunamente, mas aqui enfatiza-se que é por meio da comunicação que a pessoa com surdocegueira, independentemente da idade, pode e deve atuar sobre o mundo e as pessoas.

3.3 PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO

Alguns pontos são fundamentais para que a comunicação ocorra, como: envolvimento, vontade de trocar informações com alguém, algo para transmitir, alguém a quem transmitir e uma forma de como transmitir.

Viñas (2004, p. 314) explica que:

> A aquisição de elementos simbólicos ou sinais e sua combinação para o desenvolvimento de uma linguagem estão ligadas ao conhecimento da realidade, à possibilidade de interação social, à capacidade de representação e também à intenção de comunicar.

Esta afirmação de Viñas, em relação à combinação de elementos simbólicos para o desenvolvimento de uma linguagem está em consonância com o instrumento utilizado para avaliar o nível de comunicação das pessoas com surdocegueira (apresentado em Instrumentos utilizados para avaliação pedagógica inicial e de acompanhamento do desenvolvimento educacional para estudantes com surdocegueira), sendo que o último nível é denominado 'linguagem", pois considera a utilização de dois ou mais símbolos "ordenados de acordo com a regra gramatical" (ROWLAND, 2011, p.11).

A comunicação não se desenvolve ou se desenvolve de maneira limitada na população referida, apontando para a necessidade fundamental de se estabelecer um programa de intervenção específico e individual. Maia (2004) aponta para o fato de que a realização de orientação e atendimento à pessoa com surdocegueira, objetivando independência e autonomia, requer conhecimentos básicos e específicos em sistemas de comunicação individualizado e apropriado para cada um. Conforme Maia (p. 02)

> Os profissionais que dispõem desses conhecimentos específicos são poucos na atual realidade brasileira, mas que é grande o número de pessoas com surdocegueira e múltipla deficiência que necessitam de orientação específica básica para ter condições mínimas de qualidade de vida, ou seja: comunicação, independência nas atividades de vida diária (alimentação, higiene e vestimenta) e orientação e mobilidade visando autonomia para realização dessas ações.

Daelman (1994) especifica alguns pré-requisitos de um ambiente competente, onde o adulto deve estar preparado para ver que qualquer comportamento da criança deve ser interpretado como uma iniciativa de comunicação; o adulto deve também entender que a criança

deve ser considerada co-criadora durante a interação, onde o adulto deve ser capaz de dar informação para a criança dentro da modalidade de comunicação que a criança entenda. Segundo a autora, tudo isto é muito importante, pois a falta de uma interação equilibrada, se ocorrer durante muito tempo, poderá causar uma diminuição na participação ativa da criança. Se o adulto não aprender a esperar pelas iniciativas e respostas da criança, esta pode se tornar cada vez mais passiva. A autora conclui com a reflexão sobre quando uma criança com surdocegueira congênita apresenta comportamentos muito passivos, ou pelo contrário, comportamentos que demonstrem grande resistência à interação, ou crianças que se voltam muito facilmente para auto estimulação ou autoagressão, deve-se considerar esses comportamentos como efeitos cumulativos negativos decorrentes de interações sem equilíbrio durante um longo período, e que não se deve atribuir estes comportamentos como próprios da deficiência.

De acordo com Daelman (1994), a competência do adulto deve envolver principalmente questões sobre o processo dinâmico em interações da pessoa com surdocegueira e seu ambiente, como os processos de sintonia afetiva com qualidade recíproca, onde imitar a criança é um modo natural de entrar nesta sintonia e a questão da atenção conjunta, que traz a primeira noção de intersubjetividade, necessária para que a criança compreenda que pode fazer com que coisas aconteçam de forma intencional, trazendo autoconfiança ao mesmo tempo que a criança também se torna consciente de que o outro também tem suas próprias intenções. As reações consistentes dos adultos fazem com que a criança conheça o que é coerente, e dentro desse mundo mais estruturado a criança começa a desenvolver conceitos.

Janseen e Riksen-Walraven (2003) também relatam que pais e educadores de crianças com surdocegueira têm uma clara necessidade de ajuda especializada em decorrência das sérias dificuldades que encontram em suas interações diárias com essas crianças. Um dos fatores que impedem os pais e educadores de terem interações harmoniosas com crianças com surdocegueira é a falta natural de habilidades de participar no mundo do toque e proximidade. Os autores explicam a importância de uma interação harmoniosa no primeiro ano de vida e seus efeitos positivos para o desenvolvimento da resiliência da criança até seus 12 anos. As interações harmoniosas nos primeiros anos de vida influenciam o desenvolvimento de células cerebrais que mediam a futura regulação de emoções, adaptação a mudanças, e habilidade de lidar com o estresse.

A criação de um ambiente social que é caracterizado por uma interação qualificada com a pessoa com surdocegueira não é fácil inicialmente para os parceiros de interação, sejam pais,

profissionais da equipe, e professores de imediato visando a reciprocidade com elas. O problema, na maior parte das vezes, não é estabelecido pela pessoa, nem mesmo pelo educador. Mas há uma incompatibilidade entre o comportamento espontâneo da pessoa e as expectativas do educador, conforme Daelman, Nafstad, Rodbroe, Souriau e Visser (1996). A criação de um ambiente social que seja caracterizado por interações recíprocas pede pelo treinamento e direcionamento dos parceiros de interação, especialmente para quem é novo na equipe e por aqueles que estão em contato direto com a pessoa com surdocegueira que apresenta severos problemas de contato e/ou comportamentais. Parece que um curso básico sobre interação social com pessoas com surdocegueira tem o melhor efeito quando, ao mesmo tempo, o participante é praticamente conduzido dentro do local de trabalho ou numa situação de atendimento domiciliar, segundo a autora Van den Tillaart (1999).

Alguns dos autores acima destacados aconselham a organização de um portfólio pessoal da pessoa com surdocegueira, pois podem surgir respostas sobre a interação entre os parceiros de comunicação e a pessoa com surdocegueira. Quando a pessoa que está no contato direto com eles e precisar de um suporte, ela pode ter no portfólio alguma resposta. Esse suporte pode ser conduzido por uma interação específica entre a pessoa com surdocegueira e o condutor da comunicação.

Van den Tillaart (1999) desenvolveu um Protocolo de Aconselhamento que garante ter a pessoa com surdocegueira como posição central, para apoiar os parceiros de comunicação, como membros familiares e equipe do local onde a pessoa com surdocegueira receberá atendimento.

A autora descreve o Protocolo de Aconselhamento baseado em interações desenvolvidas entre o profissional ou familiar e a pessoa com surdocegueira congênita:

> 1. Busque por sinais sobre uma questão a respeito de interação, comunicação, 2. Esclareça a questão e introduza a estratégia de aconselhamento, 3. Faça o diagnóstico da análise das características de interação do indivíduo surdocego e do(s) seu(s) parceiro(s) de interação. 4. Inicie o processo de aconselhamento com os parceiros de interação por vídeo-análise, modelamento e treinamento no trabalho.5. Avaliação. (p.25)

O Modelo de Interação tem como função encorajar a pessoa com surdocegueira e seu parceiro de comunicação a harmonizarem seus comportamentos entre si, para permitir que a reciprocidade emerja.

A Interação recíproca é tão importante, pois ela leva a sentimentos de competência social, assim como de bem-estar. Quando não há base segura, a pessoa com surdocegueira irá

mostrar sinais de estresse. O estresse interfere com a habilidade de lidar adequadamente com o ambiente social e de aprendizado, segundo Van Dijk (1999).

Nas pessoas com surdocegueira, a habilidade de interagir de maneira recíproca pode não ser bem desenvolvida, por causa dos comprometimentos da visão e da audição, esse estado de reciprocidade é mais difícil a ser atingido. De acordo com Van den Tillaart (2000), para isso acontecer, é requerida uma reflexão e vivência de como a pessoa com surdocegueira experimenta seu mundo; a sutil compreensão dos padrões de interação e influência de surdocegueira nesse processo; e a habilidade de ler e usar conscientemente a linguagem corporal (tátil). Portanto, os parceiros de comunicação da pessoa com surdocegueira têm que "estar adaptados" às atividades diárias dela. A autora Barbara Miles (MILES; RIGGIO,1999) enfatiza a importância do uso das mãos e de como é crucial para os parceiros de comunicação das pessoas com surdocegueira se tornarem especialmente sensitivos com as mãos.

As autoras Rodbroe e Andreassen (2003) dão algumas dicas para manter as interações, respeitando o início de interação e o desenvolvimento do apoio comunicativo com a pessoa com surdocegueira, que são:

> 1. Diminuir o ritmo. 2. Imitar a criança e com pequenas variações expandir de forma que mantenha a dinâmica e o interesse dela. 3. Tentar chamar a atenção da criança ao iniciar uma atividade interessante e motivadora. 4. Prestar total atenção ao interagir com uma criança com surdocegueira e se envolver emocionalmente e fisicamente. 5. Permanecer quieto e esperar a criança estar pronta para interagir novamente (no intervalo dela). 6. Evitar interrupções quando outra pessoa estiver com a pessoa com surdocegueira. 7. Não ofereça muitos objetos e atividades de uma só vez, isso pode estressar a criança e a confundir. 8. Respeitar os sinais da criança como pausa para descansar e pensar, essas pausas geralmente são iniciativas da criança e inclui o tempo de assimilação. 9. Motivar as iniciativas da criança e expressões, também mantê-las e as respondê-las. 10. Fazer uma organização clara – a estrutura da classe, o dia e as atividades devem ser claras e compreensíveis para a criança. Leva tempo fazer com que a criança entenda com coerência o que está acontecendo e onde ela está. Também é preciso que a criança com surdocegueira seja ativa em todos os sentidos e em todas as atividades. Se isso não é respeitado, a criança com surdocegueira não terá a chance de passar por uma experiência coerente e compreender o que está acontecendo. 11. Ter um plano claro, mas ser flexível – você mudará o plano de acordo com os interesses e atenção da criança – "você conduzirá a criança".

Outro aspecto para favorecer a comunicação é a organização de uma rotina, na qual teremos a estrutura de tempo, pessoa, contexto e lugar. Nesse aspecto a escola é um ambiente favorável, pois como mantém hora certa para atividades criando uma rotina estruturada, ajuda a criança a entender e antecipar seu dia. De acordo com Nunes (2001. p. 42) "As rotinas verificadas no contexto familiar e/ou educativo tornam-se a moldura para se planejar, organizar

e individualizar a intervenção, pois por meio dela a criança começa a antecipar o que vai acontecer a seguir". A autora também afirma que usar as rotinas de forma sistemática é indispensável para se verificar aprendizagem. Assim, pode-se perceber melhor o avanço de cada um e também verificar a necessidade de mudança de estratégias caso a pessoa não mostre que está progredindo. Ao se organizar uma rotina, deve-se:

a) Dar tempo de resposta – o tempo de processamento da informação recebida e o tempo de planejar uma ação como resposta pode variar muito de pessoa para pessoa.

b) Organizar o tempo da pessoa por meio de calendários. Existem maneiras de adaptar calendários diários, semanais, mensais, anuais, do clima, das estações do ano, mas sobretudo inicie com o calendário das atividades do dia, para que a pessoa possa se estruturar e entender o que se passa e o que vem a seguir.

c) Definir o nível de participação possível em cada atividade. A pessoa pode realizar todas as atividades que lhe forem propostas, o que muda é o nível de participação que depende de seus aspectos físicos e intelectuais. Pode ser independente, ter participação parcial com pouca ou muita ajuda, ou com ajuda total. Pode ocorrer que determinada atividade a pessoa precise de ajuda total e outra ela seja independente.

3.3.1 Estratégias, Técnicas, Recursos e Sistemas de Comunicação na abordagem educacional de alunos com surdocegueira

3.3.1.1 Sistemas de comunicação

a) Objetos de Referência

Segundo Ockelford (1993), os objetos de referência não são um meio exclusivo de aprendizado, esse sistema pode ser utilizado em conjunto com outras formas de comunicação tais como sinais da língua de sinais e fala. O autor comenta sobre como os objetos de referência podem informar tudo sobre a vida da pessoa, tanto na escola como fora dela, mas para que isso aconteça, é essencial que os objetos sejam usados consistentemente, mesmo quando as pessoas e as circunstâncias mudam.

São objetos que têm significados especiais associados a eles, pois servem para comunicar sobre diversas situações. Eles têm a função de substituir a palavra, assim podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos. Possibilitam um distanciamento espacial, como por exemplo, outro ambiente, e/ou distanciamento temporal, como exemplo, passado ou futuro (função antecipação).

O que os objetos de referência podem representar?

- Atividades - O objeto a ser selecionado deverá ser significativo para o aluno dentro da atividade, por exemplo: a caneca para tomar o café da manhã, pois o aluno a utiliza para executar a ação.
- Horários - É difícil para pessoa com surdocegueira e para pessoa com deficiência múltipla entender a princípio o conceito de horas, podendo ser representado por objetos que determinam o tempo, por exemplo, ampulheta, relógio quando há reconhecimento ou desenho da atividade com relógio para indicar o horário do acontecimento ou um objeto que determine a hora, como por exemplo, a chave da casa para indicar que o período escolar acabou e que é hora de ir para casa.
- Qualificadores - São utilizados para qualificar ações, por exemplo: para Sim e Não o sim é representando por um objeto em formato de Círculo e o Não em formato de X.
- Lugares - Para representar o espaço, deverá ser selecionado algo significativo do contexto a ser utilizado e fixado na porta de entrada do espaço.
- Pessoas - É selecionado algo que para a pessoa tenha um significado e a pessoa com surdocegueira possa manuseá-lo sem constrangimento.

Por que usar objetos de referência?

- Para ajudar a lembrar de coisas
- Entender melhor as coisas
- Comunicar-se com outras pessoas

b) Do concreto à formação do símbolo

Os objetos de referência podem se desenvolver em símbolos verdadeiros se vierem a funcionar crescentemente em situações diferentes (descontextualização). Por exemplo, o copo não é mais somente aquele objeto usado de manhã e de tarde, mas é também um objeto usado por outros membros do grupo da criança, que pode ser comprado na loja, que pode ter formas, tamanhos, cores e materiais diferentes, que é lavado após ser usado, e que sobre o qual se pode falar: “De quem é este copo?”. Mas principalmente a ideia de generalização na qual o copo pode ter outras funções, além de ser usado para beber pode ser usado para regar uma plantinha, ou para colocar pipoca em uma festinha ou encher de areia e brincar no parquinho. A compreensão das diferentes funções constitui a construção de conceitos e desenvolvimento do pensamento.

Um objeto deve ser selecionado para indicar cada atividade. No começo será um objeto realmente utilizado dentro da atividade, como um copo para hora de beber ou a colher para o

almoço. A criança recebe esse objeto logo antes da atividade começar usando-o durante toda a atividade e colocando-o no local apropriado para indicar o término da atividade. Assim, o objeto se torna uma maneira de dizer à pessoa o que está acontecendo e, com o tempo, a criança se dirigirá para o lugar apropriado quando lhe for dado o objeto de referência. Cada objeto é o que realmente será utilizado dentro da tarefa.

O próximo passo é utilizar um objeto que simboliza o evento, mas não será realmente utilizado dentro dele (desnaturalização).

As figuras a seguir são um exemplo de sequência de desnaturalização de objetos, usando um copo descartável para representar a ação de "beber água". Observação: Cada criança terá seus próprios objetos de referência, não é para usar o copo descartável a não ser que a criança realmente o use para beber água na sua rotina diária.

Figura 9 - Desnaturalização de objetos: 1° passo - A pessoa utiliza o próprio copo que bebe água

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 10 - Desnaturalização de objetos: 2º passo: Colar o objeto em uma placa de papelão ou madeira

Fonte: Arquivos Ahimsa.

A partir deste ponto, se a pessoa não tiver visão e faz uso apenas do tato pode-se usar apenas parte do objeto, como aqui está representada a borda, no caso de uma escova de dentes poderia ser apenas a parte da escova sem o cabo, e assim por diante.

Figura 11 - Desnaturalização de objetos: 3º Passo: Cortar e colar parte do copo

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Mas se a pessoa tiver visão e faz uso dessa visão, pode- se iniciar o estágio de desenho.

No começo, os desenhos utilizados são desenhos de objetos de referência (contornos) com os quais a criança já esteja familiarizada. Inicialmente, deve-se utilizar os dois juntos, combinando os objetos com os desenhos. Se a pessoa não tiver visão suficiente para desenhos, utilizamos partes de objetos e então representações de tato a partir deste ponto, como já ilustrado.

Figura 12 - Desenho do copo pintado

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 13 - Desenho do contorno do copo

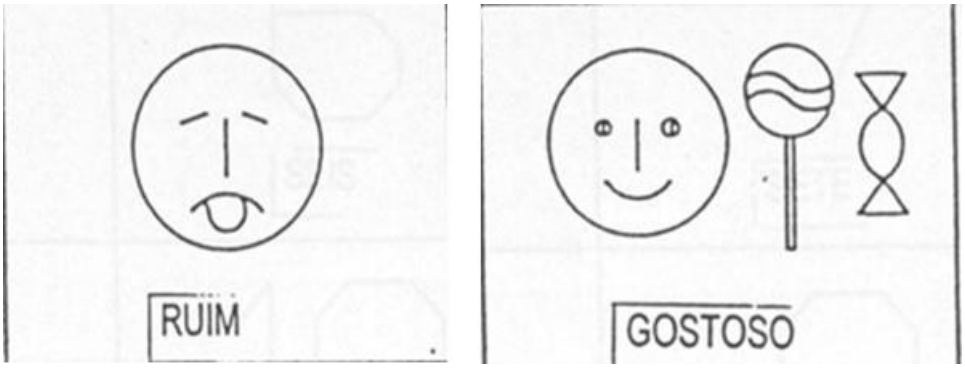
Fonte: Arquivos Ahimsa.

Realizar junto com a pessoa o desenho: observar se a pessoa precisa de bordas de contorno do objeto bem marcadas e contraste

c) Palavras

Deve ser feita uma observação para ver se a pessoa já consegue entender uma forma tão abstrata de comunicação como a escrita ou o braille. Se esse for o caso, aos poucos pode-se ir adicionando a palavra escrita abaixo ou acima dos desenhos, ou no caso de crianças sem visão, o braille. Pode haver casos em que a escrita ainda seja muito abstrata e pode-se recorrer ao uso de sistemas pictográficos de comunicação.

Figura 14 - Figura 14 - Exemplo de Compic – sistema pictográfico



Fonte: Arquivos Ahimsa.

d) Libras e Libras Tátil

Segundo Watanabe (2017) a Libras tátil trata-se de um “sistema não alfabético que corresponde à língua de sinais [...], realizado de maneira que toda a informação pode ser percebida pela pessoa com surdocegueira pelo tato por meio da posição de mãos”. (p. 107)

Figura 15 - Libras Tátil

Fonte: Arquivos Ahimsa

Watanabe 92017 esclarece que as pessoas com surdocegueira podem utilizar uma combinação de formas simbólicas e não simbólicas.

Figura 16 - Libras com apoio de cartões com imagem de objetos de referência e de modelo da professora

Fonte: Arquivos Ahimsa.

3.3.1.2 Algumas técnicas que podem apoiar o desenvolvimento da comunicação

a) Ressonância

A ressonância consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a iniciativa do movimento parte da criança. O objetivo dessa fase consiste na introdução de modalidades de comunicação baseadas no movimento. Nesse período, estabelece-se um vínculo corporal entre o adulto e a criança, a partir do qual o adulto passa a fazer parte do universo dela. A ação corporal permite estabelecer um diálogo por meio do movimento, e a partir dele, o adulto poderá introduzir sinais indicativos marcando o início e o término do movimento, ampliando-o e sistematizando-o.

- Posicione-se por trás da criança e realize os movimentos como se fossem um só;
- Modele os movimentos com seu corpo, se quer que a criança se sente no chão, ela deve sentir o seu movimento abaixando-se para sentar e entender que você se sentou;
- Para comer ou fazer trabalhos manuais, sente-se por trás da criança e apoie o braço da criança no seu e a mão da criança por cima da sua, fazendo com que ela sinta todos os movimentos que você faz para realizar a atividade
- Respeite a tolerância da criança. Quando ela estiver pronta, ela mesma irá buscar realizar a atividade sem a sua mão

Figura 17 - Atividade de regar as plantas realizada em ressonância

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 18 - Atividade de modelagem em argila realizada em ressonância

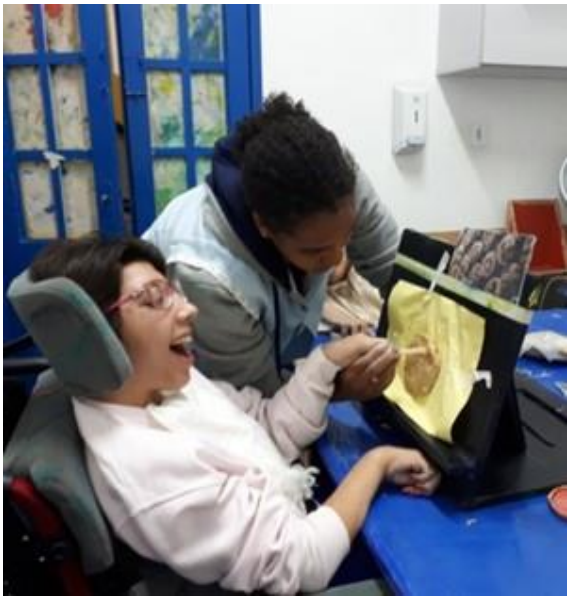
Fonte: Arquivos Ahimsa

b) Técnicas mão-sobre-mão e mão-sob-mão

De acordo com Chen e Downing (2006), o uso dessas técnicas tem o objetivo de providenciar apoio e assistência física a pessoas com deficiências severas para garantir que tenham uma participação ativa durante as atividades, ou para que possam explorar manualmente objetos e materiais. A técnica mão-sobre-mão é mais diretiva e pode ser considerada invasiva comparando com a técnica mão-sob-mão, que deixa a pessoa livre para escolher o nível de exploração, tempo e limites de tolerância permitindo que cada um realize respeitando seu ritmo e interesse. Muitas pessoas que apresentam um comprometimento motor precisam de um suporte maior na exploração e realização de atividades, o profissional que trabalha com esse nível de proximidade deve ter a sensibilidade necessária para perceber os limites da pessoa, observando nível de atenção, envolvimento e sinais de tolerância ou estresse a partir das suas expressões faciais, tônus muscular, respiração (que torna-se mais ofegante), postura e movimentos corporais (como virar-se ou tentar retirar a mão), sendo que a esses sinais o profissional deve oferecer uma pausar, conversar e avaliar se continuam ou interrompem a atividade proposta.

McInnes (1999) explica que pela dificuldade que a pessoa com surdocegueira tem em observar, compreender e modelar as ações das pessoas ao seu redor, sejam familiares ou profissionais, o uso da técnica mão-sobre-mão, principalmente no início de uma intervenção com pessoas com surdocegueira, é necessária. (p. 16)

Figura 19 - Atividade em argila realizada usando técnica mão-sob-mão usando um plano inclinado



Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 20 - Atividade culinária fazendo massa mão-sobre-mão

Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 21 - Atividade artística com adaptação de recurso para pintar realizado mão-sob-mão

Fonte: Arquivos Ahimsa

c) Movimentos Coativos

O professor realiza ações com a criança, por meio do contato lado a lado e, aos poucos, a distância física entre eles vai sendo ampliada. O objetivo do trabalho nessa fase consiste em ampliar os recursos de comunicação e a ação motora da criança no espaço, bem como possibilitar o desenvolvimento da habilidade de antecipação de acontecimentos em uma área determinada (BRASIL, 2006c).

- Posicione-se ao lado da criança quando ela já demonstrar que não necessita mais de tanto apoio como durante a ressonância
- Introduza atividades funcionais[4] além de brincadeiras corporais, exigindo mais da criança e começando a impor mais regras.
- Introduza objetos de referência somente como antecipação imediata

[4] Atividades Funcionais: Quando é realizado atividade que para criança tenha sentido do porquê fazer, exemplo comprar uma fruta para realizar um suco, porque a pessoa com surdocegueira gosta daquela fruta.

Figura 22 - Explorando a raiz da árvore de maneira coativa

Fonte: Arquivos Ahimsa.

d) Gestos de Contexto

Quando o professor ou responsável coloca sua mão abaixo da mão da criança com surdocegueira para realizar junto com a criança o movimento do gesto para informar o que vai acontecer. Segundo Watanabe (2017), é considerado gesto de contexto quando ocorre durante a realização de uma rotina e ou atividade.

Figura 23 - Professor faz o gesto relacionado com o movimento que irá realizar com aluna antecipando a atividade de educação física

Fonte: Arquivos Ahimsa

e) Sinais coativos e sinais táteis

De acordo com Watanabe (2017), sinais coativos são aqueles realizados por um parceiro de comunicação em conjunto com a pessoa com surdocegueira no corpo da própria pessoa. A mão do parceiro fica por cima da mão da pessoa com surdocegueira (mão-sobre-mão) para ela aprender a realizar a configuração de mão, movimento e posição no corpo, em seguida, o parceiro pede que a pessoa repita os sinais sozinha.

Já nos sinais táteis são usados com a mão do parceiro de comunicação por baixo da mão da pessoa com surdocegueira (mão-sob-mão) onde ela informa ou antecipa algo. É um início

para que a pessoa aprenda Libras tátil, começando com aqueles sinais que já fazem parte de sua rotina diária

f) Modelação

O professor ou responsável realiza o movimento modelando a ação a ser realizada

Figura 24 - Aluno imita o modelo de movimento proposto pela professora para pintar com pincel adaptado

Fonte: Arquivos Ahimsa

3.3.1.3 Algumas estratégias que podem apoiar o desenvolvimento da comunicação

a) Análise de tarefas

Segundo Nunes (2001. p.44), a análise de tarefas é "a descrição detalhada de todos os comportamentos necessários à realização de uma determinada tarefa, a partir das capacidades demonstradas pela criança".

A análise de tarefas é uma estratégia para que todas as crianças atinjam os objetivos propostos. Através da análise é possível avaliar o nível de desenvolvimento e detectar onde a criança encontra maiores dificuldades no momento de uma aprendizagem e suprir estas dificuldades.

Ao analisar uma tarefa deve-se determinar os passos (sub-tarefas) que são precisos para atingir um objetivo. Pode-se ajudar a criança a entender a sequência da atividade a ser realizada usando o recurso visual, tátil e cognitivo que a criança melhor compreende. (Figura 48)

Figura 25 - Análise de tarefa- Realização do Achocolatado para merenda da tarde – utilizando desenho de contorno

Fonte: Arquivos Ahimsa

b) Troca de turnos

Quando o adulto e a criança trocam de posição na ação que está sendo realizada (‘minha vez, sua vez’). Por exemplo, quando a criança inicia um movimento e o professor imita (novamente mostrando ‘minha vez, sua vez’), pois a troca de turnos é um diálogo no qual ambos contribuem. Dessa forma, promove-se a habilidade para uma interação harmoniosa e recíproca (conforme já descrito anteriormente), onde a criança aprende que comunicar não se tata de aprender vocabulário e obedecer a ordens, mas que é uma troca cuja função é obter informação, comentar, expressar-se de maneira convencional e ser respeitada nas suas iniciativas, entre outras.

c) Dar oportunidade de fazer escolhas

Fazer escolhas é o primeiro passo para autonomia, envolve uma tomada de decisão e iniciativa. Essas funções executivas são essenciais no desenvolvimento de habilidades comunicativas. Ela também é uma troca de turno quando o professor ou responsável comunica oferecendo opções e dá uma pausa esperando a resposta da criança

Figura 26 - Aluna escolhendo a cor que quer pintar ao se oferecerem duas cores como opção

Fonte: Arquivos Ahimsa.

3.3.1.4 Alguns recursos que podem apoiar no desenvolvimento da comunicação

a) Sistemas de Calendários

Blaha e Moss (1997) recomendam o uso de sistemas de calendários. Esse instrumento é uma parte integrante do sistema de comunicação, ao qual a criança necessita se dirigir quando deseja dizer alguma coisa, por isso a necessidade de que esteja posicionado em um local permanente que a pessoa consiga localizar facilmente.

A função do sistema de calendários é servir de apoio ao desenvolvimento de comunicação, para dar suporte emocional e permitir o ensino de conceitos temporais e de vocabulário. A pessoa que tem perdas sensoriais pode não perceber as pistas naturais que indicam acontecimentos futuros, e o uso do calendário dá a pessoa um sentimento de segurança porque permite saber o que vai acontecer depois.

Essa antecipação pode ajudar a motivar a criança e mantê-la em contato com o mundo, não ficando assim centrada nela mesma. O calendário também serve para alertar sobre alguma mudança inesperada na rotina e isto é importante para diminuir a ansiedade e trabalhar níveis de frustração, pois dá a oportunidade de a criança se preparar previamente para essa mudança.

Em geral se inicia o trabalho com um calendário de antecipação, se a pessoa demonstra uma compreensão muito limitada sobre as atividades. Segundo Blaha e Moss, as características mais comuns de uma pessoa que está nesse nível são:

• reconhece algumas pessoas, locais, sons, cheiros, objetos e ações associadas a uma quantidade restrita de atividades.

• está em um nível primário de “representação” e não tem nenhuma forma organizada de pedir ou rejeitar atividades.

• necessita de bastante apoio para prestar atenção às coisas externas a si.

• aceita breves momentos de interação com os outros.

A pessoa que está no nível de antecipação necessitará de um objeto que possa representar a atividade passada e outro para a atividade futura. É importante que esses objetos sejam dispostos em diferentes recipientes, como por exemplo, uma caixa verde para o futuro e um cesto vermelho em plástico para o passado (acabou), mas uma variedade de materiais pode ser utilizada para fazer estes calendários.

Um exemplo de calendário de antecipação pode ser com o uso de caixas de sapato. A caixa contendo o futuro - os objetos que representam as atividades a serem realizadas, deve ser diferente da caixa do passado, ou seja, a caixa para onde os objetos serão colocados ao término das atividades. No final do dia da pessoa no grupo de atendimento educacional pode-se retomar a caixa do ‘acabou’ para relembrar o que foi feito durante o dia. Ao rever os objetos, é interessante fazer algum comentário sobre algo que tenha ocorrido durante a realização da atividade que ative a memória trazendo à tona o emocional que auxilia na fixação do significado dos objetos de referência.

Figura 27 - Sistemas de calendário com caixas com texturas diferentes servindo de pista visual e tátil para cada atividade; Aluna explorando a caixa que antecipa atividade de música contendo vários objetos utilizados no momento

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 28 - Sistema de calendário com o objeto que é utilizado inicialmente na escola

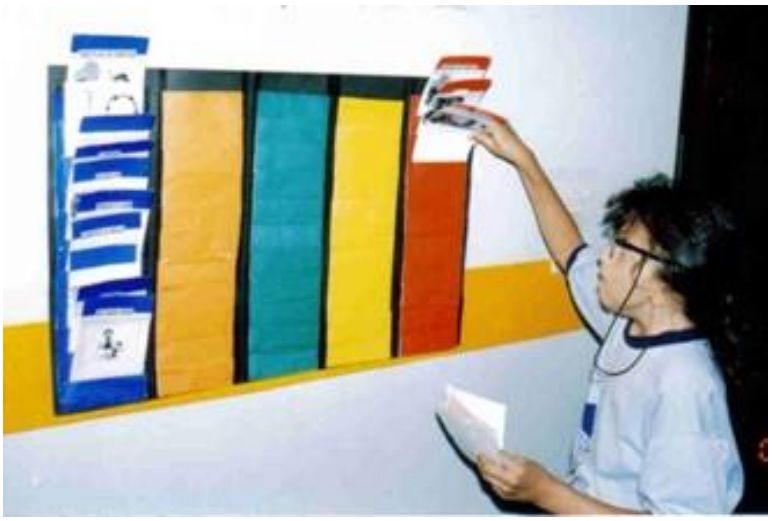
Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 29 - Sistema de calendário de transição entre objetos reais e escrita

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Quando a pessoa já compreende o calendário de antecipação imediata e já se mostra com mais tempo de atenção para explorar o que será realizado em um período inteiro, pode-se utilizar um calendário diário com objetos de referência concretos, e assim por diante até chegar ao um calendário semanal.

Figura 30 - Calendário semanal com fichas de desenhos



Fonte: Arquivos Ahimsa.

Uma breve sequência de um calendário diário com objetos desnaturalizados sendo realizado com um aluno.

Figura 31 - Sequência de realização de calendário diário com divisórias

Fonte: Arquivos Ahimsa.

É importante encontrar uma maneira de representar pessoas de uma maneira concreta, para que se possa nomear seus objetos pessoais, assim como se referir a essas pessoas mesmo que elas não estejam presentes. As pessoas têm algo que as caracterizam, algumas usam óculos e outras usam sempre o cabelo preso, mas essas são características que podem mudar. A

sugestão é usar pulseiras de identificação, cada pessoa escolhe algo ou uma textura ou objeto com que se identifica.

Figura 32 - Sistema de calendário com objetos de referência desnaturalizado

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 33 - Caixas de antecipação com a referência pessoal de cada estudante

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 34 - Sistema de calendário: calendário semanal com categorias táteis e texturizadas: dia da semana (em forma de diamante), atividade (em forma oval amarela) e pessoa com quem irá realizar a atividade (em forma de círculo branco).

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 35 - Sistema de calendário com uso de objetos concretos e desenhos de contorno em adaptação feita em papelão para acesso visual dos alunos

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 36 - Calendário com objetos concretos com fundo preto, para melhor uso da visão em crianças com deficiência visual cortical

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 37 - Sistema de calendário personalizado de acordo com a necessidade e habilidade de cada aluno

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Com o uso do calendário e os objetos de referência dá-se início ao diálogo sobre o que irá acontecer ou o que aconteceu (futuro e passado). Mas esses momentos não ficam registrados para que se possa fazer menção deles novamente relembrando e revivendo experiências passadas. Assim o uso de livros de experiência real se torna uma valiosa estratégia e recurso.

b) Livro de Experiência Real

Pela falta de uma comunicação eficiente, as crianças não conseguem conversar sobre fatos passados. Para contar histórias a criança tem necessidade de primeiro vivenciar uma situação real para depois entender o fazer de conta.

Atividades simples como hora do lanche ou hora do banho podem tornar-se livros de experiência real, nos quais o personagem principal é a própria criança, e as páginas do livro trazem a sequência de materiais usados durante a atividade e que são significativos para eles.

Segundo Monaco e Mamer (2005), trata-se de um livro sobre si próprio e suas experiências, como um recurso para ajudar as pessoas a reviverem eventos passados.

Por meio do livro pode-se apresentar, ensinar ou rever conceitos e vocabulário relacionados com a atividade realizada. Também serve para reforçar experiências que não ocorrem frequentemente. O uso do livro ajuda a sair do "aqui e agora", pois permite o diálogo sobre eventos passados reforçando conceitos fora do contexto do evento real.

É preciso fornecer uma fonte de materiais apropriada às necessidades individuais (visuais, táteis, conceituais e comunicativas e as habilidades motoras da pessoa).

Seus benefícios incluem: a pessoa se coloca como sujeito da ação, pois é o personagem principal; pode aprender conceitos de maneira mais significativa, pois trata-se de algo que ela vivenciou primeiro; tem a chance de refletir sobre o que passou além de auxiliar a pessoa a lembrar de pessoas que conheceu e lugares por onde esteve, fazendo associações e apoiando a estruturação de seu pensamento.

O processo deve envolver a pessoa na produção de seu livro tanto quanto for possível. Permita que a pessoa colete e guarde alguns materiais usados na atividade para serem colocadas no livro de experiência real (balão vazio de uma festa, colherinhas de sorvete, folhas de um parque, saquinho de batata, canudinho e outros). Forneça uma caixa ou sacola para a pessoa coletar estes itens. Para itens difíceis de colar para afixar no livro, pode-se usar sacos tipo "zip lock" presos no topo da página. No começo utilize um conceito principal por página, para auxiliar no desenvolvimento de conceitos. Ao invés de colar os itens, utilize velcro para a pessoa ter a oportunidade de manusear os objetos novamente. (Figura 40)

Também pode-se transformar atividades escolares em livro, como no exemplo na Figura 41.

Figura 38 – Livro de Experiência Real

Fonte: Arquivos Ahimsa..

Figura 39 - Atividade de apresentação de final de semestre com as famílias explorando o livro construído sobre o tema/projeto desenvolvido no semestre: Região Centro-Oeste, tribo Tupi Guarani, lendas e instrumentos confeccionados, registrados e transformados em Livro de Experiência

Fonte: Arquivos Ahimsa.

A criança pode participar do faz de conta com o uso de dramatizações que não conte apenas com os recursos visuais e auditivos, mas que a criança experimente as ações e movimentos da história. Exemplo, se o Lobo Mau assoprou, que a criança sopre ou que soprem nela para ela aprender o que é soprar, ou pode-se usar um ventilador para ela ligar e desligar para produzir vento.

Figura 40 – Adaptando histórias

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 41 - Usando ações físicas para entender a história- mediação

Fonte: Arquivos Ahimsa.

Figura 42 - Contando a história da copa com uso de maquete

Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 43 - Trazendo histórias para o concreto

Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 44 - Construção da maquete para apoio durante a contação de história

Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 45 - Contação de história: Cordel com elaboração de Livro Acessível

Fonte: Arquivos Ahimsa

No entanto é importante ressaltar que a criança com surdocegueira terá sempre a necessidade de mediação, seja por um adulto ou outra criança, ou seja um amigo que possa segurar o livro, sentar junto, enquanto o professor realiza sinais táteis e/ou coativos para efetivar a participação do aluno na hora da contação de história.

Se a criança tem baixa visão: verificar iluminação, tamanho dos objetos, distância que são apresentados, se necessita de cores fortes ou contraste.

Se a criança é cega: verificar necessidade de ter objetos para ela tocar, cuidado com miniaturas e brinquedos de plástico que não passam a informação correta e impedem a criança de formar novos conceitos. Trabalhe com objetos reais. Adicione aromas diferentes nas tintas ou texturas na cola, como canela.

c) Caderno de comunicação

Segundo Bove (1996) trata-se de um caderno utilizado para registrar as atividades realizadas no dia a dia. Com ele, podemos conversar sobre o que fizemos, com quem e onde. Podemos sempre voltar as páginas e relembrar o que fizemos no dia anterior, semana anterior ou mês anterior.

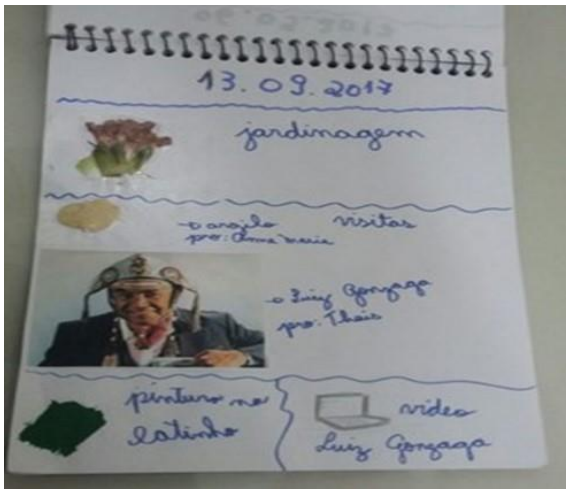
É um recurso que promove o diálogo, a conversação sobre um tópico comum, é um meio de ajudar a pessoa a criar memória e fazer associações entre as experiências vivenciadas e as que está vivenciando. É uma forma de ensinar a pessoa a refletir sobre seu dia. Promove a interação. Estimula a comunicação. Propicia a conversação, o diálogo, auxilia no desenvolvimento da memória e da organização do pensamento. Ajuda a estruturar a rotina dando maior consistência ao processo de aprendizagem.

O ideal é fazer o registro logo após a atividade feita, mas é possível fazer um registro geral no final do dia, relembrando tudo o que fizeram juntos. Se você decidir registrar logo após a atividade, lembre-se de “reler” o dia da criança antes de ela ir embora.

Figura 46 - Aluno observando seu calendário por meio de fotos - Alunos participando de uma atividade

Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 47 - Registro das atividades realizadas no dia



Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 48 - Registro no caderno: a pera contornada com canetão preto de traço grosso com técnica mão sobre mão. Depois, o aluno escolheu a cor e pintou sozinho

Fonte: Arquivos Ahimsa

A chave para o sucesso da comunicação com esses sistemas é o planejamento e a implementação de um meticuloso programa, o qual é especifico para cada indivíduo. Todos os sistemas são feitos de acordo com as necessidades dos estudantes e suas preferências.

Outros pontos importantes para o sucesso da comunicação com esses sistemas e recursos incluem:

- Adotar uma abordagem multimodal[5] exemplo: combinação de diferentes métodos de comunicação para complementar outra.
- Introduzir sistemas de comunicação em atividades de rotina significativas.
- Alertar potenciais parceiros de comunicação para o uso dos sistemas de comunicação.
- Providenciar breves notas explicativas sobre cada sistema
- Entender que a comunicação é dinâmica, todos os sistemas deverão permitir futuras mudanças.

d) Recursos para posicionamento: calça da vovó

A organização do Ambiente é muito importante para que todos os alunos participem das mesmas experiências, por exemplo, na sala de aula é importante notar que os estudantes pequenos costumam sentar-se no chão ou em cadeiras e mesas baixas e nem sempre a criança com surdocegueira usuária de cadeira de rodas tem o acesso à interação e troca com os outros

[5] Multimodal é uma abordagem que busca utilizar várias modalidades combinando desde a língua oral, linguagem gráfica por meio de contornos, desenhos, imagens e símbolos pictográficos, língua de sinais entre outros.

por estar em uma altura diferente. Pode-se ter a necessidade de tirar a criança da cadeira de rodas e usar cunhas, calças-da-vovó ou outro recurso que facilite o posicionamento de forma que a criança tenha a oportunidade de participar e interagir com seus colegas de classe.

Figura 49 - Exemplo de uso do recurso Calça da Vovó

Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 50 – Aluna posicionada na calçada vovó realiza atividade com apoio físico da professora

Fonte: Arquivos Ahimsa

Figura 51 - Alunos em roda com suas mães, enquanto um participa apoiado na calça da vovó

Fonte: Arquivos Ahimsa

3.3.2 Abordagens Educacionais que podem ser utilizadas para alunos com surdocegueira

O ideal seria optar por uma abordagem colaborativa, pois "ela centra suas ações nas necessidades e nos valores das famílias e da pessoa com deficiência, visando qualidade de vida" (NUNES, 2007. p. 20).

Uma abordagem que vem sido utilizada por diversos profissionais é a abordagem funcional, nessa entendemos que se centra nas necessidades atuais e futuras das pessoas com surdocegueira, visando autonomia e independência nas realizações das atividades no dia-a-dia. Centra-se na parceria com a família. Assim, temos:

•Família: como membro da equipe;

•Atividades Funcionais: são aquelas que envolvem habilidades utilizadas imediatamente pelos alunos e que são planejadas pelo professor com materiais reais, isto é, da vivência do aluno (MAIA; GIACOMINI, 2007).

No ensino da rede em processos inclusivos é possível fazer adaptações e alinhamento curricular. Há várias maneiras de incluir uma criança com surdocegueira na aula, mas cada caso é um caso. Para tanto é necessário avaliar se o conteúdo dado em sala será o mesmo para a criança com surdocegueira, mas que pode precisar ter uma adaptação levando em consideração habilidades visuais e motoras da criança, ou se a criança necessitará também de um colega de sala como tutor, ou se haverá a necessidade de ter um adulto mediando a atividade. Outra possibilidade é o conteúdo ser o mesmo, mas o professor ter expectativas diferentes para o aluno com surdocegueira, também levando em consideração as adaptações no material e a

necessidade de um mediador, seja um colega de sua idade ou um adulto com conhecimento mais especifico sobre suas necessidades. Outras opções incluem ter o mesmo conteúdo para o aluno, mas, além de expectativa diferente também poderá haver uma atividade diferente da dos colegas podendo até não ser realizada dentro da sala de aula. Um exemplo básico seria no 5º ano uma aula sobre plantas na qual os alunos devem aprender o nome das partes das plantas e escrever no local apropriado em um desenho. Nosso aluno com surdocegueira pode também nomear, se tiver resíduo visual talvez necessite apenas de que o desenho tenha as linhas mais reforçadas, ou ser um desenho ampliado, se não tiver visão pode escrever em braille e ter um modelo em plástico ou feito de papel marche. Se nosso estudante com surdocegueira não tiver vocabulário suficiente para nomear as partes da planta podemos manter a mesma atividade, mas com a expectativa de que apenas pinte a planta e aprenda que esse desenho representa uma planta, com a adaptação de trazer um material real para fazer o pareamento. Outra possibilidade é se nosso aluno com surdocegueira sequer tiver noção de plantas, podemos tomar o tempo dessa aula com uma atividade mais funcional indo até o jardim da escola e regar algumas plantas. Tudo realmente dependerá do aluno. As possibilidades são muitas, em todo caso, necessitará de alguém para auxiliá-lo, pois o professor não poderá fazer todo esse acompanhamento sozinho.

3.3.3 Apoios no processo de inclusão das pessoas com surdocegueira

O INSTRUTOR-MEDIADOR

Segundo Maia et al (2008),

> Quando nos referimos às pessoas com surdocegueira, as necessidades de comunicação, orientação e mobilidade e de estar em interação com o mundo requerem dos profissionais um trabalho de intervenção contínua. A intervenção baseia-se no fato de que outra pessoa possa ser mediadora do mundo, esta parece ser a chave para a pessoa com surdocegueira compreender o mundo no qual está inserido, fazendo parte do mesmo de maneira autônoma. (p.41)

McInnes (1999) descreve o Instrutor-Mediador como aquele que facilita o contato e a consciência do ambiente, e o autor não cansa de enfatizar a importância desse profissional em promover e apoiar a comunicação com as pessoas com surdocegueira, independentemente de sua idade, garantindo que tenha acesso "para coletar, assimilar e usar a mesma quantidade e tipo de informação que seria coletada, assimilada e usada por seus pares que não apresentam desafios" (p.81. Tradução nossa)

Uma criança com surdocegueira não poderá se beneficiar totalmente da Inclusão nas escolas regulares se não tiver esse apoio, o mesmo ocorrendo com jovens ou adultos com surdocegueira que precisam ser inseridos no mercado de trabalho. Eles precisam de um profissional que faça a mediação e lhes mostrem o mundo, que está acontecendo em seu entorno, que favoreçam a comunicação.

Maia et al (2008) colocam que o instrutor mediador é um profissional que não pode substituir o professor e nem ser substituído por outros profissionais, pois ele tem conhecimento de um sistema alternativo de comunicação e formas individuais de comunicação do aluno que abrangem a recepção e a expressão, oferece informações conceituais e adicionais sobre o que ocorre ao redor do aluno para sua total compreensão. Sua função é de estar sempre com o aluno em todos os lugares que ele frequenta e, se necessário, preparar e adaptar materiais para que ele possa entender e participar das atividades, principalmente as escolares.

As primeiras experiências demonstram que o desempenho dos alunos foi melhor com a presença dos instrutores mediadores.

Os referidos autores esclarecem que o instrutor mediador não é um auxiliar de classe. Um instrutor mediador trabalha de maneira constante com um aluno em lugares diferentes e durante um período prolongado de tempo. O instrutor mediador participa nas reuniões de equipe e do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) relacionados com a criança com surdocegueira, inclusive na preparação de informes e na formulação e avaliação da programação. Necessita fixar um tempo que utilizará para: observar as classes de educação regular e preparar a inclusão do aluno; fabricar ou adquirir materiais de adaptação; planificar lições; revisar e registrar dados; preparar informes; revisar materiais de capacitação e reunir-se com outro profissional de serviços e membros da equipe da escola.

3.4 A AVALIAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA: NECESSIDADES E DESAFIOS

Ao tratarmos especificamente sobre a surdocegueira, que apresenta impactos em todas as áreas de desenvolvimento do ser humano, é necessário um estudo mais aprofundado para compreender a complexidade envolvida nas dimensões do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial do indivíduo. As autoras Papalia, Olds e Feldman (2006) colocam que essas dimensões do desenvolvimento são interligadas e uma influência a outra no decorrer na vida. Definem como parte do desenvolvimento físico: o crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde. O desenvolvimento cognitivo envolve a mudança e a estabilidade nas capacidades mentais: aprendizagem, memória, linguagem,

pensamento, julgamento moral e criatividade. E o desenvolvimento psicossocial envolve a mudança e a estabilidade na personalidade e nos relacionamentos sociais. Para as autoras, "[...] uma pessoa é mais do que um conjunto de partes isoladas. O desenvolvimento é um processo unificado" (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 51). Essa afirmação traduz bem a problemática das deficiências, pois em geral busca-se definir uma pessoa com base em apenas um aspecto de seu desenvolvimento.

Existem inúmeras causas que levam à surdocegueira e ela pode se manifestar desde o nascimento ou em qualquer momento da vida da pessoa, sendo classificada em: congênita, aquelas pessoas que nascem na condição ou a adquirem em tenra idade antes de adquirir linguagem simbólica, e a adquirida, quando a pessoa se torna surdocega após ter já adquirido linguagem simbólica seja ela oral (fala) ou visual espacial (Libras).

Dentre as necessidades primárias para o desenvolvimento das pessoas com surdocegueira está a comunicação, que é a habilidade de passar uma mensagem a outros e a habilidade de receber e interpretar a informação dos outros, habilidades essas essenciais para a aprendizagem (ROWLAND, 2009). Segundo a autora, essa habilidade de passar informações é o que permite a interação com os outros, influenciando suas ações, ao passo que a habilidade de receber e interpretar informações é a que permite aprender com os outros, que apoiam a criança em desenvolvimento a fazer sentido das constantes mudanças no ambiente. A autora explica por esses fatos a relação entre cognição e comunicação, ambas conectadas e interdependentes.

A aquisição de linguagem está condicionada a aprender com outra pessoa, inúmeros relatos sobre crianças selvagens que foram criadas longe do convívio humano descrevem sua falta de linguagem. A partir da teoria Vigotskiana, Souza e Maia (2014) refletem sobre os estudantes com surdocegueira nos três processos mentais: cognição, emoção e a vontade. Mesmo considerados como processos separados, eles se sobrepõem. As autoras afirmam que os estudantes com surdocegueira apresentam acentuadas dificuldades nos três componentes e para assegurar o desenvolvimento de suas potencialidades é essencial a mediação de um adulto. Esclarecem que a linguagem está conectada ao componente cognição, mas que percepção, atenção e concentração são parte do componente vontade, e a motivação faz parte do componente emoção, ou seja, não há meios de desenvolver uma área separadamente da outra, o estudante é uma pessoa e deve ser tratada integralmente.

Maia, Ikonomidis e Aráoz (2016) reforçam que além das limitações impostas pela dupla perda sensorial concomitante, mesmo que o estudante apresente resíduos visuais e ou auditivos,

ainda assim terá que complementar as informações utilizando outros canais sensoriais, visto que ele tem dificuldade em integrar os estímulos e a ordem de mundo. Por esse motivo, volta-se a falar na necessidade que esses estudantes têm quanto a um atendimento especializado "voltado para o desenvolvimento de uma comunicação eficiente e de estratégias de integração sensorial" (p.145).

Hart (2016) apresentou uma palestra sobre avaliação no VI Fórum Internacional sobre Surdocegueira em São Paulo em que falou muito sobre a necessidade que os estudantes com surdocegueira têm em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Destacou as principais que são a mediação e a co-construção de significados.

Para poder demonstrar toda a complexidade de trabalho com uma criança com deficiência, no qual não é possível simplesmente aplicar métodos e técnicas dispostos em cartilhas e fascículos para professores, sem o devido cuidado de observação e compreensão de quem é a criança que se coloca frente ao contexto escolar, levando em consideração sua trajetória de vida, e por meio de detalhada observação de seus comportamentos em diversas situações e contextos para poder se afastar e refletir sobre a melhor forma de atuação pedagógica e somente então poder estabelecer junto com uma equipe o plano de atendimento individualizado. Tratando-se de uma grande parte de estudantes que não apresentam linguagem formal (oral, visual espacial ou gráfica) toda atuação do professor fica baseada em relatos da família ou responsável mais próximo, laudos e relatórios médicos, relatórios de terapeutas e observação direta que é muito subjetiva dependendo dos valores e atitudes que o próprio professor traz consigo.

A problemática na intervenção e atuação pedagógica com estudantes com surdocegueira é comum emitir um pré-julgamento do que o estudante entende ou não entende em uma observação superficial. Almeida (2015) afirma que a educação de estudantes com surdocegueira é um processo complexo enumerando os seguintes itens para corroborar essa afirmação:

> [...] estão em jogo as várias relações e possibilidades de atendimento frente às especificidades da deficiência. Leva-se em consideração, para as práticas pedagógicas, o grau de perda sensorial (visão e audição) que este aluno apresente, o período em que essas perdas foram acometidas, a multiplicidade na aquisição de linguagem e de língua que pode ser estabelecida para cada indivíduo, as estratégias educativas e de socialização mais adequadas para cada sujeito, a avaliação do surdocego como único nas suas necessidades educacionais e sociais, dentre outras questões (p. 165).

Se não houver uma avaliação das necessidades do estudante com surdocegueira não é possível identificar os objetivos a serem atingidos.

Hart (2016) expôs sua teoria de que ao avaliar uma pessoa com surdocegueira de acordo com padrões estabelecidos por pessoas que veem e ouvem e usam língua oral, certamente elas serão vistas como menos competentes do que realmente podem ser. Hart traz também o foco sobre a avaliação requerer uma parceria e, no contexto sobre o qual a parceria está ocorrendo, ou seja, avaliar a pessoa isoladamente não traz informações de como a pessoa percebe e atua sendo isso possível apenas durante uma interação, mesmo que com o próprio avaliador.

Logo, para avaliar uma criança é importante saber sobre sua condição médica, sua visão e audição, mas tão importante quanto, é buscar saber sobre a criança e o mundo em que ela vive. “Se vamos ‘avaliar’ alguém, temos que nos fazer perguntas sobre nosso papel e que parte temos na vida desta pessoa. Claro, a pessoa está no centro de sua própria vida, mas é uma vida que envolve outras pessoas. (HART, 2016. Informação oral)

Não é possível avaliar sem estar envolvido na avaliação, o avaliador deve ser uma pessoa de seu convívio de preferência e as informações colhidas nos ambientes naturais que ocorrem para que o estudante possa demonstrar toda sua habilidade e não ter interferências de outras variáveis que possam influenciar na sua ação, uma pessoa com surdocegueira pode ter dificuldade, por exemplo, em estabelecer vínculos de confiança e passa a agir de forma diferente de seu costuma em situações corriqueiras dentro de sua zona de conforto.

Por se tratar de estudantes que não usam, em sua maioria, uma linguagem formal e estruturada, o processo de avaliação é altamente complexo, mesmo para especialistas na área.

Tentaremos mostrar por meio de um quadro integrativo (Quadro 7) sobre a área de desenvolvimento da Linguagem a relação entre: Comunicação, Estratégias e Técnicas e Recursos para estudantes com surdocegueira e estudantes om deficiência múltipla sensorial, que vão apoiar no processo de avaliação e planejamento para os mesmos.

Quadro 7 - Comunicação, Estratégias e Técnicas e Recursos para estudantes com surdocegueira congênita e estudantes om deficiência múltipla sensorial

Linguagem	Comunicação	Estratégias	Recursos	Técnicas
Aquisição de vocabulário	Objeto de Referência para: Antecipação e Pessoa, contexto, tempo e lugar	Utilizar os objetos referências pessoais (todos da sala de aula e o professor); para identificação e reconhecimento das pessoas. Uso da caixa de antecipação com objetos de referência de Contexto (ter em sua caixa de antecipação ou no sistema de calendário o objeto referente ao contexto que vai ser trabalhado); Sistemas de calendários para uso dos objetos de referência de forma sistematizada para comunicação das atividades para antecipação das mesmas. Para marcação de tempo, uso de marcadores como ampulheta, relógio ou timer.	Caderno de registro do passo a passo da atividade (análise de tarefa); Pistas sobre o desenvolvimento das atividades. Identificação visual e tátil para reconhecimento do próprio material. Uso de textura nos objetos de referência para indicar o tempo de realização para o aluno.	Aproximação e Identificação: Toque em área não invasiva; Mão sob mão para os alunos que precisam de mais apoios. Coatividade para os alunos que estão iniciando a comunicação por meio de sinais da língua de sinais. Rotina diária Realizar a mesma ordem, sequência de fala, movimentos/gestos e apresentação de pistas quando for se apresentar ou identificar ao aluno; Rotina da sequência de cada atividade (passo a passo) para o aluno saber como se desenvolve a atividade
Memória (Conceitos função)	Informação (por meio de objetos de referências: real, parte do objeto, fotos, figuras e outras formas)	Construção do passo a passo para realização das atividades (objetos de referência) e depois por meio do caderno de comunicação.	Sistema de Calendários; Dicionários; Caixa de memórias; Pistas (cheiro, textura, movimento, auditiva, visual, tátil, objeto).	Modelação; Mão sob mão para os alunos que necessitam de maior apoio.
Conceitos-interpretação e conversação	Confirmação (por meio de gestos, sinais, objetos de referência)	Realizar a imitação da ação por meio visual ou por toque ou reproduzir o mesmo som do aluno, assim confirmando a mensagem.	Uso do próprio corpo; Construção de maquetes; Livro de experiência real	Imitação

Continua

continuação

Linguagem	Comunicação	Estratégias	Recursos	Técnicas
Memória (armazenamento da interpretação)	Demarcação de tempo e finalização (gestos indicativos, gestos naturais, recursos diversos)	Utilizar o sistema de calendário para conversar sobre começo, meio e fim das atividades e sobre pessoas, lugares e outras situações.	Calendário; Caderno de registro; Caixa do acabou; Livro de experiência real	Sinais táteis, sinais coativos.
Conceitos (Acesso)	Acesso a conteúdos (por meio de diferentes formas de comunicação e recursos selecionados)	Uso de cores contrastantes; Iluminação adequada; aguardar o tempo para processamento da informação; Posicionar de forma agradável e confortável com condições de acessibilidade; posicionamento do aluno em sala; uso de desenhos, fotos, objetos reais, músicas e ritmos.	Plano inclinado; CCTV; Ipad; livro de experiência real; dicionário; glossário; engrossador; apoios e suportes; computador; outra tecnologia.	Mão-sobre-mão; Mão-sob-mão; Modelação; Ressonância; Coatividade; Toque ou assistência oral
Dialogicidade	Troca de turno	Dar o tempo para processamento da informação; Dar pausa para mostrar que agora é a vez do outro. Responder às iniciativas do aluno	Passaporte da Comunicação; Objeto ou brinquedo relacionado com o tema da conversa	"mãos que ouvem" e "mãos que falam", alternando e dando a vez para o aluno.
Relações Sociais Harmônicas	Reciprocidade	> Respeito ao interesse do aluno; > Respeito ao envolvimento do aluno (se quer mais, se quer parar)	Retornar ao calendário ou uso de objetos de referência para negociação; Passaporte	Uso de objetos de referências como apoio na comunicação
Segurança e Autoconfiança	Níveis de apoio	*Scaffolding* – aumentar ou diminuir nível de apoio conforme aluno demonstra domínio nas habilidades	Detalhamento do passo a passo (por meio de imagem, figura, objetos entre outras formas)	Ressonância; Coativo; Toque; Comando verbal; Lembretes.
Formação de Conceitos	Todos os itens deste quadro	Proporcionar oportunidade de realizar as atividades e praticar as habilidades de maneira suficiente para o domínio do aluno; Análise de tarefa	Caderno de comunicação; Livro de experiência real	Utilizar a própria rotina do aluno

Fonte: Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência. Elaborado por Shirley Rodrigues Maia e Vula Maria Ikonomidis – fevereiro de 2017.

Vemos que o principal requisito para exercer a função de professor de estudantes com surdocegueira é ter a compreensão da comunicação como prioridade no planejamento e atendimento desses estudantes e ter em mente as estratégias e recursos que podem apoiar os estudantes no seu desenvolvimento. Para elaborar um planejamento educacional centrado na pessoa, propõe-se elaborar objetivos de aprendizagem aos estudantes com surdocegueira baseando-se no instrumento Choosing Outcomes and Accomodations for Children (COACH) - escolhendo resultados e acômodos para crianças: um guia para planificação educacional de alunos com deficiência. Esse instrumento foi elaborado após pesquisa realizada com famílias de pessoas com deficiência múltipla, e trouxe o levantamento dos indicadores que levam à qualidade de vida, lembrando que para cada família cada item tem maior ou menor peso e depende dos valores e crenças de cada um, a saber:

• Estar seguro e com saúde: envolve aprender habilidades de autocuidados e adquirir noção de perigo, por exemplo: a pessoa pode aprender a atravessar a rua, ou aprender a beber líquidos para evitar engasgos; ou aprender a não se aproximar das panelas quentes; ou até aprender a não ser tão amistoso a ponto de se colocar em risco e sofrer abuso sexual.

• Ter um lar agora e no futuro: o lar é onde a pessoa se sente segura, tem privacidade e se sente livre para ser ela mesma. Não é necessário aprender nenhuma habilidade específica, mas é uma preocupação da família, se esta faltar o que irá acontecer com seu filho. Outros casos também como se o filho requerer cuidados físicos intensos ou ainda no caso de pessoas agressivas e destrutivas, o que indica a necessidade de um serviço de apoio e terapia familiar, entre outros.

• Manter relacionamentos significativos: é muito comum que a pessoa com deficiência mantenha relacionamento apenas com familiares, pessoas no seu trabalho ou escola, e terapeutas e médicos; é necessário aumentar o círculo de amizades explorando passatempos, hobbies, interesses, frequentando outros locais, que tem a ver com o último item apresentado nesta seção.

• Ter acesso a opções e controle de acordo com a idade e cultura: é importante que a pessoa tenha o mínimo controle sobre sua vida diária: o que comer, vestir, quanto tempo deve permanecer em um ambiente, com quem ficar. A falta de controle pode levar a uma passividade extrema, onde a pessoa apresenta resignação e não tem forças para impor sua vontade; ou a uma agressividade. Por serem consideradas “crianças eternas” isto gera um ciclo de improdutividade de expectativas que leva a limitadas oportunidades

• Participar em atividades significativas em vários lugares: esta é a diferença entre ter uma vida entediante e uma vida interessante.

O COACH traz oito áreas para serem trabalhadas com objetivo de garantir a aprendizagem das habilidades que levam a ter qualidade de vida:

1) Comunicação: se expressa que quer mais ou quer que algo continue; se faz escolhas; se solicita objetos ou pessoas; se nega; se responde a perguntas; etc.

2) Socialização: comportamento em geral; se inicia e mantém uma interação social; aceita ajuda, oferece ajuda; como é a transição entre atividades; se mantém comportamento socialmente aceito, etc.

3) Manejo Pessoal /Atividade de Vida Autônoma: se sabe lavar as mãos, escovar os dentes; pentear os cabelos; tomar banho; ter controle de esfíncteres; saber comer; vestir-se, etc.

4) Tempo Livre/Recreação: o que faz para se divertir; o que faz para passar o tempo por exemplo se tem que esperar em uma fila de banco, médico, etc.

5) Habilidades Acadêmicas Selecionadas: se tem atenção, concentração, imitação, uso funcional de objetos escolares: lápis, cola. Se sabe ler símbolos, ou ler, contar fazendo pareamento, ver as horas, usar computador, calendário etc.

6) Lar: participa de tarefas domésticas – tirar o pó, separar as roupas sujas, coloca ou tira a louça da mesa; sabe onde estão guardadas suas roupas; lava ou seca louça, faz compras, etc.

7) Escola: segue regras; cuida de sua mochila, seus pertences, reconhece os professores, colegas, etc.

8) Comunidade: sabe usar recursos da comunidade: parque, restaurante (sabe pedir comida, pagar); lojas; shopping; uso de transporte público; clubes; igreja; sabe manter o comportamento adequado em cada ambiente; etc.

3.5 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA

O acompanhamento pedagógico de estudantes com surdocegueira no Brasil ainda é um tema pouco abordado.

O tipo de avaliação usada para medir os erros e acertos sendo que acertos são o que o avaliador tem em mente como expectativa de aprendizagem, tornando-se um instrumento classificatório, de aprovação ou reprovação. (LUCKESI, 2008).

A avalição pedagógica deve servir para avaliar o progresso e a efetividade de um programa educacional. É imprescindível que os resultados obtidos em uma avaliação

pedagógica sejam acurados, integrais e aplicáveis para o sucesso educacional de um estudante (ROWLAND, 2009).

No contexto da avaliação pedagógica surge um novo conceito: o da avaliação autêntica, cuja função é melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e aumentar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam. Essa avaliação é considerada integrada ao ensino e à aprendizagem, constituindo uma atividade formadora. Mais que medir ou julgar, a avaliação autêntica permite intervir a tempo para assegurar que as estratégias e os meios utilizados na formação respondam aos objetivos propostos (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005).

Em relação à surdocegueira, avaliar habilidades comunicativas é um desafio mesmo para profissionais experientes na área. Os instrumentos de avaliação tradicionais ou formais raramente produzem informação útil, significativa ou até mesmo confiável, pois apenas provam o que o estudante não faz, não apresenta ou não consegue. Faz-se necessário adotar uma abordagem de avaliação autêntica que possa focar nos interesses e preferências do estudante com surdocegueira. Uma avaliação de qualidade estabelece a base para uma educação apropriada. Em geral os estudantes com surdocegueira são tidos como difíceis de avaliar, subentendendo-se que a culpa é do estudante e não do instrumento usado na avaliação, de acordo com Rowland. Surge daí a necessidade de realizar o acompanhamento educacional por meio de uma avaliação da aprendizagem de estudantes com surdocegueira com um instrumento capaz de proporcionar subsídios para elaboração de planos educacionais em vários contextos: escolar, institucional, centro de convivência, locais de lazer, residências, hospitais e mesmo para o mundo do trabalho.

Centros de atendimento especializados em surdocegueira geralmente usam avaliações traduzidas de outros países, mas sem o rigor de uma validação e adaptação para a nossa cultura, ou avaliações usadas para outras áreas, como deficiência intelectual, que não são instrumentos construídos para refletirem sobre as necessidades específicas que a surdocegueira acarreta. Tanto no Brasil como em outros países existem avaliações que são como *checklist* apontando as habilidades que a pessoa já alcançou e quais ainda não alcançou, resultando em uma visão desenvolvimentista sobre o processo educacional de estudantes com surdocegueira (HODGES, 2004). Existem inúmeras avaliações funcionais sobre a visão e audição, mas poucas avaliações centradas no estudante ou nas atividades. Em relação ao Brasil, os livretos e fascículos do MEC propõem atividades e recursos, mas não um acompanhamento específico do desenvolvimento do estudante com surdocegueira para fins de elaborar planos educacionais eficientes, sendo

proposta uma avaliação geral o que a torna muito subjetiva e dependente da professora do AEE, seu tempo de formação, em qual área e experiência profissional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação a respeito da formação de professores especializados para trabalhar com estudantes com surdocegueira congênita, capacitando-os na avaliação pedagógica inicial e atendimento educacional individualizado tem como Objetivos:

Geral:

Promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do Instituo Benjamin Constant (IBC) de maneira que possam compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender esses estudantes, por meio de formação continuada em serviço.

Específicos:

- Oferecer bases teóricas de fundamentação sobre surdocegueira congênita;
- Favorecer a construção de um processo avaliativo desses estudantes;
- Consolidar estratégias e recursos didático-pedagógicos por meio do planejamento do processo;
- Subsidiar a construção de uma prática pedagógica capaz de acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes com surdocegueira congênita.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Segundo Richardson (1985), a abordagem qualitativa apresenta várias utilidades que uma pesquisa quantitativa talvez não ofereça, como a capacidade em descrever a complexidade de um problema, ou analisar a interação entre as variáveis, entre outros que permitem um aprofundamento maior na compreensão de aspectos singulares dos envolvidos.

Richardson (1985, p.41) afirma que “as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que estas penetram na complexidade de um problema” e também cita as pesquisas documentais que exploram a análise de conteúdo e a análise histórica.

Neste presente estudo essas técnicas serão empregadas ao realizar a construção do histórico e no retorno final dos participantes sobre a proposta da intervenção. A observação faz-se necessária para a acurada avaliação de cada estudante.

Esse autor cita especificamente como exemplo de abordagem de controle qualitativo a pesquisa para elaboração de material didático, tendo como objetivo produzir um produto essencial ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, um processo que consiste em desenvolver e validar produtos educacionais, e indica que a utilidade de uma pesquisa desse tipo seria oferecer subsídios para o desenvolvimento da:

> [...] capacidade de superar e corrigir graves problemas educacionais no que concerne ao emprego indistinto de livro-texto, de material didático e de equipamentos, que embora válidos para determinado padrão social e escolar podem não atender, efetivamente, às carências de uma população estudantil específica nem se ajustarem às necessidades mais peculiares de certa comunidade (RICHARDSON, 1985, p. 42).

O autor complementa dizendo que essa pesquisa busca elaborar um produto que possa ser efetivamente usado em escolas. Destaca que ao término deve-se elaborar um programa de treinamento para professores, a fim de prepará-los para o uso do produto. O autor reforça ser imprescindível verificar "se há pessoas com habilidades, conhecimento e experiência para elaborar e testar o produto". (p.43)

Esta investigação propõe desenvolver um produto: o curso de formação continuada em surdocegueira congênita para professores.

Dentro dos critérios científicos, Richardson aponta a confiabilidade, validez, interna e externa, trazendo as seguintes definições:

> Confiabilidade externa refere-se à possibilidade de outros pesquisadores, utilizando os mesmos instrumentos, observarem os mesmos fatos. [...]. Validez se refere à capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas. Validez interna refere-se à exatidão de dados e à adequação das conclusões. Validade externa refere-se à possibilidade de generalizar os resultados a outros grupos semelhantes. (p. 46-47)

Na última fase que corresponde à testagem, "a avaliação deve ser realizada em campo similar àquele onde o produto será definitivamente desenvolvido" (p.44). À luz desse requisito objetivamos uma intervenção no Instituto Benjamin Constant, por se tratar de escola especializada em deficiência visual e cuja proposta está se expandindo para o atendimento de estudantes com surdocegueira congênita.

4.2 INSTRUMENTOS

4.2.1 Materiais e equipamentos

Computador *desktop* e *laptop*, lápis, papel, caneta, *tablet*, *smartphone*.

4.2.2 Instrumentos utilizados para avaliação pedagógica inicial e de acompanhamento do desenvolvimento educacional para estudantes com surdocegueira

São quatro instrumentos que podem ser usados em conjunto ou independentes de acordo com o objetivo que se tem a atingir com estudantes com surdocegueira, a saber:

1. Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial – a ser usado apenas em contextos escolares
2. Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade composta por:

- ✓ Participação do estudante
- ✓ Tipo de apoio
- ✓ Escala de Envolvimento da Criança - adaptada para uso na ficha
- ✓ Matriz de Comunicação - adaptada para uso na ficha
- ✓ Criatividade

3. Processo Urso – Processo Estrela
4. Planejamento – decisões conjuntas profissional-família

DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Construído como anexo do Guia de Orientação para inclusão de crianças e jovens com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, por um grupo de trabalho de instituições que atuam na área da surdocegueira, tem por objetivo levantar aspectos importantes na inclusão educacional de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial e orientar as unidades educacionais das redes municipais e estaduais da educação, visando oferecer um exemplo de escola modelo. O Guia foi elaborado em 2009 com a consultoria da Dra Maria Bove em um projeto com apoio da Fundação Lavelle, por intermédio da Perkins International e as instituições Ahimsa, Adefav, Abrapascem e Santa Casa- Setor de Visão Subnormal. O protocolo está composto por dois instrumentos: a) Coleta de Informações da Unidade Escolar (CIUE) e b) Ficha de Registro de Observação da Unidade Educacional (FROUE).

a) Coleta de Informações da Unidade Escolar (CIUE), composta por:

I. Atenção às Famílias

II. Comunidade Escolar

III. Entorno da Comunidade Escolar

IV. Acesso / Apoio da Comunidade Escolar

V. Espaços Temáticos

Questionário tipo *checklist* para observar recursos na Unidade Escolar (U.E.), no seu entorno e as ações realizadas em consonância com o Projeto Político Pedagógico que retrata e

rege a abordagem educacional adotada pela U.E. Os dados colhidos com o CIUE servem para entender a Unidade Escolar, seu funcionamento, a visão que tem dos estudantes com deficiência, as ações que realiza com as famílias, o corpo docente e discente em relação à sensibilização e apoio direto a toda a equipe e aos estudantes, sem a intenção de apontar erros e falhas, mas dar direcionamento sobre as necessidades de ações que visem uma cultura inclusiva. A aplicação desse questionário deve ser feita por profissional sensível e diplomático que, ao notar as lacunas ainda emergentes na U.E., sem ser invasivo e intuindo sobre o melhor momento de indicar mudanças, ou fazer qualquer sugestão, criando uma lista de prioridades em relação aos estudantes com surdocegueira que lá estudam.

b) Ficha de Registro de Observação da Unidade Educacional (FROUE), composta por:

I. Apoios para Comunicação

II. Apoios para Orientação e Mobilidade (O&M)

III. Apoios Sensoriais

IV. Apoios sociais

V. Apoios para Acesso e Participação ao Currículo Geral

VI. Apoio de Pessoal

Com legenda de Preenchimento: EM – Emergente; ED – Em andamento; AL – Alcançado / Atingido, esse instrumento está diretamente voltado às necessidades do estudante e sobre os apoios que lhe são imprescindíveis para assegurar acesso e permanência na escola. Constituído por duas colunas: uma sobre a necessidade do estudante para determinado apoio e outra para listar as prioridades em cada caso.

Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade

A seguinte ficha foi elaborada como forma de avaliação com critérios elaborados por especialistas na área da surdocegueira e deficiência múltipla sensorial fundamentada em literatura apresentada no Capítulo 2 e baseada em ampla experiência. A ficha visa possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento educacional dos estudantes com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial em ambientes educacionais.

A primeira página /capa da Ficha traz as informações sobre qual atividade está sendo avaliada, e especifica as técnicas recursos e estratégias empregadas na atividade.

ATIVIDADE: _____

ESTRATÉGIA: _____

ANO / SÉRIE: _____

Disciplina: _____

Professor (a): _____

As respostas na ficha são indicadas por cores, seguindo uma legenda, o que facilita a visualização de melhoras ou pioras no desemprenho com um simples olhar. A ficha contém cinco partes: 1) Participação do estudante: como o estudante realiza a atividade. Na ficha os critérios apontados são: independência, autonomia, apoio parcial, apoio total; 2) Tipos de apoio: se na primeira parte estiver indicado que o estudante necessita de algum apoio, nessa segunda parte especifica-se em: Ressonância; Coatividade; Toque Corporal/ gestos; Modelação; Comando verbal; 3) Envolvimento na Atividade, com critérios sobre Concentração, Energia, Persistência, Precisão, Tempo de Reação e Satisfação; 4)Comunicação seguindo o padrão da Matriz de Comunicação; e 5) Criatividade, cujos critérios são: Antecipa a Atividade; Inicia a Atividade; Cria na atividade; Resolução de Problemas; Faz Escolha. A seguir o detalhamento de cada parte da ficha e sua figura correspondente. Ao final, no Apêndice, é possível encontrar a ficha na sua integra.

1. Participação do estudante

Quadro 8 - Reprodução da primeira parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Participação do estudante

Nome do Estudante	Critérios de avaliação						
	Participação Como faz a atividade				Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Independência	Autonomia	Apoio Parcial	Apoio Total			

A primeira parte retrata como foi a participação do estudante na atividade selecionada, variando entre independência, autonomia, apoio parcial ou total, o que leva à segunda página.

Preenchimento da Avaliação (legenda)

- Vermelho - não apresenta / não utiliza
- Amarelo - apresenta / utiliza algumas vezes
- Azul - apresenta / utiliza na maioria das vezes
- Verde - apresenta / utiliza sempre

Orientações de como preencher esta parte da ficha (assinalar todos os itens)

Itens: independência e autonomia

Quando o estudante realiza a atividade porque já sabe a sequência e realiza sozinho sem nenhum tipo de ajuda. Ou somente autonomia em verde quando o estudante demonstra que sabe, mas que não possui habilidade motora para realizar com independência (assinalar o item independência em vermelho)

O estudante consegue realizar parte da atividade sem ajuda, mas ainda necessita de algum tipo de apoio (parcial e que será especificado na página seguinte, nos tipos de apoio).

O estudante ainda não entende a atividade ou não demonstra saber a sequência da atividade ou não a realiza sozinho, sempre com apoio total ou parcial.

O objetivo é que o estudante atinja independência dentro de suas possibilidades e que atinja autonomia em todas as atividades, pois a autonomia é o referencial que queremos atingir; que o estudante compreenda o que está fazendo, saiba que pode fazer escolhas, que tenha controle sobre sua vida sabendo o momento de pedir ajuda e o momento de não deixar o outro fazer por ele.

Item: apoio total

Estudante não compreende a atividade e não demonstra saber a sequência da atividade; necessita que alguém faça com ele e o direcione o tempo todo, geralmente é um estudante disperso, com tempo de atenção curto.

Estudante necessita de momentos de apoio total para redirecionar sua atenção à atividade

Estudante já tem independência e/ou autonomia na atividade (esses itens já devem estar em verde, azul ou amarelo)

Item: apoio parcial

Estudante necessita de algum tipo de apoio para completar a atividade, consegue manter atenção por um tempo e demonstra compreender ou saber parte da sequência da atividade. Provavelmente o item independência ou autonomia também estão em azul ou amarelo

Estudante necessita de momentos de apoio parcial para redirecionar sua atenção à atividade e provavelmente o item independência ou autonomia também estão em azul ou

amarelo. Também pode ser que tenha autonomia, mas precise de assistência física por conta de limitações motoras.

- Estudante já tem independência e/ou autonomia na atividade ou utiliza o apoio total.

2. Tipo de apoio

Quadro 9 - Reprodução da segunda parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: tipo de apoio

Nome do Estudante	Critérios de avaliação								
	Tipo de Ajuda						Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Ressonância	Coatividade	Toque Corporal/ gestos	Modelação	Comando Verbal	Às vezes			

A segunda página está diretamente ligada com o que foi assinalado na primeira sobre a participação do estudante, indicando - se assinalado apoio total ou parcial - o tipo desse apoio: ressonância, coatividade, toque corporal / gestos, modelação ou comando verbal.

Preenchimento da Avaliação (assinalar somente os itens relacionados com o que o estudante necessita)

- Vermelho – apoios significativos
- Amarelo – apoios intermitentes mais constantes
- Azul – apoios intermitentes menos constantes
- Verde – apoios leves

<u>Orientações de como preencher esta parte da ficha: Tipos de Ajuda (assinalar os itens relacionados com a necessidade do estudante)</u>

<u>Item: ressonância</u>

- APOIO SIGNIFICATIVO: o professor realiza toda a sequência da atividade junto com estudante. Nesse movimento o professor e estudante estão bem próximos, além da mão-sob-mão (o professor com a mão abaixo da mão do estudante), onde um sente as reações físicas do outro: de intenção, diferenças na respiração, na musculatura e posicionamento, demarcando até

onde tolera ou coopera e percebendo quando o estudante demonstra iniciativa ou se afasta, indicando seu tempo para finalizar o contato.

- APOIO INTERMITENTE mais constantes: o professor realiza parte da sequência da atividade junto com estudante, levando em conta as características acima citadas. (Assinalar o item modelação ou às vezes, dependendo de cada caso)
- APOIO INTERMITENTE menos constantes: o professor realiza parte da sequência da atividade junto com estudante, levando em conta as características acima citadas. (Assinalar o item modelação ou às vezes, dependendo de cada caso)

Item: coatividade

- APOIO SIGNIFICATIVO: o professor realiza toda a atividade com o estudante usando técnica mão-sobre-mão, (ou seja, a mão do professor está acima da mão do estudante para modelar a ação ou iniciação de um sinal que o estudante está pronto para aprender) mas o estudante tem compreensão ou sabe a sequência da atividade ou parte dela. Pode ser que necessite realizar em coatividade porque motoramente não tem domínio para realizar sozinho (neste caso a opção às vezes e a opção modelação também devem estar marcadas)
- APOIOS INTERMITENTES: professor realiza parte da atividade com o estudante usando técnica mão-sobre-mão. Pode ser que necessite que se modele a ação de maneira tátil (o item modelação também deve estar assinalado). Estudante consegue realizar parte sozinho, ou precisa de ajuda no início, mas consegue terminar a ação sozinho.

Item: toque corporal/gestos naturais e indicativos

- APOIO LEVE: estudante necessita de toques no corpo ou gestos indicativos/ naturais para completar a atividade, como lembrete do próximo passo (assinalar o item às vezes, pois se for sempre então é um apoio intermitente)
- APOIO INTERMITENTE: Estudante sempre necessita de toques no corpo ou gestos indicativos / naturais para completar a atividade, como lembrete do próximo passo. Provavelmente esse estudante não demonstra iniciativa e depende do estímulo do professor para terminar a tarefa. Pode ser independente, mas não tem autonomia.

- APOIO INTERMITENTE: Estudante necessita de toques no corpo ou gestos indicativos em alguns momentos da atividade como lembrete ou para redirecionar sua atenção à atividade. Pode se tratar de estudante com independência e que está desenvolvendo na sua autonomia.

Item: comando verbal

- APOIO LEVE: Estudante necessita que o professor fale ou use sinais de Libras em alguns momentos da atividade como lembrete ou para redirecionar sua atenção à atividade. Pode se tratar de estudante com independência e que está desenvolvendo na sua autonomia.
- APOIOS INTERMITENTES: Estudante sempre necessita que o professor fale ou use sinais de Libras para completar a atividade, como lembrete do próximo passo. Provavelmente esse estudante não demonstra iniciativa e depende do estimulo do professor para terminar a tarefa. Pode ser independente, mas não tem autonomia.

Item: modelação

- APOIO INTERMITENTE: professor precisa sempre mostrar para o estudante como realizar a atividade seja visualmente ou por meio de demonstração tátil, nesse caso também deve-se marcar os itens coatividade ou ressonância.
- APOIO INTERMITENTE: o professor precisa mostrar para o estudante como realizar a atividade seja visualmente ou por meio de demonstração tátil, nesse caso também deve-se marcar os itens coatividade ou ressonância.

3. Escala de Envolvimento da criança

Quadro 10 - Reprodução da terceira parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Escala de Envolvimento

Nome do Estudante	Critérios de avaliação							
	Envolvimento na Atividade (Concentração, Energia, Persistência, Precisão, Tempo de Reação e Satisfação)					Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Nível 1 Observa a atividade	Nível 2 Atividade é Interrompida Frequentemente	Nível 3 Atividade quase continua	Nível 4 Atividade Contínua com momentos de grande intensidade	Nível 5 Atividade Intensa Prolongada			

Desenvolvida pelo Professor Ferre Laevers, em Leuven na Bélgica em 1994, a escala traz uma lista de sinais que mostram o quanto a criança está envolvida em uma atividade, incluindo: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação. Uma nota revela que esses sinais devem ser usados pelo observador/avaliador para emitir um julgamento geral sobre o envolvimento da criança recordando que cada criança apresenta seus próprios sinais.

A seguir, a escala em si descreve 5 níveis: baixa atividade, atividade frequentemente interrompida, atividade contínua, atividade contínua com movimentos intensos e atividade intensa sustentada. Esta escala é amplamente utilizada por vários países, constituindo-se já um instrumento validado. Na Ahimsa notou-se que seu uso apoia na demonstração do nível de envolvimento de estudantes que não usam a fala ou outra forma convencional de comunicação. Na ficha, ela é utilizada de modo adaptado e resumido diferente da versão proposta originalmente.

Preenchimento da Avaliação (assinalar somente os itens relacionados com nível que o estudante se encontra)

- Vermelho – em processo
- Amarelo – atingiu parcialmente sem constância
- Azul - atingiu parcialmente com mais constância
- Verde - atingiu/satisfatório

4. Matriz de comunicação

Quadro 11 - Reprodução da quarta parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Matriz de Comunicação

Nome do Estudante	Critérios de avaliação																															
	Comunicação																															
	I- Comportamento Pré Intencional		II-Comportamento Intencional			III-Comunicação não convencional			IV-Comunicação Convencional				V-Símbolos Concretos				VI Símbolos Abstratos				VII-Linguagem				Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações			
	R	O	S	R	O	S	R	O	S	R	O	S	I	R	O	S	I	R	O	S	I	R	O	S	I						

A Matriz de comunicação é outro instrumento já existente e que foi selecionado para compor a Ficha de avaliação de aprendizagem da atividade. Sabe-se que depende da atividade para que o estudante mostre todo seu potencial, a motivação sendo um fator preponderante, por isso, a Matriz também está condicionada nesse momento a como o estudante responde durante a realização de determinada atividade. Esse não é o objetivo da Matriz original, como fica explicitado na citação de Rowland, 2011, p 7, a seguir.

> A Matriz de Comunicação é apropriada para pessoas de qualquer idade que estejam nas etapas iniciais da comunicação. [...] A Matriz é apropriada para pessoas com qualquer tipo ou grau de deficiência, inclusive deficiências graves ou múltiplas [...] A Matriz trabalha com dois aspectos principais da comunicação: as razões pelas quais as pessoas se comunicam e os comportamentos usados para se comunicar.

Logo, a Matriz pode ser utilizada em qualquer momento para verificar o nível de comunicação em que uma criança ou jovem sem comunicação convencional está, e ser refeita nos intervalos de períodos que se desejar. A Matriz descreve quatro razões principais para se comunicar: rejeitar, obter, interagir socialmente, proporcionar ou buscar informação e níveis de comunicação: I. Comportamento Pré-intencional, II. Comportamento intencional, III. Comunicação não-convencional, IV. Comunicação convencional, V. Símbolos concretos, VI. Símbolos abstratos e VII. Linguagem. Na Ficha fica apenas o resumo do Perfil do estudante.

Assinalar somente os itens relacionados com a comunicação que o estudante apresenta

Vermelho - emergente

Verde - dominado

5. Criatividade

Quadro 12 - Reprodução da quinta parte da Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade: Criatividade

Nome dos Estudantes	Critérios de avaliação							
	Criatividade					Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Antecipa a Atividade	Inicia a Atividade	Cria na atividade	Resolução de Problemas	Faz Escolha			

A última página da ficha foi criada para ressaltar aspectos importantes que podem ser observados através do comportamento de pessoas que não usam a fala, e envolvem:

antecipação, iniciativa, criatividade, resolução de problemas e fazer escolhas. Ao demonstrar que antecipa uma atividade, local ou parte de uma rotina constata-se uma faceta de sua memória, se a atividade, parte dessa atividade, pessoa ou local lhe são motivadores, pois em geral fica demarcada na memória e é resgatada mais rapidamente por meio de um gesto, pista, som ou objeto que represente e lembre o fato em si, quando se trata de algo muito motivador ou quando faz parte de uma rotina bem demarcada. Nesse ponto é importante notar os outros atributos para certificar-se que não se trata de um condicionamento a uma rotina. Por conseguinte, a iniciativa é parte importante nessa observação, pois também demonstra que o estudante apresenta familiaridade com a pessoa, objeto ou atividade e mostra-se confiante o suficiente para iniciar algo parte da rotina da atividade. Por isso, são essenciais os próximos atributos para denotar o prosseguimento no pensamento do estudante que apenas conhece a rotina e está bem familiarizado (que são aspectos importantes na motivação e para evitar sentimento de frustração e ansiedade). Ao demonstrar criatividade numa rotina de uma dada atividade, o estudante expressa seu protagonismo com maior indício de conquista de autonomia e independência, pois a criatividade requer familiaridade com o fato em si, requer iniciativa e requer colocar sua vontade e própria realização sem o outro o guiar, sua manifestação individual, por mínima que seja é uma grande conquista. Note-se que alguns atributos são pré-requisito a outros. Portanto, a resolução de problemas também está no mesmo nível que a criatividade, sendo necessário que o estudante demonstre iniciativa e criatividade para apontar a resolução de um problema. Em relação a fazer escolhas, também se coloca neste nível, pois é necessária uma manifestação individual para realizar uma escolha, tomando uma decisão. Muitos estudantes não sabem fazer escolhas, não tomam iniciativas e não resolvem problemas, aguardando passivamente que o outro realize as coisas para ele, refletem na verdade não um baixo potencial, mas a falta de oportunidade que os próprios profissionais e responsáveis lhes negam ao superprotegê-los, ao tratar com ordens e punições exigindo comportamentos adequados e inibindo uma manifestação própria até mesmo em atividades artísticas, de música ou expressividade em outras linguagens.

Preenchimento da Avaliação (assinalar todos os itens)

- Vermelho – não atingiu
- Amarelo – atingiu parcialmente sem constância
- Azul - atingiu parcialmente com mais constância
- Verde – atingiu

Orientações de como preencher esta parte da ficha: Criatividade (assinalar todos os itens)

Item: antecipa

- Estudante demonstra saber a sequência da atividade antecipando momentos. Por exemplo, pode manifestar alegria antecipando o momento que mais gosta da atividade.
- O estudante demonstra saber qual é a atividade ou sabe uma parte da sequência da atividade, mas ainda não se apropriou de toda a sequência. Por exemplo, pode manifestar alegria antecipando apenas o momento que mais gosta da atividade.
- O estudante ainda não entende a atividade ou não demonstra saber a sequência da atividade.

Item: inicia a atividade

- Estudante demonstra ter iniciativa. Participa não apenas quando o professor lhe dá a vez, mas ele mesmo tenta iniciar com uma ação, vocalização, olhar, etc.
- Estudante tem iniciativa apenas em momentos da atividade que lhe são muito motivadores, ou quando o professor dá a pausa.
- Estudante não demonstra ter iniciativa e só realiza atividade com estímulo do professor.

Item: cria na atividade

- Estudante demonstra iniciativa e propõe algo diferente durante a atividade tentando realizar outro material do que foi proposto pelo professor.
- Estudante demonstra sua vontade por meio de atitudes de pegar objetos / materiais ou demonstra por expressão facial ou indicação de olhar para escolha diferenciada durante a realização do momento da atividade que mais o motiva.
- Estudante apenas realiza o que é proposto pelo professor.

Item: resolução de problemas

- Estudante realiza alguma ação, vocalização, olhar, etc., para indicar uma solução para algum problema que se coloca como obstáculo para realização da atividade, por exemplo, se algo cai no chão, se derrama algo, se faltou algo, entre outros.
- Estudante realiza alguma ação, vocalização, olhar, etc., para indicar uma solução para algum problema que se coloca como obstáculo para realização da atividade, mas sem uma certa constância, depende do momento, da atividade ou do adulto que está com ele. Mas ainda apresenta momentos de frustração, birra ou passividade, esperando a solução por parte do adulto

- Estudante não demonstra ter resolução de problemas. Se frustra ou desiste com comportamentos de choro, birra, ou total passividade até que o problema seja resolvido pelo adulto

Item: faz escolhas

- Estudante sempre escolhe entre no mínimo duas opções: de cor, de ordem de quem é o próximo, de sequência do que quer realizar primeiro, de opção de como quer realizar uma atividade (colar usando os dedos ou um pincel, por exemplo), de que colega gostaria de trabalhar junto, se quer trabalhar com o professor ou auxiliar/voluntario/estagiário, entre outras opções no dia a dia.
- Estudante consegue realizar algumas escolhas durante seu dia, de acordo com item acima descrito
- Estudante não demonstra saber fazer escolhas sempre pega ou olha o último item apresentado, não é claro na sua expressão sobre a escolha ou não apresenta consistência mudando sempre de opção cada vez que se lhe apresentam duas opções.

Processo Urso – Processo Estrela

É uma estratégia criada pela Dra. Maria Bove em colaboração com Stephen Perreault. Constitui o ponto de partida para elaborar o perfil dinâmico funcional de estudantes com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. Neste processo reúne-se a equipe de trabalho e a família e amigos e compartilham informação sobre o estudante.

Primeiro planeja-se a reunião convidando a todos da equipe, familiares, especialistas, professores e diretor entre outros profissionais e amigos como se fosse acontecer uma festa de aniversário do estudante, mas será a festa de compartilhamento entre todos para uma visão positiva e planejamento educacional do estudante.

No dia, ao reunirem-se todos, explica-se que ocorrerá uma atividade dinâmica com objetivo de compartilhar o que se sabe sobre o estudante, assim como também os sentimentos e expectativas de todos os membros dessa estendida equipe.

A seguir, coloca-se uma cartolina com a representação de um urso (menino ou menina) sobre a qual todos irão colocar os ícones referentes a cada ponto: como a criança é (pode ser um coração); do que gosta (pode ser uma carinha feliz); do que não gosta (pode ser uma carinha triste); o que a deixa nervosa (pode ser uma cara carrancuda); seus medos (pode ser um

fantasminha); seus sonhos (pode ser uma nuvem) e seus desejos imediatos (pode ser um raio). Sobre cada símbolo escreve-se uma palavra ou frase curta.

Após essa dinâmica em que fica visível o que todos escreveram sobre cada aspecto, coloca-se a questão: o que podemos fazer para novas conquistas? Para alcançar os sonhos? E cada um escreve o que ela pode fazer para apoiar para que se consigam alcançar essas metas.

Para crianças acima de 10 anos já não se chama mais processo Urso e não se usa a representação do ursinho ou ursinha infantil, mas chama-se Processo Estrela, onde a própria criança ou jovem pode escolher seus ícones e símbolos para representar a si e a cada item, mas a dinâmica e os pontos são os mesmos.

Este é um instrumento que aproxima profissionais e familiares, levando-os a pensarem em metas de maneira conjunta, a partir da qual se pode se traçar planos de ação com responsabilidades compartilhadas.

Planejamento – decisões conjuntas profissional-família

Esse quadro sintetiza as áreas do COACH para desenvolver habilidades que levam à qualidade de vida, refletindo sobre os objetivos a serem alcançados em curto prazo de tempo, diga-se em um ano. As decisões em conjunto colocam as responsabilidades sobre atingir essas metas de forma compartilhada designando quem fica a cargo de que nos diferentes locais e contextos frequentados pelo estudante.

4.2.3 Indicadores observáveis na capacitação de professores no ensino de estudantes com surdocegueira

Os indicadores foram elaborados pela pesquisadora para compor seu diário de campo, baseando-se em indicadores de outros países como o *Quality Indicators* da Perkins International, de 2010 e o *Observational Overview for Programs with Students with Deaf-blindness* desenvolvido por Susan J. Dell de Rhode Island Services to Students with Dual Sensory Impairments, Sherlock Center, Rhode Island College, 2003 em parceria com National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind (NTAC).

Desses indicadores internacionais a pesquisadora selecionou e construiu esses indicadores com a consultora Maria Bove, pensando nos itens que seriam pertinentes a uma formação de professores e em relação à comunicação dos estudantes. Há indicadores para programas e outros contextos, mas esse foram elaborados para fins deste estudo.

Assim os indicadores estão divididos em três sessões e com colunas onde a própria participante e a pesquisadora têm oportunidade de preencher com E - para itens emergentes ou ainda não iniciados, ED - para itens em desenvolvimento, mas que ainda não estão plenamente atingidos, e AL - para os itens já alcançados. Diferenciando em RP - se foi a resposta da participante, OD - se foi observação direta da pesquisadora. Ao final, um espaço para que a pesquisadora deixasse *Feedback* e Sugestões. A primeira sessão é sobre *Uso de recursos para comunicação,* buscando verificar se o estudante possui e usa o sistema de comunicação eficiente e se tem acesso às informações e conteúdos e se pode expressar-se usando as formas de comunicação das quais tem compreensão e com as quais tem facilidade. A segunda sessão é sobre a *Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação,* em que busca-se verificar como as ações da professora refletem essa preocupação e entendimento das necessidades comunicativas de cada estudante e no respeito e uso das formas que seu estudante compreende, e a terceira sessão é sobre a *Adequação das atividades,* buscando verificar se a formação teve alguma influência na modificação das atividades, levando a confirmar que as participantes compreenderam o significado de ter um plano educacional que leve os estudantes a desenvolverem habilidades que promovam qualidade de vida.

4.3 PROCEDIMENTOS

4.3.1 Para aspectos éticos

O estudo foi submetido à Plataforma Brasil, cumprindo todas as necessidades para garantir o sigilo e integridade dos participantes. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos, sob o domínio apenas da pesquisadora do estudo.

A pesquisa não favorecerá subsídios financeiros aos participantes, mas também não os prejudicará, caso ocorra desistência ao longo do processo de coleta de dados. No ato da entrevista, o professor terá liberdade de não responder perguntas com as quais não se sinta confortável, sem prejudicá-lo.

4.3.2 Riscos e Benefícios

A investigação terá risco mínimo aos professores, como algum constrangimento devido a algum procedimento na intervenção. Na observação das aulas será respeitado, como também na entrevista, caso o docente não queira responder alguma pergunta. Se observará a proximidade de unidade de saúde em relação ao local de trabalho ou lar do participante, caso seja necessário acompanhamento psicológico decorrido de algum constrangimento.

Os conhecimentos adquiridos pelos professores no curso contribuirão com sua formação profissional com impacto benéfico direto ao atendimento educacional especializado de estudantes com surdocegueira congênita.

4.3.3 Para coleta de dados

Após a qualificação em março de 2017, houve reformulação do projeto, pois na época acreditou-se que seria inviável prosseguir na validação do protocolo que seria realizada nas 5 regiões do país para uma amostra contemplando a regionalidade e verificar se haveria diferenças ou se o protocolo poderia ser usado em qualquer local. Haveria pouco tempo para atingir o objetivo proposto que contemplava uma capacitação no uso do protocolo e acompanhamento para tirar dúvidas e aplicação dos instrumentos e depois compilar todos os dados. Então ocorreu a mudança do objetivo da pesquisa para formação de professores em apenas uma localidade, eleito o Instituto Benjamin Constant (IBC) por esse oferecer ambiente próximo ao local onde a pesquisadora trabalha, no quesito de ser uma escola especial e também porque a pesquisadora havia recebido solicitação de uma pessoa que trabalha no Instituto para uma formação lá.

Isto acarretou reescrever um novo projeto, com toda a fundamentação voltada para formação de professores especializados e não mais validação de protocolo. Após reformulação do projeto que levou alguns meses, a pesquisadora fez contato com o IBC e recebeu as instruções de como proceder para poder realizar pesquisa de doutorado no Instituto, em junho de 2017, havendo a exigência de o projeto ser aprovado pela Plataforma Brasil. Após todos os trâmites, a Plataforma Brasil deu parecer favorável em outubro de 2017, então enviado ao IBC. O Centro de Estudos e Pesquisa autorizou a realização da pesquisa no Departamento de Educação do IBC – Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no dia 20 de novembro de 2017. Após recebimento da autorização, a pesquisadora entrou em contato com a supervisora do Instituto~~, Sra. Fabiana Rangel~~, que agendou um encontro presencial no IBC no dia 18 de dezembro de 2017, com a decisão de o doutorado focalizar a formação de professores do IBC sobre surdocegueira.

INSTITUIÇÃO INVESTIGADA - IBC

Segundo informação obtida no próprio site do IBC, o Instituto está subordinado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e à Secretaria

Executiva do MEC. Considera-se como centro nacional de referência na área da deficiência visual e atua na Educação Básica: Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

> O Instituto Benjamin Constant é uma instituição dedicada à Educação Especial de pessoas cegas, surdocegas e com baixa visão que oferece as duas primeiras etapas da Educação Básica – a Educação Infantil, para crianças de 0 a 5 anos de idade, e o Ensino Fundamental, para crianças de 6 a 14 anos. Os três primeiros anos são dedicados, no IBC, à Educação Precoce, [...]. No Ensino Fundamental, dividido em dois segmentos, o educando cumpre o currículo normal, sendo apoiado pelos mecanismos especializados, dentro das técnicas e metas próprias da educação especializada que atende à cegueira, surdocegueira e à baixa visão. (IBC, 2017)

O IBC possui um programa voltado exclusivamente para o atendimento à pessoa com surdocegueira, criado em 1993 com prioridade dada a jovens e adultos. Hoje esse programa atende também a crianças com surdocegueira a partir dos seis anos de idade.

O Instituto Benjamin Constant é referência nacional no atendimento educacional de pessoas com deficiência visual. Tem uma história também no atendimento a pessoas com surdocegueira adquirida, que se refere a pessoas que tiveram a perda visual e ou auditiva após certa idade, quando já haviam desenvolvido linguagem, mas necessitando de reabilitação para questões de autocuidados, orientação e mobilidade e a própria comunicação. A pesquisadora recebeu uma solicitação informal de um profissional do Instituto para apoiar dando sugestões em relação a planejamento educacional individualizado e propondo atividades para os referidos estudantes. Unindo-se o desejo e da necessidade tanto do local quanto da pesquisadora, propõe-se uma formação para capacitar os professores que optarem por livre vontade em participar, objetivando a compreensão e a capacitação para que possam elaborar os planos de seus estudantes.

PARTICIPANTES DO IBC

Professoras do IBC que optaram por uma participação voluntária e sem prejuízos no caso de recusa ou desistência em qualquer momento durante a realização da pesquisa. Os nomes das participantes e de seus estudantes foram alterados por um pseudônimo a fim de preservar a identidade de cada um. Participantes caracterizadas a seguir no Quadro 13:

Quadro 13 – Caracterização das participantes

Nome	Formação inicial	Outros cursos	Experiência profissional	Motivação para entrar na área da educação especial	Quanto tempo atua nesta área	Conhecimento prévio sobre surdocegueira	Quanto tempo trabalha no IBC
Cibele	Magistério e Pedagogia	- Pós-graduação em: Administração escolar e Coordenação Pedagógica; MBA em Educação Empreendedora; Supervisão Escolar e Orientação Educacional e Pedagógica; Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em Inclusão Escolar e Educação Especial	Recreadora, coordenadora, gestora e assessora em diferentes creches filantrópicas (3º setor). Experiência em gestão escolar como supervisora e orientadora em classes do Segmento de EJA.	Com a educação de jovens e adultos vivenciei inúmeras situações de estudantes com dificuldade de aprendizagem e muitos com deficiência física e visual	atuo com mais de 10 anos com situaçõ es esporád icas	Somente em curso online sobre surdocegueira e cursos no IBC para Educação através do Modelo Ecológico para estudantes com deficiência múltipla	Desde fevereiro 2018 3 meses e seis dias. Contrata da em 2018 com base no edital em 2017.
Diana	Magistério e Letras	Especialização em andamento: -Neurociências Aplicada a Aprendizagem -Gestão Escolar: Adm., Sup. e Orientação Escolar Especialização em: - Psicopedagogia Clínica e Institucional - Educação Especial com ênfase em Surdez Diversos cursos: libras, soroban, def múltipla, altas habilidades, braille e neuroeducação	Atuou lecionando como regente ou atendimento psicopedagógico em várias instituições,	Quando se interessou em fazer curso de Libras aos 14 anos	15 anos	Surdocegueira é a junção da perda visual e auditiva. Já a deficiência múltipla e a associação de duas ou mais deficiências.	Desde fevereiro 2018
Dora	Licenciatur a plena em Ciências Biológicas	Especialização em Língua Inglesa - Especialização em Educação Ambiental - Aperfeiçoamento em Mídias na Educação - Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde - Formação continuada em tópicos ligados à DV (Braille, Produção de material especializado, Baixa Visão, Surdocegueira, Programas de Informática para DV	- 11 anos como professora de Ciências na rede municipal do Rio de Janeiro (sala regular sem atender pessoas com deficiência) -	Oportunidade de mudança da carreira profissional	11 anos	- Fiz o curso “Aspectos Educacionais sobre a Surdocegueira” oferecido no IBC; participei de alguns encontros de formação continuada sobre DMU no IBC e participo dos grupos de estudos sobre surdocegueira do IBC e da USP	3 anos no IBC na área de tecnolog ias educacio nais

Emília	Terapia Ocupacional Professora do ensino fundamental Pré-escola	Especialização em Psicopedagogia Curso de extensão em saúde mental e em deficiência múltipla	Saúde mental e deficiência múltipla	Atuando na área desde o início da formação	Mais ou menos 10 anos com suporte na educação especial	Conheci surdocegueira este ano no IBC, deficiência múltipla desde o inicio de minha formação.	Desde fevereiro 2018
Isis	Pedagoga	Especialização em Educação Especial, e em Libras.	3 anos no ensino regular em Belém do Pará, depois mudou para o Rio de Janeiro trabalhou na APAE/Rio, e depois Instituto Tocando em Você com crianças, adolescestes e adultos com autismo, síndromes, surdos	Desde a graduação, ainda no 1º semestre de curso me interessei pela área	3 anos	Apenas os conhecimentos apresentados na especialização, cursos e congressos, curso na área não tenho. E nunca havia trabalhado com esse grupo	Desde fevereiro 2018
Minerva	Pedagogia	2 pós e cursos	quase 6 anos na educação infantil, 2 anos e meio como mediadora do ensino médio e atualmente trabalho no fundamental I	Tudo começou na infância, quando eu tinha um vizinho com paralisia cerebral e na fase adulta comecei a questionar algumas coisas que as pessoas com deficiência passavam, assim comecei a pesquisar e atuar na educação especial.	por mais ou menos 6 anos	Antes eu achava de a surdocegueira estava dentro da deficiência múltipla	Desde fevereiro 2018

Fonte: Elaboração própria.

CURSO DE FORMAÇÃO PRESENCIAL – 1ª ETAPA

Foram planejados oito encontros presenciais que poderiam ser realizados mensalmente ou de maneira intensiva totalizando 32 horas, mas o realizado foi diferente do planejado, conforme descrito a seguir

Aula 1- o planejado:

Era para ser uma aula em duas partes

Parte A

Objetivo: propiciar condições para o cursista compreender do que trata o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Procedimento:

- Aula expositiva dialogada com discussão dos temas propostos;

- Material e recursos - Livro do MEC “A escola comum”; leis sobre inclusão;

- Duração - 4 horas

Parte B

Objetivo: propiciar condições para o cursista entender como se dá e qual a função da avaliação de um estudante com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial e iniciar a identificação e caracterização dos estudantes selecionados por meio de capacitação sobre o uso do instrumento MAP – primeira ação para formar uma equipe colaborativa onde a família é vista como pilar dessa colaboração.

Procedimento:

- Avaliação inicial de estudantes com surdocegueira e composição da equipe colaborativa com uso do instrumento MAP

- Explicação sobre o uso do instrumento MAP

- Power point expondo MAP

- Duração - 4 horas

Aula 1 – o realizado

1º encontro:

As coordenadoras do departamento receberam a pesquisadora no DED e explicaram que haviam organizado com outro departamento uma formação para uso de sala e equipamentos das 13h às 17h, logo corrigindo e avisando que o início deveria ser às 13h30 por conta do horário de almoço dos professores e terminar uns 20 minutos antes da 17h, em função do horário do departamento que estava disponibilizando a sala. Ou seja, houve apenas 4 dias, 3 horas por dia, no total de 12h para realizar a formação.

A pesquisadora foi informada que as próprias coordenadoras participariam assim como as professoras de AEE e também os novos professores que haviam sido contratados como mediadores dos estudantes com deficiência múltipla.

Às 13h30 apresentaram-se 12 professores, sendo 10 novos contratados e 2 professoras do laboratório de informática.

Deu-se início às apresentações do grupo e da pesquisadora explicando que haveria dois momentos distintos: um em que se colocava essa formação ao grupo e outro que dizia respeito à pesquisa, momento em que dentro do grupo buscava-se voluntários para serem participantes.

Em vista das apresentações em que a maioria se colocou como recém-chegados ao Instituto e não serem professores do AEE, a pesquisadora sentiu a necessidade de mudar o que havia sido planejado.

Foram então realizadas duas dinâmicas para sensibilização do grupo sobre as questões que implicam quando uma pessoa experiencia a dupla perda sensorial, e após cada dinâmica abria-se para o grupo um espaço para colocações e trazer à tona conceitos relevantes para compreensão de o que é ter a privação dos sentidos e como isto impacta a vida de uma pessoa.

DESCRIÇÃO DAS DINÂMICAS:

1ª) Ache seu par

A dinâmica consiste em dividir o grupo em dois, formando dois círculos, um dentro do outro, o círculo interno virado para fora, de frente para um membro do círculo externo, formando aí um par. Os membros do círculo interno são então vendados. Os membros do círculo externo são instruídos a andarem para o lado direito saindo da localização que se encontrava frente a frente com seu par, mas ainda mantendo a formação circular. É dada instrução para que os membros do círculo interno procurem seus pares. E a instrução geral para simular a dupla deficiência que ninguém fale até o término da dinâmica. O que ocorre é que as pessoas vendadas saem em busca tocando nas pessoas próximas e tateando detalhes como cabelo, roupa, acessórios, etc. que possam ajudar no reconhecimento de seu par.

Nesse primeiro momento havia 12 participantes nesse grupo de professoras novatas, uma participante ficou paralisada e não se moveu durante toda a dinâmica (mais tarde ela relatou que nunca havia participado de dinâmicas com venda e ainda não havia feito o curso de formação em deficiência visual oferecido pelo próprio Instituto), outras duas tiveram tentativas fracassadas, das outras três, uma precisou ser ajudada, pois estava ficando com seu nível de estresse muito alto.

Espaço para discussão e conceitos trazidos à tona:

Ao abrir espaço para discussão os participantes indicaram suas dificuldades e as estratégias que tentaram usar para localizar seus pares, mas expuseram também sentimentos de segurança x insegurança; angústia; a atenção focada nos outros sentidos e a energia que se coloca nessa busca pela compreensão do que está ao seu redor.

2ª) Descubra a mensagem

A dinâmica consiste em formar pares e um vendar-se. O outro deve tentar passar uma mensagem sobre sua pessoa de maneira não verbal em um período de 2 minutos.

Espaço para discussão e conceitos trazidos à tona:

A dificuldade na interpretação de gestos e a dificuldade na própria confirmação, para saber se havia acertado ou não.

Aula 2- o planejado:

Objetivo: propiciar condições para o cursista conhecer os conceitos sobre comunicação e comunicação alternativa em relação ao estudante com surdocegueira e capacitá-lo a aplicar um instrumento para avaliar o nível de comunicação em que os estudantes com surdocegueira selecionados se encontram atualmente.

Procedimento:

- Aula expositiva sobre formas de comunicação, funções de comunicação
- Power point expondo livro Matriz de Comunicação de Charity Rowland
- Duração - 4 horas

Aula 2 – o realizado

2º encontro:

Os cursistas haviam explicado que nesse dia estava tendo Conselho de Classe e por isso vários professores se ausentariam ou estariam presentes apenas em parte da formação.

Compareceram quatro pessoas no início, já salientando quem viria ou não mais tarde. Uma das professoras da informática avisou que não poderia completar a formação por motivo de trabalhar em jornada reduzida e teria muitas faltas na formação.

Nesse dia, continuamos com outras dinâmicas e debates e no final do período, já com mais participantes, a pesquisadora apresentou os conceitos de surdocegueira e surdocegueira plus, diferenciando de deficiência múltipla por conta das necessidades de comunicação.

Aula 3 - o planejado:

Objetivo: o cursista entrará em contato com alguns recursos que facilitam e apoiam a comunicação de estudantes com surdocegueira para favorecer a formação de conceitos, organização de mundo, antecipação e memória, por meio de passaporte da comunicação, calendários e livro de experiência real.

Procedimento:

- Aula expositiva sobre objetos de referência, calendários, caderno de registro, livro de experiência real, passo a passo da atividade, passaporte de comunicação
- Power point sobre objetos de referência, folheto sobre Livro de Experiência Real, power point sobre Passaporte de comunicação, livro Calendários
- Duração - 4 horas

Aula 3 – o realizado

3º encontro:

A pesquisadora apresentou o tema comunicação, introdução e realizou-se outra dinâmica para salientar a necessidade da identificação e antecipação como estratégias fundamentais com estudantes com surdocegueira.

Foi apresentado também o que são formas e funções da comunicação

Aula 4 - o planejado:

Objetivo: o cursista irá compreender quais são as habilidades que levam a ter qualidade de vida para uma visão mais ampla sobre a educação e o desenvolvimento de estudantes com surdocegueira, baseados no COACH - instrumento descrito no capítulo 4; o cursista irá aprender como preencher o quadro de objetivos com decisões conjuntas.

Procedimento:

- Aula expositiva sobre áreas do COACH

- Instrumento COACH, instrumento para decisões conjuntas - objetivos/ planejamento baseado nas áreas do COACH; power point.

- Duração- 4 horas

Aula 4 – o realizado

4º encontro:

A pesquisadora continuou a apresentação de comunicação explicando sobre objetos de referência, pistas, sistemas de calendários e cadernos de registro. Passou dois filmes para resumir o que é a surdocegueira, como é perceber o mundo por meio do toque e o uso de diversas formas de comunicação.

Apresentaram interesse para participar da pesquisa seis professoras, cinco das quais eram novas contratadas e a professora do laboratório de informática.

Nesse último dia, pela manhã a pesquisadora havia sido convidada por quatro dessas professoras a conhecer a sala de aula e estudantes com quem trabalham.

Assinados os termos de consentimento livre e esclarecido, combinou-se de a pesquisadora enviar os slides apresentados por e-mail a todos os cursistas e enviar material complementar àquelas que se voluntariaram como participantes da pesquisa. Também se combinou a formação de um grupo de WhatsApp.

ACOMPANHAMENTO A DISTÂNCIA

Dia 01/05/2018 - Ao retornar para São Paulo, a pesquisadora pode tomar alguns dias para se reorganizar e realizar os combinados. No e-mail enviado às participantes foi feita a sugestão de um encontro virtual via Skype a ser realizado semanalmente e perguntou-se qual seria o

melhor dia e horário para cada uma e também nesse e-mail foram enviados dois breves questionários nos apêndices.

Dia 08/05/2018 – participante Cibele enviou à pesquisadora o questionário respondido.

Dia 11/05/2018 – pesquisadora falou por vídeo chamada com aplicativo do Whatsapp com participantes individualmente: Cibele, Minerva, Isis e Diana. Participantes Emília e Dora não puderam atender à chamada por questões de ter acabado de vir do dentista e por compromisso pessoal respectivamente, então receberam algumas instruções por mensagem de texto.

Logo em seguida a pesquisadora enviou e-mail com cronograma proposto e solicitação para que completassem a caracterização dos seus estudantes.

Dia 12/05/2018 – participante Dora enviou o questionário sobre sua formação respondido.

Dia 18/05 – participante Diana enviou o questionário sobre sua formação respondido.

E nesse mesmo dia a pesquisadora falou por vídeo chamada com aplicativo do Whatsapp com participantes individualmente: Diana e Isis. Todas as outras tiveram compromissos e não puderam atender à chamada.

Depois, a pesquisadora enviou e-mail com nova proposta para organização da visita que ela iria realizar dia 28/05, e também foi enviado um material sobre o instrumento Coach. Nesse e-mail a pesquisadora dá orientações para que as participantes refletissem sobre quais objetos de referência poderiam ser utilizados nos diversos momentos dos estudantes no Instituto para que quando a visita presencial do dia 28/05 ocorresse a pesquisadora pudesse apoiar com sugestões sobre a seleção dos objetos e o que eles estariam representando.

Dia 20/05/2018 – a pesquisadora enviou e-mail com mais dois materiais complementares após analisar as dúvidas das duas participantes que estiveram na vídeo chamada no dia 18.

Dia 25/05 – não foi agendado encontro virtual, pois haveria o encontro presencial dia 28/05, o que infelizmente não ocorreu devido ao desabastecimento de gasolina no país com graves paralizações afetando aeroportos e transportes terrestres. (O diretor do IBC suspendeu as atividades do dia 28/05/2018). A pesquisadora solicitou cancelamento do voo e reembolso.

Dia 27/05 – pesquisadora enviou e-mail explicando que não haveria a visita presencial no dia seguinte, colocando-se à disposição para chamadas via WhatsApp e que se manteria apenas o encontro do dia 21/06. Nesse e-mail a pesquisadora enviou mais um material complementar especificamente sobre objetos de referência, salientando novamente a importância do uso para garantir acesso à informação de estudantes com deficiência múltipla sensorial.

Neste dia a pesquisadora enviou e-mails individuais às participantes com orientações específicas sobre seus estudantes e enviando os indicadores para que quando a pesquisadora realizasse a visita presencial pudessem juntas preencher. Os indicadores também poderiam servir como norte sobre a implementação de estratégias e recursos para o atendimento de estudantes com deficiência múltipla sensorial. O conteúdo das orientações a cada participante está na seção sobre acompanhamento a cada participante.

Dia 08/06 - havia uma chamada por WhatsApp programada que a pesquisadora não pode realizar, mas também não houve chamadas das participantes.

Dia 15/06 – a pesquisadora enviou mensagem no grupo do WhatsApp colocando-se à disposição para quem quisesse chamá-la. Participantes Dora e Isis responderam com carinhas e outros símbolos típicos de mensagens por aplicativos sociais, sendo essas as únicas manifestações.

Dia 20/06 – a pesquisadora enviou mensagem por WhatsApp ao grupo para organização dos horários em que a mesma poderia passar na sala de aula das participantes a fim de acompanhar presencialmente seus atendimentos no dia 21/06.

VISITA PRESENCIAL

Dia 21/06 – a pesquisadora comprou passagem para as 06h40 devendo chegar ao Rio às 07h40, com previsão de chegada ao IBC até as 8h30, contando com a proximidade do aeroporto Santos Dumont até o bairro da Urca onde se localiza o Instituto. No entanto, naquela manhã havia ocorrido um tiroteio nas proximidades e, com a intervenção militar, o exército limitou a quantidade de passagens em uma via, o que acarretou em grande congestionamento. A pesquisadora chegou com 30 minutos de atraso e pode acompanhar a turma das professoras Diana e Isis apenas por 10 min. A turma estava visitando o museu para conhecer as maquetes táteis que ali estão construídas dos pontos principais da cidade do Rio de Janeiro, e devido ao tiroteio muitos estudantes haviam faltado ou estavam chegando atrasados. A pesquisadora pode conhecer um pouco a estudante Angelina.

Às 9h15 a pesquisadora dirigiu-se à sala de aula da professora Emília que estava acabando de receber sua estudante Ariel, já sendo encaminhada para a cuidadora trocar suas roupas que estavam totalmente molhadas, a menina parecia estar muito gripada, pois seu nariz escorria, respirava de boca aberta e caía muita saliva em sua roupa e mostrou-se nervosa por sonolência, permaneceu pouco tempo em sala de aula e logo que retornou da troca foi encaminhada para o intervalo.

Das 9h30 às 10h é o intervalo para o lanche da manhã.

Às 10h a pesquisadora foi acompanhar outra professora, Minerva e sua estudante, Raquel.

Às 10h30 a pesquisadora foi ao encontro da professora Dora no laboratório de informática onde estava já com uma estudante e sua mediadora.

A professora Cibele teve intercorrências pessoais e preferiu não deixar nada pré-agendado, mas foi possível conhecer um de seus estudantes, Rafael, que estava aguardando no corredor com sua mãe, por volta das 11h.

Ao final do horário de aula, as professoras participantes concordaram em permanecer das 11h30 às 13h, em seu horário de almoço, para reunirem-se com a pesquisadora no laboratório de informática. As professoras Cibele e Diana não puderam estar nesse momento de reunião. A pesquisadora deu a cada uma os indicadores impressos e foi lendo item a item explicando como preencher e esclarecendo dúvidas a respeito de termos e significados dos conceitos e os indicadores foram então preenchidos de maneira coletiva nesse momento. A pesquisadora fotografou os indicadores preenchidos e deixou o original com sugestões para as professoras.

A pesquisadora trouxe também outro instrumento para ser preenchido, mas como havia pouco tempo ficou de enviar por e-mail em PDF para que as participantes pudessem ler e preencher durante o período de férias.

DESCRIÇÃO DO ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÕES/SUGESTÕES DA PESQUISADORA PARA CADA PARTICIPANTE – DA 1ª ETAPA DO CURSO DE FORMAÇÃO AO DIA DA VISITA PRESENCIAL EM 21/06/2018

1. Participante Cibele – 1ª etapa

A participante Cibele foi muito participativa e preocupada em entregar todos os questionários prontamente, responder e participar nas chamadas de WhatsApp e buscou detalhar sobre os seus estudantes e os atendimentos e como estava resolvendo os problemas e as necessidades específicas de cada um. Notar-se-á nos relatos sobre seus dois estudantes o detalhamento minucioso e dedicado da professora. No entanto, em junho a participante teve um problema grave pessoal que a afastou um pouco da pesquisa e na visita do dia 21 não pode dispender atenção à pesquisadora.

2. Participante Diana – 1ª etapa

Na semana da 1ª etapa do curso não foi possível à pesquisadora conhecer os estudantes da professora e no dia 21, devido ao grande atraso, a pesquisadora permaneceu apenas 15 minutos durante o momento de visita ao museu de maquetes do IBC. Neste dia, a professora Diana preencheu os indicadores individualmente com a pesquisadora uns 10 minutos antes do horário combinado para a reunião coletiva, pois a mesma não poderia permanecer. O preenchimento dos indicadores foi realizado no geral e não pensando em um único estudante, pois a professora divide uma turma de 12 estudantes com cegueira total com a professora Isis (também participante nesta pesquisa) e dos quais ao menos seis têm outra deficiência associada.

E-mail enviado com orientações dia 27/05 para as professoras Diana e Isis

Não tive oportunidade de conhecer seus estudantes, mas havia sugerido no último WhatsApp com Isis para que tentem colocar em prática o uso dos objetos de referência, principalmente para identificar a sala de aula de vocês, e as atividades da rotina de cada estudante, incluindo as terapias.

Em 21/06/2018: após preencher os indicadores, a pesquisadora deixou como sugestão que as professoras seguissem com o plano de implantar um sistema de calendários

Em 23/08 a participante enviou o perfil de um dos estudantes que acabou selecionando para a pesquisa, Leo.

3. Participante Dora – 1ª etapa

A professora Dora trabalha como professora de informática educativa (segundo a professora é necessário esse qualificador, "pois caracteriza que nosso objetivo é usar os recursos como ferramentas pedagógicas") e recebe estudantes com deficiência múltipla ou surdocegueira uma vez por semana em atendimentos de 50 minutos. Segue abaixo o detalhamento que a pesquisadora havia orientado e sugerido à professora verbalmente e depois no e-mail por escrito:

Conforme minha observação da sua estudante em abril, eu havia deixado uma sugestão que passo aqui por escrito para você, pode passar para a Vanessa, também, é claro:

- os estudantes precisam ter uma rotina do dia, sabendo O QUÊ irão realizar; entregue para a prof. a pista que identifica o laboratório para antecipar para a estudante onde estão indo.
- os estudantes precisam saber a rotina da aula de informática: O QUÊ, COM QUEM, ONDE.
a estudante precisa ver que a pista que a prof. mostrou é a mesma na entrada do laboratório,

ao entrar você a recebe e se identifica, mantenha consistência na sequência das atividades e a estudante irá aprendendo e saberá o que faz na informática

Então eu sugeri que com a estudante que eu observei você dividisse sua aula em momentos:
1º momento - acolhida : atividade com música MUSICA 1(sempre a mesma para ela associar onde está) quando a estudante chega tudo já tem que estar organizado e pronto, como a música no youtube, a cadeira e computador que ela irá usar (procurar ter sempre a mesma), a professora traz a estudante e espera perto da porta, você a recebe , se despede da prof. (ou se ela quiser ficar, ok), se identifica e cumprimenta a estudante e a dirige para seu local, seria legal se ela pudesse trilhar da porta com pontos de referência para achar seu lugar: entre pela porta , vire à esquerda e ache o balcão e vai seguindo até achar a cadeira para se sentar. Ao se sentar você já coloca a música, se ela estiver calma pode pedir para ela ajudar a colocar o dedo para apertar a tecla para começar o vídeo.
2º momento - transição entre atividades: MÚSICA 2 (levantar da cadeira e fazer com movimentos, ou massagem (procure manter uma sequência, como em uma coreografia, mas mais simples)
3º momento - atividade no computador: causa e efeito - apertar teclas para ouvir o som dos animais - pode usar os animais de pelúcia, ou pode brincar primeiro com a pelúcia e depois buscar com ela qual o som de cada um.
4º momento: finalização: ajudar a guardar os animais, avisar que a prof. já chegou para buscá-la, levantar da cadeira e fazer o caminho para porta trilhando pelos mesmos pontos, entregar para a prof. e se despedir. Entrega para a prof. algo da aula para que ela possa registrar no caderno da estudante o que foi feito.
Eu também te sugeri que você mantenha uma pasta para cada estudante e vá anotando o nível de envolvimento de cada estudante em cada um dos momentos e ter subsídios para mostrar que sua aula tem objetivo e se os está alcançando quando for fazer o relatório final.
Com a estudante que eu acompanhei eu colocaria os objetivos:
1º estabelecer um vínculo de confiança
2º entender causa e efeito
3º aceitar tocar as teclas do computador
4º ter atenção ao computador
5º saber onde está e localizar sua cadeira ao chegar e a saída ao final

Só sugestão, não precisa ser exatamente dessa forma, somente para você ter uma ideia de como organizar a rotina de forma que a estudante vá aumentando sua tolerância e compreenda o que irá fazer naquele ambiente.

No dia 21 a pesquisadora observou que a professora Dora estava seguindo suas sugestões quanto à sequência de atividades rotineiras e que a estudante estava respondendo bem, mas ainda apresentado comportamentos inadequados de bater e puxar ao mínimo desencontro entre o que estava sendo proposto e o que ela queria. A professora Dora muito habilidosa conseguiu remanejar e reorganizar a estudante promovendo escuta e perguntando o que ela queria, respondendo imediatamente às expressões corporais e da estudante.

Feedback e Sugestões oferecidas para a professora no dia da visita do dia 21/06/2018: ótima atitude com estudante respeitando e respondendo às suas expressões corporais. Manter a rotina estabelecida e introduzir objetos associando às músicas

4. Participante Emília – 1ª etapa

Selecionou para fins desta pesquisa sua estudante Ariel, 9 anos, frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental I em uma turma de seis estudantes com baixa visão, quatro dos quais apresentam outras deficiências associadas, incluindo a Ariel.

Na ocasião da realização da 1ª etapa do cursinho oferecido, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecê-la. Ao entrar na sala de aula a pesquisadora viu que a estudante estava sentada em sua cadeira de rodas colocada próxima à carteira de outros dois estudantes que estavam realizando uma atividade. Logo entrou uma cuidadora para levar Ariel para trocar a fralda, pois a menina escorregou e ficou sentada meio de lado ao que a professora passou a interpretar como incomodo de estar com a fralda suja e já havia solicitado a uma das profissionais de apoio que viesse realizar a troca. A pesquisadora pediu se poderia acompanhar a troca da fralda da menina ao que a cuidadora não se opôs. O banheiro fica de frente para a sala de aula, mas a cadeira de rodas não cabe no banheiro, então a menina precisou ser tirada de sua cadeira e carregada no colo até o trocador dentro do banheiro, que ficou com a porta entreaberta, mas a pesquisadora notou que a cuidadora teve a preocupação de observar se havia outras pessoas passando no momento. A pesquisadora notou que tanto a cuidadora quanto a professora apresentaram antecipação somente por meio da fala, sem uso de toques ou objetos que pudessem indicar para a menina que iria sair da sala para ir trocar a fralda. A menina mostrou-se calma, sugerindo que já conhecia esta rotina e estava se sentindo confortável com a cuidadora. Ao retornar para sala de aula, a professora Emília mantém um alarme musical no

seu celular que ajuda a menina a antecipar o horário do intervalo, ao ouvir a música a professora aproxima da estudante e conversa e a menina que estava começando a se agitar (provavelmente por fome) logo se acalma e se ajeita na cadeira. O intervalo é as 9h30, mas os estudantes com deficiência múltipla vão dez minutos mais cedo. Em geral os inspetores e cuidadores se encarregam de levar e apoiar tanto nos momentos de higiene como alimentação e nos percursos entre o ir e vir, da e para a sala de aula.

Segue e-mail do dia 27/05 com orientações

A menina em cadeira de rodas realmente precisa de um olhar mais atento em relação à comunicação, deixo a sugestão que tente colocar em prática o uso dos objetos de referência, principalmente para identificar a sala de aula e as atividades da rotina dela incluindo as terapias.

Eu poderei dar mais sugestões depois que você me enviar o perfil dos estudantes.

Na visita do dia 21/06 a estudante se atrasou e chegou à sala de aula mais ou menos junto com a pesquisadora, umas 9h15. Realizou a troca e logo já soou o alarme indicando o horário do intervalo. Seu pai a estava aguardando para levá-la e dar sua alimentação. A pesquisadora pediu para acompanhar o pai até o refeitório no intuito de poder conhecer melhor as necessidades da estudante (pois teve muito curto período dentro da sala de aula) e nesse momento pode observar um pouco da relação entre pai e filha. O pai não cumprimentou a filha e foi caminhando rápido em direção aos elevadores, ao chegar ao local se posicionou no fundo do refeitório, recebeu o alimento das merendeiras e colocou um guardanapo na menina, o que ela já entende que vai ser alimentada e faz menção de abrir a boca. O pai dá a comida na boca, a menina não parece ter nenhum problema de deglutição. A pesquisadora então agradeceu ao pai e se retirou, retornando à sala da professora Emília que quando indagada sobre o porquê de o pai ter que dar a alimentação da menina, não soube responder, apenas que ele fazia questão e dizia que somente ele saberia alimentar a menina. A pesquisadora sugeriu que fosse levado o caso à sua coordenadora e que fosse realizada nova reunião com a família da estudante.

Feedback e Sugestões oferecidas para a professora no dia da visita 21/06/2018:

Sugestão de usar gestos naturais mão-sobre-mão complementando a comunicação e com apoio de objetos ou materiais, por exemplo o guardanapo para indicar que já vai comer.

5. Participante Isis – 1ª etapa

A professora Isis divide a turma com a professora Diana então repete-se aqui o caso em que a pesquisadora não teve oportunidade de acompanhar a turma e viu brevemente os estudantes no dia 21.

E-mail enviado com orientações dia 27/05 para as professoras Diana e Isis

Não tive oportunidade de conhecer seus estudantes, mas havia sugerido no último WhatsApp com Isis para que tentem colocar em prática o uso dos objetos de referência, principalmente para identificar a sala de aula de vocês, e as atividades da rotina de cada estudante incluindo as terapias.

Feedback e Sugestões oferecidas para a professora no dia da visita de 21/06/2018: sugestão de implementar o sistema de calendários conforme planejado

6. Participante Minerva – 1ª etapa

A professora Minerva selecionou a sua estudante Raquel para acompanhamento nesta pesquisa. A professora Minerva acompanha a estudante Raquel em uma 3ª serie, mas a mesma não apresenta ainda possibilidades de permanecer sentada na carteira em sala de aula por longos períodos ao que a professora Minerva tem feito o trabalho de ir construindo essa tolerância alternando momentos de música e massagem com atividades mais acadêmicas como colagem e pintura sentadas na carteira, ao mesmo tempo que vai impondo limites e regras à estudante.

Raquel tem horário reduzido a dois dias no Instituto e ainda assim com muitos horários de terapias entre os horários de sala de aula. A professora organizou com a professora da sala de aula um espaço, no qual Raquel tem uma carteira de frente para a parede ao lado do armário, próximo à porta para fácil entrada e saída nas negociações que a professora Minerva tem tentado com a estudante. A estudante demonstra pouca tolerância e não permite que Minerva dirija sua atenção a outra pessoa, no caso a pesquisadora, para conversar, partindo para agressividade ou outros comportamentos desafiadores como jogar-se ao chão ou tentar baixar a roupa. A estudante e a professora já desenvolveram alguns gestos que a professora passou a interpretar e dar consistência e a estudante usa como forma de comunicação, a menção de baixar a calça é para indicar que quer ir ao banheiro, mas é difícil entender quando ela realmente necessita usar o banheiro ou quando usa como fuga para sair de dentro da sala de aula. Outro recurso para sair da sala é ir beber água, a professora Minerva usa seu copo como objeto de referência e a estudante sabe onde está guardado e tem fácil acesso, no caso, o armário dentro da sala de aula próximo à porta. A professora Minerva demonstra estratégia de imitação que proporciona momentos de diálogo com troca de turnos com a estudante, mas esta logo se cansa e tenta usar de alguma estratégia para sair da sala.

Na semana da 1ª etapa do cursinho, a pesquisadora teve oportunidade de conhecer Raquel em sua sala de aula, ao entrar estava deitada no chão e a professora Minerva já estava arranhada

no pescoço e braço. Ao se aproximar a estudante também tentou agredir a pesquisadora que a conteve e com apoio da professora ela se levantou A pesquisadora tentou redirecionar o comportamento da estudante e pediu para a professora se ela tinha creme para mostrar que as mãos são para massagear e não agredir, também usando como dica para a professora que com as mãos cheias de creme as mãos escorregam e tem menos possibilidade de agredir o outro. A estudante pareceu gostar de passar o creme e se acalmou um pouco, mas não totalmente ainda tentando agredir a sua professora e a pesquisadora. A pesquisadora achou melhor se retirar dando sugestão à professora de ir negociando, alternando entre as atividades prazerosas e as que ela gostaria de introduzir.

A professora explicou que Raquel tem dificuldade em dividir atenção, e é um comportamento que também apresenta quando está com sua avó conversando com a professora.

Segue e-mail com orientações dadas no dia 27 de maio.

Conforme minha observação da sua estudante Raquel em abril, para que ela tolere permanecer em atividade sentada, procure alternar momentos de atividade com movimento e atividades sentadas para ir aumentando a tolerância dela, por exemplo, antes de ela se agitar e ficar nervosa, já inclua na rotina que vão sair para tomar água, então ao retornar para a sala se sentam e registram no caderno que foram tomar água (lembre-se de trazer o copinho descartável , pode recortar pela metade e colar no caderno. Aí já teria que ter outra atividade que envolva se levantar e fazer algo , pode ser algo de que ela goste ou algo para ajudar na sala, tipo levar os cadernos e dar para os estudantes , dar a cola para cada amigo na sala, enfim, tente pensar em algo que tenha na rotina que você pode mesclar atividades na carteira e atividades fora, no chão com a massagem ou algo com movimento, lembre ao final de cada atividade de tentar registrar cada um desses momentos no caderno conversando sobre o que fizeram.

Só sugestão, não precisa ser exatamente dessa forma, somente para você ter uma ideia de como organizar a rotina de forma que seja interessante para a estudante, que tenha momentos de interação com os outros, e momentos de fazer algo sentada aumentando essa tolerância em que ela vai percebendo que ao sentar na carteira haverá interação com você e estarão conversando sobre algo que ela sabe o que é pois acabaram de realizar juntas.

No dia 21 o cenário foi muito diferente, a estudante estava calma e demonstrou apenas um pouco de irritação com a presença da pesquisadora, mas já com maior controle e negociação por parte da professora Minerva que soube administrar muito bem seu comportamento, perguntando se ela queira cantar, respondendo às suas iniciativas verbais e corporais usando de

imitação e propondo um comportamento mais adequado da estudante durante a visita da pesquisadora à sala de aula.

Feedback e Sugestões oferecidas para a professora no dia da visita em 21/06/2018: ótima atitude e uso de estratégias com a estudante. Sugestão de usar uma bolsa para carregar seu copo e introduzir outro objeto de referência para 1 atividade / tarefa do dia.

CURSO DE FORMAÇÃO PRESENCIAL – 2ª ETAPA

Julho – férias

No dia 06/08 (véspera da 2ª etapa do curso de formação que foi oferecido a todos os professores que haviam participado da 1ª etapa) a pesquisadora enviou mensagem por WhatsApp no grupo lembrando a todas sobre a formação.

De 07 a 10 de agosto foi realizada a 2ª etapa do curso de formação com objetivo de continuar apresentação de conteúdos teóricos e capacitar os professores no uso de instrumentos de avaliação, acompanhamento e planejamento de estudantes com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Nesta segunda etapa a pesquisadora encontrou espaço para realizar a formação que havia sido planejada, invertendo apenas a ordem das aulas. No período da manhã a pesquisadora teve oportunidade de acompanhar novamente algumas participantes e seus estudantes e no período da tarde seguiu-se a formação.

Aula 5

Foi realizado que estava planejado para a aula 4, com apresentação do instrumento COACH , discutindo as habilidades que levam a ter qualidade de vida e os apoios necessários para garantir participação dos estudantes com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial.

Aula 6

Apresentação de documentos usados na instituição onde a pesquisadora trabalha como sugestão para caracterização dos estudantes, planejamento individual baseado no COACH dividido em 8 áreas para garantir o aprendizado das habilidades que levam a ter qualidade de vida, um documento para planejamento de aula por temas ou projetos trazendo uma interdisciplinaridade e contextualizando os conceitos das diferentes disciplinas e um planejamento fazendo o cruzamento do planejamento individual com o planejamento de aula mensal.

Aula 7

Apresentação de recursos pedagógicos como Passaporte para Comunicação e Livro de Experiência Real, instrumento MAPS para realizar planejamento em equipe incluindo a família e instrumento Matriz de Comunicação para avaliação do nível de comunicação do estudante.

Aula 8

Apresentação da Ficha de avaliação para acompanhamento do desempenho educacional com base em critérios desenvolvido na instituição onde a pesquisadora trabalha, explicação de cada critério e como avaliar.

Finalização com preenchimento de auto avaliação seguido de encerramento e agradecimentos.

No relatório final endereçado ao IBC explicar-se-á que a pesquisadora solicitou prorrogação de prazo, mas que foi negado para defesa e, portanto, sem tempo hábil para uma última visita presencial ao Instituto, mas colocando-se à disposição para contato a qualquer momento, independente da pesquisa.

Ao retornar para São Paulo a pesquisadora organizou os materiais usados na formação e enviou a todos os professores que participaram da 2ª etapa, além das coordenadoras.

Em 19/08 a pesquisadora enviou e-mail às participantes solicitando uma breve avaliação sobre a pesquisa e a formação com um questionário de quatro perguntas.

DESCRIÇÃO DO ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÕES/SUGESTÕES DA PESQUISADORA PARA CADA PARTICIPANTE – 2ª ETAPA DO CURSO DE FORMAÇÃO

A) Participante Cibele – 2ª etapa

Os dois estudantes caracterizados pela professora Cibele faltaram nessa semana e a pesquisadora não teve a oportunidade de conhecê-los melhor e nem de acompanhar as atividades realizadas. Por esse motivo, novamente a participante Cibele também não preencheu os indicadores. Porém, mesmo sem a presença da estudante Layla, a pesquisadora acompanhou uma aula de História, pois a participante Cibele solicitou a presença da pesquisadora para ver na porta da sala de aula o objeto de referência que ela havia criado e também para conhecer os colegas de sala de Layla. Como o conteúdo apresentado pela professora de História trazia música, a pesquisadora perguntou se havia uma parceria com a professora de música, já que a estudante frequentava as duas aulas, a professora de História nada sabia e deu de ombros, então a participante Cibele disse que havia levado o tema da aula de História para a professora de

música que prontamente o acatou e estava trabalhando o mesmo tema com a estudante Layla. Depois, a participante disse que estava construindo os elementos que aparecem na música e a pesquisadora perguntou se havia uma parceria com a aula de artes ao que a professora de História novamente deu de ombros e disse que adoraria e seria muito bom, mas a participante Cibele disse que Layla não tinha aula de artes, era somente após o 5º ano.

Em relação aos estudantes Rafael e Layla, a pesquisadora pode apenas sugerir o uso de um sistema de calendários, que poderia beneficiá-los, pois trata-se de jovens com uma comunicação pouco eficiente. Como não pode observar pessoalmente, a pesquisadora não tem elementos suficientes para fazer outras sugestões pertinentes.

Pelos relatos da professora Cibele, a pesquisadora conclui que se trata de jovens com deficiência múltipla sensorial.

B) Participante Diana – 2ª etapa

A pesquisadora esteve em sala de aula, mas naquele dia seis estudantes dos doze haviam faltado, incluindo o estudante Léo que a pesquisadora não teve oportunidade de conhecer pessoalmente, somente por meio dos relatos da professora.

Portanto, a pesquisadora pode apenas sugerir tratar-se de um menino com deficiência múltipla sensorial, baseada nos relatos da professora. A abordagem educacional praticada pela professora traz benefício ao seu desenvolvimento, buscando sempre associar os conceitos desenvolvidos com a participação ativa dos estudantes em atividades reais e concretas, o que oferece motivação aos estudantes com maior comprometimento, como no caso de Léo, e oportuniza aprendizado a todos sem discriminação, isolamento ou separação do grupo. A pesquisadora só tem a parabenizar a professora e sugerir que coloque em prática o uso do sistema de calendários. Para o estudante Léo seria importante verificar com a família e preencher a matriz de comunicação para entender como ele se expressa para diversas situações no lar e na escola. Esse procedimento poderia apontar qual o próximo passo para o desenvolvimento de uma comunicação mais eficiente com o estudante.

C) Participante Dora – 2ª etapa

A professora Dora não participou da 2ª etapa de formação, pois estava ausente nessa semana.

Em relação à estudante Sofia, a pesquisadora conclui que a menina tem deficiência múltipla sensorial, mas, atualmente, apresenta funcionamento de uma pessoa com

surdocegueira congênita, no sentido de que ela tem audição, recebe a comunicação por meio da fala, mas não a usa para se comunicar e se expressar. É uma estudante que está em fase totalmente corporal, ou seja, responde a abraços, toques, beijos, estende a mão e aguarda, posiciona o corpo e também usa de heteroagressão quando não respondem às suas expectativas de maneira imediata. A pesquisadora acredita que a estudante se beneficiaria da introdução de gestos naturais, toques no corpo e de sinais táteis, além do uso de objetos de referência. A rotina parece muito importante e lhe dá sensação de segurança e maior prontidão para a aprendizagem. Seria interessante estabelecer um sistema de calendários e o caderno de registro para demarcar o início e o fim das atividades e da rotina diária na escola.

Ao apresentar esta sugestão à professora Dora, esta concorda e esclarece: "Acredito no estabelecimento da rotina, mas a organização escolar ainda peca e atrapalha esse estabelecimento. Por exemplo, Sofia ficou 3 semanas sem o atendimento da informática educativa por ter ido participar de atividades externas (aulas-passeio). Quando voltou ao atendimento, perdemos parte da construção que havia sido feita anteriormente. Ainda nos falta, como instituição, aprender a planejar as atividades para esses estudantes respeitando sua condição e suas necessidades individuais" (Setembro/2018)

D) Participante Emília – 2ª etapa

A professora Emília participou de toda a formação, mas saiu mais cedo no último dia, por isso não preencheu a avalição de antes e depois da 2ª etapa do curso. A pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar um pouco de sua sala de aula no dia 09/08 pela manhã das 9h às 10h. A estudante Ariel chegou por volta das 9h e estava agitada e muito sonolenta, muito secretiva e toda molhada, precisou trocar de roupa e limpar o rosto e logo deu seu horário de intervalo.

Em relação à estudante Ariel, a pesquisadora conclui que se trata de uma menina com deficiência múltipla sensorial, pois apresenta audição, mas tem um comportamento de uma pessoa com surdocegueira congênita, no sentido de que não tem uma comunicação eficiente. Expressa-se corporalmente e também por expressão facial. Poderia ter um uso mais funcional das mãos, o que a ajudaria a adquirir mais autonomia e comunicação. Pela pouca observação que pesquisadora pode ter em relação à estudante, esta parece ainda não ter o domínio de seu corpo para ter maior atenção e explorar e usar objetos com funcionalidade. A professora Emília se mostra muito sensível às iniciativas da estudante, mas no momento as questões de comunicação e trabalho de conceitos acadêmicos são sobressaltados pelas condições física,

postural, biológica e de higiene da estudante, questões que vão além do trabalho pedagógico e a professora Emília busca seu melhor dentro das condições que a menina apresenta, condições essas que a pesquisadora deixa como sugestão para que sejam tratadas por outras instâncias, realizando encaminhamentos e analisando as condições de família para que a estudante possa ter uma participação mais efetiva em sala de aula.

E) Participante Isis – 2ª etapa

A pesquisadora teve oportunidade de conhecer melhor a estudante Angelina em sala de aula.

Em relação à estudante Angelina, a pesquisadora baseada em suas breves observações conclui que se trata de estudante com deficiência múltipla sensorial. Angelina utiliza a fala para fazer solicitações, perguntas e para negar ou aceitar. Demonstra ótima localização espacial com um excelente mapa mental da sua sala de aula, escaneia toda a sala de maneira sequencial e organizada em busca da professora Isis (objeto de seu desejo). É sociável, quando lhe convém e faz birra quando contrariada. Está bem adaptada a sua sala de aula onde as professoras Isis e Diana propõem atividades contextualizadas com oportunidade de exploração do concreto para aquisição de conceitos. Em um semestre teve avanços significativos de acordo com relato da professora, sendo que havia iniciado o ano sem falar, sem vínculo com ninguém e sem a capacidade de exploração do ambiente.

F) Participante Minerva – 2ª etapa

Nessa semana a estudante Raquel faltou.

Em relação à estudante Raquel, a pesquisadora conclui que se trata de uma jovem com deficiência múltipla sensorial, mas, atualmente, apresenta funcionamento de uma pessoa com surdocegueira congênita, no sentido de que ela tem audição, demonstra compreender alguns comandos verbais e contextualizados, vocaliza cantando músicas de sua preferência, mas não usa a voz para se comunicar e expressar de maneira eficiente. Seria interessante saber o resultado da aplicação do instrumento Matriz de Comunicação junto com sua família para poder determinar com maior precisão o nível de comunicação e as funções comunicativas que utiliza. Observando Raquel, nota-se que hoje se comunica por meio do seu corpo e de algumas vocalizações. Recebe por meio da fala, no entanto, sua expressividade corporal também denota a maneira como provavelmente aprende melhor, ou seja, a pesquisadora acredita que se

beneficiaria de toques e introdução de sinais táteis no corpo para apoiar a informação que recebe pela fala além do uso de objetos de referência.

A pesquisadora nota o grande esforço da professora Minerva a quem considera uma heroína por se colocar à disposição de uma jovem desmotivada e que busca incessantemente um pretexto para sair da sala de aula. É nítido o vínculo que a jovem tem com a professora Minerva e apenas tolera a situação (de estar na sala de aula) por gostar da sua professora. Tanto a professora Minerva quanto a professora da sala se empenham para que Raquel participe do grupo, mas a mesma não demonstra estar pronta para se aproximar de seus pares, suas condições emocionais e cognitivas neste momento apontam para imaturidade onde quer que toda a atenção seja dada a ela, não tolera que outros conversem ou se aproximem e permite que isso ocorra apenas por breve momento e então volta a apresentar comportamentos auto e heteroagressivos para chamar a atenção e enfatizar que não quer que a professora ou, em outras situações, a avó dê sua atenção a outras pessoas, sendo essas alvo de sua agressividade. Por isso, ao tentar momentos de interação com o restante da classe colocam-se os colegas em risco, pois a agitação de Raquel, mesmo sem a intenção, pode machucar alguém.

Raquel tem 12 anos e está inserida em um 3º ano, as atividades acadêmicas não a motivam, pois ela não atribui significado a colar, rasgar ou pintar sentada em uma carteira. Mostra inteligência, pois conseguiu usar de subterfúgios para não permanecer em sala muito tempo, como o uso do banheiro e beber água. Para essas duas atividades que a motivam a sair da sala, Raquel rapidamente conseguiu estabelecer gestos, expressões corporais e faciais que foram identificados pela professora Minerva que teve a sensibilidade de acatar e respeitar as iniciativas da estudante e redirecionar dando consistência e exigindo uma comunicação mais clara em relação aos seus desejos e negociando de forma a estabelecer regras e limites.

Nesse momento que a pesquisadora acompanhou um pouco dessa estudante, pode-se dizer que Raquel não está se beneficiando dos momentos em sala de aula. Uma sugestão seria repensar o programa educacional em que sua inclusão se daria de outra maneira, pensando na aquisição de habilidades que levem a qualidade de vida agora e no futuro e, devido ao reduzido tempo na escola, poderia esse ser utilizado para focar em suas necessidades específicas (previamente acordadas e priorizadas em conjunto com a família) e não insistir nesse momento em permanecer em sala de aula, em situação de constante estresse para manter o controle de seu comportamento e ansiedade para que não se machuque ou outrem. Talvez futuramente, dependendo do seu desenvolvimento e descoberta de seus talentos e pensando em uma transição para vida adulta.

4.3.4 Análise dos dados – das respostas das professoras

EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELAS PARTICIPANTES

As participantes caracterizaram seus estudantes conforme solicitação por meio de questionário com as perguntas a seguir:

- Como é a visão de seu estudante?
- Como é a audição de seu estudante?
- Como é a habilidade motora de seu estudante?
- Quais as preferências de seu estudante? O que o faz se aproximar e querer participar/interagir?
- Do que seu estudante não gosta? O que ele evita, o que o faz se afastar?
- Outras características que motivam seu estudante (cor, som, cheiro, textura, forma, material, etc.)

Não era necessário buscar o laudo ou documentos do estudante, apenas baseando-se na percepção que cada professora tinha sobre seu o mesmo. Cada estudante é descrito em detalhes nos itens individuais sobre as respostas de cada participante, indicado como subitem ‘a’.

No subitem ‘b’ estão as respostas aos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial.

E no subitem ‘c’ encontram-se as respostas ao preenchimento do instrumento Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial que a pesquisadora levou impresso durante a semana da 2ª etapa da formação para que entregassem ao término da semana, nesse instrumento, as participantes indicaram recursos e apoios que existem no IBC e também se esse recurso ou apoio era uma necessidade de seu estudante colocando uma prioridade de 1 a 3, entre alta, média ou baixa. Não foi solicitado preenchimento antes de agosto, pois a maioria das participantes era nova no Instituto e ainda estavam conhecendo seus estudantes, quando iniciaram como participantes da pesquisa.

A seguir as respostas ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial organizadas em um quadro mostrando a respostas das participantes por cores, apresentadas nos Quadros 14 – 19.

Quadro 14 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios para Comunicação

I. Apoios para Comunicação na unidade escolar para aprendizagem e desenvolvimento comunicativo						
	EM	ED	AL	Em relação ao estudante. Necessita?		Prioridade 1 a 3
1. Tecnologia Assistiva				Sim	Não	
Computadores	X	X	X X	X X	X X X	
Softwares (DOSVOX, Virtual Vision, Jaws, outros)		X	X X	X	X X X X	1
Mouse adaptado	X	X		X	X X X	
Lupa eletrônica		X	X X		X X X X X	
CCTV		X	X X		X X X X X	
Impressora Braille		X	X X	X X	X X X	1
Aparelho de amplificação sonora coletivo		X X		X	X X X	
Sintetizadores de voz		X X	X	X	X X X	
Display Braille		X X	X		X X X	
Lousa Digital		X	X		X X X X	
Acionadores	X X	X X		X	X X	
Aparelho de som	X		X X	X X X X	X	3 3
Máquina Perkins			X X X	X	X X X X	
Loops	X	X X			X X X	
Telescópio		X		X	X X X	
IPad/Tablete	X X	X		X	X X X	3
I Phone	X	X X			X X X X	
Reglete			X X	X X	X X	1
Punção			X X X	X X	X X	1
Lupa Manual		X	X X		X X X X	
Livros digitais (MACDayse- MEC)		X X	X X	X	X X	2
Soroban		X	X X	X X	X X	1
Lousa Digital		X	X		X X X X	
Recursos Acessíveis de baixo custo						
Caderno com pauta ampliada		X	X X		X X X X	
Jogos adaptados	X	X	X	X X	X	3
Materiais ampliados		X X	X		X X X X	
Livros Adaptados		X X	X	X X X	X	2
Texturas		X				
2. Comunicação Alternativa e Aumentativa			X			
Língua de sinais (para pessoas com Def. intelectual, TEA/TGD)		X	X	X	X X	
Sistema Braille			X X X	X X	X X X	1
Sistemas pictográficos (Bliss, PCS, PECS, COMPIC e outros)	X	X X			X X X	
Sistemas de calendários	X	X X X X		X X	X X	3 2
Figuras		X X	X	X	X X X X	
Desenhos		X	X	X	X X X	
Objetos tangíveis		X X X		X X		3 1
Objetos de referência		X X X	X	X X X		1 3 3
Fotografias		X X	X		X X X	
Imagens		X	X	X	X X X	
Partes de objetos (desnaturalização)		X X X		X X		? 3

Legenda: EM-emergente ED- em desenvolvimento AL -Alcançado e as prioridades 1- alta, 2-média 3 - baixa.

Quadro 15 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios para Orientação e Mobilidade

II. Apoios para Orientação e Mobilidade – A unidade escolar tem os seguintes apoios para Orientação e Mobilidade						
	EM	ED	AL	Em relação ao estudante. Necessita?		Prioridade 1 a 3
				Sim	Não	
1. Ambiente						
Áreas comuns da unidade escolar:						
SINALIZAÇÃO: AS PORTAS DAS SALAS ESTÃO IDENTIFICADAS EM DIFERENTES LINGUAGENS – MULTICOMUNICAÇÃO.	X X X	X		X X X X	X	2 2 1 2
Sinalização- Direcionamento- Uso de setas para indicar os vários ambientes da unidade escolar e texturas nas paredes (pista tátil).	X X	X X		X X X X	X	1 2 1 1
Piso podotátil de alerta e direcionamento		X X	X	X X X	X X	1 2 1
Iluminação		X X	X	X	X X X X	
Paredes e chão em cores contrastantes	X	X X			X X X X X	
Elevador com sinalização e acessibilidade	X	X X X	X	X X X	X	2 2
Rampas	X X	X X		X	X X X X	3
Barras de apoio / corrimão		X X	X	X X X	X X	2 1
Bebedouros com diferentes alturas	X X X	X		X X	X X	3
Telefones públicos com diferentes alturas	X	X	X		X X X X X	
Portas com maçanetas universais trinco reto		X	X X	X X X X	X	1 2 1
Salas de aula:						
Sinalização / identificação dentro das salas de aula em diferentes linguagens – (multicomunicação)	X X	X	X	X X X X X		1 2 3
Áreas bem demarcadas	X	X	X	X X X	X	1 2 1
Espaços organizados e identificados / sinalizados	X	X X	X	X X X	X	1 2 1
Distâncias adequadas		X X X X		X X X	X	1 2
Iluminação adequada e/ou regulável (por ex: cortina)	X X X	X	X	X X	X X X	2
Cores em contrastes adequadas as patologias oculares.	X	X X			X X X X X	
Sala de educação física / quadra / parque				X		
Brinquedos Acessíveis no parque	X X	X X X		X X	X	3 1
Rampas de acesso ao parque e quadra	X	X	X	X X	X X	1 1
Iluminação na quadra coberta (lateral, na parede voltada para o centro)	X	X	X	X X	X X	
Piso com linhas fortes e contrastantes	X	X			X X X X	
Tatames para prática de atividades físicas e ou ginástica		X	X X	X X X	X	3
Banheiros						

Barras de apoio (perto dos lavatórios e vaso sanitário)	X X X	X		X X	X X X	2 3
Porta larga e espaço interno para movimentação de cadeira de rodas	X X	X	X	X X	X	3 1
Torneiras em formato de alavanca	X X	X X		X X X X	X	1 2 2 2
Descarga em formato de alavanca	X X	X X		X X X X	X	1 2 2 3
2. Adequação postural						
Postura						
Carteiras com recorte ou com inclinação	X X X	X		X	X X	
Parapodium	X X	X	X	X	X X	
Plano inclinado para leitura e escrita		X	X		X X X	
Cadeira adaptada	X	X X X		X X	X	3
Cunhas, calça para posicionamento, puffs	X	X X	X	X	X X	
Deslocamentos da pessoa com deficiência						
É usuários de: Cadeira de rodas, muletas, andador.		X		X	X X X	
Pré-bengala, bengala longa,			X		X X X	

Legenda: EM-emergente ED- em desenvolvimento AL -Alcançado e as prioridades 1- alta, 2-média 3 - baixa.

Quadro 16 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios Sensoriais

III. Apoios sensoriais						
1. Apoio visual	EM	ED	AL	Em relação ao estudante: Necessita?		Prioridade 1 a 3
				sim	não	
☐ Óculos:		X	X		X X X X	
☐ Lupas: (X) manual - (X) de apoio -			X X		X X X X	
☐ Telescópio (telelupa):			X X		X X X X	
☐ Distância:			X		X X X X	
☐ Tamanho:			X		X X X X	
☐ Iluminação x Brilho:			X		X X X X	
☐ Contraste:			X		X X X X	
☐ Cores:			X		X X X X	
☐ Complexidade do material, imagens, figuras:			X		X X X X	
☐ Escrita/Desenho: ☐ Contraste e ☐ Espessura traçado (lápis 3B/4B; caneta esferográfica; canetinha ponta grossa; outros) ☐ Caderno: comum; com adaptações (pauta reforçada; pauta ampliada, pular linhas,...)			X		X X X X	
☐ Leitura:			X		X X X X	

( ) Ampliação - tamanho fonte ( ) tipo de letra ( ) e espaçamento ( ) ( ) uso do plano inclinado						
□ Organização do ambiente:		X		X X	X	1
2. Apoios Auditivos						
Aparelho de amplificação sonora individual		X			X X X X	
Intérprete de língua de sinais		X			X X X X	
Guia-intérprete		X			X X X X	
Instrutor mediador		X	X	X	X X X	
3. Apoios Táteis						
Materiais de estudo apresentados em diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relevo e pesos.		X X	X	X X X X X		1 3 2
4. Apoios Proprioceptivos						
Redes, cadeira de balanço, vestibulador, bolas Bobath	X	X	X	X X X X		1 1 2 tem na sala de psicomotricidade
Brinquedos do parque (escorregador, gira-gira, gangorra).	X	X	X	X X	X	3 1

Legenda: EM-emergente ED- em desenvolvimento AL -Alcançado e as prioridades 1- alta, 2-média 3 - baixa.

Quadro 17 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios Sociais / Emocionais

IV. Apoios Sociais/Emocionais						
Amigos da sala de aula	X	X	X X	X X X X X		1 3 1
Amigos tutores	X X	X	X	X X X X	X	1 2 1
Amigos advogados	X X	X	X	X X X	X X	1 2 3
Objetos permanentes em sala de aula		X X	X X	X X X X		1 3 1
Objetos pessoais específicos		X X	X X	X X X		1 3 1
Toque ou comando verbal	X	X	X X	X X X X		1 1

Legenda: EM-emergente ED- em desenvolvimento AL -Alcançado e as prioridades 1- alta, 2-média 3 - baixa.

Quadro 18 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoios para Acesso ao Currículo Geral e Participação

V. Apoios para Acesso ao Currículo Geral e Participação					
	EM	ED	AL	Em relação ao estudante: Necessita?	Prioridade 1 a 3
1. Desenho Universal de Aprendizagem					
Ensino Colaborativo	X	X	X X	Sim Sim Sim Sim	1
Aprendizagem cooperativa	X		X X X	Não Sim Sim Sim	1

Instrução diferenciada	X		X X X	Sim Sim Sim Sim	1
2. Flexibilização de currículo: Alfabetização, matemática e ciências naturais e sociais.		X X X	X	Sim Sim Sim Sim Sim	31
3. Currículo sensível à cultura do estudante	X	X	X X	Sim Sim Sim Sim	1
4. Avaliação formal ou autêntica (? A ser conceituada)	X	X	X	Autentica Não Sim	1
5. Círculo de amigos	X X		X X	Sim ? Sim Sim	1

Legenda: EM-emergente ED- em desenvolvimento AL -Alcançado e as prioridades 1- alta, 2-média 3 - baixa.

Quadro 19 - Respostas aglutinadas das participantes ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial – Apoio de Pessoal

VI. Apoio de Pessoal					
	EM	ED	AL	Em relação ao estudante: Necessita?	Prioridade 1 a 3
Diretor			X X X	Sim Não	
Auxiliar ou assistente			X X X	Sim Sim	1
Coordenador pedagógico			X X X	Sim Sim	2
Secretário	X		X X	Sim Não	
Agente escolar			X X	Sim Sim Sim	1
Merendeiro			X X X	Sim Sim	3
Auxiliar de limpeza			X X X	Sim Não	
Porteiro			X X X	Sim Não	
Professor			X X X X	Sim Sim Sim	1
Profissional especializado		X	X X X	Sim Sim Sim	1
Profissional do AEE			X X X X	Sim Sim Sim	1
Estagiário, estudante e monitor.			X X	Sim Sim	1
Voluntário			X	Não sei	
Inspetor de estudante			X X X	Sim Sim Sim	1
Cuidadores		X	X X X	Sim Sim Sim Sim	1
Profissional da área de saúde		X	X X X	Sim Sim Não Sim	3
Mediadores			X X X X	Sim Sim Sim Sim	1 1 2
Facilitadores de inclusão			X	Sim Sim Sim	1
Guia-intérprete				Não Não	
Especialistas (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, serviço social, terapeuta ocupacional, psicólogos)		X	X X X	Sim Sim Sim Sim	1
O & M		X	X X X	Sim Sim Sim Sim	2 3
Profissionais e professores de áreas correlacionadas (artes, educação física, informática)			X X X X	Sim Sim Sim Sim	1
Membros da família, APM e conselhos escolares.		X	X ? X	Sim Sim Sim	1 3 3
Auxiliar de classe	X X X			Sim Sim	2
A.V.E. – Auxiliar de Vida Escolar	X		X X	Sim Sim Sim	1 1 1

Legenda: EM-emergente ED- em desenvolvimento AL -Alcançado e as prioridades 1- alta, 2-média 3 - baixa.

Cores segundo participantes a seguir:

X preto – participante Cibele

X vermelho– participante Diana

X roxo – participante Emília

X verde – participante Isis

X azul – participante Minerva

A) Participante Cibele

a) caracterização dos estudantes

A participante Cibele enviou descrição de dois estudantes, no entanto, o seu foco maior era sempre com a estudante Layla:

Descrição do estudante Rafael:

Aproximadamente 12 anos, matriculado no 4º ano do ensino fundamental em uma turma de sete estudantes no total, e dois que têm outras deficiências associadas e frequentam a turma em dias alternados e com horário reduzido. Nos meses de fevereiro, março e abril Rafael foi ausente considerando uma presença mensal. No mês de abril o estudante passou a mais assíduo nos dias de aula e atendimento terapêutico. O estudante participa duas vezes na semana (3ª e 5ª feira) em horário reduzido. Às terças-feiras o estudante chega nos dois primeiros tempos de aula (horário 08:00 até as 9:30) em sala e depois segue para a musicoterapia. Na quinta-feira o estudante chega no primeiro tempo para a terapia ocupacional (TO) e depois chega no segundo tempo para a aula em sala (horário de 8:50 até 9:30).

Em relação à visão, a professora relata que o estudante até meados no ano de 2017 tinha o diagnóstico de baixa visão. Ficou ausente da escola quase um semestre e ao retornar estava cego. Comporta-se como se ainda tivesse baixa visão. Leva os objetos até uma das vistas e faz o movimento de adequar o objeto para ver/olhar e logo em seguida como se examinasse o objeto leva sempre próximo ao ouvido e sacoleja como se buscasse algo mais de informação do objeto. Não faz contato visual. Demonstra boa mobilidade. Não consegue desviar de pessoas e obstáculos.

Em relação à audição, apresenta escuta auditiva e em ambiente com barulho mínimo demonstra total resistência para se aproximar e acessar espaços, como o corredor principal das salas de aula e a própria sala de aula. Atende quando chamado pelo nome, porém apenas de pessoas com quem já tem uma relação de confiança estabelecida e familiar. Ele fala palavras e frases curtas, como (escuta isso Rafael, não faz isso Rafael e outras mais), descer, cumprido e outras palavras referente a algo de seu interesse e de atividades como piscina, correr, rápido. Verbaliza as palavras com sons bastante nasalados.

Em relação às habilidades motoras, a professora coloca que Rafael tem uma habilidade motora firme e potencial paras aperfeiçoamento com atividades específicas. Segura bem os talheres e se alimenta sozinho. Faz atividades de vida diária com orientação todo o tempo. Calça os sapatos, porém com auxílio para completar a ação de se vestir e calçar. O estudante anda e preferencialmente gosta de fazer a atividade de caminhada aparentando uma corridinha curta

como se estivesse contido na corrida tipo caminhada em marcha semi-lenta. Demonstra equilíbrio.

Em relação aos interesses do estudante, a professora diz que ele demonstra interesse em atividades esportivas, como piscina, caminhada e corrida. Antecipar as informações sobre o que irá fazer tem ajudado com que ele consiga acessar a sala de aula no início com os colegas da turma, ainda que aconteça em poucos minutos. Gosta de música e preferencialmente gospel. Tudo que emite um som sutil do tipo companhia baixa como o som que a máquina de Braille faz e potes com objetos dentro. Com o espaço de aula em silêncio no intervalo aceita acessar a sala, como nos últimos dias no mês de maio. Evita muito contato com mais de duas pessoas juntas.

A professora salienta o que Rafael não gosta de barulho e aglomerado de pessoas. Evita entrar na sala de aula e não aceita sentar e realizar atividades (desenhar, colar, pintar, rasgar, etc.). Sobre o que motiva o estudante, a professora coloca que são os objetos sonoros e música. E gosta de lanterna (aparentemente da memória de quando ainda tinha a resíduo visual).

A professora acrescentou ainda suas metas. Áreas com meta: alta prioridade: Comunicação, no lar, na escola, na socialização; média prioridade: atividade de vida autônoma (já em processo), recreação e habilidades acadêmicas.

Descrição da estudante Layla: de 10 anos de idade, matriculada no 4º ano do ensino fundamental, mesma turma de Rafael, compondo sete estudantes no total e dois com outras deficiências associadas frequentando dias alternados e com horário reduzido.

Layla é uma estudante que apresenta uma frequência regular mais presente nos últimos dois meses (abril e maio), participa três vezes na semana (2ª, 4ª e 5ª feira) em horário reduzido, em média 1 hora em sala de aula (10: 00 até 10: 50) depois com suporte de terapias nos dias da semana que estão agendados para atendimento educacional e terapêutico (musicoterapia, psicomotricidade e educação física adaptada).

Em relação a sua visão, a professora relata que a estudante tem diagnóstico de retinopatia da prematuridade com DV total, tendência a direcionar o rosto sempre para onde percebe a voz ou sons, anda, explora os objetos e o que estiver ao seu alcance e além, e na maioria das vezes leva até a boca.

Em relação à audição, Layla demonstra ter uma boa escuta. A acústica da sala e do corredor parece incomodá-la no horário em que chega, que é justamente o horário do retorno dos estudantes do intervalo (muitas vozes ao mesmo tempo, gritos e risadas), localiza o som da

voz ou do instrumento e música e direciona o olhar para o sentido de onde ele vem. Quando se assusta, automaticamente reage com agressão com quem estiver próximo. Reconhece-se pelo próprio nome quando é chamada. Ela fala algumas palavras e frases curtas reproduzindo algo que escuta sempre referente a ela.

Em relação às habilidades motoras, a professora coloca que a estudante possui uma habilidade regular (anda, pega, retêm, segura, equilibra-se, marcha normal), se alimenta ainda usando as mãos sem e com os talheres, segura bem o copo para beber. Não foram ainda observadas atividades referentes ao trato da higiene pessoal que apresenta estar sendo negligenciada. Usa fralda, mas apresenta condições de orientação para fazer uso do banheiro e, segundo o pai, ela a está ensinando a tomar o banho sozinha. Não se veste sem ajuda, porém consegue se despir com naturalidade e em momentos de crise tira rapidamente toda a roupa. Anda bem e tem equilíbrio.

A professora coloca que Layla gosta muito de música, de cantar (balbucia alguns sons demonstrando ser de música que escuta principalmente em inglês, da Adele), demonstra interesse em atividades ao ar livre e sempre que chega já vem pedindo banana (às vezes fala "a nanana"), biscoito, água. A professora nesses momentos busca corresponder por reconhecer ser uma necessidade de cunho biológico e fisiológico devido à temperatura ambiente e do corpo em dias quentes, fome e distância da casa e escola. Quanto aos colegas da turma, progressivamente demonstra reconhece-los no espaço da sala de aula e corresponde aos seus abraços e apertos de mão. Layla não gosta de barulho excessivo, para ela mais de duas pessoas falando juntas já lhe trazem reações impulsivas e agressivas machucando às vezes quem está próximo. Também não tolera atividades que requerem que se mantenha sentada por um tempo superior a 5 minutos aproximadamente.

O que a motiva, segundo a professora Cibele, é o som e alimentos. Objetos de encaixe com várias peças uma dentro da outra (apresenta-se como um desafio) fica bom tempo explorando, abre, mas ainda não consegue fechar e remontar as peças.

Em resposta ao e-mail enviado em setembro de 2018, após a formação, a participante Cibele acrescentou observações sobre a estudante Layla:

> Ela apresenta em seu tempo e modo mudanças significativas e com respostas que considero junto com os professores que ela está adquirindo processos lentos, mas progressivos. E isso se deu em percepções no decorrer das atividades em aula. Fiz uma surpresa para o aniversário dela em agosto e foi muito bom poder observar a reação dela e a participação dos colegas junto da Layla. Mais que aquisição de conteúdo, Layla está conseguindo desenvolver uma relação com o espaço escolar e com os colegas ao ponto de chamar o João

> Pedro em seu aniversário e a Vó do estudante presenciou e ficou emocionada. Vejo um processo muito para a demanda de práticas e necessidades para o que lhe é funcional e a partir disso, aos poucos, ela já dá respostas quando lhe é direcionado alguma pergunta simples e curta realizada pela professora.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial

Essa participante não preencheu os indicadores no dia 21 e estava ainda pendente sua participação na pesquisa. A participante Cibele também não preencheu os indicadores na época da segunda visita presencial da pesquisadora porque na semana de observação seus estudantes não compareceram.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

A participante Cibele respondeu somente em relação às necessidades da estudante Layla.

Dos ‘Apoios para comunicação’, a participante Cibele indicou que sua estudante Layla necessita de aparelho de som com baixa prioridade e o IBC tem esse equipamento a sua disposição. Também especifica que sua estudante necessita de objetos de referência para uma comunicação alternativa como alta prioridade e que já tem esses recursos. A participante assinalou muitas necessidades de sua estudante em relação a ‘orientação e mobilidade’, como sinalização para identificação das salas, sinalização de direcionamentos, piso podotátil de alerta, com média e altas prioridade. Também assinalou que em sala de aula necessita de sinalização e identificação, com áreas bem demarcadas e espaços organizados e identificados mantendo distâncias adequadas, todos itens com alta prioridade e já alcançados. A participante assinalou com alta prioridade a necessidade de rampas de acesso ao parque e quadra, mas que isto ainda não tem no IBC. Para acessibilidade nos banheiros, a participante assinalou que sua estudante necessita de torneiras e descarga em formato de alavanca, mas que não tem ainda no Instituto. Em relação aos ‘apoios sensoriais’, a professora assinalou como itens de necessidade: um instrutor-mediador, materiais de estudo apresentados em diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relevo e pesos. Redes, cadeira de balanço, vestibulador, bolas Bobath, todos com alta prioridade e presentes no IBC à disposição da estudante. Em relação aos ‘Apoios para Acesso e Participação ao Currículo Geral’, a participante assinalou todos os itens como necessários à estudante: Ensino Colaborativo, Aprendizagem cooperativa, Instrução diferenciada, Flexibilização de currículo: Alfabetização, matemática e ciências naturais e sociais e Currículo sensível à cultura do estudante, todos esses itens a participante assinalou

como alcançados no IBC. A participante também assinalou a necessidade de a avaliação ser autêntica e não a formal, e a necessidade já alcançada de círculo de amigos. Em relação aos *"Apoios sociais e emocionais',* a participante assinalou todos os itens como alta prioridade, a saber: Amigos da sala de aula, Amigos tutores, Amigos advogados, Objetos permanentes em sala de aula, Objetos pessoais específicos, Toque ou comando verbal. Na seção sobre "Apoios de pessoal" a participante assinalou como necessários, porém todos já alcançados no IBC, a saber: Agente escolar, Inspetor de estudante, Cuidadores, Profissional da área de saúde, Mediadores, Especialistas (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, serviço social, terapeuta ocupacional, psicólogos), O & M, Profissionais e professores de áreas correlacionadas (artes, educação física, informática), Membros da família, APM e conselhos escolares, A.V.E. – Auxiliar de Vida Escolar.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

Como a participante deu maior destaque sempre à estudante Layla, a pesquisadora analisou somente as respostas em relação a essa estudante. A participante caracteriza Layla como cega, ouve bem e inclusive incomoda-se quando há muito barulho. Não apresenta comprometimento motor, e os interesses e preferências por música e comida mostram que tem limitados interesses. Quando algo a incomoda reage de maneira agressiva, o que pode sugerir uma disfunção na integração sensorial, na qual é difícil para a pessoa autorregular-se, desestruturando-se rapidamente. A participante Cibele também descreve que a estudante consegue fazer solicitações orais quando quer pedir comida ou algo para beber, no entanto, sua comunicação é mais corporal através do qual aceita pegar um objeto ou ser abraçada e rejeita por meio de agressividade, ao invés de usar uma forma de comunicação mais convencional.

A participante afirma que sua estudante tem dificuldade em permanecer muito tempo sentada ou com atenção a outras atividades além do jogo de encaixe proposto, as músicas e o cantar.

Resgatando o último e-mail enviado à pesquisadora a participante revela conquistas da estudante: "Mais que aquisição de conteúdo, Layla está conseguindo desenvolver uma relação com o espaço escolar e com os colegas", e finaliza a mensagem "Vejo um processo muito para a demanda de práticas e necessidades para o que lhe é funcional...", reafirmando que suas conquistas em relação à comunicação e comportamento vêm como resultado das demandas de alimentação e tranquilidade no ambiente, em que a rotina escolar e o estabelecimento de vínculo com sua mediadora (no caso, a participante) trouxeram.

Ao responder ao ‘Protocolo’, a participante deixa claras suas prioridades em relação à sua estudante e afirma que grande parte dos recursos e apoios de que Layla necessita já estão contemplados. Como não foi possível realizar observações diretas da estudante, não é possível fazer qualquer inferência sobre essas respostas.

A pesquisadora pode acompanhar uma aula de História com a professora da disciplina específica, realizada apenas usando a oralidade. Não se sabe, se a estudante estivesse presente, se haveria alguma acomodação, adaptação ou uso de algum recurso para promover sua participação na aula, além da presença da mediadora.

B) Participante Diana

a) caracterização dos estudantes

Descrição do estudante Léo: 8 anos, matriculado no 2º ano em uma turma de 12 estudantes – 6 estudantes com outras deficiências associadas, sendo um estudante assíduo e pontual. Frequenta de segunda a sexta-feira. Não tem horário reduzido.

A participante coloca que Léo é totalmente cego. Tem dificuldade motora significativa. Caminha com o auxílio de uma pessoa ao lado.

Auditivamente ele parece ter bom resíduo auditivo. Reconhece a voz das professoras e as músicas que colocam em sala de aula. Localiza de onde vem o som, virando o pescoço em direção à música ou sorrindo e balançando os braços. Quando o chamam pelo nome ou solicitam a ele que, por exemplo, levante a cabeça, Léo responde direcionando o rosto em direção à origem da voz e, no tempo dele, levanta a cabeça.

A habilidade motora no Léo é bem comprometida. Segura os objetos, mas não por muito tempo. Não se alimenta sozinho. Para escovar os dentes, sim (com suporte da cuidadora). Para ir ao banheiro é preciso a intervenção da cuidadora. Ele precisa de ajuda para se vestir/despir. Por ter pouco equilíbrio, Léo consegue caminhar sempre com o apoio da cuidadora ou das professoras.

A participante relata que ele tem preferência pelas atividades musicais. E que não gosta de atividades com pintura. O que realmente o motiva são: músicas, cheiro de alimentos e materiais concretos com texturas macias.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial

Os indicadores do dia 21/06 foram preenchidos conjuntamente, participante e pesquisadora. O preenchimento foi realizado tendo-se em mente o coletivo de sua classe. Já os indicadores do dia 10/08 foram preenchidos tendo-se em mente apenas o estudante Léo durante

uma aula de culinária na qual os estudantes prepararam um *cupcake* para dar de presente de Dia dos Pais.

Nos quadros 20-22 estão apresentadas as respostas aos indicadores.

Quadro 20 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Diana - I. Uso de recursos para comunicação

SISTEMA DE CALENDÁRIOS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem um sistema de calendários para marcar o tempo (antecipação das atividades nas rotinas diárias, semanal, mensal, anual)		RP				RP
O estudante tem um sistema de calendários com a representação simbólica de acordo com o nível de desenvolvimento da comunicação do estudante (objetos, partes de objetos, contorno de objetos, fotografia, figuras, desenhos, símbolos táteis, símbolos pictográficos, etc.)	RP / OD				RP	
O estudante tem um sistema de calendários que favorece o desenvolvimento de conceitos relacionados a tempo, sequência, escolhas, vocabulário relacionado às atividades a serem realizadas		RP			RP	
COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O comportamento do estudante é considerado comunicação (expressões faciais, corporais, vocalizações, etc.)			RP			RP
Ao estudante é oferecido tempo de resposta adequado para processar a informação e responder			RP			RP
O sistema de comunicação e o ambiente de aprendizagem dão ao estudante oportunidades de se expressar para interagir com os outros.			RP / OD			RP
COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O sistema de comunicação dá ao estudante oportunidades de receber vários símbolos que vão apoiar as funções comunicativas (informar, perguntar, recusar e outros) e não apenas aquelas do tipo diretivo.		RP			RP	
O ambiente de aprendizagem reflete um equilíbrio da variedade de funções comunicativas (solicitar, negar, nomear, oferecer, entre outras)		OD				RP
Ao estudante é oferecida uma comunicação básica com uso de diferentes pistas para apoiar na compreensão dando ordem de lugar, tempo e pessoas com uso das mesmas como: contexto, movimento, cheiro, objetos, gestuais.			RP			RP

Quadro 21 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Diana - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação

USO DE ESTRATÉGIAS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
A professora oferece opções de símbolos de comunicação ao seu estudante.			RP			RP
A professora dá retorno (responde) ao estudante por meio de língua oral ou sinais ou gestos.			RP / OD			RP
A professora usa confirmação por meio do sistema ou forma de comunicação que o estudante compreende: língua oral, sinais, gestos, toques, ou imitação da ação do estudante.			RP			RP
A professora realiza pausas para que o estudante solicite mais de uma atividade ou objeto.			RP / OD			RP
A professora favorece a troca de turnos esperando a resposta do estudante e ou respondendo às suas iniciativas.			RP			RP
A professora indica o fim da atividade usando a língua oral ou sinais ou gestos ou sistema de calendários			RP			RP
A professora oferece oportunidade para o estudante fazer escolhas nas atividades e rotina do dia			RP			RP

Quadro 22 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Diana - III. Adequação das atividades

ATIVIDADES	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem oportunidades de uma aprendizagem ativa			RP			RP
O estudante se envolve em uma variedade de atividades			OD			RP
As atividades promovem aprendizagem de habilidades que levem a qualidade de vida:						
a) Atividade de vida autônoma			RP			RP
b) Comunicação			RP			RP
c) Socialização			RP/ OD			RP
d) Habilidades acadêmicas selecionadas		RP			RP	
e) Lazer / recreação			RP			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Em relação aos ‘recursos de comunicação’, na seção sobre ‘Sistema de calendários’, a participante avaliou que ainda em agosto não havia alcançado plenamente todos os itens indicados no instrumento, mas nas seções ‘Comunicação Expressiva e Comunicação Receptiva’ assinalou quase todos os itens como **alcançados**. Em relação às suas ‘estratégias para favorecer a comunicação’, a participante avaliou como **alcançados** todos os itens, sendo que dois a pesquisadora também assinalou como alcançados durante a observação da aula no dia 21/06. Em relação à ‘adequação das atividades’, a participante assinalou quase todos os itens como **alcançados** e apenas um como **em desenvolvimento** sobre as ‘Habilidades Acadêmicas Selecionadas’.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Em relação aos ‘Apoios para Comunicação’, a participante Diana assinalou vários itens, por vezes contraditórios, tendo-se em conta que ela caracterizou seu estudante como cego, a saber: Computadores, Softwares, Mouse adaptado, Impressora Braille, Aparelho de amplificação sonora coletivo, Sintetizadores de voz, Aparelho de som, Máquina Perkins, Telescópio, Reglete, Punção, Soroban, Jogos e Livros adaptados, Sistema Braille, Figuras, Desenhos e imagens. Em relação aos ‘Apoios para Orientação e Mobilidade’, a participante assinalou como necessidades do estudante os itens: Iluminação, Barras de apoio / corrimão, Sinalização / identificação dentro das salas de aula em diferentes linguagens, Iluminação adequada e/ou regulável, Iluminação na quadra coberta, Tatames para prática de atividades físicas e/ou ginástica, Porta larga e espaço interno para movimentação de cadeira de rodas. Em relação aos ‘Apoios Sensoriais’, a participante assinalou como necessidades do estudante os itens: Materiais de estudo apresentados em diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relevo e pesos. Redes, cadeira de balanço, vestibulador, bolas Bobath. Em relação aos ‘Apoios para Acesso e Participação ao Currículo Geral’, a participante assinalou como necessidades do estudante os itens: Ensino Colaborativo, Aprendizagem cooperativa, Instrução diferenciada, Flexibilização de currículo, Currículo sensível à cultura do estudante. Em relação aos ‘Apoios Sociais/Emocionais’, a participante assinalou como necessidades do estudante os itens: Amigos da sala de aula, Objetos permanentes em sala de aula, Objetos pessoais específicos, Toque ou comando verbal. Em relação ao ‘Apoio de Pessoal’, a participante assinalou como necessidades do estudante todos os itens, exceto guia-intérprete e voluntário, onde marcou com um ponto de interrogação.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

A participante Diana caracteriza seu estudante com deficiência visual total, não tem perda auditiva, apresenta comprometimento motor com problema de equilíbrio, prefere atividades musicais e responde ao seu nome e não gosta de atividades onde tenha que usar as mãos com, por exemplo, atividade de pintura. A participante também cita que Leo precisa de ajuda nas atividades de vida autônoma para alimentação, autocuidados e deslocamentos.

A participante acredita que tenha alcançado a maioria dos indicadores, somente apontou como em desenvolvimento um item sobre sistema de calendários. Os indicadores mostram uma

correlação entre as seções, logo se uma está em desenvolvimento, esperar-se-ia que outras também estivessem em desenvolvimento, principalmente em relação à comunicação do estudante. Ao preencher o protocolo sobre as necessidades de seu estudante, a participante Diana não deixa claro suas prioridades e assinala vários itens que não têm ligação com o estudante Léo, por exemplo, embora tenha declarado que o estudante é cego, assinalou no protocolo o item 'necessita de imagens como apoio à sua comunicação'. Também deu muita ênfase à seção sobre apoios para orientação e mobilidade que trata de acessibilidade arquitetônica. Não obstante, assinalou quase todos os itens sobre acesso ao currículo geral, contradizendo os indicadores na seção sobre adequação das atividades, avaliadas como alcançadas.

A pesquisadora não conheceu o estudante, assim não pode emitir juízo de valor sobre as respostas da participante.

C) Participante Dora

a) caracterização dos estudantes

A professora Dora relatou que não recebeu o perfil da estudante atendida, mas registrou em comentário em um dos questionários que, em entrevista com sua cuidadora, soube que a menina tem seis anos de idade, com DV total e usa medicamento calmante. Pela observação direta da pesquisadora, aparentemente Sofia não apresenta comprometimento motor aparente, e também não tem linguagem.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial

O preenchimento dos indicadores se deu de forma coletiva, a pesquisadora lia e explicava cada item e a professora Dora preencheu com RP (reposta da professora) e onde aparece OD (observação direta) foram nos itens onde a pesquisadora durante a explicação dos itens solicitou à participante que acrescentasse a legenda.

A participante Dora não participou da 2ª etapa, logo não preencheu os indicadores do dia 10/08/2018, por isso constam apenas suas respostas do dia 21/06.

Nos quadros 23-25 são apresentadas as respostas aos indicadores

Quadro 23 - Respostas aos indicadores observáveis – participante Dora - I. Uso de recursos para comunicação

SISTEMA DE CALENDÁRIOS	21/06		
	EM	ED	AL
O estudante tem um sistema de calendários para marcar o tempo (antecipação das atividades nas rotinas diárias, semanal, mensal, anual)		RP	
O estudante tem um sistema de calendários com a representação simbólica de acordo com o nível de desenvolvimento da comunicação do estudante (objetos, partes de objetos, contorno de objetos, fotografia, figuras, desenhos, símbolos táteis, símbolos pictográficos, etc.)	RP		
O estudante tem um sistema de calendários que favorece o desenvolvimento de conceitos relacionados a tempo, sequência, escolhas, vocabulário relacionado às atividades a serem realizadas	RP		
COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	21/06		
	EM	ED	AL
O comportamento do estudante é considerado comunicação (expressões faciais, corporais, vocalizações, etc.)			RP / OD
Ao estudante é oferecido tempo de resposta adequado para processar a informação e responder			RP
O sistema de comunicação e o ambiente de aprendizagem dão ao estudante oportunidades de se expressar para interagir com os outros.			RP
COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	21/06		
	EM	ED	AL
O sistema de comunicação dá ao estudante oportunidades de receber vários símbolos que vão apoiar as funções comunicativas (informar, perguntar, recusar e outros) e não apenas aquelas do tipo diretivo.		RP	
O ambiente de aprendizagem reflete um equilíbrio da variedade de funções comunicativas (solicitar, negar, nomear, oferecer, entre outras)		RP	
Ao estudante é oferecida uma comunicação básica com uso de diferentes pistas para apoiar na compreensão dando ordem de lugar, tempo e pessoas com uso das mesmas como: contexto, movimento, cheiro, objetos, gestuais.	RP		

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 24 - Respostas aos indicadores observáveis – participante Dora - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação

USO DE ESTRATÉGIAS	21/06		
	EM	ED	AL
A professora oferece opções de símbolos de comunicação ao seu estudante.		RP	
A professora dá retorno (responde) ao estudante por meio de língua oral ou sinais ou gestos.			RP
A professora usa confirmação por meio do sistema ou forma de comunicação que o estudante compreende: língua oral, sinais, gestos, toques, ou imitação da ação do estudante.			RP
A professora realiza pausas para que o estudante solicite mais de uma atividade ou objeto.			RP
A professora favorece a troca de turnos esperando a resposta do estudante e ou respondendo às suas iniciativas.			RP
A professora indica o fim da atividade usando a língua oral ou sinais ou gestos ou sistema de calendários			RP
A professora oferece oportunidade para o estudante fazer escolhas nas atividades e rotina do dia			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 25 - Respostas aos indicadores observáveis – participante Dora - III. Adequação das atividades

ATIVIDADES	21/06		
	EM	ED	AL
O estudante tem oportunidades de uma aprendizagem ativa			RP
O estudante se envolve em uma variedade de atividades		RP	
As atividades promovem aprendizagem de habilidades que levem a qualidade de vida:			
a) Atividade de vida autônoma	NA		
b) Comunicação			RP
c) Socialização			RP
d) Habilidades acadêmicas selecionadas	NA		
e) Lazer / recreação			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Em relação aos ‘recursos de comunicação’, na seção sobre ‘Sistema de calendários’, a participante avaliou que ainda estava **em desenvolvimento** e que a estudante ainda não possuía um sistema de calendários individualizado. Na seção ‘Comunicação Expressiva’ a participante avaliou que todos os indicadores como **alcançados** e em relação à ‘Comunicação Receptiva’ assinalou dois itens como **em desenvolvimento** e um item **emergente** apontando que a estudante ainda não recebia uma comunicação básica com uso de diferentes pistas. Em relação às suas ‘estratégias para favorecer a comunicação’, a participante avaliou como **alcançados** quase todos os itens, e apenas um indicador como **em desenvolvimento**. Em relação à ‘adequação das atividades’, a participante assinalou como **alcançados** a maioria dos itens e apenas um **em desenvolvimento**. Também assinalou dois itens como **não aplicáveis** por entender que em sua aula de informática não seria pertinente oferecer nesse momento de aula atividades relacionadas à Atividade de Vida Autônoma e Habilidades Acadêmicas Selecionadas.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

A participante Dora não preencheu o instrumento que levanta as necessidades dos estudantes.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

Em relação à participante Dora, na resposta aos indicadores nota-se uma coerência maior na seção sobre comunicação, se comparada com a participante anterior, pois ao apontar vários indicadores de uma seção como emergentes ou em desenvolvimento, mantém relação com as respostas na seção seguinte. No entanto, a participante Dora assinala sua percepção de que alguns itens nos indicadores não seriam aplicáveis em seu caso, pois recebe a estudante uma vez por semana por 50 minutos no laboratório de informática. Entretanto, a pesquisadora tanto presencialmente quanto por e-mail tentou mostrar que o trabalho de comunicação independe da quantidade de atendimentos e sim da qualidade. Quanto à afirmação de que os itens nos indicadores servem para qualquer atividade, mostra-se como um ponto de discordância entre a participante e a pesquisadora, conforme exemplo a seguir. A participante assinalou em Habilidades Acadêmicas Selecionadas, como não aplicável em sua aula, enquanto a pesquisadora acredita que a aula de informática pode ser extremamente rica em trabalhar habilidades selecionadas, como: saber a sequência da atividade, usar objetos e relacionar com as músicas ajudando a buscar e guardar no local apropriado da sala, **o que** ensina sobre a permanência de objetos, demonstra habituação e memória, e o próprio uso do computador para iniciar e pausar as músicas traz o conceito de causa e efeito. Outro item assinalado como não aplicável para ser avaliado em sua aula, foi o item Atividade de Vida Autônoma. A participante não considerou que esse item contemplaria, por exemplo, a orientação e mobilidade ao trabalhar a identificação da rota entre a sala de aula e o laboratório de informática, encontrar seu lugar dentro do próprio laboratório, bem como poderia objetivar o cuidado com seus pertences, caso utilizasse mochila ou sacola carregando suas pistas e objetos de referência.

A participante compreende que a aluna não se beneficia de seu atendimento e em avaliação com a coordenadora do programa foi decidido pela interrupção do atendimento da estudante, e também por não ter participado da segunda etapa de formação, as respostas da participante Dora se resumem somente ao realizado até o mês de junho.

D) Participante Emília

a) caracterização dos estudantes

Descrição da estudante Ariel: A professora relata que é uma estudante assídua e não tem horário reduzido, mas habitualmente chega atrasada. Ariel é DV total e usa cadeira de rodas em decorrência de Paralisia Cerebral.

A participante acredita que sua audição seja preservada. Em relação a suas habilidades motoras, coloca que a estudante apresenta uma preensão deficitária e é totalmente dependente nas AVD's.

Ao descrever suas preferências, coloca que a menina gosta de músicas infantis e de bonecas de pano. E que a menina não gosta de muita iluminação ou que alguém mexa nos seus cabelos. A participante percebe que o que motiva a estudante são brinquedos sonoros e texturas macias.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial

No preenchimento do dia 21/06, no momento da reunião coletiva, a participante Crisitana preencheu os indicadores onde se lê RP (resposta da professora). Em momento separado a pesquisadora anotou OD (do que pode observar pessoalmente no dia da visita), onde não há anotação da pesquisadora significa que não foi observado no momento da visita à sala de aula.

No preenchimento dos indicadores durante a semana da 2ª etapa de formação, a participante Emília preencheu os indicadores individualmente e entregou ao final da formação.

Nos quadros 26 a 28 são apresentadas as respostas aos indicadores

Quadro 26 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Emília - I. Uso de recursos para comunicação

SISTEMA DE CALENDÁRIOS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem um sistema de calendários para marcar o tempo (antecipação das atividades nas rotinas diárias, semanal, mensal, anual)	OD	RP				RP
O estudante tem um sistema de calendários com a representação simbólica de acordo com o nível de desenvolvimento da comunicação do estudante (objetos, partes de objetos, contorno de objetos, fotografia, figuras, desenhos, símbolos táteis, símbolos pictográficos, etc.)	RP / OD				RP	
O estudante tem um sistema de calendários que favorece o desenvolvimento de conceitos relacionados a tempo, sequência, escolhas, vocabulário relacionado às atividades a serem realizadas	RP					RP
COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O comportamento do estudante é considerado comunicação (expressões faciais, corporais, vocalizações, etc.)			RP/ OD			RP
Ao estudante é oferecido tempo de resposta adequado para processar a informação e responder		RP / OD				RP
O sistema de comunicação e o ambiente de aprendizagem dão ao estudante oportunidades de se expressar para interagir com os outros.		RP				RP
COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O sistema de comunicação dá ao estudante oportunidades de receber vários símbolos que vão apoiar as funções comunicativas (informar, perguntar, recusar e outros) e não apenas aquelas do tipo diretivo.			RP			RP

O ambiente de aprendizagem reflete um equilíbrio da variedade de funções comunicativas (solicitar, negar, nomear, oferecer, entre outras)			RP			RP
Ao estudante é oferecida uma comunicação básica com uso de diferentes pistas para apoiar na compreensão dando ordem de lugar, tempo e pessoas com uso das mesmas como: contexto, movimento, cheiro, objetos, gestuais.		RP				RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 27 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Emília - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação

USO DE ESTRATÉGIAS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
A professora oferece opções de símbolos de comunicação ao seu estudante.		RP / OD				RP
A professora dá retorno (responde) ao estudante por meio de língua oral ou sinais ou gestos.			RP / OD			RP
A professora usa confirmação por meio do sistema ou forma de comunicação que o estudante compreende: língua oral, sinais, gestos, toques, ou imitação da ação do estudante.			RP / OD			RP
A professora realiza pausas para que o estudante solicite mais de uma atividade ou objeto.			RP /OD			RP
A professora favorece a troca de turnos esperando a resposta do estudante e ou respondendo às suas iniciativas.			RP / OD			RP
A professora indica o fim da atividade usando a língua oral ou sinais ou gestos ou sistema de calendários			RP / OD			RP
A professora oferece oportunidade para o estudante fazer escolhas nas atividades e rotina do dia			RP			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 28 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Emília - III. Adequação das atividades

ATIVIDADES	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem oportunidades de uma aprendizagem ativa			RP			RP
O estudante se envolve em uma variedade de atividades			RP			RP
As atividades promovem aprendizagem de habilidades que levem a qualidade de vida:						
a) Atividade de vida autônoma	OD		RP			RP
b) Comunicação			RP			RP
c) Socialização			RP			RP
d) Habilidades acadêmicas selecionadas		RP				RP
e) Lazer / recreação			RP			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Em relação aos 'recursos de comunicação', a participante avaliou que de junho a agosto todos os indicadores haviam sido alcançados exceto um item sobre Sistema de Calendários

ainda **em desenvolvimento**. Em relação às suas ‘estratégias para favorecer a comunicação, e adequação das atividades’, a participante assinalou todos os itens como **alcançados.**

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Em relação aos ‘Apoios para Comunicação’, a participante Emília assinalou como sendo necessidades de sua estudante Ariel os itens: computadores e acionadores, indicando que não são disponibilizados para sua estudante, na coluna Emergente, livros adaptados de texturas, língua de sinais, sistemas de calendários, objetos tangíveis, objetos de referência e partes de objetos desnaturalizados todos indicados como **em desenvolvimento**. Assinalou o item objetos tangíveis com alta prioridade, seguido de sistemas de calendários com prioridade média e objetos de referência com prioridade baixa.

Em relação aos ‘Apoios para Orientação e Mobilidade’, a participante assinalou como necessidades da estudante os itens sobre: sinalização nas portas com média prioridade, sinalização de direcionamento com alta prioridade, sinalização dentro dos elevadores, rampas com baixa prioridade, bebedouros de diferentes alturas, portas com maçaneta universal, Sinalização / identificação dentro das salas de aula em diferentes linguagens com prioridade baixa e iluminação adequada na sala de aula com prioridade média, brinquedos acessíveis no parque com prioridade alta, todos esses indicados na coluna como Emergentes, ou seja, ainda não disponíveis para a estudante. Continuando, a participante assinalou os itens: iluminação na quadra coberta, ainda emergente, e tatames para atividades físicas como Em Desenvolvimento. Para os banheiros, assinalou todos os itens indicando falta de acessibilidade para cadeira de rodas e todos necessários para sua estudante. Assim como também assinalou todos os itens sobre adequação postural, indicando que não estão disponíveis para sua estudante.

Em relação aos ‘Apoios Sensoriais’, a participante Emília assinalou como necessidades Materiais de estudo apresentados em diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relevo e pesos, indicando como algo já Alcançado, ou seja, já disponível e em uso para sua estudante. Também assinalou Redes, cadeira de balanço, vestibulador, bolas Bobath com prioridade média e indicado na coluna Emergente. Assinalou Brinquedos do parque com alta prioridade e ainda emergente. Em relação aos ‘Apoios para Acesso e Participação ao Currículo Geral’, todos os itens estão assinalados e indicados como Emergentes, exceto Flexibilização curricular, indicado como Em Desenvolvimento.

Em relação aos ‘Apoios Sociais/Emocionais’, a participante assinalou como necessidades da estudante os itens: Objetos permanentes em sala de aula e Objetos pessoais específicos, indicados como já Alcançados. Em relação aos ‘Apoios de Pessoal’, a participante assinalou necessários Professor, Profissional especializado, Profissional do AEE, Cuidadores, Profissional da área de saúde, Mediadores, Facilitadores de inclusão, Especialistas (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, serviço social, terapeuta ocupacional, psicólogos), O & M, Profissionais e professores de áreas correlacionadas (artes, educação física, informática), Membros da família, APM e conselhos escolares. Auxiliar de classe, A.V.E. – Auxiliar de Vida Escolar, sendo este último indicado com alta prioridade, mas ainda emergente, os membros de família, assinalados com prioridade baixa e os mediadores com prioridade média.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

A participante Emília descreve sua estudante como cega, usuária de cadeira de rodas em decorrência de uma Encefalopatia Crônica Não-Evolutiva, antes chamada Paralisia Cerebral. Ao caracterizar a menina, a participante Emília ressalta que ela se incomoda se há muita luz e não gosta que mexam em seus cabelos. Por outro lado, demonstra preferência por música infantil, brinquedos que emitem sons e texturas macias como a boneca de pano. Isso pode indicar uma disfunção na integração sensorial da estudante Ariel, indicação que tem coerência com o que assinalou no Protocolo onde levanta as necessidades de sua estudante na seção apoios sensoriais, levando em consideração que a participante tem formação em terapia ocupacional.

Em resposta aos indicadores, a participante avaliou que já foram alcançados quase todos os itens, exceto um sobre sistemas de calendário. A pesquisadora acredita que não está coerente com a seção sobre comunicação expressiva e receptiva, mas está em consonância com o outro instrumento preenchido, em que a participante Emília assinala necessários e com prioridades apoios para comunicação, como objetos de referência, sistema de calendários e objetos tangíveis.

Percebe-se pelas respostas com demarcação clara de prioridades os objetivos que a participante tem em relação à sua aluna, para atingir autonomia e independência, principalmente sobre a ênfase dada aos itens assinalados sobre apoios para orientação e mobilidade, que tratam da acessibilidade arquitetônica.

E) Participante Isis

a) caracterização dos estudantes

Descrição da estudante Angelina: tem 8 anos de idade, matriculada no 2º ano em uma turma de 12 alunos, sendo 6 com deficiência múltipla. A participante Isis coloca que sua estudante é uma aluna assídua, falta somente quando vai ao médico. Não tem horário reduzido.

Descreve sua estudante como cega. Quanto à audição, ela escuta, se direciona para onde vem o som, caso seja de seu interesse, e atende quando é chamada. Angelina se expressa oralmente através de palavras, é bastante estimulada em sala de aula. E gradativamente vem aumentando seu vocabulário.

Em relação às suas habilidades motoras, a participante Isis explica que na escola Angelina tem auxílio de um cuidador para fazer as refeições e ir ao banheiro, pois ainda usa fraldas e para direcioná-la aos espaços da escola (sala de sala, biblioteca, refeitório, brinquedoteca...). A aluna não tem autonomia para realizar as atividades de vida diária. Angelina anda e tem equilíbrio.

Ressalta que a menina gosta das atividades lúdicas e concretas, principalmente as realizadas com música. E não gosta de tumulto. Em relação ao que a motiva, cita materiais com texturas e sensorial tipo amoeba®, areia de modelar, massa de modelar, entre outros.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial

O preenchimento dos indicadores do dia 21/06 se deu de forma coletiva, a pesquisadora lia e explicava cada item e a professora Isis preencheu com RP (reposta da professora), neste caso não aparece OD (observação direta), pois a pesquisadora teve pouca oportunidade de observar os estudantes em sala de aula.

No preenchimento durante a segunda etapa de formação, a professora Isis preencheu os indicadores de maneira individual em sua casa e mandou as respostas posteriormente por meio eletrônico.

Nos quadros 29-31 apresentadas as respostas aos indicadores.

Quadro 29 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Isis - I. Uso de recursos para comunicação

SISTEMA DE CALENDÁRIOS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem um sistema de calendários para marcar o tempo (antecipação das atividades nas rotinas diárias, semanal, mensal, anual)		RP			RP	
O estudante tem um sistema de calendários com a representação simbólica de acordo com o nível de desenvolvimento da comunicação do estudante (objetos, partes de objetos, contorno de objetos, fotografia, figuras, desenhos, símbolos táteis, símbolos pictográficos, etc.)	RP				RP	

O estudante tem um sistema de calendários que favorece o desenvolvimento de conceitos relacionados a tempo, sequência, escolhas, vocabulário relacionado às atividades a serem realizadas		RP			RP	
COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O comportamento do estudante é considerado comunicação (expressões faciais, corporais, vocalizações, etc.)			RP			RP
Ao estudante é oferecido tempo de resposta adequado para processar a informação e responder			RP			RP
O sistema de comunicação e o ambiente de aprendizagem dão ao estudante oportunidades de se expressar para interagir com os outros.			RP			RP
COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O sistema de comunicação dá ao estudante oportunidades de receber vários símbolos que vão apoiar as funções comunicativas (informar, perguntar, recusar e outros) e não apenas aquelas do tipo diretivo.			RP		RP	
O ambiente de aprendizagem reflete um equilíbrio da variedade de funções comunicativas (solicitar, negar, nomear, oferecer, entre outras)			RP			RP
Ao estudante é oferecida uma comunicação básica com uso de diferentes pistas para apoiar na compreensão dando ordem de lugar, tempo e pessoas com uso das mesmas como: contexto, movimento, cheiro, objetos, gestuais.			RP			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 30 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Isis - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação

USO DE ESTRATÉGIAS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
A professora oferece opções de símbolos de comunicação ao seu estudante.		RP				RP
A professora dá retorno (responde) ao estudante por meio de língua oral ou sinais ou gestos.			RP			RP
A professora usa confirmação por meio do sistema ou forma de comunicação que o estudante compreende: língua oral, sinais, gestos, toques, ou imitação da ação do estudante.			RP			RP
A professora realiza pausas para que o estudante solicite mais de uma atividade ou objeto.			RP			RP
A professora favorece a troca de turnos esperando a resposta do estudante e ou respondendo às suas iniciativas.			RP			RP
A professora indica o fim da atividade usando a língua oral ou sinais ou gestos ou sistema de calendários			RP			RP
A professora oferece oportunidade para o estudante fazer escolhas nas atividades e rotina do dia			RP			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 31 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Isis - III. Adequação das atividades

ATIVIDADES	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem oportunidades de uma aprendizagem ativa			RP			RP

O estudante se envolve em uma variedade de atividades			RP			RP
As atividades promovem aprendizagem de habilidades que levem a qualidade de vida:						
a) Atividade de vida autônoma			RP			RP
b) Comunicação			RP			RP
c) Socialização			RP			RP
d) Habilidades acadêmicas selecionadas			RP			RP
e) Lazer / recreação			RP			RP

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Em relação aos ‘recursos de comunicação’, na seção sobre ‘Sistema de calendários’, a participante avaliou todos os itens indicados como **em desenvolvimento**. Nas seções ‘Comunicação Expressiva e Comunicação Receptiva’ assinalou quase todos os itens como **alcançados,** exceto um indicador sobre comunicação receptiva. Em relação às suas ‘estratégias para favorecer a comunicação e adequação das atividades’ a participante avaliou como **alcançados** todos os itens.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Em relação aos ‘Apoios para Comunicação’, a participante Isis assinalou como sendo necessidade de sua estudante a impressora Braille com alta prioridade. Assinalou o item aparelho de som com prioridade baixa, es ainda Emergente, ou seja, não disponível para a estudante. Também assinalou o item Ipad/Tablet com prioridade baixa e Emergente. Os itens punção e reglete foram assinalados com alta prioridade e apontados como Alcançados. Assinalado o item Livros digitais com média prioridade na coluna Em Desenvolvimento e sorobã com alta prioridade. Dentre os recursos acessíveis, a participante Isis assinalou jogos adaptados com baixa prioridade e ainda Emergentes, e Livros adaptados, com média prioridade e como Em Desenvolvimento. A participante assinalou Sistema Braille com alta prioridade e já Alcançado. Assinalou Sistema de calendários com baixa prioridade e Em Desenvolvimento. Também complementou assinalando Objetos tangíveis, objetos de referência e partes de objetos com baixa prioridade e Em Desenvolvimento.

Em relação aos ‘Apoios para Orientação e Mobilidade’, a participante assinalou como necessidades da estudante os itens sobre: Sinalização nas portas, sinalização de direcionamento, piso podotátil, Elevador com sinalização e acessibilidade, Barras de apoio / corrimão, e Portas com maçanetas universais trinco reto, todos esses com média prioridade, Bebedouros com diferentes alturas com baixa prioridade. Nas Salas de aula, a participante Isis assinalou os itens:

Sinalização / identificação dentro das salas de aula em diferentes linguagens, Áreas bem demarcadas, Espaços organizados e identificados / sinalizados, e Distâncias adequadas, todos com média prioridade e em Desenvolvimento. Assinalou com baixa prioridade brinquedos acessíveis no parque, Tatames para prática de atividades físicas e ou ginástica com prioridade baixa e já alcançados.

Em relação aos 'Apoios Sensoriais', a participante Isis assinalou como necessidade tátil Materiais de estudo apresentados em diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relevo e pesos com baixa prioridade Em Desenvolvimento. E em apoios proprioceptivos assinalou Redes, cadeira de balanço, vestibulador, bolas Bobath com alta prioridade Em Desenvolvimento, e Brinquedos do parque com baixa prioridade também Em Desenvolvimento.

Em relação aos 'Apoios para Acesso e Participação ao Currículo Geral', a participante Isis assinalou que sua estudante necessita de Flexibilização de currículo com baixa prioridade Em Desenvolvimento. Em relação aos 'Apoios Sociais/Emocionais', a participante assinalou como necessidades do estudante os itens: Amigos da sala de aula com baixa prioridade Alcançado, amigos tutores e amigos advogados com prioridade média Em Desenvolvimento e Objetos permanentes em sala de aula e Objetos pessoais específicos com baixa prioridade Em Desenvolvimento. Em relação aos 'Apoios de Pessoal', a participante Isis não assinalou nenhuma necessidade, mas apontou apenas se os itens estavam Alcançados ou Em Desenvolvimento no Instituto e demarcou com ponto de interrogação o item sobre Membros da família, APM e membros da comunidade.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

A participante Isis descreve sua estudante como cega, com boa audição e sem comprometimentos motores. No entanto, ressalta que necessita de ajuda de uma cuidadora para as atividades de vida autônoma, inclusive para alimentar-se. Em observação direta, a pesquisadora acredita que Angelina tem plenas condições de ter independência em suas atividades de vida, pois no dia da observação direta em sala de aula a pesquisadora pode testemunhar Angelina segurando o punção e usando a reglete com apoio parcial. Angelina ainda não sabe que os pontos são letras, mas motoramente tem coordenação motora fina com excelente destreza. Isis também relata que a menina gosta de manusear texturas diferentes e aproveita para realizar atividades concretas, e não gosta de tumulto, o que pode indicar um estilo de aprendizagem, em que a pessoa é sequencial concreta, necessita de organização e

rotinas bem estruturadas, claras e previsíveis, ambiente organizado e talvez em agrupamento menor, pois uma turma com 12 alunos pode tornar o ambiente mais agitado em algumas situações do dia. A participante também assinalou com prioridade itens para apoio à orientação e mobilidade, como sinalização e áreas bem demarcadas, o que está em concordância com a opinião da pesquisadora. Isis também assinalou itens como livros adaptados, uso de diferentes matérias e texturas, entre outros, o que sugere que acredita na necessidade de trazer os conceitos trabalhados na forma de interesse de sua estudante.

Isis avaliou que o sistema de comunicação com a estudante ainda está em desenvolvimento e manteve de maneira coerente um item na seção comunicação receptiva como não alcançado. No protocolo, a participante assinalou como prioritários nos apoios para comunicação o sistema de calendários e os objetos de referência, no entanto, assinalou com maior prioridade o uso do Braille, o que pode sugerir que assinalou o sistema de calendários devido à formação, mas ainda acredita que somente com o Braille já será possível suprir as dificuldades de comunicação da estudante. A participante deu bastante ênfase às prioridades de acessibilidade assinalando vários itens na seção orientação e mobilidade.

F) Participante Minerva

a) caracterização dos estudantes

Participante Minerva: Descrição estudante Raquel: Raquel tem 12 anos e frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental I em uma classe com 8 estudantes sendo apenas ela com outras deficiências associadas. A estudante possui horário reduzido, frequenta a sala de aula 2 vezes na semana (quintas e sextas) ficando nela por dois tempos (cada tempo tem a duração de 50 minutos). Muito assídua, quase não falta. A professora coloca que a estudante é DV total, porém ela percebe que há um resíduo visual que ajuda a estudante a ter uma boa mobilidade. Tem um equilíbrio excelente e se locomove pelos locais bem. Em relação à audição, a professora relata que Raquel localiza o som, sendo que com alguns ela se assusta, como por exemplo sons com a família da letra Z. Ao ser chamada pelo nome se volta para o som. É extremamente ritmada, cantarola diversas músicas e fala algumas sílabas e palavras, como: bola, Raquel, pula e não, mas nem sempre a palavra é emitida com significado. Em relação a suas habilidades motoras, a professora coloca que Raquel consegue segurar objetos, mas os leva a boca. O objeto que mais faz significado para ela é o copo. Não se alimenta sozinha devido ao refluxo. Consegue erguer e abaixar sua calça ao ir ao banheiro. A professora observa que a estudante ainda não permite que a turma tenha troca com ela. Sua maior forma de interação é a música. A professora

nota que Raquel não gosta quando é proposta alguma atividade como colar, rasgar, amassar e outras similares. E o que mais motiva a estudante é o cheiro do hidratante que passam em sua mão e quando brincam de roda.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial

O preenchimento dos indicadores se deu de forma coletiva, a pesquisadora lia e explicava cada item e a professora Minerva preencheu com RP (reposta da professora) e onde aparece OD (observação direta) foram nos itens onde a pesquisadora durante a explicação dos itens solicitou à participante que acrescentasse a legenda.

No preenchimento durante a segunda etapa de formação, devido à falta da estudante Raquel, a participante Minerva preencheu os indicadores tendo em mente outro estudante (do qual não temos a caracterização). A professora Minerva preencheu os indicadores de maneira individual. No quadro 32-34 apresentadas as respostas aos indicadores

Quadro 32 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Minerva - I. Uso de recursos para comunicação

SISTEMA DE CALENDÁRIOS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem um sistema de calendários para marcar o tempo (antecipação das atividades nas rotinas diárias, semanal, mensal, anual)		RP		RP		
O estudante tem um sistema de calendários com a representação simbólica de acordo com o nível de desenvolvimento da comunicação do estudante (objetos, partes de objetos, contorno de objetos, fotografia, figuras, desenhos, símbolos táteis, símbolos pictográficos, etc.)	RP			RP		
O estudante tem um sistema de calendários que favorece o desenvolvimento de conceitos relacionados a tempo, sequência, escolhas, vocabulário relacionado às atividades a serem realizadas	RP			RP		
COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O comportamento do estudante é considerado comunicação (expressões faciais, corporais, vocalizações, etc.)			RP / OD		RP	
Ao estudante é oferecido tempo de resposta adequado para processar a informação e responder			RP			RP
O sistema de comunicação e o ambiente de aprendizagem dão ao estudante oportunidades de se expressar para interagir com os outros.			RP		RP	
COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O sistema de comunicação dá ao estudante oportunidades de receber vários símbolos que vão apoiar as funções comunicativas (informar, perguntar, recusar e outros) e não apenas aquelas do tipo diretivo.		RP / OD			RP	
O ambiente de aprendizagem reflete um equilíbrio da variedade de funções comunicativas (solicitar, negar, nomear, oferecer, entre outras)			RP		RP	
Ao estudante é oferecida uma comunicação básica com uso de diferentes pistas para apoiar na compreensão dando ordem de lugar, tempo e pessoas com uso das mesmas como: contexto, movimento, cheiro, objetos, gestuais.		RP		RP		

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 33 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Minerva - II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação

USO DE ESTRATÉGIAS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
A professora oferece opções de símbolos de comunicação ao seu estudante.		RP		RP		
A professora dá retorno (responde) ao estudante por meio de língua oral ou sinais ou gestos.			RP		RP	
A professora usa confirmação por meio do sistema ou forma de comunicação que o estudante compreende: língua oral, sinais, gestos, toques, ou imitação da ação do estudante.			RP / OD		RP	
A professora realiza pausas para que o estudante solicite mais de uma atividade ou objeto.			RP		RP	
A professora favorece a troca de turnos esperando a resposta do estudante e ou respondendo às suas iniciativas.			RP		RP	
A professora indica o fim da atividade usando a língua oral ou sinais ou gestos ou sistema de calendários			RP		RP	
A professora oferece oportunidade para o estudante fazer escolhas nas atividades e rotina do dia			RP		RP	

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Quadro 34 - Respostas dadas nos indicadores observáveis – participante Minerva - III. Adequação das atividades

ATIVIDADES	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem oportunidades de uma aprendizagem ativa			RP		RP	
O estudante se envolve em uma variedade de atividades			RP	RP		
As atividades promovem aprendizagem de habilidades que levem a qualidade de vida:						
a) Atividade de vida autônoma			RP		RP	
b) Comunicação			RP		RP	
c) Socialização			RP		RP	
d) Habilidades acadêmicas selecionadas			RP		RP	
e) Lazer / recreação			RP		RP	

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Os indicadores foram preenchidos tendo em mente dois estudantes diferentes, sendo que temos a descrição apenas da estudante Raquel, correspondendo aos indicadores preenchidos no dia 21/06. A pesquisadora analisará apenas as respostas desse dia para fins desta pesquisa, mas mantém o registro oferecido pela participante em relação ao preenchimento dos indicadores sobre outro estudante, que era novo no Instituto no segundo semestre.

Em relação aos ‘recursos de comunicação’, na seção sobre ‘Sistema de calendários’, a participante avaliou que dois itens estavam emergentes enquanto um apresentava-se **em desenvolvimento**. Na seção ‘Comunicação Expressiva’ a participante Minerva considerou os

indicadores todos alcançados enquanto que na Comunicação Receptiva assinalou dois itens ainda **em desenvolvimento** e apenas um **alcançado.** Em relação às suas 'estratégias para favorecer a comunicação', a participante avaliou como **alcançados** quase todos os itens, sendo que apenas um assinalou como **em desenvolvimento**, sobre oferta de símbolos de comunicação. Em relação à 'adequação das atividades', a participante assinalou todos os itens como **alcançados**.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Em relação aos 'Apoios para Comunicação', a participante Minerva assinalou que sua estudante necessita de apenas um item: aparelho de som com baixa prioridade e na coluna Emergente. Em relação aos 'Apoios para Orientação e Mobilidade', a participante assinalou como necessidades da estudante os itens: sinalização nas portas, sinalização de direcionamento ambos com alta prioridade e Emergentes. Piso podotátil também alta prioridade, mas já Em Desenvolvimento. O item Elevadores com sinalização e acessibilidade foi assinalado com média prioridade e Em Desenvolvimento, Barras de apoio / corrimão com alta prioridade Em Desenvolvimento, e Portas com maçanetas universais trinco reto com alta prioridade Alcançado. Nas Salas de aula, a participante assinalou: Sinalização / identificação dentro das salas de aula em diferentes linguagens – (multicomunicação) ainda Emergente, classificou com alta prioridade Áreas bem demarcadas e Espaços organizados e identificados / sinalizados ambos Emergentes e distância adequada com média prioridade Em Desenvolvimento. Assinalou também com média prioridade para os banheiros os itens Torneiras e Descarga em formato de alavanca

Em relação aos 'Apoios Sensoriais', a participante assinalou apenas necessário Apoios Táteis com Materiais de estudo apresentados em diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relevo e pesos com prioridade média e Em Desenvolvimento. Em relação aos 'Apoios para Acesso e Participação ao Currículo Geral', a participante assinalou todos os itens como alta prioridade, a maioria Em Desenvolvimento, e dois itens Alcançados a saber: Aprendizagem cooperativa e Instrução diferenciada. Em relação aos 'Apoios Sociais/Emocionais', a participante assinalou como necessidades da estudante todos os itens com alta prioridade exceto amigos advogados

Em relação aos 'Apoios de Pessoal', a participante assinalou os seguintes itens com alta prioridade: Auxiliar ou assistente, Agente escolar, Professor, Profissional especializado,

Profissional do AEE, Estagiário, estudante e monitor, Inspetor de estudante, Cuidadores, Mediadores, Facilitadores de inclusão, Especialistas (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, serviço social, terapeuta ocupacional, psicólogos), Profissionais e professores de áreas correlacionadas (artes, educação física, informática), A.V.E. – Auxiliar de Vida Escolar. E os itens Coordenador pedagógico e Auxiliar de classe com média prioridade e por fim os itens Membros da família, APM e conselhos escolares, O & M, Profissional da área de saúde e Merendeiro assinalados com baixa prioridade.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

A participante Minerva, caracterizou sua estudante de forma bem detalhada: apesar da deficiência visual total acredita que a estudante tenha algum resíduo devido a forma como realiza sua mobilidade, por exemplo, desviando de alguns obstáculos. Relata que não tem perda auditiva e possui boas habilidades motoras, mas que não tem independência para comer devido ao refluxo, sendo necessário apoio nesse momento. Comunica que a estudante tem horário reduzido e frequenta a sala de aula apenas dois tempos de cinquenta minutos cada. O restante do período divide em terapias e horários de alimentação. Isto pode ser um indicativo de sua dificuldade, de acordo com a participante, como não gostar de realizar atividades como rasgar e colar sentada em uma carteira.

Avaliou nos indicadores de forma coerente que ainda não foram alcançados itens sobre sistema de calendários e comunicação receptiva e sobre estratégias para favorecer comunicação, no entanto a participante acredita que alcançou todos os indicadores sobre adequação das atividades. A pesquisadora nota a discrepância de seu relato na caracterização sobre o tipo de atividades propostas em sala de aula e a resposta dada nos indicadores. Em contrapartida no protocolo deu muita ênfase colocando prioridade para apoio para acesso ao currículo e aos apoios sociais. No entanto, a participante assinalou apenas um item em apoios para comunicação, que seria o uso de aparelho de som. Demonstrou maior preocupação em registrar os apoios necessários para que o local seja mais acessível para estimular maior independência de sua estudante, assinalando itens como sinalização e adequação dos banheiros, colocação de barras entre outros.

EM RELAÇÃO AOS OUTROS INSTRUMENTOS APRESENTADOS

Os instrumentos ‘Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade, MAPS – traçando planos de ação e Planejamento – decisões conjuntas profissional-família’ não foram

preenchidos por nenhuma das participantes. esses instrumentos foram apresentados durante a 2ª etapa do curso de formação em serviço em agosto de 2018. Não houve visita de seguimento para acompanhar as participantes de maneira presencial após essa formação mas manteve-se aberto o canal por mídias digitais Whatsapp, Skype ou e-mail. No mês de setembro a pesquisadora retomou contato solicitando que respondessem ao questionário final sobre o valor do curso para cada uma, e nesse momento, abriu novamente o canal para quem tivesse preenchido ou utilizado os últimos instrumentos apresentados, ou tivesse dúvidas em relação ao uso de cada um que pudesse se manifestar naquele ou em outro momento, permanecendo sempre a disposição de quem necessitasse. No entanto, até o final de 2018 não houve manifestação por parte das participantes, inclusive a participante Diana saiu do grupo de Whatsapp que havia sido criado especialmente para as participantes desta pesquisa, retirando-se em novembro de 2018. As outras participantes mantêm o grupo aberto até o momento.

EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO OFERECIDA EM 2 ETAPAS

a) Auto avaliação após 1ª etapa

As respostas das professoras foram reunidas em um único quadro sobre a auto avaliação que realizaram após cada etapa do curso de formação.

No Quadro 35 estão as respostas antes e depois do curso de formação da 1ª etapa, revelando se houve ou não ganho após a formação

Quadro 35 - Autoavaliação do conhecimento antes e depois da 1ª etapa da formação em: Muito bom, Bom, Moderado, Pouco, Nenhum

Profas. Sujeitos da pesquisa	Definição de surdocegueira		Comunicação – formas e funções		Objetos de referenciais e pistas para apoiar pessoas que não tem uma comunicação eficiente		Sistemas de calendários (de antecipação, rotinas diárias, semanal, mensal, de presença, etc.)	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Cibele	Pouco	Bom	Pouco	Mod.	Pouco	Mod.	Nenhum	Muito bom
Diana	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
Dora	Muito bom	Muito bom	Mod.	Bom	Mod.	Bom	Mod.	Bom
Emília	Nenhum	Muito bom	Bom	Muito bom	Mod.	Muito bom	Pouco	Muito bom
Isis	Pouco	Bom	Pouco	Bom	Pouco	Bom	Nenhum	Mod.
Minerva		x		x	x		x	

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à participante Cibele, a mesma indicou na 'Definição de Surdocegueira' **ganho bom**; na 'Comunicação de formas e funções', bem como em 'Objetos de referências e pistas para apoiar a comunicação', **ganho moderado**; em 'Sistema de Calendários' **ganho muito bom.**

A participante Diana considerou que tinha **bom** conhecimento sobre os temas apresentados e manteve ainda um **bom** conhecimento após a formação na primeira etapa.

Em relação à participante Dora, a mesma não indicou ganho sobre o tema 'Definição de Surdocegueira' mantendo-se em **muito bom**; e indicou **ganho bom** nos outros temas apresentados: 'Comunicação de formas e funções, Objetos de referências e pistas para apoiar a comunicação e Sistema de Calendários'.

A participante Emília apontou **ganho muito bom** em todos os temas apresentados durante a 1ª etapa de formação.

Em relação à participante Isis, a mesma apontou um **ganho bom** nos temas 'Definição de Surdocegueira, Comunicação de formas e funções, Objetos de referências e pistas para apoiar a comunicação' e um **ganho moderado** em 'Sistema de Calendários'.

A participante Minerva não qualificou seus conhecimentos assinalando apenas com um x nos campos *depois* ou *antes* dos temas apresentados.

b) Auto avaliação após 2ª etapa

As respostas das participantes após a 2ª etapa de formação estão apresentadas no Quadro 36.

Quadro 36 - Auto avaliação após 2ª etapa com avaliação das participantes sobre os temas abordados em antes e depois com conceitos Muito bom, Bom, Moderado, Pouco, Nenhum

Participantes	Habilidades para qualidade de vida		Matriz de comunicação		Mapas		COACH		Planejamento / decisões com a família		Critérios de avaliação	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Cibele	Pouco	Bom	Nenhum	Muito bom	------	-------	-------	-------	Mod.	Mod.	Mod.	Mod.
Diana	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
Dora	-------	------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	-------	------
Emília												
Isis	Pouco	Bom	Pouco	Bom	Nenhum	Bom	Nenhum	Bom	Pouco	Bom	Pouco	Bom
Minerva	Mod.	Bom	Nenhum	Muito bom	Nenhum	Bom	Nenhum	Muito bom	Mod.	Bom	Mod.	Bom

Fonte: Elaboração própria.

Logo ao final da 2ª etapa da formação proposta ao grupo, as participantes receberam e responderam à autoavaliação. A participante Cibele não compareceu todos os dias e apenas respondeu em relação aos temas apresentados nos dias em que esteve presente no curso, qualificando com **ganho bom** seus conhecimentos sobre as 'Habilidades para qualidade de vida', **ganho muito bom** sobre o tema 'Matriz de Comunicação' e mantendo seu conhecimento em **moderado** sobre os temas 'Planejamento / decisões com a família e Critérios de avaliação'.

Em relação à participante Diana a mesma indicou que manteve um **bom** conhecimento sobre todos os temas apresentados na segunda etapa de formação.

A participante Dora não compareceu à formação e por isso não respondeu à autoavaliação. E a participante Emília havia participado do curso comparecendo todos os dias, mas exatamente no último momento teve que sair mais cedo e não preencheu a autoavaliação.

Em relação à participante Isis, qualificou todos os temas apresentados com **ganho bom.**

A participante Minerva indicou **ganho bom** nos temas 'Habilidades para qualidade de vida, Mapas, Planejamento / decisões com a família e Critérios de avaliação' e **ganho muito bom** nos temas 'Coach e Matriz de Comunicação'.

c) questionário após finalização do curso

O Questionário após formação presencial no Instituto Benjamin Constant tem as seguintes perguntas:

- Os temas tratados na formação foram pertinentes à sua área de atuação?

- Em sua área de atuação você acha que poderá fazer uso dos conceitos adquiridos na formação?
- Por favor, comente no geral sobre o valor da formação oferecida pela pesquisadora.
- Quais dificuldades que você sentiu para colocar em prática as sugestões da pesquisadora?

As respostas das participantes estão apresentadas no Quadro 37.

Quadro 37 - Respostas das participantes sobre o questionário final

	Os temas tratados na formação foram pertinentes à sua área de atuação	**Em sua área de atuação você acha que poderá fazer uso dos conceitos adquiridos na formação**	**Por favor, comente no geral sobre o valor da formação oferecida pela pesquisadora**	**Quais dificuldades que você sentiu para colocar em prática as sugestões da pesquisadora de abril a agosto?**
Cibele	Sim	Acredito que os conceitos apresentados durante a formação já me favorecem para uma atuação funcional na área de atuação como mediadora e professora de estudantes com a deficiência múltipla tendo a deficiência visual associada e para outras situações no percurso de trabalho para a educação.	O valor agregado está em conhecer diferentes conceitos, ideias, instrumentos de avaliação e indicadores e possibilidades no fazer para como educadora, professora, mãe e cidadã. Essa formação contribui amplamente na aquisição de informações, gerando o conhecimento que promove diferentes fazeres e olhares em prol do outro para uma qualidade de vida favorável e mais funcional	Em uma das sugestões posta em prática que foi objetos de referência na porta da sala de aula para auxílio dos estudantes com DMU, esses foram arrancados da porta pra alguém. E os recursos não apareceram. Então a dificuldade tornar sabido para a comunidade escolar o trabalho desenvolvido para que compreendam os processos, respeitem os espaços e objetos em benefício dos que ali estão para serem contemplados e os que trabalham em prol desta causa. Sensibilizar a comunidade escolar tornando conhecida as ações e atividades para evitar situações como as que ocorreram. E dificuldade em pensar sobre como adaptar no passaporte de comunicação para os estudantes com DMU.
Diana	Sim	Já utilizo, na medida do possível.	Todo e qualquer curso que oportuniza através dos conhecimentos passados tanto a minha modificação quanto a do outro tem um valor muito significativo. Os conteúdos foram passados de forma exemplar. O curso foi muito produtivo por	Como havíamos conversado, o calendário não estava na sala por conta da falta de espaço. As dificuldades são arquitetônicas, mas como havia sinalizado anteriormente, neste semestre teríamos o calendário na sala de aula. Na semana passada os pregos foram retirados e a sala já está tomando outra forma. O calendário já está na sala de aula, assim como o alfabeto, as letras

			me permitir refletir sobre a minha prática, me proporcionou a atualização dos conhecimentos previamente adquiridos e autoavaliação quanto a minha prática.	acentuadas, os números e quantidades e a nossa horta suspensa com irrigação automática, que realizamos toda a construção em sala de aula com a participação dos estudantes, assim como a plantação das sementes. Aos poucos o senhor responsável pela manutenção está indo à sala e prendendo nossos materiais. As crianças estão adorando e curtindo bastante.
Dora	Sim. No entanto, uma vez que não sou professora regente e realizo apenas atendimentos individualizados de 50min por semana com cada estudante, não consigo colocar todos em prática como gostaria. Seria preciso um diálogo frequente com professores regentes e mediadores, o que não acontece em nosso contexto.	Em parte, dadas as condições mencionadas na resposta anterior.	Eu não tinha nenhuma formação anterior na área, então foi importante para perceber que, intuitivamente, estava fazendo um trabalho adequado, embora não satisfatório a meu ver. Também foi importante a observação da pesquisadora, que com sua experiência pôde me orientar de forma mais específica. Essa orientação deixou mais atenta para a observação de pequenas mudanças alcançadas e menos ansiosa quanto ao tempo necessário para que essas mudanças ocorram.	Por trabalhar com um atendimento individualizado, faltou diálogo com os demais profissionais que atendem a mesma criança, no sentido de estabelecermos objetivos e formas de trabalho semelhantes e voltados para o real desenvolvimento da criança.
Emília	Não respondeu			
Isis	Sim. Apesar de ter especialização na área da Educação Especial, algumas sugestões de trabalho ainda não tinha visto.	Com certeza sim	Foi muito enriquecedora, deu várias possibilidades de como trabalhar não só com os estudantes, mas também com os seus familiares. Só achei o tempo curto para bastante informação.	As dificuldades estão relacionadas com a questão arquitetônica, visto que é um prédio antigo. Mas algumas coisas sugeridas já começamos, como a utilização do calendário. Fizemos uma horta suspensa auto irrigável que eles adoraram.
Minerva	Não respondeu			

Fonte: Elaboração própria.

Todas as participantes que responderam ao questionário deram retorno positivo em relação aos temas tratados durante a formação. Em relação ao uso dos conceitos em suas práticas com os estudantes, a maioria respondeu de maneira positiva e algumas colocaram

alguma ressalva, como por exemplo, “na medida do possível”, ou “dadas as condições”. Todas acreditaram que a formação teve seu valor no sentido não só de proporcionar informação, mas como autoavaliação, reflexão sobre sua prática e melhor análise e observação de seus estudantes. Também houve comentário sobre a importância das visitas presenciais da pesquisadora. Em relação às dificuldades em colocar os conceitos aprendidos em prática muitas mencionaram questões arquitetônicas e outras mencionaram a necessidade de maior envolvimento da comunidade escolar e dos outros professores que atendem os estudantes.

SÍNTESE DO MATERIAL ANALISADO

A seguir são apresentados os dados comuns encontrados no material analisado das participantes e da pesquisadora. Para facilitar a leitura foi preservada a mesma numeração dos itens do material analisado.

4.3.5 Análise dos dados – das respostas das professoras

EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELAS PARTICIPANTES

O Quadro 38 apresenta em detalhes caracterização dos estudantes das participantes.

Quadro 38 – Caracterização dos estudantes

Nome participante	Nome estudante	Idade	Série	Turma (nº	Frequência	Visão	Audição	Motor	Preferencia	Evita	Motivação
Cibele	Rafael	12	4º	7	Horário reduzido	Cego	Reconhece seu nome, fala frases curtas e palavras	Anda, boa mobilidade com uso funcional das mãos	Atividades esportivas	Barulho e aglomerado de pessoas	Objetos sonoros música e lanterna
	Layla	14	4º	7	Horário reduzido	Cega	Reconhece palavras, se direciona para a fonte sonora, fala algumas frases	Anda, boa mobilidade com uso funcional das mãos	Música e estar ao ar livre	Barulhos e atividade sentada na carteira	Som e comida
Diana	Leo	8	2º	12	Horário normal	Cego	Reconhece voz das professoras, localiza fonte sonora	Dificuldade para andar, equilíbrio pobre	Atividades musicais	Atividades com pintura	Música, cheiro de comida, textura macia
Dora	Sofia	6	__	__	_____	Cega	Parece ter audição, localiza fonte sonora, cantarola	Parece não ter comprometimento motor	Música	Ser contrariada	Música suave, massagem suave, conversar com ela, elogiar
Emília	Ariel	9	3º	06	Horário normal	Cega	Preservada	Cadeirante	Musica infantil e boneca de pano	Muita iluminação e mexer no seu cabelo	Brinquedos sonoros e texturas macias
Isis	Angelina	8	2º	12	Horário normal	Cega	Fala algumas palavras e frases curtas	Sem comprometimento motor	Mexer no seu cabelo, dar atenção	Não encontrar a profa. Jaquelin	A profa. Isis
Minerva	Raquel	12	3º	8	Horário reduzido	Cega boa percepção de luz que ajuda na mobilidade	Localiza som, reconhece seu nome, cantarola	Não apresenta comprometimento motor	Música	Atividade como colar, rasgar, amassar	Cheiro do hidratante/ brincar de roda

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial servem como autoavaliação segundo os seguintes critérios:

a) Uso de recursos para comunicação
b) Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação.
c) Adequação das atividades

O preenchimento dos indicadores se deu de forma coletiva, a pesquisadora lia e explicava cada item e as participantes presentes no dia 21/06 preencheram com resposta da professora (RP) e onde aparece observação direta (OD), foram os itens onde a pesquisadora durante a explicação solicitou à participante que acrescentasse a legenda. No dia 10/08 as participantes preencheram de maneira individual e entregaram ao final da formação.

As respostas ao Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial mostram:

1. Apoios para comunicação ao que o estudante necessita e não necessita.
2. Apoio para orientação e mobilidade que o aluno necessita e não necessita.
3. Apoios sensoriais, de que o aluno necessita e não necessita –
   3.1 visual
   3.2 auditivo
   3.3 táteis
   3.4 proprioceptivos
4. Apoios para acesso e participação ao currículo geral
5. Apoios sociais/ emocionais
6. Apoio de Pessoal

A) Participante Cibele

a) caracterização de dois estudantes, Rafael e foco maior na estudante Layla.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial:

A participante Cibele não preencheu os indicadores porque no dia 21/06 teve problemas de ordem pessoal e a pesquisadora preferiu não entregar os indicadores a quem não pudesse ler e esclarecer sobre cada item. E no dia 10/08 seus estudantes não compareceram e durante a

semana de formação tampouco teve tempo de explicar os itens, preferindo novamente não entregar os indicadores para serem preenchidos de maneira individual.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Cibele aponta claramente as prioridades em relação à sua estudante e afirma que grande parte dos recursos e apoios de que Layla necessita já estão contemplados. No entanto, a pesquisadora não realizou observações diretas da estudante, portanto não foi possível fazer qualquer inferência sobre as respostas da participante nesse instrumento.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

Como a participante deu maior destaque sempre à estudante Layla, a pesquisadora analisou somente as respostas em relação a essa estudante.

B) Participante Diana

a) caracterização do estudante Léo: 8 anos, matriculado no 2º ano em uma turma de 12 estudantes. Não tem horário reduzido.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial:

O preenchimento no dia 21/06 foi realizado tendo em mente o coletivo de sua classe. Já os indicadores do dia 10/08 foram preenchidos tendo em mente apenas o estudante Léo.

Diana auto avalia que alcançou quase todos os indicadores.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Em relação aos Apoios, Diana assinalou vários itens, por vezes, contraditórios.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

A participante Diana caracteriza seu estudante como deficiência múltipla e cita que precisa de ajuda nas atividades de vida autônoma para alimentação, autocuidados e deslocamentos.

A pesquisadora não conheceu o estudante, assim não pode emitir juízo de valor sobre as respostas da participante.

C) Participante Dora

a) caracterização dos estudantes

Dora relatou que não recebeu o perfil da estudante atendida, mas sabe que a menina tem seis anos de idade, com DV total e usa medicamento calmante.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial:

A participante Dora preencheu apenas os indicadores do dia 21/06.

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

A participante Dora não preencheu o instrumento que levanta as necessidades dos estudantes.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

A participante Dora, na resposta aos indicadores apresenta coerência na seção sobre comunicação, ao apontar vários indicadores de uma seção como emergentes ou em desenvolvimento, mantém relação com as respostas na seção seguinte. Assinala que alguns itens nos indicadores não seriam aplicáveis em seu caso, pois recebe a estudante uma vez por semana por 50 minutos no laboratório de informática e tentou mostrar que o trabalho de comunicação independe da quantidade de atendimentos e sim da qualidade.

A participante compreende que a aluna não se beneficia de seu atendimento e em avaliação com a coordenadora do programa foi decidido pela interrupção do atendimento da estudante, e também porque as respostas da participante Dora se resumem ao realizado até o mês de junho.

D) Participante Emília

a) caracterização da estudante Ariel, uma estudante assídua e não tem horário reduzido, mas habitualmente chega atrasada.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial:

Emília assinalou quase todos os itens como alcançados

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

A participante assinalou muitos itens em relação às necessidades de comunicação de sua estudante

ANÁLISE DA PESQUISADORA

Emília descreve sua estudante como cega, usuária de cadeira de rodas em decorrência de uma Encefalopatia Crônica Não-Evolutiva, antes chamada Paralisia Cerebral.

Avaliou que já foram alcançados quase todos os itens e assinala necessários, com prioridades, apoios para comunicação como objetos de referência, sistema de calendários e objetos tangíveis - prioridades para atingir autonomia e independência.

E) Participante Isis

a) caracterização da estudante Angelina: tem 8 anos de idade, matriculada no 2º ano em uma turma de 12 alunos, sendo 6 com deficiência múltipla.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial:

No preenchimento durante a segunda etapa de formação a professora Isis preencheu os indicadores de maneira individual em sua casa e mandou as respostas posteriormente por meio eletrônico

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Isis deu maior prioridade ao Braille como apoio principal para sua estudante

ANÁLISE DA PESQUISADORA

A participante Isis descreve sua estudante como cega, com boa audição e sem comprometimentos motores. Ressalta que necessita de ajuda de uma cuidadora para as atividades de vida autônoma, inclusive para se alimentar. Em observação direta a pesquisadora acredita que Angelina tem plenas condições de ter independência em suas atividades de vida.

F) Participante Minerva

a) caracterização da estudante Raquel: 12 anos e frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental I.

b) respostas dadas nos indicadores observáveis preenchidos após cada visita presencial:

Os indicadores foram preenchidos tendo em mente dois estudantes diferentes, sendo que temos a descrição apenas da estudante Raquel, correspondendo aos indicadores preenchidos no dia 21/06. A pesquisadora analisou apenas as respostas desse dia para fins desta pesquisa

c) das necessidades dos estudantes – respostas ao Protocolo para orientação em escolas modelos no acesso e permanência na inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial

Minerva deu maior ênfase aos apoios para orientação e mobilidade

ANÁLISE DA PESQUISADORA

Minerva, caracterizou sua estudante com deficiência visual total, mas acredita que tenha algum resíduo pois consegue desviar de alguns obstáculos. Não foi colocado como objetivo obter independência para comer devido a um refluxo. A estudante tem horário reduzido e frequenta a sala de aula apenas dois tempos de cinquenta minutos cada.

EM RELAÇÃO AOS OUTROS INSTRUMENTOS APRESENTADOS

Os instrumentos 'Ficha de Avaliação de Aprendizagem da Atividade, MAPS – traçando planos de ação e Planejamento – decisões conjuntas profissional-família' não foram preenchidos por nenhuma das participantes.

EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO OFERECIDA EM 2 ETAPAS

a) Autoavaliação após 1ª etapa

As respostas das professoras foram reunidas em um único quadro sobre a auto avaliação que realizaram após cada etapa do curso de formação.

No Quadro 35 estão as respostas antes e depois do curso de formação da 1ª etapa, revelando se houve ou não ganho após a formação

b) Autoavaliação após 2ª etapa

No Quadro 36 está a Autoavaliação das participantes após 2ª etapa sobre os temas abordados em antes e depois com conceitos: Muito bom, Bom, Moderado, Pouco, Nenhum.

c) Questionário após finalização do curso

O Questionário após formação presencial no Instituto Benjamin Constant tem as seguintes perguntas:

- Os temas tratados na formação foram pertinentes à sua área de atuação?

- Em sua área de atuação você acha que poderá fazer uso dos conceitos adquiridos na formação?
- Por favor, comente no geral sobre o valor da formação oferecida pela pesquisadora.
- Quais dificuldades que você sentiu para colocar em prática as sugestões da pesquisadora?

O Quadro 37 apresenta as respostas das participantes sobre o questionário final.

COMENTÁRIOS SOBRE OS DADOS ANALISADOS

A Síntese dos dados evidencia consistência no procedimento, mantendo a mesma sequência de exposição dos dados, nas seis participantes:

- resposta ao questionário inicial sobre formação e experiencia profissional:
- caracterização dos estudantes.
- respostas aos indicadores.
- respostas ao protocolo em relação ao estudante atendido, referente aos apoios a: comunicação; orientação e mobilidade; canais sensoriais: visual, auditivo, táteis, proprioceptivos; acesso ao currículo geral; sociais/ emocionais; pessoal.
- autoavaliação após cada etapa de formação.
- resposta ao questionário final.

Quadro 39 - Síntese do procedimento de pesquisa

	Cibele	Diana	Dora	Emília	Isis	Minerva
Resposta ao questionário inicial	Respondido	Respondido	Respondido	Respondido	Respondido	Respondido
Caraterização do estudante	Respondido	Respondido	Não sabia responder	Respondido	Respondido	Respondido
Preenchimento dos indicadores	Não respondeu	Respondido com diferentes critérios: um com sua classe como um todo e outro somente sobre um estudante	Respondeu apenas um	Respondido	Respondido	Respondido com diferentes critérios: um sobre a estudante sujeito desta pesquisa e outro sobre outro estudante
Respostas ao protocolo	Respondido	Respondido	Não respondeu	Respondido	Respondido	Respondido

Autoavaliação após formação 1ª etapa	Respondido	Respondido	Respondido	Respondido	Respondido	Respondido parcialmente
Autoavaliação após formação 2ª etapa	Respondido parcialmente	Respondido	Não participou	Não respondeu	Respondido	Respondido
Resposta ao questionário final	Respondido	Respondido	Respondido	Não respondeu	Respondido	Não respondeu

Fonte: Elaboração própria.

Espera-se ter mostrado de maneira clara e objetiva a análise dos dados coletados durante a intervenção como parte dessa pesquisa.

4.4 RESULTADOS

Como os instrumentos são muitos e os itens são diferentes, a triangulação de dados só foi possível tomando-se itens específicos. A pesquisadora selecionou o item Sistema de Calendário, que aparece no Protocolo para Orientação em Escolas Modelos no Acesso e Permanência na Inclusão de Pessoas com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial, na seção sobre os Apoios à Comunicação.

O sistema de calendários foi tratado como prioridade pela pesquisadora desde a formação na etapa 1, quando colocou a importância de se utilizar os calendários e objetos de referência para apoiar a comunicação de todos os estudantes, pois todos necessitam de apoio à comunicação. Tanto em visitas presenciais como em e-mails e conversas por Whatsapp, a pesquisadora sempre enfatizou a importância do uso desse recurso.

O sistema de calendário também aparece nos indicadores observáveis preenchidos pelas participantes como primeiro item dividido em três partes exclusivas sobre esse tema.

Os resultados são apresentados graficamente a seguir:

Autoavaliação do conhecimento antes e depois da 1ª etapa da formação em: Muito bom, Bom, Moderado, Pouco, Nenhum

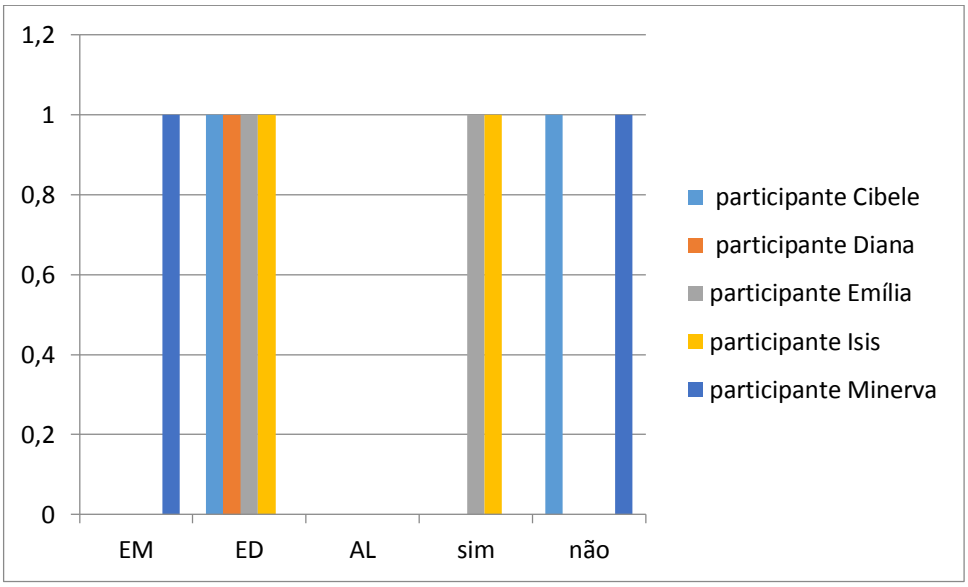
Profas. Sujeitos da pesquisa	Sistemas de calendários (de antecipação, rotinas diárias, semanal, mensal, de presença, etc.)	
	Antes	Depois
Cibele	Nenhum	Muito bom
Diana	Bom	Bom
Dora	Mod.	Bom
Emília	Pouco	Muito bom
Isis	Nenhum	Mod.
Minerva	x	

As professoras admitiram ter ampliado seu conhecimento sobre sistemas de calendários após a 1ª etapa de formação, conforme autoavaliação realizada, exceto Diana, que apenas confirmou seu bom conhecimento antes e depois, e Minerva, que assinalou com x.

Em respostas aos indicadores as respostas se resumem a seguir:

SISTEMA DE CALENDÁRIOS	Respostas das profas		
	EM	ED	AL
O estudante tem um sistema de calendários para marcar o tempo (antecipação das atividades nas rotinas diárias, semanal, mensal, anual)	Minerva	Dora Isis	Emilia Diana
O estudante tem um sistema de calendários com a representação simbólica de acordo com o nível de desenvolvimento da comunicação do estudante (objetos, partes de objetos, contorno de objetos, fotografia, figuras, desenhos, símbolos táteis, símbolos pictográficos, etc.)	Dora Minerva	Diana Emilia Isis	
O estudante tem um sistema de calendários que favorece o desenvolvimento de conceitos relacionados a tempo, sequência, escolhas, vocabulário relacionado às atividades a serem realizadas	Dora Minerva	Diana Isis	Emilia

Em relação ao subitem Sistema de Calendário em Comunicação Alternativa na seção apoio à comunicação do Protocolo:



Uma participante colocou que o sistema de calendários está EMERGENTE enquanto as outras quatro assinalaram EM DESENVOLVIMENTO. De qualquer forma houve concordância sobre o fato de não haver uso de sistema de calendário no Instituto. Mas, ao selecionar se este seria um apoio necessário aos seus estudantes duas professoras responderam ‘sim’, duas responderam ‘não’ e uma não respondeu.

Minerva admitiu nos indicadores que não usa o sistema de calendários e no protocolo respondeu que sua estudante não necessita de sistema de calendário e assinalou somente o item referente a aparelho de som como necessidade de apoio à comunicação.

Cibele não respondeu os indicadores e nos apoios à comunicação colocou que necessita de objetos de referência para uma comunicação alternativa como alta prioridade e que já tem esses recursos, no entanto no item sobre sistema de calendários assinalou que não existe este recurso no Instituto. Ao parecer da pesquisadora esta é uma incoerência, pois os objetos de referência são utilizados nos calendários para antecipar as rotinas diárias.

Isis considerou o sistema de calendário Em Desenvolvimento no instituto e também nos seus indicadores observáveis. A participante acredita que sua estudante necessita, mas até o mês de setembro de 2018 ainda não havia introduzido o recurso.

Diana colocou o sistema de calendário como em desenvolvimento nos apoios à comunicação, mas não assinalou se seu estudante necessita ou não deste apoio. Já nos indicadores respondeu como alcançado o uso do sistema de calendários para marcar o tempo, e Em Desenvolvimento o sistema de calendários com as formas de comunicação necessários para seu estudante.

Emília respondeu que o sistema está em desenvolvimento e que seu estudante necessita deste apoio à comunicação. Nos indicadores colocou como alcançados o sistema de calendário para marcar o tempo e o sistema que trata de diferentes funções comunicativas como informar, fazer escolhas etc. mas assinala como em desenvolvimento o item sobre as formas de comunicação utilizadas com estudante. No parecer da pesquisadora trata-se de outra incongruência.

4.5 CONCLUSÕES

Apesar de as professoras em sua maioria terem avaliado que ganharam conhecimento sobre a formação teórica, não demonstraram compreender a necessidade prioritária do uso de um sistema de calendários com seus estudantes colocando sempre em segundo plano ou avaliando que já utilizavam. Isto pode explicar o fato da não introdução dos objetos de referência para antecipação das atividades de forma imediata.

Somente tendo este item sobre o sistema de calendário em foco já é possível apontar várias conclusões:

Sobre os instrumentos

1 os instrumentos não se mostraram suficientes para que um professor sem formação específica possa compreender as reais necessidades de estudantes com surdocegueira
2 os instrumentos não são claros e necessitam de ajustes ou as pessoas precisam de um apoio talvez de um mentor que possa ir esclarecendo os itens e preenchendo com calma e atenção cada item.
3 os instrumentos foram desenhados para serem usados por pessoas com conhecimento de área específico, onde sua validação deve ocorrer com uso de juízes especialistas na área
4 os instrumentos não proporcionaram aos participantes as estratégias para implementá-las em suas práticas, estratégias estas evidenciadas em literatura e tratadas em formação teórica

Sobre a formação

1 a formação continuada em serviço necessita de mais tempo para ser assimilada pelos professores
2 a formação continuada em serviço deve ter a participação de todos os membros da equipe para que todos trabalhem em consonância
3 a formação continuada deve proporcionar mais tempo e espaço para promover reflexão dos participantes para que analisem as estratégias propostas e possam fazer suas próprias mudanças (de dentro para fora)
4 a formação continuada em serviço pode ter um impacto a médio e longo prazo, o tempo de seis meses não se mostrou suficiente para acompanhar as possíveis mudanças. Este grupo deveria ter um acompanhamento com mentores e mais momentos que permitam diálogo para gerar reflexão

Sobre os estudantes

1 os professores devem ter acesso aos prontuários pois é importante que saibam a causa da deficiência de seus estudantes pois cada caso vai requerer uso de diferentes recursos

Sobre formação inicial

1 as participantes em sua maioria não tinham uma formação em educação especial
2 muitos professores que não são da área da surdocegueira precisam que se facilite protocolos para determinar a avaliação funcional da visão e audição destes estudantes

A pesquisadora conclui que muitas são as variáveis que influenciaram a realização esta pesquisa e recomenda

- Professores que são de fora da área da surdocegueira precisam de guias passo a passo para determinar a funcionalidade das habilidades visual, auditiva e motora de seus estudantes. Também é importante que saibam qual a etiologia para saberem selecionar os recursos apropriados.

- Promover processos de autorreflexão para gerar mudanças. Necessário mais tempo e espaço para diálogos que levem o professor a compreender o que sabe e o que não sabe. Uso de perguntas orientadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa foi colocado como objetivo geral: Promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do IBC de maneira que possam compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender às necessidades de estudantes com surdocegueira por meio de uma formação continuada em serviço, e como objetivos específicos:

- Oferecer bases teóricas de fundamentação à surdocegueira congênita
- Favorecer a construção de um processo avaliativo de estudantes com surdocegueira congênita;
- Consolidar estratégias e recursos didático-pedagógicos por meio do planejamento do processo;
- Subsidiar a construção de uma prática pedagógica capaz de acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes com surdocegueira congênita.

Autoras da área da surdocegueira como Maia e Aráoz afirmam que o professor de um estudante com surdocegueira deve ter habilidades e competências em comunicação e linguagem para desenvolvimento de uma comunicação eficiente com o estudante e o envolvimento da família no processo educacional do mesmo. À luz desses requisitos, a pesquisadora delineou uma proposta de intervenção para formação continuada em serviço para professores do Instituto Benjamin Constant. A pesquisadora elaborou um curso de formação para oferecer as bases teóricas e os processos de aprendizagem de estudantes com surdocegueira.

Algumas intercorrências limitaram ou reduziram o impacto planejado nessa intervenção. Pode-se citar, por exemplo, o público alvo e o tempo disponibilizado para atingir os objetivos. A proposta era oferecer um curso de formação para professores especializados, o público que atendeu e participou da formação era recém-ingressado ao IBC. Nesse quesito muitos ainda nem possuíam experiência na educação especial, ou no trabalho com estudantes com cegueira, e muitos desconheciam a surdocegueira. Houve uma reformulação na proposta inicial de formação, o que acarretou em uma diminuição no tempo proposto para formação. Também estava planejado um acompanhamento como uma mentoria tanto a distância, com criação de grupos em mídias digitais, quanto presencial, com a proposta de permanência de quatro horas com cada participante acompanhando na aplicação dos instrumentos e desenvolvimento de recursos pedagógicos. Houve reformulação de acordo com as possibilidades oferecidas à pesquisadora.

Para ir ao encontro das demandas de uma formação continuada em serviço a pesquisadora propôs um caminho planejado de maneira a suprir necessidades de acordo com

levantamento da literatura sobre formação docente. Citando alguns exemplos desse levantamento, quando Tardiff faz a consideração sobre a importância da experiência como sendo o que traz certezas ao professor exprimidas por meio de estratégias e rotinas para resolução de problemas típicos. Nesse quesito a pesquisadora propôs a formação teórica com dinâmicas e discussões sobre os estudantes atendidos, ofereceu todo o conteúdo em material disponibilizado via e-mail e mais textos complementares e um acompanhamento presencial e a distância para apoiar os professores participantes, dispondo de sua própria experiência na área. No entanto, algumas participantes não se envolveram e não participaram ou tiveram pouco interesse em manter uma comunicação para compartilhar o que estavam realizando com seus alunos, tirar dúvidas sobre os materiais e conceitos apresentados, e a pesquisadora sentiu que algumas não leram os materiais oferecidos. As visitas presenciais tampouco se mostraram eficientes, pois havia uma proposta para acompanhar as participantes por um período de quatro horas para conhecer o estudante e apoiar na confecção de recursos ou aplicação dos instrumentos, o que não foi possível devido ao tempo proporcionado à pesquisadora.

Outros autores como Reali, Tancredi e Mizukami ressaltam que a formação continuada deve incluir reflexão sobre a prática pedagógica e que deve ocorrer a partir de suas experiências assegurando espaço e tempo para o desenvolvimento do profissional. Em relação à reflexão sobre a prática docente, a pesquisadora propôs que cada participante selecionasse um estudante ou mais para aplicar os conceitos aprendidos, instrumentos ou recursos, traçando um perfil levantando sua própria percepção e caracterizando seus estudantes sem depender do laudo médico, em que a maioria das participantes revelou em conversas livres com a pesquisadora que ainda não haviam tido acesso ao prontuário de seus estudantes. E também, a pesquisadora criou os indicadores que serviram como reflexão sobre a própria prática, como revelado por algumas das participantes nas respostas ao questionário final. E o terceiro ponto, sobre assegurar tempo e espaço, algumas participantes relataram em seus comentários finais que acharam que foram muitas informações e pouco tempo para elaborar as informações e colocar em prática. A pesquisadora novamente traz a problemática inicial do que havia sido proposto e do que foi possível realizar. Algumas participantes também relataram que tiveram dificuldades em trazer mudanças, visto que outros professores e profissionais não tinham conhecimento, por exemplo, quando retiraram as pistas que serviam de referência ao espaço e outras sentiram que sem o apoio de outros professores em outros momentos com os estudantes, não havia consistência no atendimento, pois não havia tempo e nem espaço para propor objetivos comuns a serem atingidos.

Os dados analisados evidenciaram que a intervenção teve seu valor, mas foi de maneira individual, para cada participante que teve a oportunidade de refletir sobre suas práticas, aprender sobre a surdocegueira, participar da formação e receber material de maneira gratuita durante o seu horário de trabalho sem nenhum tipo de prejuízo. No entanto, os objetivos específicos relacionados ao processo avaliativo, consolidação de estratégias e recursos didático-pedagógicos e o acompanhamento do desenvolvimento de estudantes com surdocegueira congênita não chegou a ser desenvolvido, houve apenas a apresentação de uma série de instrumentos durante a segunda etapa de formação e que as participantes não tiveram a oportunidade de colocar em prática dados os prazos para realização e finalização desta pesquisa.

A pesquisadora conclui que sua intervenção não causou uma mudança sistêmica no atendimento aos estudantes com surdocegueira ou dos estudantes com deficiência múltipla sensorial no Instituto Benjamim Constant, sendo necessária uma ação mais global com envolvimento de outros departamentos e formação para os professores efetivos.

A pesquisa evidenciou sua originalidade ao se propor uma pesquisa em que o resultado seria a formação continuada em serviço visando melhorar a qualidade do atendimento aos estudantes com surdocegueira no Instituto Benjamin Constant. Os materiais foram totalmente disponibilizados ao IBC e esta pesquisa detalha todo o percurso e forma na capacitação de professores especializados. Os instrumentos ficam também disponibilizados no apêndice e anexos e explicados como aplicar. Esta pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos de uso e aplicação dos mesmos.

A partir do alcance de conhecimento das participantes do IBC sobre surdocegueira e o atendimento apropriado a estudantes com surdocegueira, a pesquisa sugere aprofundamento a respeito em novas pesquisas tais como maior estudo na aplicabilidade dos instrumentos propostos com critérios de avaliação autênticos para estudantes que não se comunicam de maneira convencional e a proposta de uma abordagem educacional não mais centrada em atendimentos terapêuticos como formas de apoiar a inclusão, mas uma abordagem que respeite e proponha intervenções baseadas nas habilidades que trazem qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eurico de. Medicina: uma viagem ao longo do tempo. 2010. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000722.pdf. Acesso em: 27 out. 2017

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. Cadernos :: edição: 2004 - N° 24. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm. Acesso em 2 fev. 2017.

ALMEIDA, Wolney Gomes. **A educação de surdocegos**: novos olhares sobre a diferença. In: _____, Wolney Gomes (org.) Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. 197 p. il.

ANDERSSEN, Inger Rodbroe (Ed.). Avaliação e criação de planos individuais para alunos com surdocegueira. Tradução Maria Inês Petersen. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

BALLESTEROS, Laura e MEZA, Lina**. A la luz de seis ojos**: una historia para quienes creen poder ver. La sordoceguera en Colombia. Disponível em: https://plazacapital.atavist.com/untitled-project-b0ynr. Acesso em: 07 set. 2018.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, vol.21, n.67, pp.851-874.

BLAHA, Robbie ; MOSS, Kate. SEE/Hear– Let me check my calendar. Winter 1997. Acesso: www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/arcluse - 06/08/2005 Tradução e adaptação: Shirley R. Maia – 2005. Revisão: Lília Giacomini – 2005. Projeto Horizonte - Ahimsa – Hilton Perkins – 2005.

BOVE, Maria E.G.V. **Processo Urso-Processo Estrela**. Apresentado durante consultoria em 1996.

_____ **Caderno de Comunicação**. Apresentado durante consultoria em 1996.

BOVE et al. **Guia de Orientação para inclusão de crianças e jovens com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial** Guia de orientação para (livro eletrônico): inclusão de crianças e jovens com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. – São Paulo: 800 kb ; PDF 2ª edição , 2013. ISBN: 978-85-62252-12-9

BRANDENBURG, Laude Erandi Brandenburg; LÜCKMEIER, Cristina. A história da Inclusão X Exclusão Social na perspectiva da Educação Inclusiva. Congresso Estadual de Teologia. Anais. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. p.175-186. Disponível em: anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/download/191/149. Acesso em: 27 out. 2017

BRASIL. Decreto n° 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm. Acesso em: 04 jan. 2017

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2017

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011d.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 jan. 2017

_____. IBGE. Censo de 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2170&view=noticia. Acesso em: 10 jan. 2017

BRASIL. **Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 jan. 2017

_____. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 22 jan. 2017

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 jan. 2017

_____. MEC. Ministério da Educação – Portal. **História**. [online]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia. Acesso em: 22 jan. 2017

_____. MEC/SECADI. **Documento subsidiário**, 2015. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2017

_____. MEC/SEESP. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Ricardo Lovatto Blattes (Org.). 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343 p.

_____. Ministério da Educação. **Centros de Formação e Recursos** – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17437-

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 jan. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 12 jan.2018

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001b

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação básica, em cursos de nível superior**. maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf. Acesso em: 15 fev 2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educação infantil; saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. [4. ed.] / elaboração profª ms. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento - Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, profª. Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a MúltiplaDeficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001a.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/txt/guatemala.txt. Acesso em: 22 jan. 2017

CAMBRUZZI, Rita de Cássia S. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**: construção de significados compartilhados. 2007. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

CASTRO, Michele Guedes de. Eixo temático. Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente. Seminário da Rede Strato – Regulação educacional e trabalho docente. 6. 6-7 novembro de 2006.

CBM. **Our history**. Disponível em: https://www.cbm.org/CBM-history-250326.php. Acesso em: 07 jan. 2019

CDBA. Canadian deafblind Association National. **History**. Disponível em: http://www.cdbanational.com/history/ Acesso em: 07 jan. 2019

CHEN, Deborah; DOWNING June E. **Tactile strategies for children who have visual impairments and multiple disabilities**. Promoting communication and learning skill. AFB Press:New York, 2006.

COLUNISTA PORTAL – EDUCAÇÃO. **História da educação especial no Brasil**. Portal educação [online]. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/historia-da-educacao-especial-no-brasil/15055. Acesso em: 26 jul.2018

CONDEMARÍN, Mabel e MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Trad. Fátima Murad. Porto

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DAELMAN, M. Some aspects of pre-verbal communication - development in persons with congenital deaf-blindness. In search of a first language. IN: **Bilingualism and Literacy Concerning Deafness and Deaf-Blindness**. Anais... 10 a 13 de novembro de 1994.,1996. pp.229-237.

DbI. Deafblind International. **History.** Disponível em: https://www.deafblindinternational.org/. Acesso em: 10 jan. 2019

_____. Deafblind International. **Definição de surdocegueira**. Disponível em: https://www.deafblindinternational.org/about-us/about-deafblindness/ acesso em 26/04/2019

EMI, Lia Cazumi Yokoyama. **A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo:** relatos de profissionais especializados. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de psicologia. Universidade de São Paulo. 2017

FABER, Marcos Emílio Ekman. **O renascimento.** Disponível em: https://www.historialivre.com/moderna/renascimento.htm. Acesso em: 10 out. 2017

FÁVERO, Eugênia A. G.; PANTOJA, Luíza M. P. MANTOAN, Maria Teresa E. **Atendimento educacional especializado –** Aspectos legais e orientações pedagógicas São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Sobre a FCEE.** Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/institucional/sobre-a-fcee Acesso em: 10 out. 2017

FERNANDES, Cláudio. Renascimento. **História do Mundo** [online]. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/renascimento.htm. Acesso em: 30 set. 2017.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. **A pessoa cega no processo histórico**: um breve percurso. 2005. Disponível em: www.ibc.gov.br/.../Nossos_Meios_RBC_RevAbr2005_Artigo-1.do.... Acesso em: 24 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 9 ed. Coleção O mundo, hoje. Vol. 21

FRENCH, Kimberly. **Perkins School for the Blind.** The campus history series. Arcadia Publishing: 2004.

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. Rev. bras. educ. espec. vol.19 no.1 Marília Jan./Mar. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** vol.18 no.52 Rio de Janeiro jan./mar. 2013

GODOY, Shirley Alves. **O processo de intervenção junto à professora de Geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma estudante com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2015.

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial. **Ata de reunião.** Novembro, 2017.

_____. **Folheto Informativo sobre Surdocegueira.** São Paulo. 2003

GUSMÃO, Sebastião. História da medicina: evolução e importância. Disponível em: http://museu-emigrantes.org/docs/conhecimento/Historia_da_medicina.pdf. Acesso em: 27 out. 2017

HART, Paul. **Palestra** proferida no VI Fórum Internacional sobre Surdocegueira em São Paulo com o tema Avaliação. São Paulo, 2016. Tradução da palestra: Vula Maria Ikonomidis

HODGES, Elizabeth Mira**. Learning styles in deafblind children**: perspectives from practice. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Birmingham. UK. 2004

IBC – Instituto Benjamin Contant. História. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/o-ibc. 2016. Acesso em: 4 jul. 2017.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré – linguística**. 2009. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico Censo da Educação Superior**, 2015.2 ed. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+2015/dd2d280c-f644-4776-95ae-28029c928e20?version=1.4. Acesso em: 03 ago.2018

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Conheça o INES.** Disponível em: http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines. Acesso em: 4 um. 2017.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004b.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004a.

JANSSEN, M. J.; RIKSEN-WALRAVEN, J.M.; VAN DIJK, J. P.M. Toward a diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deaf-blind children and their educators. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. vol. 97, nº 4, pp. 197-214, April, 2003.

JANSSEN, Marleen. **Objetos de Referência**. Objetos para Conversação. As Origens e Desenvolvimento de Objetos de Referência na Europa. DbI- Deafblind Internacional: Julho a Dezembro, 2002.

LAGATI, Salvatore. "**Surdocego" ou surdocego**. International Perpectives on Terminology, Journal of Visual Impairment & Blindness, May June, 1995. Tradução: Laura Lebre Ancillotto. São Paulo: Projeto Ahimsa / Hilton Perkins, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: http://www.derita.com.br/antigo/comunicados_2013/anexo_255_avaliacao_da_aprendezagem_escolar.pdf. Acesso em 03/03/2017.

MAIA, Shirley Rodrigues et al. Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: teoria e prática-capacitação presencial e à distância. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (org.) **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** concepções e práticas. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2016.

MAIA, Shirley Rodrigues, IKONOMIDIS, Vula Maria e ARÁOZ, Susana Maria Mana de. Desafios para a inclusão: acriança com surdocegueira no mundo das palavras. In: ALMEIDA, Maria Amélia e MENDES, Eniceia Gonçalves (orgs.) **Educação especial e seus diferentes recortes**. Marília: ABPEE, 2016

MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação do surdocego** – diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 81 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Coordenação da Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

_____. **Ahimsa** - os caminhos de uma instituição na área da surdocegueira. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.) Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. Vetor, 2001.

_____. **Descobrindo crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar.** 2011. 240p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

_____; GIACOMINI, Lilia. O uso de Mapas e Passaporte da Comunicação para estruturação de programas de atendimento ao surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial. **Anais**. v.1 p.280. JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 7ª UNESP, Marília, 2004

MAIA, S. R. et al. **Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**: um guia para instrutores mediadores. Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial / CIDA Canadian International Development Agency, 2008. 102 p. ISBN: 978-85-62252-01-3

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva In: MIRANDA, Theresinha Guimarães e GALVÃO FILHO,Teófilo Alves (Orgs). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. 491p.

McINNES, John M. (Org.). **A guide to planning and support for individuals who are deafblind.** Canada: University of Toronto Press Incorporated, 1999.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENESES, Soraya. **Implantação de atendimento educacional sistematizado para alunos sourdocegos e deficientes múltiplos sensoriais**. 2010. Disponível em: http://docplayer.com.br/14621090-Implantacao-de-atendimento-educacional-sistematizado-para-alunos-surdocegos-e-deficientes-multiplos-sensoriais.html. Acesso em: 23 ago. 2018.

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 20.

MILES, Barbara; RIGGIO Marianne. Understanding deafblindness. In: _____. **Remarkable conversations: a guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind**. Cap. 2. Perkins School for the Blind. 1999.

MILLAN, A.E.; et. al. **Teses sobre surdocegueira:** levantamento realizado no período 2003/2011**.** Comunicação oral apresentada no Vº Fórum Internacional sobre Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial "De mãos dadas Saúde e Educação para inclusão de pessoas com Surdocegueira e Pessoas com Deficiência Múltipla Sensorial". Universidade Federal de São Carlos e Ahimsa, São Carlos, 2013.

MONACO, C.; MAMER, L. **The Experience Book** - as developed by – The W. Ross Macdonald School Deafblind Resource Services. revised 10/9. Tradução: Laura Lebre Monteiro Anccilotto. Adaptação e Revisão: Shirley Rodrigues Maia e Lilia Giacomini / Março/2005

NCDB. The National Center on Deaf-Blindness. The 2016 National Child Count of Children and Youth who are Deaf-Blind. October 2017. Disponível em: http://cb4cb5aa6990be188aff-8017fda59b77ece717432423a4f3bbdf.r43.cf1.rackcdn.com/2016-National-Deaf-Blind-Child-Count-Report-PDF-FINAL.pdf. Acesso em: 6 maio 2018.

NUNES, Clarisse. **Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência**: guia para educadores. Estudantes com multideficiência nas escolas de ensino regular. Lisboa: Ministério da Educação. 2001. (Coleção Apoios Educativos. nº 5).

OCKELFORD, Adam. Objects of Reference. Royal National Institute for the Blind, 1993. Tradução: Sylvia Miguel - Projeto AHIMSA - HILTON PERKINS, 2002.

PAGNEZ, K. S. M. M. ; PRIETO, R. G. ; SOFIATO, C. G. . Formação de Professores e Educação Especial: reflexões e possibilidades. **Olh@ares Revista Eletrônica** do Departamento de Educação da UNIFESP, v. 3, p. 32-57, 2015.

PAPALIA D. E.; OLDS, S.W. ; FELDMAN. R. D. Desenvolvimento Humano. São Paulo: McGraw Hill Editora, 2006 – 8. ed.

PERKINS SCHOOL FOR THE BLIND. **History**. Disponível em: https://www.perkins.org/history. Acesso em: 15 jan 2019

PLETSCH Márcia Denise A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.** no.33 Curitiba 2009.

REALI, Aline M. de M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Programa de mentoria online para professores** iniciantes: fases de um processo Cad. Pesqui. v.40 no.140. São Paulo may/aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009. Acesso em:

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

RODBROE, Inger; ANDREASSEN, Evabritt. Iniciando a comunicação com a criança surdocega. FSDB/SHIA Publication – April 1998. Tradução José Armando Pereira da Silva. Projeto Horizonte: Ahimsa/Hilton Perkins. São Paulo: 2003.

RODRÍGUEZ, Yolanda de. **Situação das pessoas surdocegas na América Latina.** In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.) Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. Vetor, 2001.

ROWLAND, Charity. **Assessing communication and learning in young children who are deafblind or who have multiple disabilities**. Design to Learn Projects, Oregon Health & Science University. This product was developed with the support of the U.S. Department of Education Office of Special Education Programs (OSEP). 2009.

SANTOS, Gideon Borges dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52. p.11-25. jan.-mar. 2013

SANTOS, Keisyani da Silva, EVARISTO, Fabiana Lacerda. Mapeamento da produção científica sobre surdocegueira no Brasil. In: COSTA, Mara da Piedade Resende da e RANGNI, Rosimeire de Araújo (orgs.). **Surdocegueira**: estudos e reflexões. São Carlos: Pedro&João ed. 2015.

SÃO PAULO. **Lei nº 12.899, de 8 de abril de 2008.** Institui o "Dia Estadual do Deficiente Surdocego". Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2008/lei-12899-08.04.2008.html. Acesso em: 7 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 5707/11** – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=6017&friurl=_-Portaria-no-5707-DOC-de-13122011-paginas-17-e-18-_. Acesso em: 15 jun. 2017.

SARAIVA, Nice Tonhozi. **Considerações sobre educação de deficientes áudio-visuais.** IN: Congresso brasileiro de educação de deficientes visuais. 1. 1964, São Paulo. Anais...Campanha Nacional de Educação dos Cegos. Ministério de Educação e Cultura, 1966. p 154-166.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SENSE. Site oficial. **What is deafblindness?** Disponível em: https://www.sense.org.uk/get-support/information-and-advice/conditions/deafblindness/. Acesso em: 23 jun. 2018.

SERPA, Ximena. Relatório final sobre atividades do programa POSCAL apresentado à FSDB e à SHIA em 2002.

SILVA, Ana Maria de Barros. **ADefAV** - Associação para Deficientes da Àudio Visão. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.) Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. Vetor, 2001.

SILVA, Denize. **A origem dos povos nativos na América**. 2006 [online]. Disponível em: http://educadenize.blogspot.com/2016/03/. Acesso em: out 2018

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola para surdos em Paris e o Congresso de Milão em 1880. In:_____. QUADROS, Ronice Müller de. (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara-Azul, 2006. p. 14-37. Disponível em: https://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf. Acesso em 9 set. 2017.

SOUZA, Márcia Maurílio e MAIA, Shirley Rodrigues. Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira. In: MARQUEZINE, Maria Cristina,

BUSTO, Rosangela Marques, MANZINI, Eduardo José (orgs.) **Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

STREMEL-CAMPBELL, Kathleen. Communication interaction: it takes two. Monmouth, OR: DB-Link, Estados Unidos, 2008.

STUCKEY, Ken. **Meeting the Challenge**: a history of the ICEVI (International Council for Education of People with Visual Impairment) 1952 - 2002. Af/ original 7/26/02. Disponível em: http://icevi.org/wp-content/uploads/2018/05/History-Book-ICEVI.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 .º 14.

TARDIFF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEZZARI, Mauren Lucia. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. (Tese) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.Porto Alegre, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios,** Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 30 de julho de 2015.

URETA, Consuelo Vélaz de Medrano. Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado** Revista de currículum y formación de profesorado, vol. 13, núm. 1, abril, 2009, pp. 209- 229 Universidad de Granada. Granada, España.

VAN DEN TILLAART, B. Encouraging reciprocity in interaction between deafblind persons and their partners. DbI Review, 25. 2000.

_____. Realisation of reciprocal interaction with deafblind persons. Deafblind International. 12th International Conference on Deafblindness, DbI, Lisbon, Portugal, 1999.

VAN DIJK, J. Development through relationships. Entering the social world. Speech held at the World Conference on Deafblindness. In co-operation with Barbara McLetchie, Cathy Nelson & Isabel Amaral. Lisboa: 1999

VANDERCOOK, T.; YORK, J. e FOREST, M. The McGill Action Planning System (MAPS): a strategy for building the vision. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 14, 205-215. 1989

VELDEN Helena Ferreira Vander; LEITE ,Lúcia Pereira. A interface entre a Psicologia e a Inclusão Educacional. Capítulo 2 IN: Diferentes olhares sobre a inclusão / Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, Claudio Benedito Gomide de Souza (org.). – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013. 224 p. Diferentes olhares sobre a inclusão - UNESP – Marilia Disponivel em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_08_giroto.pdf. Acesso em 09/10/2017

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. The inclusive education checklist: a self - assessment of best practices. Estados Unidos: Dude Publishing, 2016.

VIÑAS, P.G. La educación de personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In: _____; REYES, D.(Orgs.). **La sordoceguera**. Un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 309-362.

VYGOTSKI, Lev **Semionovic.Obras Escogidas**. Tomo V.Fundamentos de Defectología. Aprendizage Visor: Espanã: 1997.

WATANABE, Dalva Rosa. O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017

WFDB. The World Federation of the Deafblind. **Helen Keller World Conference**. Disponível em: http://www.wfdb.eu/helen-keller-world-conference/ Acesso em: 2 abr. 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE para os Professores Participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela doutoranda Vula Maria Ikonomidis**,** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo – FEUSP. A sua participação nesta pesquisa é fundamental para a construção da tese que tem como título "FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS: AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA", que está sob orientação da Professora Dra. Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini. O objetivo da pesquisa principal: Promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do IBC de maneira que possam compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender as necessidades de estudantes com surdocegueira por meio de uma formação continuada em serviço. Objetivos específicos: Oferecer bases teóricas de fundamentação à surdocegueira congênita; Compreender os processos de aprendizagem do estudante com surdocegueira congênita; Favorecer a construção de um processo avaliativo de estudantes com surdocegueira congênita; Consolidar estratégias e recursos didático-pedagógicos por meio do planejamento do processo; Subsidiar a construção de uma prática pedagógica capaz de acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes com surdocegueira congênita.

Você terá a liberdade de se recusar a participação e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa, além beneficiar a comunidade acadêmica, desde a formação inicial a pós-graduação, bem como ao estudantes, professores e gestores.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo serão apresentados por escrito ou oralmente em Banca Examinadora, congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área da Educação Especial.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável desse estudo: Profª Vula Maria Ikonomidis, pelo telefone (11) 976126414 ou no seguinte e-mail vula2004@hotmail.com

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

APÊNDICE B – Consentimento

CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar do estudo FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS: AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA**,** e esclareço que obtive todas informações necessárias.

Data: _____/_____/_____ _____

Assinatura do participante da pesquisa

_____, ____ de _____ 2018.

Pesquisador responsável: Vula Maria Ikonomidis

Assinatura: _____

APÊNDICE C - Questionário para caracterização dos participantes

1. **Perfil do participante da formação presencial no Instituto Benjamin Constant**:

Nome:

Data:

Questionário para caracterização dos participantes

1. Qual é sua formação inicial?
2. Qual foi seu percurso após sua graduação? Pós? Outros cursos?
3. Qual é sua experiência profissional?
4. Qual foi sua motivação para entrar na área da educação especial? Quanto tempo você atua nesta área?
5. Qual seu conhecimento prévio sobre surdocegueira e ou deficiência múltipla sensorial?
6. Quanto tempo você trabalha no Instituto Benjamin Constant?

Por favor, avalie seu conhecimento antes e depois da 1ª etapa do cursinho em: Muito bom, Bom, Moderado, Pouco, Nenhum.

Temas abordados	Antes	Depois
Definição de surdocegueira		
Comunicação – formas e funções		
Objetos de referências e pistas para apoiar na comunicação de pessoas que não tem uma comunicação eficiente		
Sistemas de calendários (de antecipação, rotinas diárias, semanal, mensal, de presença, etc.)		

APÊNDICE D - Caracterização dos estudantes de cada participante da formação presencial no Instituto Benjamin Constant

1. Caracterização dos estudantes de cada participante da formação presencial no Instituto Benjamin Constant:

Como é a visão de seu estudante?

Como é a audição de seu estudante?

Como é a habilidade motora de seu estudante?

Quais as preferências de seu estudante? O que o faz se aproximar e querer participar/interagir?

Do que seu estudante não gosta? O que ele evita, o que o faz se afastar?

Outras características que motivam seu estudante (cor, som, cheiro, textura, forma, material, etc.)

APÊNDICE E - Diário de campo: indicadores propostos para a formação presencial no Instituto Benjamin Constant

1. Diário de campo: indicadores propostos para a formação presencial no Instituto Benjamin Constant

Indicadores observáveis na capacitação de professores no ensino de estudantes com surdocegueira

I. Uso de recursos para comunicação:

SISTEMA DE CALENDÁRIOS	21/06			10/08		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem um sistema de calendários para marcar o tempo (antecipação das atividades nas rotinas diárias, semanal, mensal, anual)						
O estudante tem um sistema de calendários com a representação simbólica de acordo com o nível de desenvolvimento da comunicação do estudante (objetos, partes de objetos, contorno de objetos, fotografia, figuras, desenhos, símbolos táteis, símbolos pictográficos, etc.)						
O estudante tem um sistema de calendários que favorece o desenvolvimento de conceitos relacionados a tempo, sequência, escolhas, vocabulário relacionado às atividades a serem realizadas						
COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	21/06			Data:		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O comportamento do estudante é considerado comunicação (expressões faciais, corporais, vocalizações, etc.)						
Ao estudante é oferecido tempo de resposta adequado para processar a informação e responder						
O sistema de comunicação e o ambiente de aprendizagem dão ao estudante oportunidades de se expressar para interagir com os outros.						
COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	21/06			Data:		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O sistema de comunicação dá ao estudante oportunidades de receber vários símbolos que vão apoiar as funções comunicativas (informar, perguntar, recusar e outros) e não apenas aquelas do tipo diretivo.						
O ambiente de aprendizagem reflete um equilíbrio da variedade de funções comunicativas (solicitar, negar, nomear, oferecer, entre outras)						
Ao estudante é oferecida uma comunicação básica com uso de diferentes pistas para apoiar na compreensão dando ordem de lugar, tempo e pessoas com uso das mesmas como: contexto, movimento, cheiro, objetos, gestuais.						

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

II. Observação da atitude dos profissionais como estratégias para favorecer a comunicação:

USO DE ESTRATÉGIAS	21/06			Data:		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
A professora oferece opções de símbolos de comunicação ao seu estudante.						
A professora dá retorno (responde) ao estudante por meio de língua oral ou sinais ou gestos.						
A professora usa confirmação por meio do sistema ou forma de comunicação que o estudante compreende: língua oral, sinais, gestos, toques, ou imitação da ação do estudante.						
A professora realiza pausas para que o estudante solicite mais de uma atividade ou objeto.						

A professora favorece a troca de turnos esperando a resposta do estudante e ou respondendo às suas iniciativas.						
A professora indica o fim da atividade usando a língua oral ou sinais ou gestos ou sistema de calendários						
A professora oferece oportunidade para o estudante fazer escolhas nas atividades e rotina do dia						

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

III. Adequação das atividades:

ATIVIDADES	21/06			Data:		
	EM	ED	AL	EM	ED	AL
O estudante tem oportunidades de uma aprendizagem ativa						
O estudante se envolve em uma variedade de atividades						
As atividades promovem aprendizagem de habilidades que levem a qualidade de vida:						
f) Atividade de vida autônoma						
g) Comunicação						
h) Socialização						
i) Habilidades acadêmicas selecionadas						
j) Lazer / recreação						

Legenda: EM-emergente, ED-em desenvolvimento; AL-alcançado. OD-observação direta; RP-resposta da professora

Feedback e Sugestões :

Dia 21/06/2018_____

Data: 10/08_____

APÊNDICE F - Questionário após formação presencial no Instituto Benjamin Constant

1. Questionário após formação presencial no Instituto Benjamin Constant

- Os temas tratados na formação foram pertinentes à sua área de atuação?
- Em sua área de atuação você acha que poderá fazer uso dos conceitos adquiridos na formação?
- Por favor, comente no geral sobre o valor da formação oferecida pela pesquisadora.
- Quais dificuldades que você sentiu para colocar em prática as sugestões da pesquisadora?

APÊNDICE G - FICHA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA ATIVIDADE

1. FICHA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA ATIVIDADE

ATIVIDADE: _____

ESTRATÉGIA: _____

ANO / SÉRIE_____

Disciplina: _____

Professor (a): _____

Nome dos Estudantes	Critérios de avaliação						
	Participação Como faz a atividade				Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Independência	Autonomia	Apoio Parcial	Apoio Total			

Preenchimento da Avaliação (assinalar todos os itens)

Vermelho – não apresenta / não utiliza

Amarelo – apresenta / utiliza algumas vezes

Azul – apresenta / utiliza na maioria das vezes

Verde – apresenta / utiliza sempre

Nome dos Estudantes	Critérios de avaliação								
	Ajuda Tipo de						Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Ressonância	Coatividade	Toque Corporal/ gestos	Modelação	Comando Verbal	Às vezes			

Preenchimento da Avaliação (assinalar somente os itens relacionados com o que o estudante necessita)

Vermelho – apoios significativos

Amarelo – apoios intermitentes mais constantes

Azul – apoios intermitentes menos constantes

Verde – apoios leves

Nome dos Estudantes	Critérios de avaliação							
	Envolvimento na Atividade (Concentração, Energia, Persistência, Precisão, Tempo de Reação e Satisfação)					Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Nível 1 Observa a atividade	Nível 2 Atividade é Interrompida Frequentemente	Nível 3 Atividade quase continua	Nível 4 Atividade Contínua com momentos de grande intensidade	Nível 5 Atividade Intensa Prolongada			

Preenchimento da Avaliação (assinalar somente os itens relacionados com nível que o estudante se encontra)

Vermelho – em processo

Amarelo – atingiu parcialmente sem constância

Azul - atingiu parcialmente com mais constância

Verde - atingiu/satisfatório

Nome dos Estudantes	Critérios de avaliação																										
	Comunicação																								Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	I-Comportamento Pré Intencional			II-Comportamento Intencional			III-Comunicação não convencional			IV-Comunicação Convencional				V-Símbolos Concretos				VI Símbolos Abstratos				VII-Linguagem						
	R	O	S	R	O	S	R	O	S	R	O	S	I	R	O	S	I	R	O	S	I	R	O	S	I			

Legenda R- Rejeitar O- Obter S- Social I- Informação. Adaptado da Matriz de Comunicação de Charity Rowland

Assinalar somente os itens relacionados com a comunicação que o estudante apresenta

Vermelho - emergente

Verde – dominado

Nome dos Estudantes	Critérios de avaliação							
	Criatividade					Desempenho Individual	Desempenho Grupal	Observações
	Antecipa a Atividade	Inicia a Atividade	Cria na atividade	Resolução de Problemas	Faz Escolha			

Preenchimento da Avaliação (assinalar todos os itens).

Vermelho – não atingiu

Amarelo – atingiu parcialmente sem constância

Azul - atingiu parcialmente com mais constância

Verde – atingiu

Elaboração: Shirley R. Maia e Vula M. Ikonomidis. Outubro de 2015