

Capítulo 8

A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença

Wolney Gomes Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ALMEIDA, WG. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. In: ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 163-194. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A EDUCAÇÃO DE SURDOCEGOS: novos olhares sobre a diferença

Wolney Gomes Almeida

Introdução

A reflexão sobre a pessoa com deficiência na perspectiva da diferença tem se tornado palco de discussões em diversos espaços, seja no âmbito educacional, nos diversos setores da sociedade que contemplem a acessibilidade, no direito ou em relação ao desenvolvimento social de todos os indivíduos, com alguma deficiência ou não.

Neste contexto, destaca-se a grande necessidade de ampliar o conhecimento e as discussões a respeito da pessoa com surdocegueira, partindo da própria problematização sobre o que é esta deficiência, como ela se constitui na formação do indivíduo inserido na sociedade, quais relações que se dão para seu desenvolvimento e inserção nos espaços sociais, sobretudo educacionais. Nesse sentido, é importante que sejam consideradas as suas especificidades para aquisição linguística, para o seu desenvolvimento cognitivo e motor, assim como as formas de comunicação que esses indivíduos podem desenvolver frente à realidade da atuação de profissionais que atuem nestes contextos.

Desta forma, o conhecimento sobre o indivíduo com surdocegueira e as singularidades de seu desenvolvimento tornam-se elementos básicos para que a inserção social, de fato inclusiva, seja constituída de forma efetiva na realidade da educação e da sociabilidade.

O interesse em contribuir para a produção de conhecimento nesta área específica da surdocegueira alia-se ao desejo de estabelecer relações que contribuam para o processo de desenvolvimento social, cognitivo e cultural, na educação e na formação de indivíduos que atuem na sociedade, encontrando cada vez menos barreiras para sua constituição enquanto cidadãos.

Nota-se que a história da pessoa com deficiência é marcada pela prática da segregação e exclusão social, quando possuir uma deficiência designava condutas sociais de medicalização, a fim de reconstruir o sujeito a partir dos padrões sociais da normalidade. Tais condutas constituem as práticas de sujeição e inacessibilidade dos indivíduos com deficiência aos espaços de produção de conhecimento, reforçando a realidade excludente de um sistema educacional que compreende a deficiência a partir da anormalidade, e não a partir da diferença.

Pensar a Educação, nos espaços escolares ou não escolares, como uma instância fundamental para o processo de desenvolvimento social dos indivíduos demonstra a grande necessidade de ressignificar os sistemas e as políticas educacionais para que o atendimento aos alunos com deficiência se constitua de modo qualitativo. Por isso, a preocupação com as diferenças e especificidades da pessoa surdocega redobra a importância sobre o conhecimento desta deficiência, a fim de que a acessibilidade dos sujeitos, independente de suas condições físicas e sensoriais, se efetive em seu contato com o mundo.

Estas afirmações são fundamentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9394/96), que estabeleceu, entre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e recomendou que a educação para “educando com necessidades especiais” ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. E para além das questões

normativas, observa-se, na sociedade, o processo evolutivo frente à inclusão social e à diminuição das situações de segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade, levando à busca pelo conhecimento específico ao lidar com as diferenças.

Considera-se a educação de um surdocego um processo complexo, em que estão em jogo as várias relações e possibilidades de atendimento frente as 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.

Galvão (2010) lembra que, no Brasil, tem-se constatado que a grande barreira para o desenvolvimento da educação de surdocegos se dá pela falta de profissionais mediadores com formação específica sobre a surdocegueira capazes de contribuir, de forma funcional, para o estabelecimento primeiro do surdocego com o ambiente, para o desenvolvimento relacional a partir de linguagens que estabeleçam uma prática comunicativa, corroborando, assim, o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito. Esses profissionais funcionarão, portanto, como agentes mediadores capazes de utilizar técnicas e recursos específicos para o atendimento educacional do surdocego.

É com base nas teorias de Vygotsky (1995) que se constrói a defesa de que todas as pessoas com deficiência(s) podem alcançar altos níveis de desenvolvimento no âmbito do seu desenvolvimento cognitivo, sua consciência, considerando a importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, de modo a conseguir interpretar o mundo e compreendê-lo, para, assim, exercer o seu papel também enquanto cidadão.

Nessa mediação é que se compreendem os processos comunicativos como indispensáveis em qualquer dinâmica de ensino-aprendizagem, e percebe-se que sua ausência, parcial ou total, provoca uma “privação de informações”.

Assim, este texto contribuirá com a ampliação do entendimento sobre a surdocegueira, os aspectos de atuação que o profissional guia-intérprete deve desenvolver para o atendimento do aluno surdocego, contribuindo com futuras pesquisas sobre a temática, resultando, principalmente, em uma contribuição tanto no campo científico, quanto no da prática educacional, que permitam o desenvolvimento do sujeito com surdocegueira.

Contextualizando a surdocegueira

A surdocegueira tem se apresentado como um tema ainda pouco explorado na literatura especializada brasileira, quando comparada à produção teórico-científica sobre outras deficiências. Durante muito tempo, a perda sensorial da visão e audição, concomitantemente, caracterizou-se a partir dos aspectos da múltipla deficiência, e não a partir da compreensão de uma deficiência específica, com características e especificidades muito próprias.

Segundo Bertone e Ferioli (1995), registros apresentam um número de 135 pessoas surdocegas atendidas no Brasil, dentro das estatísticas das pessoas cegas com múltiplas deficiências. Já os estudos em andamento, realizados pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, mostram um número de 168 pessoas surdocegas no momento.

Baldwin (1997) ilustra a existência de 11.048 pessoas surdocegas entre 0 e 22 anos nos Estados Unidos após a realização de um censo nacional que realizou sua coleta de dados nas instituições de educação, pelo fato de apresentarem um grande número de crianças inseridas no atendimento da educação especializada em cumprimento às normas e leis daquele país.

A educação de surdocegos, no entanto, começou bem antes, em 1837, nos EUA, no Instituto Perkins¹, tendo como primeira aluna a criança surdocega Laura Bridgman. Neste mesmo Institu-

1 Instituto Perkins para Cegos, Walthertown, Massachusetts, EUA.

to, estudou, durante anos, a notável aluna Helen Keller, experiência que foi proporcionada com a ajuda da professora Anne Sullivan. Já na Europa, os programas para educação de surdocegos iniciaram na França (1884), Alemanha (1887) e Finlândia (1889). Até então, o número dessas pessoas com surdocegueira ainda era muito pequeno. Em 1977 foram catalogados 350 surdocegos em atendimento, em 13 países.

A história da surdocegueira no Brasil ainda é muito recente, datada de 1953, quando o país recebeu a mundialmente conhecida Helen Keller. Influenciada por esta tão importante representante dos surdocegos no mundo, a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhava na educação de cegos no Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo (Brasil), passou também a empenhar seus esforços e conhecimento na educação dos surdocegos, a partir de 1962, quando regressa dos EUA.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1991) divulgou um número de 87.000 múltiplos deficientes, que, entre estes, encontram-se, teoricamente, os surdocegos, por serem pessoas que têm mais de uma perda sensorial. Contudo, muitos podem não ter sido considerados nesta estatística, pois a descrição de cegueira e surdez no Manual do Recenseador (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1990) somente considera pessoa com deficiência aquela com perdas sensoriais totais. As perdas parciais não são consideradas nem mesmo quando existem em conjunto, como no caso da surdocegueira. As considerações a respeito das perdas parciais foram atualizadas nas pesquisas do censo de 2010.

Sob esta realidade, os pesquisadores brasileiros reconhecem que ainda há uma pequena oferta de serviços especializados para o atendimento do surdocego, e, geograficamente, as regiões Sul e Sudeste são as que se destacam com iniciativas mais aprofundadas em relação às outras regiões do país.

Só a partir do ano de 2002 é que encontramos as primeiras discussões sobre a surdocegueira em documentos oficiais do país, através da publicação da coleção “Estratégias e Orientações Pedagógicas

para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 2002), pelo Ministério da Educação e Cultura.

A partir de então começam a ser ampliados os olhares e as reflexões a respeito desta deficiência, desde o entendimento conceitual aos esclarecimentos a respeito das especificidades do indivíduo surdocego e, sobretudo, das suas necessidades específicas para um bom desenvolvimento cognitivo e social.

A Associação Deaf Blind International (1885, p. 8) aponta que:

O termo Surdocegueira descreve uma condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual. As privações sensoriais multiplicam e intensificam o impacto em cada caso, criando uma severa incapacidade que é diferente e única. Todos os surdocegos apresentam problemas na comunicação, acesso à informação e problemas de mobilidade. As suas necessidades específicas variam conforme a idade, o início e o tipo de surdocegueira.

Em 1977, na Conferência Mundial sobre surdocegueira, Hellen Keller diz que:

Uma pessoa é surdocega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se, neste grupo, não somente as pessoas que têm perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que a sua “incapacidade” seja a menor possível (KELLER, 1997, p. 21).

Por esta descrição, constata-se que o número de indivíduos com a surdocegueira é ainda maior do que se observa nos dados estatísticos, visto que não são apenas surdocegos aqueles que têm perda total da visão e audição, mas também aqueles que apresen-

tam perdas parciais, ampliando este contingente populacional não apenas no Brasil, mas também no mundo.

Percebe-se que pessoa com surdocegueira tende a aprender a usar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais a fim de estabelecer meios de comunicação. Como visto, não necessariamente deve ser diagnosticada a surdez profunda ou severa, muito menos a cegueira aguda ou profunda, mas pode-se caracterizar a deficiência a partir de graves perdas da visão e da audição, levando o sujeito a desenvolver variadas possibilidades para comunicação, possibilitando seu desenvolvimento nas atividades do seu dia a dia, bem como no lazer, educação, trabalho e vida social.

A SENSE Latinoamericana (2009), órgão internacional que atua no atendimento aos surdocegos, teve um papel fundamental para a compreensão conceitual da surdocegueira, publicando, em documentação oficial, que a surdocegueira é uma deficiência múltipla que implica na limitação dos sentidos a distância, visão e audição, a qual faz com que a pessoa necessite de apoios especializados, como o uso de técnicas de comunicação adaptadas para acessar a informação, a educação ou para seu desenvolvimento diário. Esta definição aponta a necessidade de um atendimento especializado para o desenvolvimento do indivíduo com surdocegueira, de modo que ele tenha as condições necessárias para aprender a se comunicar com o meio e se desenvolver socialmente de modo autônomo e independente.

Para Mcinnes e Theffry (1988), a pessoa surdocega não é um surdo que não pode ver, nem um cego que não pode ouvir. É uma pessoa singular, única, com características próprias. Desta forma, a surdocegueira se torna uma condição que apresenta outras necessidades, diferentes daquelas apresentadas pela cegueira e pela surdez isoladamente. Enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento das interações com o ambiente físico e humano, e o cego utiliza o campo auditivo-temporal, o surdocego, por sua vez, necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescente e/ou resíduos auditivos e visuais.

Para o Grupo Brasil (2003), associação que promove atendimento à pessoa surdocega no Brasil, a surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente, em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver várias formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente.

Já outro aspecto importante que se constitui no desenvolvimento do surdocego está relacionado à funcionalidade deste sujeito a partir da capacidade que cada um terá para utilizar, efetivamente, o seu potencial de desenvolvimento, caracterizando, assim, o grau definido pela deficiência. Para esta classificação, são atribuídos graus de perda para o surdocego, entando identificados nas seguintes categorias:

a) Baixo nível: aqueles indivíduos surdocegos que tenham sua comunicação limitada a aspectos básicos; b) Nível médio: aqueles indivíduos surdocegos que são capazes de generalizar estratégias para a resolução de alguns problemas da vida cotidiana e de levar uma vida menos dependente. c) Alto nível: aqueles indivíduos surdocegos que desenvolvam as estratégias de resolução de problemas e interesses. São capazes de levar uma vida e aprendizagem regular em relação às suas necessidades naturais (GALVÃO, 2010, p. 56).

A importância de compreender o surdocego a partir da sua funcionalidade resulta em perceber as potencialidades de cada indivíduo, contextualizando-o em seu ambiente, e reconhecendo as melhores estratégias para proporcionar, a cada um deles, o seu desenvolvimento individual.

Pode-se também considerar a surdocegueira a partir da associação de vários graus de perda sensorial, e não apenas aquele indivíduo que tenha cegueira e surdez totais. Por isso, esta associação pode ser estabelecida a partir da cegueira congênita e surdez adquirida (esta surdez pode ocorrer em seus variados graus de perda: surdez profunda, severa, moderada), bem como pode se estabelecer a partir

da surdez congênita e cegueira adquirida, também em seus diferentes graus de perda (cegueira total ou baixa visão). Do mesmo modo se dá para cegueira e surdez congênitas ou adquiridas.

Outra classificação importante a ser feita sobre a surdocegueira se dá quanto ao período em que a pessoa foi acometida, e que terá consequências diretas no seu comprometimento linguístico. Assim, as pessoas com surdocegueira podem ser classificadas como pré-linguísticas e pós-linguísticas. Aqueles indivíduos que apresentam as perdas concomitantes da visão e audição antes de terem desenvolvido aquisição de língua são classificados por surdocegos pré-linguísticos. Estes, sem dúvida, precisam de mais atenção para desenvolver formas alternativas da comunicação.

Já o surdocego pós-linguístico é aquele que apresenta uma deficiência sensorial (auditiva e visual) após adquirir uma língua, seja ela a Língua Portuguesa ou de Sinais.

Estas características se tornam essenciais para o desenvolvimento de um atendimento direcionado para as necessidades do surdocego, uma vez que cada indivíduo apresentará um ritmo de desenvolvimento diferenciado e com potencialidades para estabelecer relação com o meio em que vive sob aspectos muito próprios.

Reyes (2004), em concordância com estas classificações da deficiência, organiza conceitualmente os surdocegos em quatro grupo. O primeiro grupo define pessoas surdocegas congênitas, que por causas pré natais, ou perinatais, apresentam os dois canais perceptivos comprometidos logo nos primeiros momentos de vida. São estes indivíduos que necessitam, de uma forma mais especializada, de acompanhamento para que seu desenvolvimento possa acontecer, caso contrário, o próprio mecanismo de comunicação pode não se estabelecer de forma natural em virtude do grau de comprometimento das perdas sensoriais.

O segundo grupo é definido por surdocegos com deficiência auditiva congênita que durante os anos seguintes de sua vida, adquirem a perda visual. Para estas pessoas, normalmente o atendimento educacional se configura como o atendimento a surdos, até que a perda da visão ocorra, já possuindo uma experiência de

comunicação, seja através da oralização ou do próprio aprendizado de uma Língua de Sinais. Estes sujeitos, ao perderem a visão, sentem a grande necessidade de desenvolver outras formas de comunicação, adaptadas para seu uso.

O terceiro define o grupo de pessoas surdocegas com deficiência visual congênita, e a perda auditiva ocorre posteriormente. São indivíduos educados como cegos, até que, em determinado período de sua vida, apresentem a perda auditiva. Geralmente, enquanto cegos, conhecem e são usuários do sistema Braille de escrita, e já desenvolvem o nível mais avançado de informações. Porém, após aquisição da surdez, necessitarão desenvolver formas de recepção das informações que privilegiem o tato, visto que o canal auditivo não será mais usual.

E o quarto é definido pelo grupo de pessoas que nasceram sem nenhuma das perdas, visual e/ou auditiva, e que adquirem a deficiência durante alguma fase de sua vida. Para os surdocegos deste grupo torna-se natural a continuidade do uso da oralidade para estabelecerem comunicação, mas necessitarão aprender alguma/algumas forma(s) de comunicação diferenciadas a fim de utilizarem os mecanismos de recepção das informações. O grau de resíduos pode influenciar nas escolhas das formas de comunicação que melhor lhes servir.

Independente destes elementos considerados classificatórios sobre a deficiência, é sabido que todos os indivíduos têm direito à comunicação, ao lazer, educação, interação social. No caso do indivíduo surdocego, a comunicação é a chave para que todos os outros direitos possam ser, de fato, efetivados. As crianças surdocegas que, em sua grande maioria, estão na fase pré-linguística, precisam de muito mais cuidado, atenção e paciência no seu processo de aprendizado de uma linguagem. É, porém, importante que cada uma delas tenha suas habilidades, seus limites e sua personalidade respeitados no processo de aquisição linguística.

Comunicação do surdocego

A reflexão sobre os aspectos concernentes à comunicação torna-se essencial nesta contextualização do surdocego, uma vez que é através deste mecanismo que os seres humanos constituem seu desenvolvimento social, cognitivo, estabelecem as formas de aprendizagem.

A comunicação entre os seres humanos é um processo interpessoal através do qual se estabelecem vínculos com os outros; esta relação é estabelecida de diferentes maneiras e, segundo as possibilidades comunicativas de cada um, pode acontecer com movimentos do corpo, utilizando objetos do ambiente ou desenvolvendo um código linguístico.

O uso de objetos reais é uma possibilidade que consiste em interpretar uma atividade, ação ou situação por meio de um objeto que adquire um valor simbólico. Através do uso dos objetos, a criança pode compreender e expressar suas intenções comunicativas.

Em outras palavras, a comunicação é um ato intersubjetivo que acontece entre duas ou mais pessoas, onde há uma troca entre significados e sentidos (HABERMAS, 1991).

O que foi mencionado anteriormente permite estabelecer a via pela qual se concebe a comunicação e o caráter flexível que possui em relação às possibilidades que cada sujeito demonstra.

A comunicação não só acontece no âmbito verbal, mas transcende o não verbal como modalidade discursiva que tem um conteúdo expressivo e compreensivo, apto para ser incluso dentro do fenômeno comunicativo humano.

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

Na compreensão sobre os aspectos de comunicação ligados à surdocegueira serão apresentadas, neste espaço, algumas das variadas formas e técnicas comunicacionais utilizadas que os surdocegos desenvolvem a fim de manterem contato com o meio.

Dorado (2004) elenca estas diferentes formas de comunicação que podem ser empregadas no processo de educação e socialização dos surdocegos. Estas formas podem depender do contexto em que os surdocegos estão inseridos e, sobretudo, das oportunidades que lhes são proporcionadas nos contextos familiar, educacional e social, durante o período anterior e posterior à deficiência.

Para aqueles surdocegos pós-linguísticos que já possuem experiências linguísticas, seja pela língua oral ou pela Língua de Sinais, e considerando a presença de resíduos sensoriais, a necessidade de desenvolver formas de comunicação ocorrerá a partir da realidade individual de cada um quanto ao meio, ao grau de funcionalidade da deficiência, aos estímulos cognitivos que lhes são proporcionados no seu desenvolvimento.

Da mesma forma que para o surdocego congênito ou para o adquirido, o acesso à informação se processa de maneira conflituosa, tanto sob o aspecto receptivo quanto sob o expressivo, e na maioria das vezes se torna o grande entrave para a acessibilidade do indivíduo aos espaços sociais de aprendizagem.

O guia intérprete na mediação com o surdocego

Compreender o universo das formas de comunicação que podem ser desenvolvidas pela pessoa com surdocegueira é fundamental para que a atuação de profissionais responsáveis pela mediação da comunicação, em vários contextos sociais, seja exercida da melhor maneira, e, sobretudo, para que possa proporcionar, ao surdocego, as condições necessárias para o seu acesso às informações.

Ao pensar os contextos escolares, percebe-se que a presença deste profissional, mediador da comunicação, permitirá ao surdocego as condições necessárias para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. É através das variadas formas de comunicação que os profissionais poderão estabelecer suas metodologias, permitindo a acessibilidade do surdocego aos espaços escolares, considerando as especificidades da deficiência.

É muito comum que os familiares das pessoas surdocegas apresentem dificuldades em estabelecer vínculos comunicacionais em função de não conhecerem as formas específicas de comunicação, que são únicas e diferentes para cada sujeito surdocego. A ausência de estímulos visuais e auditivos, na relação da mãe e seu filho com a deficiência, conseqüentemente, implicará em grandes dificuldades em estabelecer relações de comunicação que seriam naturais para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, com ou sem deficiência. Desta forma, se as relações sociais forem frágeis, frágeis também serão as possibilidades que a criança surdocega terá para interagir com o mundo, relacionar-se e se desenvolver.

No processo de mediação que se estabelece entre os sujeitos, a interação se apresenta como base para o desenvolvimento da linguagem, da aprendizagem e da aquisição de uma língua que, muitas vezes, acaba por não se estabelecer no ambiente familiar, uma vez que os membros da família do surdocego não encontram ou desenvolvem outras formas de comunicação que não sejam a língua oral.

Sobre este aspecto, Bakhtin (2006) explicita os conceitos referentes à percepção do “eu” e do “outro”, bem como sobre o corpo interior e o corpo exterior. Para a criança com surdocegueira, a construção do seu “eu” pode se estabelecer na medida em que seu corpo interior, com suas sensações orgânicas, necessidades, desejos, for constituído a partir do “outro”, em sua interação, a partir do que o outro transmite, e a partir do que a criança surdocega até capaz de compreender.

Esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa (BAKHTIN, 2006, p. 47).

O autor percebe a interação a partir do olhar daquele que percebe a si mesmo e percebe o outro, compreendendo que esta percepção de si se dá a partir daquilo que o outro apresenta nesta interação. O sujeito com surdocegueira, nesta compreensão, depende do outros e das experiências trazidas pelo outro, para que possa se estabelecer na construção de si mesmo.

Nesta relação interativa cabe ao outro oferecer as alternativas para o desenvolvimento do sujeito surdocego, a partir de elementos que contemplem a especificidade sensorial deste indivíduo, compreendendo o funcionamento de um mundo proximal em que aquilo que é apresentado ao surdocego seja apresentado de forma concreta, visto que tudo aquilo que inicialmente não puder ser tocado, conseqüentemente não será conhecido.

Por estas razões é que se identifica como fundamental o papel dos profissionais que atuem no atendimento ao surdocego, a fim de constituir um trabalho que proporcione a este indivíduo todas as possibilidades para seu desenvolvimento. Estes profissionais, com formação específica e, principalmente, conhecedores das especificidades da surdocegueira, serão os responsáveis pela mediação no processo de interação com o outro e com o mundo.

Para o Grupo Brasil (2008, p. 42), o papel do instrutor-mediador é aquele que

faz a mediação entre a pessoa que é surdocega e o seu meio ambiente para capacitá-la a se comunicar com o mesmo e efetivamente receber informações não distorcidas do mundo a seu redor.

Segundo Alsop e Mamer (2002, p. ...), as atribuições de um instrutor-mediador no atendimento ao surdocego são:

- Facilitar o acesso à informação do ambiente pelo fato de as informações auditivas e visuais estarem indisponíveis ou restringidas;
- Aumentar e tornar compreensível o acesso à informação;

- Facilitar a comunicação receptiva e expressiva por todas as formas, antecipando eventos futuros;
- Compreender o significado da comunicação expressiva, dos sinais e símbolos utilizados pela pessoa surdocega;
- Promover o bem-estar social e emocional da pessoa surdocega;
- Desenvolver e manter uma relação interativa baseada na confiança, estabelecendo um vínculo afetivo-emocional;
- Entender o impacto da perda auditiva e visual na aprendizagem;
- Facilitar o desenvolvimento de conceitos;
- Promover a motivação para a participação nas atividades.

Os autores deixam claro que apesar das funções destes profissionais instrutores-mediadores serem muitas, eles antecedem a própria função de um professor, visto que as relações interpessoais acontecem diariamente em todos os ambientes em que o surdocego estiver inserido, que, por sua vez, antecedem até o seu ingresso na escola.

Assim, quanto mais forem as possibilidades de formas de comunicação apresentadas ao surdocego, maiores serão as suas condições de estabelecer experiências pessoais e coletivas. Por isso, o conhecimento do mediador deve ir além do simples processo de comunicação e passar por um estudo aprofundado dos aspectos linguísticos (signos, símbolos e significados). A criança que apresentar a surdocegueira congênita precisará receber uma mediação essencial para que desenvolva linguagem, comunicação e fluidez em uma língua, já que a deficiência veio antes da aquisição desta. Já o grupo de surdocegos pós-linguísticos, ou de surdocegueira adquirida em alguma fase da vida (depois da aquisição de uma língua), precisa do apoio da mediação para adaptar-se a sua nova condição de surdocego e para aprender um novo modelo de comunicação. Está, portanto, nas mãos do mediador a ponte para que o surdocego seja capaz de sair de um mundo escuro e silencioso e de desenvolver sua capacidade de autonomia e inclusão social.

A guia-interpretação

A mediação estabelecida para o surdocego, pensando o seu desenvolvimento e sua interação com o meio, caracterizará a necessidade de formação de profissionais específicos para este atendimento, levando em consideração as especificidades da deficiência apresentada. Ou seja, para cada surdocego, o atendimento pode apresentar especificidades que diferem daquelas de um outro indivíduo com a mesma deficiência, considerando, principalmente, sua funcionalidade, aquisição ou não de uma língua, e as variadas formas interativas para o desenvolvimento da comunicação.

É nesta realidade que se identifica a necessidade da presença do profissional guia-intérprete, que além de exercer a função de mediador, deve desenvolver as competências necessárias no processo de tradução e interpretação entre as línguas que estiverem sendo contempladas em uma determinada situação comunicacional. Ou seja, as funções do guia-intérprete referem-se, além das funções de um instrutor-mediador, à influência considerável na interação do surdocego com o seu meio.

Segundo McInnesm (1999), o mediador é aquela pessoa que conhece os meios de comunicação utilizados pelo surdocego e, juntamente com este, viabiliza meios de desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais. O mediador tem, portanto, o papel de intérprete, de guia, educador e acaba tornado-se, também, um companheiro que apoia o surdocego de acordo com a sua necessidade.

Já o guia-intérprete, além de ser um canal de comunicação entre o surdocego e o meio em que este se encontra inserido, tem o papel fundamental de compreender a mensagem, extrair o conteúdo linguístico e contextualizar o sentido na língua utilizada pelo surdocego.

Para tanto, torna-se importante que o guia-intérprete descreva o que ocorre em torno da situação de comunicação e facilite o deslocamento e a mobilidade do surdocego. Sua intervenção não exime os surdocegos de fazer julgamentos e tomar decisões

próprias, pelo contrário, este profissional deve viabilizar o entendimento do sujeito com surdocegueira e fazer com que este também seja entendido. Outra característica esperada do profissional guia-intérprete é o conhecimento aprofundado das diversas formas de comunicação que podem ser adotadas na educação e socialização dos surdocegos, identificando antes quais as verdadeiras necessidades e qual a língua que pode atender melhor às suas expectativas de compreensão do mundo.

O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração. A primeira situação (interpretação) ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua, como, por exemplo, nos momentos em que recebe (ouve) a mensagem em língua oral – Português, no caso do Brasil – e a transmite em Libras tátil. Já a transliteração ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdocega na mesma língua, porém usa uma forma de língua(gem) diferente, que lhe é acessível. Um exemplo disso ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em Língua Portuguesa e a transmite em Braille. A esse respeito, Plazas (2009, p. 53) esclarece que

el guía-interprete además de ser un facilitador lingüístico y cultural entre usuarios de diferentes lenguas o sistemas comunicativos, ayuda a conectar a la persona con surdoceguera con su entorno, actuando como sus ojos e sus oídos. De esta manera él promueve la integración y participación independiente de la persona sordociega en su entorno.

Uma função também muito importante na atuação do guia-intérprete é a contextualização das situações, que informa à pessoa surdocega as condições do ambiente, as pessoas presentes, descrição de objetos, entre outros.

Vale ressaltar que a contextualização deve respeitar o tempo, a importância e a finalidade do que precisa ser compreendido.

Nesse sentido, deve-se informar, inicialmente, o geral, e depois o mais específico. Isto é, se for preciso, por exemplo, descrever um auditório, primeiro explicar o ambiente e a localização em que se encontram, e só depois descrever quem está presente. É indispensável, ainda, ao guia-intérprete, responder às perguntas da pessoa surdocega, pois isso denota seu interesse e de quais informações ela está necessitando. O guia-intérprete também informa as expressões e reações das pessoas, porém, sem com isto fazer juízo de valor, pois, na descrição das pessoas e situações, deve-se ter o cuidado de não dar opiniões próprias, buscando ser o mais fiel e discreto possível. No caso da descrição de objetos, deve-se colocar primeiramente o objeto na mão da pessoa surdocega e, só então, descrevê-lo, se ela necessitar.

Assim, compreende-se que a atuação do guia-intérprete está inserida nos processos de mediação e interação do surdocego com o meio, permitindo o acesso à informação, locomoção e à comunicação, desde que neste processo de interação seja utilizando um sistema linguístico capaz de fazer com que a comunicação seja estabelecida. Por isso, o guia-intérprete representa um elemento de mediação com o mundo e deve passar pelo processo de formação e de prática para que o objetivo da sua atuação seja alcançado de forma efetiva.

O guia-intérprete é um profissional capacitado para realizar o trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia. Para exercer essas atividades é preciso ter conhecimento e domínio nos diferentes sistemas de comunicação e nas diversas técnicas de locomoção, bem como ter habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego, em cada situação em particular (CARILLO, 2008, p. 70).

A figura do guia-intérprete educacional passa a ser vista como um processo de intermediação cultural entre surdocegos e o ambiente escolar. Parte, assim, da necessidade de refletir como pode ser construído, de forma responsiva, um espaço no qual os surdocegos assumam sua cidadania, respeitando a sua especifi-

cidade na comunicação, o direito de acesso ao conhecimento e às informações do mundo letrado. Segundo Perlin (2006, p. 137),

quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

O trabalho do guia-intérprete possibilita à pessoa surdocega a interação, o acesso ao lazer, trabalho, educação, conhecimento de objetos, pessoas, como também favorece que a mesma tome suas decisões de maneira autônoma, efetivando seu direito de cidadão pleno. Tal profissão foi recentemente reconhecida pela Lei Federal n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Destarte, vale ressaltar que para que o trabalho do guia-intérprete seja plenamente reconhecido e eficiente, é necessário que seja encarado com respeito, ética e valor profissional.

A inclusão educacional da pessoa com surdocegueira

As transformações em curso no mundo contemporâneo têm provocado mudanças significativas em todas as esferas sociais. Atualmente, temas como acessibilidade digital, inclusão social, políticas públicas e cidadania estão sendo extremamente debatidos e fazem parte do cenário educacional que busca um Brasil inclusivo. Neste contexto, olhares a respeito da educação de pessoas com surdocegueira vêm impulsionando discussões sobre o papel do guia-intérprete no espaço educacional. Rupturas com abordagens assistencialistas abrem caminho para que as questões de acessibilidade, equidade e inclusão sejam inseridas na educação de surdocegos.

O conceito de inclusão social nasce com seu par antitético, o de exclusão social. Ambos tratam de múltiplos fenômenos relacionados com a questão da pobreza, fortemente relacionada à isenção de direitos em todas as dimensões (sociais, políticas, econômicas e culturais). Do mesmo modo, tais definições não possuem historicidade, assim como os conceitos de qualidade de vida ou desenvolvimento sustentável. O conceito de exclusão social pretende ser mais abrangente que o conceito de pobreza, ainda que o inclua. Mas, para que servem?

Tanto exclusão social como inclusão social não são conceitos analíticos. Estes são conceitos políticos, que foram introduzidos por motivos políticos. O conceito original do qual derivam estes outros é o da pobreza, que aparentemente foi considerado muito carregado por políticos que desejavam invisibilizar este fenômeno de produção da pobreza. Como os conceitos de exclusão social e inclusão social são abrangentes e envolvem vários tipos de fenômenos, sua utilização acaba por deslocar do centro do debate a questão da pobreza (BAVA, 2003, p. 12).

Ao desenvolver este texto, tivemos por objetivo primeiro relacionar o movimento de inclusão com a surdocegueira, através de critérios e condições específicas, assim como, através de críticas e sugestões que as envolvem.

É oportuno destacar que o movimento de inclusão é relativamente novo, em comparação com a existência de surdocegos em nosso país, que sempre existiram. Com o advento de nossa democracia, no entanto, e de nossa razão-crítica, e com o surgimento de trabalhos educacionais direcionados a esta área, os surdocegos começaram a sair de suas casas, onde estavam e permaneciam por toda a vida, distantes dos olhos e do “coração” da sociedade. Este aparecimento trouxe consigo necessidades a serem satisfeitas. Necessidades não satisfeitas geram o que se chama de exclusões, tanto sociais quanto educacionais. As necessidades dos surdocegos, para serem satisfeitas, exigem mecanismos de adaptação altamente particulares a cada pessoa com surdocegueira.

De fato, ao pensar a educação inclusiva, um dos grandes desafios que se apresentam é o atendimento a todos os indivíduos, de forma igualitária, no que se refere aos direitos à educação, e que valorize a diversidade como elemento que possibilite, a todo e qualquer indivíduo, com ou sem deficiências, as ferramentas necessárias para o seu aprendizado. Não seria diferente ao pensar a inclusão de surdocegos na rede regular de ensino.

Deve-se partir de uma questão central, que é a de definir com clareza que inclusão está sendo focalizada e qual o tipo que propiciaria às crianças com necessidades especiais maiores benefícios para seu desenvolvimento e bem estar (MASSICANO, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais será realizada preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58, parágrafo 3º). Portanto, é para atender a esta realidade que as escolas passam por um grande processo de adaptação que possibilite respostas à realidade de cada aluno com alguma deficiência, oferecendo-lhe as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento e aprendizagem. Tais indivíduos passam a ser considerados como os elementos principais nessa nova realidade, uma vez que serão suas necessidades específicas que determinarão os recursos metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Mazzotta (1973, p. 20-21), ao abordar a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal, comenta:

Os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado 'deficiente' ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira e estão na Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos, está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um,

individual, de auto-realização; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente (grifos de...).

A adoção da *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1997), ocorrida na Espanha em 1994, configurou, a partir do ano de 1988, no Brasil, um movimento a favor da inclusão, estabelecendo para os órgãos federais e estaduais diretrizes educacionais e decretos oficiais para matricular as crianças com deficiência nas escolas regulares.

Cabe lembrar que, segundo Dens (2006), o princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade, pela qual cada pessoa tem uma contribuição a dar. A educação inclusiva abandona, assim, a ideia de que a criança tem que ser normal para contribuir.

Para Bove (1993), a inclusão escolar significa a abertura de educadores e espaços para que o aluno com deficiência não permaneça excluído da convivência com os outros sujeitos, mas se faz a partir do cumprimento por parte de profissionais capacitados, para o atendimento das necessidades específicas de cada aluno com deficiência. A inclusão, para a autora, significa a possibilidade de o indivíduo com alguma deficiência desenvolver e participar de atividades comuns a todos, valorizando as potencialidades de cada um.

Os especialistas apontam para dois grandes questionamentos dentro do atendimento educacional de pessoas com deficiência: qual a inclusão que está sendo estabelecida? E qual o tipo de inclusão que pode proporcionar maiores condições de desenvolvimento do aluno com deficiência? Ao pensar a inclusão escolar da pessoa com surdocegueira, esse questionamento determinará de forma importante o atendimento que deve ser oferecido para aquele indivíduo surdocego.

Para muitos, a inclusão significa fazer parte de algo. Outros destacam que a inclusão também se caracteriza pelo atendimento aos interesses de cada pessoa. Contudo, percebe-se que para a inclusão, não basta apenas estar presente ou fazer parte, mas sim,

fazer parte de algo e usufruir dos benefícios que contemplem suas necessidades. Os surdocegos, assim como outros indivíduos com outras deficiências, acabam por ser excluídos duplamente: por não fazerem parte e por não concorrerem aos benefícios.

Muitos surdocegos possuem habilidades adaptativas pessoais bastante evoluídas. Outros surdocegos possuem poucas habilidades adaptativas, e outros tantos, habilidades adaptativas, no momento, inexistentes. É nesta tríade de características que envolvem os surdocegos e na sua relação com o meio que se confundem a integração e a inclusão.

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

Como já foi destacado, inclusão envolve a modificação de atitudes frente às diferenças existentes entre as pessoas. No caso da surdocegueira, a inclusão está diretamente relacionada à educação, a partir das novas olhares que contemplem o atendimento educacional. Destacam-se dois tipos de adaptação: as adaptações de grande porte ou significativas e as adaptações de pequeno porte. As primeiras são de responsabilidade dos gestores educacionais, e não dos professores. Já as adaptações de pequeno porte são de responsabilidade dos professores diretamente envolvidos com o surdocego. É importante conhecer os responsáveis pelas adaptações, responsáveis que irão reconhecer a necessidade específica de um surdocego; reconhecer os responsáveis pela adaptação operante quanto à necessidade específica; e os responsáveis pela aquisição e manutenção política-administrativo-financeira da adaptação. Cientes dessas questões, é possível em parte, promover a inclusão satisfatória a um surdocego.

O trabalho em equipe é fundamental porque propicia melhores condições de interação entre os vários integrantes desse

processo (pais, professores de salas de recursos, professor intérprete, professor guia-intérprete, terapeutas, direção e coordenação escolar, equipe operacional e comunidade).

O processo educativo de crianças surdocegas exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos, nem sempre fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional.

A atuação dos especialistas se torna mais significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular. Incluir crianças surdocegas com necessidades educacionais específicas nas escolas de ensino regular exige atenção às suas respostas e ao seu progresso na escola.

A organização de tempos e locais específicos em função das necessidades individuais da criança e das disponibilidades existentes apresenta duas faces: por um lado, facilita a aquisição de determinadas competências; por outro lado, compromete a inserção social das crianças no seu meio escolar e na comunidade.

A surdocegueira não deve ser vista meramente pelo ângulo físico e social como prejuízo estrutural ou, ainda, como uma realidade comprometedora das atividades normais da pessoa. Precisa ser considerada dentro de um contexto mais amplo e existencial do ser humano, conforme prevê a base da abordagem transdisciplinar.

A educação das pessoas com deficiências por muito tempo se alicerçou em diferentes discursos e práticas excludentes, e por muito tempo aceitas como verdades absolutas. Concepções ora segregacionistas, ora integracionistas, acompanhavam os discursos produzidos sobre a deficiência, e o resultado foram anos de exclusão linguística, cultural e social.

Ao direcionar o olhar para salas de aula do ensino regular, percebe-se o desconhecimento de muitos professores ouvintes e guia-intérpretes em oportunizar uma educação significativa e o resultado são anos de exclusão escolar. As indagações são crescentes: Como educar um sujeito que não escuta e não enxerga? Que forma de comunicação deve ser estabelecida? Como promover a comunicação em Libras (tátil)? Como promover a inclusão do surdocego?

A presença dos surdocegos no processo educacional deve

ser vista como condição importante para a formação desses cidadãos e assim promover o afastamento de determinadas concepções estereotipadas sobre a deficiência que os estigmatizavam como incapazes e os deixavam à margem da sociedade. Neste cenário, a presença dos guia-intérpretes nos espaços escolares promove muito mais do que o acesso dos surdocegos à informação, permite a aprendizagem, fundamental no processo de transformação das relações sociais.

Repensar essas questões abre caminho para que políticas públicas sejam viabilizadas e que ações no âmbito educacional possam ser efetivadas. Tal temática reveste-se de importância crucial no intuito de reverter a perspectiva terapêutica que, historicamente, tem predominado na educação dos surdocegos, para percebê-la como uma questão cultural, social e histórica.

É neste cenário de aproximações culturais e linguísticas que o guia-intérprete atua na área da educação, para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdocegos e os colegas ouvintes e videntes, tornando acessível, ao surdocego, não só o que é dito pelo professor, mas transformando o conteúdo em experiências, e as experiências em aprendizagem.

Para Souza (2007), a ação do intérprete, e aqui se contextualiza o guia-intérprete, é, antes de tudo, a de um educador, ou seja, o do profissional que participa da ação formativa da criança e dos jovens surdocegos nas instituições de ensino. O autor defende que a maneira como o processo tradutório se constitui muitas vezes é reduzida tecnicamente, e é quase impossível de ser realizada neste contexto. Segundo Souza (2007), a ação de interpretar vai além e se torna impossível permanecer neutro deste cenário de subjetividades da comunicação entre os indivíduos. E para amenizar os problemas neste contexto de tradução, importante se faz o processo de formação desses profissionais guia-intérpretes.

Para diversos autores, como Karnopp (2005), Pereira (2004), Quadros (2007), de nada adianta a língua de sinais estar na escola, de nada adianta a presença dos guia-intérpretes se a Libras não está referendada na proposta curricular da unidade escolar e no Proje-

to Político Pedagógico. Precisam fazer parte do currículo as especificidades das comunidades como, por exemplo, o conhecimento sobre a surdocegueira, as formas de comunicação utilizadas pelos surdocegos, os direitos da pessoa com deficiência, para que o sujeito surdocego seja inserido de forma completa, na comunidade que faz parte, como afirma Skliar (2001).

Blanco destaca a importância de o professor comunicar-se com seus alunos com deficiência, ressaltando que,

mais informações obterá do processo que os mesmos seguem para aprenderem e, portanto dos níveis de auxílio que necessitam, aspectos especialmente relevantes para alunos com necessidades especiais (BLANCO, 1995, p. 312).

Em sentido amplo, o novo paradigma da inclusão se faz pela consciência de que não se pode mais aceitar a exclusão. A construção da inclusão se ancora fundamentalmente no respeito às diferenças. Diante do exposto, cabe repensar a inclusão dos alunos com surdocegueira nas escolas regulares. Por séculos, eles ficaram alijados do processo educacional, e silenciados no canto de suas casas. Só assim podemos situá-los no debate atual, e oferecer uma educação referendada na qualidade e nas práticas pedagógicas significativas e includentes.

Considerações

Compreender o atendimento educacional a partir da educação inclusiva revela cada vez mais uma prática fundamental para o desenvolvimento do aprendizado das pessoas com deficiências. Ao se tratar de alunos com surdocegueira, essa perspectiva se torna ainda mais complexa frente ao grande desconhecimento sobre a deficiência, e principalmente, frente a falta de profissionais com formação para a atuação específica no contexto da educação.

A grande necessidade de formação de guia-intérpretes reconhece a fragilidade da educação inclusiva para os surdocegos, visto que o número de profissionais capacitados não contempla todas as especificidades do atendimento aos alunos, reconhecendo, ainda, que a ausência destes alunos nos espaços escolares é reflexo também desta fragilidade.

Assim, nota-se o grande desafio de estimular o conhecimento sobre a surdocegueira e impulsionar a formação dos profissionais para o atendimento educacional, reconhecendo as especificidades de cada indivíduo surdocego.

O desenvolvimento da linguagem para o surdocego será determinado a partir das práticas e métodos específicos para cada indivíduo, e será esta possibilidade comunicativa que permitirá, a cada aluno, as melhores condições para o seu desenvolvimento cognitivo e também social.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, E. A. M. de; COSTA, M. da P. R. Um programa para o ensino da leitura e escrita para o aluno com surdocegueira. In: NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: relato de pesquisas e experiências. Vol.I. Rio de Janeiro: 4 pontos, 2007.

ALVAREZ Reyes, D. Discurso de abertura. In: ATAS de la IV Conferencia Europea sobre sordoceguera. Madrid: Dbl (Deafblind International): ONCE 1991.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M. Lahud & Y. F. Vieira São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. M. Lahud & Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDWIN, V. **National Deaf-Blind Summary, NTAC, Teaching Research Division**. Monmouth: Western Oregon University, 1997.

BAVA, Silvio Caccia. A produção da Agenda Social Mundial: uma discussão sobre contextos e conceitos. São Paulo: FGV, 2003. (Cadernos Gestão Pública e Cidadania).

BERTONE, O.; FERIOLI, G. Estado atual de los Servicios para Limitados Visuales con Discapacidad Adicional en América Latina **in** *Educación de los Sordociegos IAEBD*, Edición Española No 3. London, 1995.

BLANCO, Manuel Ramírez. **Teoria Geral de Acessibilidade**. México, D.F.: Diana S.A., 1995.

BOVE, M.; RIGGIO, M. La comunicación pre-linguística com ênfasis en la discapacidad severa. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOCEGOS, 11., 1993, Córdoba, ARG. Atas... Córdoba, ARG.: IADB, 1993. p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1988.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2001.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**. Surdocegueira/Múltipla Deficiência sensorial. Brasília, DF: Seeesp, 2004. v.6.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20-12-2000.

CADER -NASCIMENTO, Fátima A. A. A.; COSTA, M. da P. R. **Descobrimo a surdocegueira**. Educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CARILLO, E. T. P. Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade. Tese de doutorado. Ano de obtenção: 2008.

CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M.; SALLES, F. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

COSTA, M. da P. R. da; CADER-NASCIMENTO, F. A. A.A. A preparação do professor para a atuação na área da surdo-cegueira. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. d e A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

DORADO G M. **Sistemas de comunicacion de personas sordociegas**. Madrid: ONCE, 2004.

GIACOMINI, Lilian. MAIA, Shirley R. *Surdocego Pós-linguístico*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, 2005.

GALVÃO N.C.S.S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Textos e contextos**. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Manual do Recenseador**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

KELLER, H. W.; KENNEDY, C. **Etiologies and Characteristics of Deaf-Blindness. Clearinghouse on Children who are Deaf-Blind**. [S.l.: s.n, [21--?]]. Disponível em: <<http://www.tr.wou.edu/dblink/index.htm>>. Acesso em: 12/04/2013.

LACERDA, Cristina B. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação: Fapesp, 2009.

MAIA, Shirley Rodrigues et al. **Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: um guia para instrutores mediadores**. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial: Canadian International Development Agency-CiDA, 2008.

MASINI, E. F. S. **A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações**. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002.

McLETCHE, B. A. B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002.

McINNES, J. M.; TREFFRY, Jacquelyn A. **Deafs-blind infants and children.** Toronto: U of TP, 1997.

McINNES, J. M. Deafblindness: a unique disability. En: McInnes, J.M. (dir). **A Guide to planning and support for individuals who are deafblind.** Toronto, Canadá: University of Toronto Press, 1999.

PERLIN, Gladis. **Identities surdas.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PLAZAS, M. M. R. Papel del guia-interprete In: VI Congreso Nacional de La situacion Del sordo em Colombia, I Ecuentero Latino Americano de Interpretes e Guias-interpretres de Lengua de Senas, 7,8,9 y 10 de Julio de 2009- Bogota-Colombia.

QUADROS, Ronice M. de. O tradutor e interprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2004.

REYES, D. A. La sordocegueira: una discapacidad singular. Madrid: ONCE, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

ROSA, A. da S. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOUZA, Margarida M. P. de. *Voando com Gaivotas:* um estudo das interações na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Fortaleza: UFC, 2008

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente.** Trad. José C. Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. L. S. **Fundamentos de defectología.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. (Obras completas).