


O Processo de escolarização de uma estudante surdocega: desafios de uma educação inclusiva

Layla Raquel Barbosa Lino^a 

Rossano André Dal-Farra^b 

Marlise Geller^c 

a Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.

b Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.

c Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.

RESUMO

Contexto: A inclusão representa um aspecto crucial da educação contemporânea, especialmente considerando as singularidades intrínsecas de cada aluno em todos os níveis de ensino. **Objetivo:** Analisar os desafios de uma aluna com surdez-cegueira durante seu processo escolar. **Desenho:** A pesquisa foi qualitativa e realizada a partir da perspectiva da história de vida. **Local e participantes:** As participantes foram a aluna com surdez-cegueira, a intérprete e a mãe da aluna. **Coleta e análise:** Entrevistas não estruturadas foram realizadas para compreender as percepções das participantes sobre o processo escolar da aluna. **Resultados:** A análise dos dados destacou os desafios da família em garantir que a aluna concluísse sua educação, indicando a relevância da aquisição da Língua Brasileira de Sinais Tátil e do Braille para a inclusão educacional. Os esforços da família para encontrar profissionais qualificados também foram destacados, além da falta de conhecimento da sociedade sobre a surdez-cegueira. **Conclusões:** Diante desses resultados, enfatiza-se a necessidade de um entendimento mais profundo sobre a surdez-cegueira, especialmente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Surdez-cegueira. Escolarização. Educação inclusiva.

The Schooling Process of a Deafblind Student: Challenges of Inclusive Education

ABSTRACT

Background: Inclusion represents a crucial aspect of contemporary education, especially considering the intrinsic singularities of each student at all levels of education. **Objective:** Analyse the challenges of a student with deafblindness during her schooling process. **Design:** The research was qualitative and carried out from the

Corresponding author: Layla Raquel Barbosa Lino.

e-mail: Laylaraquel25@gmail.com

perspective of life history. **Setting and participants:** The participants were the deafblind student, the interpreter, and the student's mother. **Collection and analysis:** Unstructured interviews were conducted to understand the participants' perceptions of the student's schooling process. **Results:** Data analysis highlighted the family's challenges in ensuring the student completed her education, indicating the relevance of acquiring Brazilian Tactile Sign Language and Braille for educational inclusion. The family's efforts to find qualified professionals were also highlighted, in addition to the societal lack of knowledge about deafblindness. **Conclusions:** Given these results, the need for a deeper understanding of deafblindness is emphasised, especially in the school environment.

Keywords: Deafblindness. Schooling. Inclusive education.

INTRODUCTION

A partir da Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o processo de inclusão no Brasil tem provocado reflexões e mudanças de postura em relação aos estudantes. Neste movimento, o caminho para se constituir uma escola inclusiva tem enfrentado inúmeros desafios, principalmente por ser necessário levar em consideração vários fatores, tais como, o ambiente físico, os aspectos pedagógicos, os recursos diferenciados para a aprendizagem e a presença de uma equipe capacitada para atuar com alunos de diferentes perfis (Mantoan, 2003). Diante deste cenário, a inclusão nas escolas tem impactado a própria identidade dos professores, ressignificando a educação, e problematizando a ideia de uma escola baseada na homogeneidade, considerando de forma mais atenta as características de cada indivíduo.

A partir deste contexto, o presente artigo se origina de um recorte de uma tese de doutorado com a finalidade de analisar e compreender os desafios enfrentados por uma estudante com surdo-cegueira durante o seu processo de aprendizagem a partir das percepções dela, da sua mãe e de sua intérprete, especialmente no que se refere à construção de conceitos científicos e matemáticos, contemplando os processos de adaptação de aulas e/ou conteúdos de matemática e ciências realizados por professores da Educação Básica para essa estudante. São apresentados no presente texto os resultados parciais que possibilitam compreender o início do processo de escolarização, refletindo sobre a surdocegueira, suas causas e processos de comunicação a partir do cotejamento dos resultados com a literatura (Almeida, 2015; Cader-Nascimento & Costa, 2010; Farias, 2015; Maia, 2004; Rached, 2011). Diante das premissas teóricas advindas dos autores supracitados, assim como das implicações resultantes de seus construtos teóricos, foram realizadas reflexões em relação às percepções das entrevistadas a respeito dos grandes desafios enfrentados

pela estudante, trazendo reflexões a respeito das singularidades intrínsecas ao processo educacional em questão e possíveis contribuições para o processo de inclusão na educação básica brasileira.

REFLEXÕES SOBRE A SURDOCEGUEIRA

Ao longo dos anos, de acordo com Farias (2015), a surdocegueira teve várias nomenclaturas diferentes. Maia (2004) resgata termos tais como a dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM); a Múltipla Deficiência Severa; o Surdo com Múltipla deficiência; o Cego com deficiência adicional; a Múltipla Privação Sensorial (MPS); a Dupla Deficiência Sensorial e a Surdocegueira. Ainda, segundo Maia (2004), foi no ano de 1991 que Salvatore Lagati propôs o vocábulo surdocegueira, sem hífen, no IX Conferência Mundial de Orebro. A palavra sem hífen indica uma deficiência caracterizada por duas perdas sensoriais diferentes (Almeida, 2015; Cader-Nascimento & Costa, 2010; Farias, 2015; Maia, 2004; Rached, 2011).

De acordo com o Grupo Brasil (2005) e Cader-Nascimento (2003), as seguintes expressões também já foram utilizadas ao longo do tempo: Dupla privação sensorial; Múltipla Privação Sensorial (MPS), Deficiência audiovisual (DAV), Deficiência auditiva e deficiência visual (DA/DV), Surdez-cegueira e Surdocego.

Atualmente, utiliza-se o termo surdocegueira que, conforme Farias (2015, p. 20), significa reconhecê-la “como uma deficiência singular que caracteriza um ser único, não podendo a pessoa com surdocegueira ser considerada como um múltiplo deficiente”. Rached (2011, p. 77) define a surdocegueira como “uma deficiência na qual o indivíduo apresenta-se sem a visão ou audição, funcionando como uma deficiência única e não o resultado do somatório da surdez com a cegueira”. Corroborando com esse mesmo conceito, Galvão (2015, p. 27) pondera que, a surdocegueira é uma deficiência única, causada pela perda da visão e da audição, concomitantemente; a forma como se apresenta irá depender da extensão de comprometimento das perdas, podendo ser total ou parcial; afeta a comunicação, a mobilidade, a interação e o acesso às informações.

Santos (2019, p. 44) define a surdocegueira como uma “deficiência ímpar que inclui pessoas com perda auditiva e visual, sendo necessário um atendimento específico para cada caso”. Para que esse atendimento ocorra, considerando a necessidade específica de cada estudante, é preciso compreender as classificações dos surdocegos. De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010), não importa qual o tipo e a intensidade da perda, e

sim, a funcionalidade delas. Dessa forma, tem-se a classificação conforme a perda, isto é, Surdocego total; Surdez profunda associada com baixa visão; Surdez severa associada com baixa visão; Surdez moderada associada com baixa visão; Surdez moderada associada à cegueira; Pessoas com vários comprometimentos parciais (Grupo Brasil, 2005).

Em relação ao nível de funcionamento há três classificações: funcionamento baixo, médio e alto. Quanto ao funcionamento baixo, há compreensão de que esse grupo aprenderá o básico para sua sobrevivência, possuindo um déficit cognitivo, uma vez que agrupa crianças, jovens e adultos que tenham sua comunicação limitada a aspectos básicos devido ao comprometimento severo de suas vias perceptuais dos sentidos para alcançar a "motivação cognitiva". Ou seja, o comprometimento severo dos sentidos de distância interfere no impulso ou desejo para interagir e aprender sobre o ambiente (Maia, 2004, p. 9)

Em relação ao nível de funcionamento médio, é possível estabelecer um maior nível de comunicação, permitindo, inclusive, que eles sejam incluídos no mercado de trabalho e possam realizar as suas atividades do cotidiano.

Agrupa crianças, jovens e adultos que são capazes de interessar-se pelo mundo através dos seus resíduos das vias perceptuais de distância. São capazes de generalizar estratégias para resolução de alguns problemas da vida cotidiana e de levar uma vida semi-independente (Maia, 2004, p. 10).

Já o nível de funcionamento alto indica surdocegos que podem atingir níveis relevantes de aprendizagem nos âmbitos da educação básica e do ensino superior, desde que sejam atendidos com as intervenções necessárias conforme as suas singularidades e potencialidades de aprendizagem. Esta classificação agrupa pessoas sem outro comprometimento que não seja a própria surdocegueira, e que demonstrem estratégias de resolução de problemas e interesses em sua aprendizagem, sendo capazes de levar uma vida e uma aprendizagem a partir de suas potencialidades quando possuem o auxílio adequado às suas particularidades (Maia, 2004, p. 10).

Cabe salientar que existem pessoas que nascem com a deficiência e outras que a adquirem ao longo da vida. Segundo Falkoski e Maia (2021, p. 9), "a pessoa com surdocegueira congênita é aquela que nasce ou que desenvolve a deficiência antes de ter a linguagem ou língua". Para o Grupo Brasil (2005) esse grupo de surdocegos são chamados de pré-linguísticos. Após o encontro internacional do *DbI DeafBlind Internacional* em 1999, as expressões

utilizadas para as referidas condições passaram a ser surdocegueira congênita e, para os pós-linguísticos, surdocegueira adquirida, considerando que, neste grupo, as pessoas adquirem a deficiência ao longo de sua vida. O *Dbl Deafblind* é uma associação internacional que se preocupa com a educação e prestação de serviços a toda a pessoa surdocega desde a infância até a idade adulta.

Assinalam Falkoski e Maia (2021, p. 10), que o surdocego pós-linguístico “é aquela pessoa que fica nessa condição ao longo de sua vida, quando já apresenta uma linguagem, ou utiliza uma língua, que pode ser oral ou sinalizada”. Para esse grupo Falkoski e Maia (2021) descrevem três situações distintas: pessoas que nasceram com surdez e desenvolveram a cegueira; pessoas que nasceram com cegueira e desenvolveram a surdez, e pessoas que não nasceram com nenhuma deficiência e, com o passar dos anos, perderam a audição e a visão.

Diante de tais construtos teóricos, é possível compreender de forma mais precisa a deficiência de cada surdocego e, com base nestes conhecimentos promover maiores possibilidades de aprendizagem e de comunicação, favorecendo, assim, a sua inclusão e a participação na sociedade. A partir de uma maior compreensão da surdocegueira e suas classificações, os professores e demais profissionais que trabalham com os estudantes podem realizar processos educacionais mais adequados, sabendo como intervir no processo educacional visando a inclusão e a melhor forma de comunicação com os surdocegos, além de sua inclusão mais efetiva na sociedade.

Em relação à etiologia da surdocegueira, há inúmeras doenças que podem causar essa deficiência. Para Galvão (2015), as patologias relacionadas com a etiologia da surdocegueira podem ocorrer antes do nascimento, sendo identificadas como pré-natais, durante o nascimento, ou após ele em qualquer época da vida da pessoa, sendo estas últimas denominadas de pós-natais. Pode-se observar entre as diferentes causas: rubéola, citomegalovírus, aids, herpes, toxoplasmose, sífilis congênita, assim como o fator Rh (Rached, 2011).

Segundo Maia (2004), 60% dos brasileiros surdocegos tiveram a condição como consequência de uma rubéola congênita, doença causada por um vírus. Segundo Cader-Nascimento (2003, p. 07), “a rubéola é uma infecção caracterizada por uma febre de pouca intensidade acompanhada de uma erupção que desaparece rapidamente”. Estudos evidenciam que a rubéola é um problema endêmico universal e pode ocorrer em ciclos, podendo ser evidenciados a cada sete ou dez anos, sendo meio de transmissão da mãe ao feto por via transplacentária (Cader-Nascimento, 2003; Rached, 2011).

Há, também, síndromes que podem causar a surdocegueira (Maia, 2004) tais como a Síndrome de Down - trissomia 21, Marfan, Usher, Hallermann-Streiff, trissomia 13 - síndrome da trissomia D – síndrome de Patau, síndrome miado do gato e Charge, entre outras. Para Galvão (2015), a síndrome de Charge e de Usher são predominantes entre os brasileiros com surdocegueira. A síndrome de Usher afeta tanto a homens quanto a mulheres e, apesar de ser de origem pré-natal, pode se manifestar tardiamente, dando origem a surdocegos pós-linguísticos. Sobre a síndrome de Charge, ela ocorre com o desenvolvimento embriológico anormal na terceira e sétima semana de gravidez, levando à má formações de determinadas estruturas do organismo (Galvão, 2015). Portanto, observa-se que existem diferentes causas que levam uma pessoa a ser surdocega, incluindo, entre elas, a prematuridade (Almeida, 2015; Cader-Nascimento & Costa, 2010; Farias, 2015; Maia, 2004).

A forma de comunicação das pessoas com surdocegueira irá depender da classificação de sua deficiência pois, caso ela seja pós-linguística a pessoa poderá optar por um meio de comunicação que contemple o resíduo que ela possui, seja de natureza auditiva ou visual. As pessoas surdocegas congênitas necessitam de um acompanhamento especializado para que possam aprender a se comunicar e receber estímulos desde a tenra idade para que possam se sentir incluídos na sociedade, pois, “a comunicação é a chave da inserção social das pessoas surdocegas no ambiente social e cultural no qual vivem” (Farias, 2015, p. 30).

A comunicação pode ser receptiva e expressiva. Para Cambruzzi e Costa (2016, p. 39), comunicação receptiva “é o processo de receber a mensagem” e, no caso de crianças surdocegas, é imprescindível que se tenha um parceiro de comunicação para que as mensagens sejam compreendidas. Já a comunicação expressiva “implica enviar uma mensagem à(s) outras(s) pessoa(s) para: (a) fazer que algo ocorra ou (b) deter algo que já está acontecendo” (Cambruzzi & Costa, 2016, p. 49). Nos dois casos é possível que se utilize das mesmas formas de comunicação, tanto na receptiva, como na expressiva (Cader-Nascimento, 2003), já que há diferentes formas de comunicação da pessoa com surdocegueira. A Figura 1 apresenta as mais empregadas usualmente.

Figura 1 - Formas de comunicação da pessoa com surdocegueira.

Fonte: Adaptado de Cader-Nascimento e Costa, (2010); Farias, (2015); Maia, (2004).

Libras Tátil	Utiliza-se da Língua Brasileira de Sinais - Libras, fazendo os sinais nas mãos das pessoas que estão se comunicando.
Alfabeto Tátil	Utiliza a Libras, sendo que as letras do alfabeto são escritas na palma da mão da pessoa com surdocegueira ou em uma base plana. O “lápiz” será o dedo da pessoa que estiver comunicando.
Tadoma	Também conhecido como “método de vibração”, no qual a pessoa com surdocegueira coloca levemente sua mão no rosto do interlocutor para sentir as pregas vocais e os movimentos dos lábios.
Sistema <i>Braille</i> Digital	Utiliza o próprio corpo da pessoa com surdocegueira, em específico os dedos indicadores, médio e anelar. “Os pontos utilizados possuem a mesma estrutura e signo gerador do Sistema <i>Braille</i> ” (Farias, 2015, p. 36).

Dessa forma, os diferentes tipos de comunicação permitem que uma pessoa com surdocegueira possa escolher a forma que melhor se adapta à sua realidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que origina este artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética (Sistema CEP/CONEP) da Universidade Luterana do Brasil e está amparada em uma abordagem qualitativa, que, segundo Dal Farra e Lopes (2013, p. 71), “examina o ser humano como um todo”, permitindo o estudo [...] “profundo das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados.” É nessa concepção que se busca compreender as experiências educacionais que uma estudante surdocega vivenciou ao longo da educação básica.

Assim, com as premissas teóricas da abordagem denominada de História de Vida, o processo investigativo foi realizado possibilitando “(...) que os indivíduos apresentem suas histórias, falem de si, recorram a sua memória, suas lembranças e suas testemunhas” (Maccali et al., 2013, p. 3). A partir deste olhar foram realizadas entrevistas não estruturadas com a estudante surdocega

(identificada como Estudante), sua mãe (identificada como Mãe), e com uma intérprete (identificada como Guia-intérprete), que a acompanhou nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As entrevistas ocorreram a partir de uma pergunta motivadora e com a possibilidade de as entrevistadas acrescentarem temas sempre que considerassem necessário. Os nomes foram omitidos para preservar a identidade das participantes.

As entrevistas ocorreram no primeiro e no segundo semestre de 2024 com o intuito de buscar memórias sobre os eventos ocorridos no período da escolarização da educação básica. A estudante concluiu a educação básica, o ensino superior, e está cursando o mestrado em uma universidade pública.

A análise de dados foi feita conforme a abordagem História de vida, com a transcrição das entrevistas observando o princípio da confidencialidade e considerando as narrativas de forma iterativa (Hernandez Sampiere et al., 2013) por meio de reflexões sobre a correspondência entre os dados obtidos e o referencial teórico utilizado. A dificuldade em realizar a pesquisa deveu-se ao acesso à guia-intérprete, além do desafio, por parte dos entrevistados, de lembrar os eventos ocorridos na escolarização da estudante uma vez que já havia passado muitos anos desde a escolarização na educação básica.

AS ENTREVISTAS: DESAFIOS E REFLEXÕES

Para a realização das entrevistas, a partir das premissas da História de vida, foi elaborada uma pergunta motivadora para dar início aos relatos (Hernandez Sampiere et al., 2013). Essa primeira pergunta tinha como objetivo conhecer um pouco da história da estudante, desde o seu nascimento, incluindo o diagnóstico da surdocegueira. As entrevistas duraram em média de trinta minutos a uma hora, e foram realizadas em dias separados com cada uma das participantes.

A história de vida da Estudante surdocega inicia-se quando sua mãe fica grávida de gêmeas. O parto das duas aconteceu de forma prematura e com sequelas para a Estudante que foi diagnosticada com surdocegueira. Segundo a Mãe, o diagnóstico de que sua filha era surdocega gerou muito sofrimento na família. Goitein et al., (2011) inferem que, geralmente, a família passa por diferentes fases ao receber esse diagnóstico, incluindo o choque, a negação, a reação e a adaptação.

As duas meninas nasceram prematuras extremas de seis meses no início dos anos 90 do século XX. As gêmeas tiveram que ficar na incubadora por um período de dois meses, sendo que a irmã da Estudante não teve nenhuma sequela. Autores, tais como Maia (2004) e Galvão (2015), indicam que filhos

de uma gravidez gemelar que nascem prematuros podem apresentar surdocegueira em apenas uma deles, sendo que a prematuridade, em si, é um fator que pode causar a surdocegueira. Para Galvão (2015) “As causas perinatais referem-se a complicações ocorridas no momento do parto: prematuridade, baixo peso no nascimento, insuficiência de oxigênio (anóxia) [...] (Galvão, 2015, p. 41).”

A Mãe obteve o diagnóstico de que a surdocegueira da Estudante foi uma decorrência da prematuridade. Pela entrevista, percebeu-se que o diagnóstico veio separado, primeiro o da cegueira, depois o da surdez. Essa distância entre um período e outro pode fazer com que a família sofra duas vezes com o diagnóstico. Para Farias (2015, p. 96) “ao receber uma criança com surdocegueira congênita, a família entra em situação de estresse”. Isso porque muitas vezes os familiares não sabem como lidar com essa criança, e nem como prover as suas necessidades básicas.

Um mês após a saída do hospital veio o primeiro diagnóstico que foi da cegueira, esse diagnóstico foi percebido pela mãe, já que, no momento do mamar e no banho ela notou as diferentes reações entre a Estudante e a sua irmã. Segundo Rebelo (2014, p. 213), após alguns meses os pais ouvintes percebem que o comportamento do seu bebê se desvia cada vez mais daquilo que é considerado normal.

No presente caso do artigo, as diferenças no comportamento impulsionaram a família a procurar um médico especialista para compreender o que estava acontecendo com o seu bebê. Cinco meses após o diagnóstico da cegueira veio o diagnóstico da surdez. O fato de as constatações das deficiências ocorrerem separadamente, segundo Araóz e Costa (2008), pode provocar dificuldades ainda maiores para a família integrar as informações.

Quando veio o diagnóstico da surdocegueira a Mãe perguntou ao médico: “E agora doutor, o que a gente faz?”. Com essa pergunta, a Mãe esperava que o médico indicasse alguma instituição que trabalhasse com essa deficiência específica, ou a indicação de que algum outro médico pudesse ajudar a criança. Porém, naquele momento, o médico simplesmente disse que ela deveria levar o bebê para casa e o alimentar, esperando, talvez, que pudesse ocorrer um óbito em tenra idade, indicando as dificuldades enfrentadas pelas famílias com estes desafios, algo que, embora tenham ocorrido avanços na contemporaneidade, ainda há muito a ser feito na sociedade.

Historicamente é de conhecimento de todos que as pessoas com deficiência eram abandonadas ou mesmo deixadas à óbito. Ao longo da história

houve um processo de maior acolhimento e a construção de legislações protetoras, embora o processo ainda precise de constantes reflexões e aprimoramentos.

A Mãe da Estudante a levou para casa e foi em busca de formas de melhorar as condições de vida para sua filha visando contribuir para o seu desenvolvimento e, conforme o seu relato, um dos grandes desafios foi compreender de fato o que era a surdocegueira. Segundo Gualda, Borges e Cia (2013, p. 309), “(...) as mães normalmente são as que assumem a total responsabilidade pelos cuidados com os filhos, sendo que muitas vezes abdicam das suas atividades pessoais e profissionais para se dedicar exclusivamente à família”.

A maior compreensão da questão ocorreu logo após a participação da mãe de um congresso em São Paulo, segundo seu relato:

Na época, a surdocegueira era uma deficiência muito desconhecida, fui a um congresso sobre surdez para perguntar à uma palestrante se eu era a única mãe de uma surdocega, ou se na Espanha existia alguém assim. A palestrante disse que lá existia sim, e que eles faziam um trabalho, aí começaram a chegar as informações sobre onde trabalhavam com surdocegos aqui no Brasil. Nessa época ela já estava com 5 anos de idade. (Mãe)

Importante destacar que a surdocegueira implica a perda da visão e da audição concomitantemente, porém, a forma como “se apresenta irá depender da extensão de comprometimento das perdas, podendo ser total, ou parcial, além de afetar a comunicação, a mobilidade, a interação e o acesso às informações (Galvão, 2015). Considerando que a busca constante para auxiliar sua filha a conquistar seu espaço na sociedade e na vida escolar trouxe inúmeros desafios, a Mãe comentou que: Ser mãe de uma pessoa surdocega é ter muitos desafios na vida e muita aprendizagem.

Para Gualda, Borges e Cia (2013) e Goitein et al., (2011) as mães de crianças com deficiência dedicam seu tempo para ajudar o seu filho a ser incluído na sociedade e na escola. E foi isso que a Mãe buscou: “Eu fui atrás de conhecimento para possibilitar a (...) formação e inclusão, pois ela começou a entrar num processo de autoflagelação, estereotípias, e começou a entrar num mundo que era só dela”.

Concordando com Cader-Nascimento (2003), entende-se que, por meio da comunicação o ser humano expressa a intenção de obter e compartilhar informações sobre acontecimentos, pessoas, objetos e situações, e este é um

processo fundamental para desencadear possibilidades de inclusão social e escolar. Nesse contexto, a primeira etapa de escolarização da Estudante foi em instituição de educação especial para pessoas surdas. Nesta escola, o intuito era aprender como se comunicar com a Estudante, e como ela conseguiria se expressar.

Segundo Cambruzzi e Costa (2016, p. 39), comunicação pode ser receptiva e expressiva: comunicação receptiva “é o processo de receber a mensagem” e, no caso de crianças surdocegas, é imprescindível que se tenha um parceiro de comunicação para que as mensagens sejam compreendidas. Já a comunicação expressiva “implica enviar uma mensagem à(s) outras(s) pessoa(s) para: (a) fazer que algo ocorra ou (b) deter algo que já está acontecendo” (Cambruzzi & Costa, 2016, p. 49). Nos dois casos é possível utilizar as mesmas formas de comunicação, tanto na recepção, como na transmissão (Cader-Nascimento, 2003).

As primeiras formas de comunicação da estudante foram a Língua Brasileira de Sinais Tátil e o *Braille*. A professora da escola ensinava para a Mãe a língua de sinais e ela, segundo seu próprio relato, de forma bem intuitiva, sem muita técnica específica, ia “fazendo na mão da Estudante”. Um exemplo de sinal foi o de casa. a Mãe fazia dentro da mão da Estudante, e depois repetia o sinal para ela sentir na sua mão. Inicialmente a Estudante não conseguia compreender os sinais e seu significado. No entanto, conforme o seu próprio relato, ela não desistiu, e cada vez que ia aprendendo os sinais também ensinava para a sua filha, até a Estudante assimilar e compreender a sua utilização. Segundo Farias (2015), existem formas de comunicação diversas tais como: tadoma, libras tátil, alfabeto tátil e *Braille*. Os diferentes tipos de comunicação permitem que uma pessoa com surdocegueira se sinta incluída, e possa escolher a forma de comunicação que melhor se adapte à sua realidade.

A narrativa aborda a importância da comunicação na vida da Estudante. A Mãe, ao aprender Libras e Braille, demonstrou um compromisso crucial no processo de inclusão da sua filha. Isso alinha-se com as diretrizes do Grupo Brasil (2005) sobre a preconização de que o estímulo precoce se constitui em aspecto fundamental para a pessoa com deficiência. Esse processo possibilitou que a Estudante saísse de uma fase de isolamento para um processo de estimulação da aprendizagem. Quando a criança surdocega “é estimulada precocemente, ela adquire comportamentos sociais mais adequados e, também, poderá desenvolver e aprender a usar seus sentidos remanescentes melhor do que aquela que não recebeu atendimento” (Grupo Brasil, 2005, p. 11).

Nessa primeira etapa de escolarização, a barreira da comunicação conseguiu ser superada a partir do momento em que a Mãe começou a participar de eventos científicos sobre surdocegueira e conhecer grupos de apoio, orientação e acompanhamento a famílias e surdocegos no processo de inclusão. Em relação ao processo de escolarização do surdocego, cabe destacar que,

A criança aprende mais eficazmente quando a aprendizagem é integrada nas atividades de vida diária. O sucesso nesta aprendizagem depende da parceria entre educador e a família, por isso é fundamental a colaboração de todos (professor, familiares e profissionais) em uma abordagem transdisciplinar. (Grupo Brasil, 2005, p. 22)

Assim, a Estudante foi matriculada em uma escola com uma classe especial para surdos na educação infantil. Nesta etapa, a Mãe atuou integralmente com a escola buscando a aprendizagem de diversas habilidades cognitivas e motoras. Para a Mãe, “o fato da surdocegueira ser uma deficiência desconhecida na época dificultou o processo de escolarização pois, em cada etapa que a Estudante ia cursando, era um recomeço”.

Na cidade onde ela morava nesta época (1999), o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda não estava acontecendo tal como ocorre na atualidade. Geralmente as pessoas com deficiência ficavam fora da escola, ou participavam da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Com a chegada da família na cidade que atualmente moram, a Mãe começou a procurar outros pais que tinham filhos com deficiência para que juntos tivessem mais força para conquistar espaços nas escolas e na sociedade em geral.

A Estudante participou de uma escola regular, aonde alunos surdos e cegos ficavam juntos em uma sala de aula para aprender Libras e o Braille, objetivando a alfabetização. Nessa época, como não havia pessoas formadas para trabalhar com a Estudante, a própria Mãe continuou se especializando para ensinar sua filha, iniciando enfrentamentos junto a diferentes órgãos governamentais para atender pessoas com deficiências com base no princípio da equidade. Segundo a Mãe:

Dentro do município [...] eu provoquei um movimento de inclusão e fui muito criticada, pois na época pensavam que eu queria fechar a APAE pelo fato de querer que as pessoas com deficiência fossem para as escolas regulares. Tive que fazer formação de professores que aprendessem libras para fazer o atendimento.

Após um período estudando nessa sala, a Estudante e os demais alunos com deficiência foram incluídos em uma sala de aula regular. Dois desafios marcaram esse processo: encontrar pessoas capacitadas para trabalhar com a Estudante, e levar os professores a acreditarem que era possível uma pessoa com surdocegueira aprender. A Figura 2 apresenta os princípios fundamentais da Lei da inclusão.

Figura 2 – Princípios da lei de inclusão.

Fonte: Adaptado de Brasil (2015)

PRINCÍPIOS DA LEI DE INCLUSÃO
1. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES: A lei assegura que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades que as demais, sem discriminação.
2. ACESSIBILIDADE: A inclusão se dá por meio da garantia de acessibilidade a espaços públicos e privados, informações e serviços, permitindo a mobilidade e a comunicação.
3. PARTICIPAÇÃO SOCIAL: A lei enfatiza o direito das pessoas com deficiência de participar das decisões que afetem suas vidas, promovendo a cidadania ativa.
4. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE: Reconhece e valoriza a diversidade humana, promovendo uma sociedade que respeite as diferenças.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), no capítulo sobre o direito a educação, os surdocegos tem direito a “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

No 3º ano do Ensino Fundamental, a Guia-intérprete começa a atuar com a Estudante e relata que: “primeiro eu fui estudar sobre a deficiência e como trabalhar com surdocego, pois, na época, eu só sabia a Língua Brasileira de Sinais e tinha experiência com surdos”.

Assim, a partir do conhecimento de quem era o sujeito surdocego, é possível compreender que

Essas crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e

auditivas e para estabelecer e manter relações interpessoais. Portanto, as trocas interativas das crianças precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, entre eles, cutâneo, cinestésico (corporal - articulações e músculos; e, sensorial - visceral), gustativo e olfativo, como forma de acesso à informação na ausência dos sentidos da visão e audição (Grupo Brasil, 2005, p. 12).

Nesse aspecto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se fundamental para que o aluno surdocego possa desenvolver as suas potencialidades com o auxílio de profissionais capacitados. Conforme o decreto nº 6.571 de setembro de 2008 no parágrafo primeiro “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2008)”.

Esse direito dos alunos com deficiência por muitos anos não foi garantido e na narrativa de vida da Estudante ficou evidente que, no início de sua escolarização, esse papel foi desempenhado por sua mãe e posteriormente por profissionais formados a partir da experiência dela. De modo geral, a Mãe destacou a falta de compreensão sobre a surdocegueira na comunidade escolar. A luta pela inclusão, a necessidade de formação de professores e a resistência inicial, evidenciam desafios que ecoam as discussões da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

O primeiro desafio para a Guia-intérprete foi compreender a deficiência que até então era desconhecida para ela. Este aspecto e a falta de conscientização da sociedade em relação à condição do surdocego dificulta seu processo de inclusão. Muitas vezes, as pessoas não estão familiarizadas com as necessidades específicas desses indivíduos, o que pode levar à exclusão social e, também, gerar dificuldades no momento de acessar serviços básicos, incluindo a educação e a saúde.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que existam milhares de pessoas surdocegas em todo o mundo, mas a maioria dos sistemas de apoio ainda não estão adequadamente preparados para atender a essas necessidades específicas (WHO, 2019).

Lupetina e Walter (2021), em entrevistas com estudantes com surdocegueira adquirida, apontam que eles assinalaram que, em geral, havia a ausência de intérpretes e de guias-intérpretes nas instituições escolares. Para os estudante em questão, as escolas não disponibilizam profissionais que possuam

uma formação adequada para garantir a acessibilidade do surdocego, o que também contribui para o desestímulo e, possivelmente, o abandono dos bancos escolares. Entende-se que o guia-intérprete precisa ser mais reconhecido e valorizado por parte das escolas e da própria sociedade diante de seu trabalho crucial junto a esses estudantes. Inclusive, foi possível constatar durante a pesquisa, a relevância da presença dos guias-intérpretes nas entrevistas dos surdocegos não oralizados, bem como nos processos de tradução, interpretação e transcrição, ações fundamentais para a garantia do rigor acadêmico atribuído ao estudo.

Retornando o olhar para o presente estudo, a entrevista envolveu uma pergunta a respeito do ensino de conceitos matemáticos. Neste aspecto, a Guia-intérprete foi indagada a respeito de como eles eram trabalhados em sala de aula, com a profissional relatando que, para trabalhar com a estudante, ela:

Buscava usar material concreto para que a Estudante aprendesse conceitos de matemática. Um dos materiais que foi bastante utilizado nas aulas de matemática nessa etapa da escola foi o material dourado e, também, o uso de dinheiro para entender as operações de adição e subtração.

O uso do material dourado na Educação Matemática é de extrema importância, especialmente no que se refere à construção de conceitos fundamentais em aritmética e álgebra. O material dourado, que consiste em blocos de unidades, barras de dez, placas de cem, e cubos de mil, proporciona uma representação visual e tátil que facilita a compreensão de operações matemáticas e a relação entre os números (Moura & Oliveira, 2020).

Para Santos e Pereira (2016, p. 03), o material dourado é um “Material concreto com uma enorme capacidade de dar significação aos conteúdos matemáticos auxiliando o professor na construção do saber”. Este recurso se em ferramenta valiosa no ensino da matemática, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais e promovendo um ambiente de aprendizado mais interativo e inclusivo. Além disso, com o uso do material dourado nas aulas de matemática, as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão por parte dos estudante que estudam esta disciplina (Santos & Pereira, 2016).

Sobre o ensino de geometria, a Guia-intérprete relatou: “Utilizava-se a cola 3D para fazer um relevo nas linhas e as figuras geométricas tridimensionais e planas eram feitas em papel ou eva.” O uso da cola 3D para pessoas surdocegas é uma prática inovadora que pode enriquecer o aprendizado e a

comunicação. Embora não haja uma vasta literatura específica sobre o tema, é possível observar que autores como Oliveira et al. (2024) evidenciam que, para o trabalho com pessoas surdocegas, é necessário que as práticas educativas sejam planejadas a partir de estratégias didáticas que propiciem a adaptação das atividades e a produção de recursos pedagógicos que contribuam para a aprendizagem.

Ainda sobre as adaptações de materiais a LBI, (Brasil, 2015), no seu Artigo 74, discorre: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, processos, métodos e serviços de tecnologia assistivas que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” Nesse sentido as adaptações foram sendo feitas para atender as necessidades específicas da Estudante, conforme os recursos disponíveis que a escola tinha.

Segundo o Grupo Brasil (2005) e Cambuzzi e Costa (2016), o uso do tato por meio do toque é imprescindível no processo de aprendizagem da pessoa surdocega. Outro fator importante no desenvolvimento da aprendizagem diz respeito a motivação e a afetividade “que são as bases para desenvolvimento do ensino aprendizagem desde o começo da vida escolar” (Cambuzzi & Costa, 2016, p. 35).

Em relação à aprendizagem de ciências foi relatado pela Estudante o seguinte evento, que segundo ela foi marcante: “meu pai me levou na roça e matou porco e eu apalpei para entender como funcionava o corpo humano”. Em relação à forma como a criança surdocega aprende, destaca-se que a “abordagem funcional salienta a necessidade de dotar a criança surdocega com aprendizagens significativas para a sua vida futura, salientando a necessidade de aprendizagens centradas em experiências reais do dia a dia” (Brasil, 2004, p. 20). Dessa forma, para a Mãe, conviver e buscar um processo de escolarização que valorize os direitos de sua filha é um eterno desafio, feito de (re)começos, porque a cada etapa da vida escolar de sua filha foi uma luta para que ela fosse atendida em suas necessidades.

Analisando histórias de vidas e trajetórias de indivíduos com surdocegueira adquirida, Lupetina e Walter (2021) salientam muitos pontos em comum entre eles. Conforme as autoras, todos afirmaram que era os únicos surdocegos nos espaços escolares em que estudaram. Uma entrevistada chegou a afirmar que seu professor afirmou que ela deveria estar em outra escola, e que, o fato de estar com uma perda gradativa da visão dificultada a sua ida sozinha para a escola, necessitando de auxílio de outras pessoas. Provavelmente, conforme as autoras, esta pode ser uma causa de evasão escolar de estudantes surdocegos. Prosseguem as autoras afirmando que os

entrevistados que apontaram ter perdido inicialmente a audição utilizavam a Língua de Sinais como forma de comunicação e ressaltaram que houve uma insistência na leitura labial e um reduzido incentivo ao uso da Língua de Sinais. Lupetina e Walter (2021) ressaltam, também, a importância de respeitar e valorizar a forma de se comunicar de cada surdocego, ratificando a fundamental relevância do protagonismo do estudante proporcionado pela sua participação efetiva nos relatos, conferindo a produção de resultados que contribuam para a construção de práticas educacionais que promovam a aprendizagem destes estudantes e a sua inclusão na escola e na sociedade.

Entende-se que estudos relacionados com a questão da inclusão são fundamentais na contemporaneidade diante da complexidade envolvida neste âmbito educacional, assim como a necessidade de atender às singularidades de cada estudante em sua trajetória educacional. Neste aspecto, cada pesquisa e cada participante proporciona possibilidades de compreensão da questão em seus amplos domínios, assim como possibilita subsídios para as reflexões de professores, gestores e pesquisadores da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar a temática, a partir da análise das entrevistas buscou-se investigar as percepções relacionadas ao processo de escolarização de uma Estudante com surdocegueira na construção de conceitos científicos e matemáticos a partir de entrevistas com ela, sua mãe e sua guia-intérprete. Os relatos revelam que o diagnóstico de surdocegueira representou uma carga emocional significativa para a família, sendo uma deficiência inicialmente desconhecida, o que levou as participantes a enfrentar inúmeras dificuldades na construção de abordagens apropriadas para o desenvolvimento da aprendizagem da estudante.

Além disso, a revelação do diagnóstico em duas etapas demonstrou ser um desafio adicional para a família, evidenciando a carência de informações e orientações sobre como lidar com a surdocegueira. Encontrar profissionais capacitados para guiar a família no cuidado e na educação da criança foi, conforme os relatos, uma tarefa complexa.

A análise dos relatos da Estudante, da Mãe e da Guia-intérprete detalham os desafios enfrentados pela Estudante na construção de sua jornada marcada pela superação, e indicando a necessidade contínua de adaptação e enfrentamento de barreiras para garantir uma educação inclusiva e significativa diante dos direitos da Estudante. Isso destaca a importância da persistência e do

engajamento contínuo das famílias para superar as barreiras encontradas durante a escolarização.

Um ponto central destacado nos dados foi a importância da comunicação como fator crucial no processo de inclusão. A aquisição da Libras e o Braille pela Estudante a desenvolveu de forma integral como ser humano, permitindo que se percebesse como parte ativa da sociedade, facilitando a sua interação com o mundo ao seu redor.

Diante dos obstáculos enfrentados no processo de inclusão de pessoas com surdocegueira, impõe-se uma necessidade urgente de estudos mais aprofundados sobre a temática visando proporcionar à sociedade uma compreensão mais clara da deficiência, orientando, tanto famílias, quanto escolas contribuindo para a educação brasileira.

DECLARAÇÕES DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Layla Raquel Barbosa Lino: Concepção da pesquisa, realização das entrevistas, compilação das respostas, análise dos dados e redação do artigo.

Marlise Geller: Concepção da pesquisa, elaboração da metodologia, análise dos dados e redação e revisão do artigo.

Rossano André Dal-Farra: Análise parcial dos dados, elaboração da metodologia e redação e revisão do artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS:

Os dados obtidos com as entrevistas estão de posse da primeira autora diante da confidencialidade inerente ao processo investigativo no âmbito da ética.

REFERÊNCIAS

- Almeida, W. G. (2015). *O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira*. (197 f.). Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17566/1/Tese%20UFBA%20-%20Wolney%20Gomes%20Almeida.pdf>
- Almeida, W. G. (2019). *O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira*. Editus.
- Aráoz, S. M. M. de, & Costa, M. P. R. da. (2008). Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 21-34.

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/4mpF4VLtZ8T4pYDTnVDPxv/?format=pdf&lang=pt>.

- Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Brasil. (2004). *Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. MEC, SEESP. <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>.
- Cader-Nascimento, F. A. A. (2003). *Implantação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora* (266 f.). Tese de doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/items/b7634170-6465-44f0-a1cb-1d780bb1c561>.
- Cader-Nascimento, F. A. A., & Costa, M. P. R. (2010). *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. EdUFSCar.
- Cambruzzi, R. C. S., & Costa, M. P. R. (2016). *Surdocegueira: níveis e formas de comunicação*. EdUFSCar.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Revista Nuances*, 24(3), 67-80. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/2698>.
- Falkoski, F. C., & Maia, S. R. (Orgs.). (2021). *Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades*. Sinopsys.
- Farias, S. S. P. (2015). *Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica* (200 f.). Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18190>.
- Galvão, N. C. S. S. (2010). *A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva* (225 f.). Tese de doutorado, Faculdade de

Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10965>.

- Goitein, P. C., & Cia, F. (2011). Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1): 43-51.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/96D8G97CGMGQ3VTNWtf5xYj/?lang=pt>.
- Grupo Brasil. (2005). *Surdocego pré-linguístico, série surdocegueira e deficiência múltipla sensorial*. São Paulo.
- Gualda, D. S., Borges, L., & Cia, F. (2013). Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, 26(46), 307-330.
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5379>.
- Hernandez Sampiere, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Penso.
- Lupetina, R., & Walter, C. C. de F. (2021). Trajetórias educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0237.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/XVwRR6kWKFG5TcW5fTLJ4H/?lang=pt>.
- Maccali, N., Minghini, L., Walger, C. D. S., & Aroglio, K. D. (2014). História de vida: Uma possibilidade metodológica de pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de decisão. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(3):439-468.
<https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556758001.pdf>.
- Maia, S. R. (2004). *A Educação do surdocego – Diretrizes básicas para pessoas não especializadas* (93 f.). Dissertação de mestrado, Pós-graduação de Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. https://www.perkinsla.org/wp-content/uploads/2021/02/A-Educacao-do-Surdocego-%E2%80%93-Diretrizes-Basicas-para-Pessoas-nao-Especializadas_autor-Maia-Shirley.pdf.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

- Moura, J. S. de., Oliveira, A. A. (2020). O ensino da adição e subtração no ensino fundamental com o auxílio do material dourado. *Revista Multidebates*, 4(5), 2594-456.
<https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/294/255>.
- Oliveira, A. M. C., Silva, A. T. dos S., Branco, G. G. A. C., & Silva, T. L. (2024). O material concreto como recurso pedagógico eficaz para a alfabetização de alunos com surdocegueira. In: *Conhecendo a surdocegueira e a deficiência multissensorial 2024*. (pp.41-64).
<https://grupobrasil.org.br/loja/wp-content/uploads/2025/01/Conhecendo-a-surdocegueira-vol-2.pdf>.
- Rached, S. F. S. (2011). *Ver e ouvir a surdocegueira: O emergir da comunicação* (173 p.). Dissertação de mestrado, Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
<https://tede2.unicap.br/items/746ab868-cafc-462f-9483-badea17c09dc>
- Rebelo, A. (2014). O desenvolvimento cognitivo e tomada de decisão das pessoas surdocega. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1):211-221.
<https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1134>.
- Santos, F. M. (2019). *Propostas no ensino de aritmética para pessoas com surdocegueira* (138 f.). Dissertação de mestrado, Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém.
<https://repositorio.ufpa.br/items/2b8c6ef8-413b-49c8-b2c2-90d9e2754772>
- Santos, L. S. dos. & Pereira, P. E. D. (2016). O uso do material dourado como recurso no ensino de matemática: adição e subtração em foco. In *Anais do IX Encontro Paraibano de Educação Matemática 2016* (pp. 56-76). Paraiba.
- WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2019). World report on hearing. <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing>).