

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NÁGIB JOSÉ MENDES DOS SANTOS

**A CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE O AEE À PESSOA COM
SURDOCEGUEIRA**

MACEIÓ

2014

NÁGIB JOSÉ MENDES DOS SANTOS

**A CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE O AEE À PESSOA COM
SURDOCEGUEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

**Maceió
2014**

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“A Consultoria Colaborativa como Estratégia na Formação Continuada de Professora sobre o AEE à Pessoa com Surdocegueira”

NÁGIB JOSÉ MENDES DOS SANTOS

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de maio de 2014.

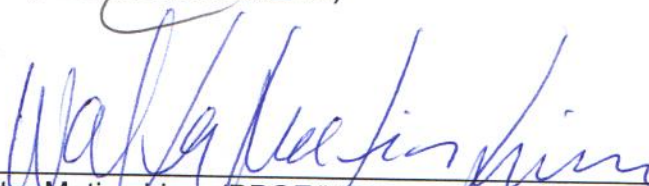
Banca Examinadora:



Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Shirley Rodrigues Maia (USCS)
(Examinadora Externa)



Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)

Ao meu pai que, entre as verduras e flores que vendia, me ensinou a amar os livros e o conhecimento (*in memoriam*).

Ao meu filho Vinicius que, com a sua vinda, encheu a minha vida de Luz e me inspirou a continuar.

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes por todo o apoio dado nesta caminhada.

À minha companheira, esposa, amiga e amada Glycia Guimarães Souza Mendes, por todo o seu amor, paciência e parceria durante este processo.

A todas as profissionais do AEE que, de fato, foram mui preciosas para a construção desta pesquisa e a Prof^a Girl Araújo de Lima, diretora do Centro de Orientação Educacional Especializado – COEE, por permitir e contribuir com a realização dessa empresa.

À minha genitora e à minha irmã, pelas orações destinadas ao sucesso deste empreendimento.

Aos companheiros e companheiras do colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/ Campus Arapiraca, pelo apoio dado durante este processo.

Aos amigos do Núcleo de Estudos sobre Educação e Diversidade (NEEDI), por ter compartilhado comigo muitos saberes.

“Dê-me tua mão e eu te direi quem és...
Em minha silenciosa escuridão, mais claro que o ofuscante
sol está tudo o que desejarias ocultar de mim.
Mais que palavras, tuas mãos me contam tudo o que
recusavas dizer.
Sedentas de amizade ou trêmulas de fúria, verdadeira
amizade ou mentira, tudo se revela ao toque de uma mão:
quem é estranho, quem é amigo.
Tudo vejo em minha silenciosa escuridão.
Dê-me tua mão e te direi quem és.”

Natasha (Surdocega, bielo-russa).

RESUMO

Pensar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado à pessoa com surdocegueira no contexto da escola inclusiva, principalmente ao que diz respeito à surdocegueira congênita, é, para muitos, considerado um grande desafio. Isto por requerer uma formação que proporcione a construção de conhecimentos específicos para desenvolver neste aluno formas de se comunicar e interagir com o seu meio. O presente trabalho consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como objetivo investigar a consultoria colaborativa enquanto instrumento de formação continuada oferecida a professoras que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública escolar do município de Arapiraca/Alagoas. De forma específica, os objetivos desta dissertação foram: 1. Analisar o conhecimento prévio das participantes sobre o AEE destinado ao aluno com surdocegueira; 2. Analisar as re/concepções, a partir da consultoria colaborativa, acerca da temática do atendimento educacional especializado ao aluno surdocego; e, 3. Refletir sobre os resultados da Consultoria Colaborativa, enquanto instrumento de formação continuada para o AEE a ser oferecido para pessoa com surdocegueira no município de Arapiraca/Al. Para tanto, os dados foram obtidos por meio de questionário, grupo focal e entrevista semi-estruturada. Os dados resultantes dos instrumentos metodológicos acima citados foram analisados sob a perspectiva da análise temática, descrita por Minayo (1996) e Bardin (1979). Os resultados evidenciaram que, antes da consultoria colaborativa, o conhecimento acerca da temática da surdocegueira era considerado incipiente por parte das participantes, sendo que, das professoras envolvidas, somente duas (02) nunca ouviram falar da surdocegueira. Constatou-se ainda que as concepções das participantes sobre a surdocegueira, no início da consultoria colaborativa, eram reduzidas à ideia do sujeito privado totalmente dos sentidos da visão e da audição e que, por isso, apreendia o mundo e se comunicava unicamente pelo sentido do tato. Em termos da formação, as participantes mostraram a necessidade de haver mais articulação da teoria com a prática. E, quanto à inclusão escolar da pessoa com surdocegueira, esta foi considerada possível; todavia, mediante a existência de certos aspectos julgados relevantes, pelas participantes da pesquisa, a saber: o envolvimento e preparação do professor da sala regular; a participação de toda a escola na promoção da inclusão da pessoa com surdocegueira; a participação da Família e, por fim, o apoio de profissionais especializados. Conclui-se que, apesar da complexidade existente em torno da temática do atendimento educacional especializado à pessoa com surdocegueira, a consultoria colaborativa pode ser considerada viável como estratégia de formação de professores sobre a temática do AEE e a surdocegueira.

Palavras Chave: Surdocegueira. Consultoria Colaborativa. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

When thinking about Special Needs Care (SNC) directed to the person with deafblindness inside the context of inclusive school, especially when it concerns the congenital deafblindness, it is, for many, considered a major challenge. That occurs due to the need of a training that can provide the construction of specific knowledge to help these students develop ways to communicate and interact with their environment. This study consists of a qualitative research that aimed to investigate the collaborative consultation as a mean of continued education offered to the teachers who worked with Special Needs Care (SNC) at the public school of the city of Arapiraca/Alagoas. Specifically, the objectives of this essay were: 1. Analyze the prior knowledge of the participants on the SNC directed to the student with deafblindness; 2. Analyze the (re)concepts, starting from the collaborative consultation, concerning the theme of specialized educational services to the deafblind student; and 3. Speculate on the results of the Collaborative Consulting, as a mean of continuing education for the SNC to be offered to people with deafblindness in the city of Arapiraca/AL. With that purpose, data was collected through poll, focus groups and semi-structured interview. The resulting data from the aforementioned methods were analyzed from the perspective of thematic analysis described by Minayo (1996) and Bardin (1979). The results showed that before the collaborative consultation, the knowledge about the theme of deafblindness was considered incipient by some of the participants, among the teachers involved in the research, only two (02) have never heard of deafblindness. It was also discovered that the thoughts of participants on deafblindness in the early collaborative consultation, were reduced to the idea of an individual fully deprived of the senses of sight and hearing and, therefore, knew the world and communicated only by the sense of tact. In terms of training, the participants showed a need for further articulation of theory and practice. About the school inclusion of the deafblind person, it was considered possible. However, with a need to face the existence of certain aspects considered relevant by the participants of the study: like the involvement and the training of the teacher from the regular classes; participation from the entire school in promoting the inclusion of deafblind person; the participation of the family and, finally, the support of skilled professionals. We conclude that, despite the difficulties surrounding the theme of special needs educational to people with deafblindness, the collaborative consultation can be considered as a viable strategy for training teachers on the subject of SNC and deafblindness.

Keywords: Deafblind. Collaborative Consulting. Special Needs Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas da compreensão de objeto de referência para surdocegos que fazem uso do tato	49
Figura 2 – Etapas da compreensão de objeto de referência para surdocegos que fazem uso de resíduos visuais	50
Figura 3 – Calendários de objetos reais feitos com bacias de plástico e objetos de referência	50
Figura 4 – Calendário de seções com a “cesta do acabou”	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do método coativo de Jan Van Dijk 34

Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa 57

ADEFAB - Associação para Deficientes da Áudio-Visão

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAS – Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez

CEB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CENTRAU – Centro de Atendimento e Reabilitação da Audição

ERDAV – Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais

FUMAS – Fundação Municipal Anne Sullivan

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEI – Plano Educacional Individualizado

SEDAV – Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais

SEADAV – Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audiovisuais

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação acadêmica das docentes

62

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. SURDOCEGUEIRA: CONHECIMENTOS PRELIMINARES	19
2.1 - Etiologias da surdocegueira: a síndrome da rubéola congênita e a síndrome de Usher	20
2.2 - Surdocegueira e suas classificações	22
2.3 A Comunicação e a pessoa com surdocegueira	23
2.4 As Diferentes formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira	26
3. O MÉTODO CO-ATIVO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	29
3.1 Breve histórico da educação da pessoa com surdocegueira	29
3.2 O método co-ativo: o uso dos sentidos no desenvolvimento da comunicação no processo de aprendizagem da pessoa com surdocegueira	32
4. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL E A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	37
4.1 Breve panorama do atendimento educacional especial na perspectiva inclusiva em Arapiraca / AL	43
4.2 O atendimento educacional especializado (AEE) no contexto educacional inclusivo e a pessoa com Surdocegueira	45
4.3 Ampliando a comunicação da pessoa com surdocegueira: o AEE e o uso do sistema de calendário	48
4.4 O plano educacional individualizado e a avaliação	52
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
5.1 A consultora colaborativa como abordagem metodológica no contexto da pesquisa qualitativa	54
5.2 Escolha dos participantes	56

5.3 Instrumentos Metodológicos para coleta de dados	58
5.3.1 O questionário	58
5.3.2 Grupo focal	59
5.3.3 Entrevista semi-estruturada	59
5.4. Sobre a análise dos dados coletados	60
6. O CONHECIMENTO SOBRE A SURDOCEGUEIRA E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DO AEE	62
6.1 Eixo I – Conhecimento prévio das participantes da pesquisa quanto à pessoa com surdocegueira e o AEE no contexto inclusivo	62
6.2 Eixo II – A Formação como <i>devoir</i>: a contribuição da consultoria colaborativa na construção da reflexão sobre a prática do AEE voltado ao aluno com surdocegueira escola inclusiva	69
6.2.1 As re/concepções das participantes sobre a surdocegueira	70
6.2.2 O AEE para o aluno com surdocegueira no contexto inclusivo: o que pensam as participantes da consultoria colaborativa?	73
6.2.3 As competências necessárias aos profissionais do professor do AEE no atendimento ao aluno com surdocegueira	77
6.3 Eixo III – Possibilidades da consultoria colaborativa, enquanto instrumento de formação continuada sobre o AEE para pessoa com surdocegueira no município de Arapiraca / AL	80
6.3.1 A opinião das participantes, pós-consultoria colaborativa, sobre as ações possíveis de serem realizadas pelo professor do AEE, para a promoção da inclusão de um aluno surdocego	81
6.3.2 O Plano Educacional Individualizado no AEE junto à pessoa com surdocegueira: o que compreenderam as participantes da pesquisa?	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	109
ANEXOS	115

1. INTRODUÇÃO

Como profissional, enquanto exercia no ano de 2002 a função de intérprete de LIBRAS em uma escola da rede estadual situada no município de Maceió / Al, vivenciei a experiência de trabalhar com uma aluna com surdocegueira cuja etiologia era a Síndrome da Rubéola Congênita. Foi, a partir de então, que surgiu a curiosidade sobre a temática da surdocegueira, porém não sabia como obter mais informações.

No ano de 2007, enquanto trabalhava no Centro de Atendimento a Pessoa com Surdez (CAS), em Maceió, recebi o convite para participar como aluno de um curso de formação de multiplicadores (financiado pelo MEC em parceria com a Associação Educacional para Múltipla Deficiência - AHIMSA) sobre as temáticas: surdocegueira e deficiência múltipla.

Após o término do curso, participei na condição de multiplicador de algumas formações promovidas pelo CAS, destinadas a professores da rede pública de ensino, assim como, de alguns eventos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde ministrei minicursos sobre a surdocegueira.

Porém, a presente pesquisa começou a se delinear no ano de 2009, quando em um evento – promovido pela UFAL/Palmeira dos Índios e com o tema inclusão da pessoa com deficiência – deparei-me com uma pessoa com surdocegueira adquirida que cursava o ensino médio em uma escola regular no município arapiraquense. Em contato com a genitora do referido aluno, que também esteve presente no evento, esta apontou as inúmeras dificuldades encontradas por seu filho em seu processo educacional no que diz respeito a sua efetiva inclusão na escola regular.

Ressalto que o processo de inclusão de pessoas com surdocegueira em escolas regulares pode ser considerado como um dos grandes desafios para a comunidade escolar devido aos déficits nos sentidos da visão e da audição que estes sujeitos apresentam, impedindo-os de interagir e se comunicarem com os que fazem parte do seu meio (MCLNNES; TREFFY, 1984).

Os déficits acima mencionados, somados à falta de preparo das escolas e dos profissionais de ensino para o trabalho no AEE junto ao estudante com surdocegueira no contexto inclusivo, tem levado este indivíduo a não “concorrer e usufruir os benefícios que o todo possui” (GARCIA, 2008, p. 45), resumindo o seu processo de inclusão a apenas “fazer parte de” (GARCIA, 2008, p. 45).

A fim de minimizar as barreiras encontradas pela pessoa com deficiência na escola regular, faz-se necessário que toda a comunidade escolar assuma outras posturas frente à diferença a fim de romper com os paradigmas segregacionistas que orientavam a educação, permitindo, desta maneira, uma avaliação constante por parte dos educadores acerca de sua prática (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2006; ROPOLI, 2010).

Na escola inclusiva, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como uma de suas atribuições a elaboração e a organização de recursos pedagógicos, a promoção da acessibilidade para a eliminação das barreiras que possam impedir a participação plena de todos os estudantes independente de suas especificidades. Em se tratando da pessoa com surdocegueira, isto implica, entre outras coisas, repensar a organização espacial da instituição de ensino para que o indivíduo com surdocegueira tenha mobilidade e acesso ao espaço escolar (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010).

Nesse contexto, o profissional do AEE pode exercer a função de professor mediador para o estudante com surdocegueira. Isto é, o profissional do AEE auxiliará o aluno em questão a compreender conceitos pertinentes do mundo ao seu redor, informando-lhe o que se passa, abrandando o vazio proporcionado pela privação dos sentidos da visão e da audição. Para isto, é fundamental que o mediador tenha conhecimentos sobre a surdocegueira, as formas de comunicação utilizadas e a avaliação da funcionalidade da deficiência sensorial presente neste aluno. Desta maneira, o aluno será tratado como pessoa concreta e singular (BOSCO, MESQUITA, MAIA, 2010).

Porém, no Brasil, como afirma Masini (2011), as pesquisas e estudos sobre a surdocegueira ainda são considerados incipientes, o que torna o acesso ao conhecimento sobre a temática difícil. Tal situação compromete a formação profissional e o desenvolvimento de práticas orientadas por fundamentos teóricos.

Assim, frente aos desafios encontrados para a inclusão da pessoa com surdocegueira no ensino regular, apresento os seguintes problemas de pesquisa: os profissionais do AEE do município de Arapiraca têm conhecimento sobre a temática da surdocegueira? Há lacunas na formação do profissional do atendimento especializado quanto ao AEE e a surdocegueira? A consultoria colaborativa pode, de fato, contribuir com a formação continuada dos professores do AEE?

Para refletir e procurar responder o problema de pesquisa propus aos professores do AEE do município de Arapiraca/AL a realização de uma consultoria colaborativa. Esta forma de intervenção é compreendida por vários autores (WEST; IDOL, 1989; PUGACH; JOHNSON, 1995; KAMPWIRTH, 2003; IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 2000) como eficiente instrumento de apoio à inclusão escolar, pois proporciona o envolvimento entre os educadores da escola regular e os profissionais especializados, a fim de elaborar estratégias com a finalidade de incluir alunos com deficiência nas escolas regulares.

Considerando estes aspectos, este trabalho teve como objetivo geral investigar, de forma qualitativa, as possibilidades da consultoria colaborativa como instrumento de formação continuada dos professores que atuavam no AEE do município arapiraquense no que se refere ao atendimento educacional especializado à pessoa com surdocegueira.

De forma específica, apresento na pesquisa os seguintes objetivos: 1. Analisar o conhecimento prévio das participantes a respeito da temática do atendimento educacional especializado ao aluno com surdocegueira; 2. Analisar as re/concepções constituídas durante a consultoria colaborativa acerca da temática do atendimento educacional especializado ao aluno com surdocegueira; 3. Refletir sobre os resultados da Consultoria Colaborativa enquanto instrumento de formação continuada para o AEE a ser oferecido para pessoa com surdocegueira no município de Arapiraca/Al.

Destarte, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo “Surdocegueira - conhecimentos preliminares” procurou-se tratar de conceitos básicos a respeito da surdocegueira, suas etiologias, classificações e sobre as diferentes formas de comunicação utilizadas pela pessoa com surdocegueira.

O segundo capítulo “O método co-ativo e o processo de aprendizagem da pessoa com surdocegueira” buscou discorrer sobre o uso e relevância do método co-ativo no processo de aprendizagem desse indivíduo.

No terceiro capítulo “O atendimento educacional especializado no Brasil e a pessoa com surdocegueira”, o escopo foi a problemática do AEE destinado ao aluno com essa deficiência no contexto da escola inclusiva.

O quarto capítulo “Procedimentos metodológicos” refere-se à forma como foi delineado metodologicamente o presente trabalho de investigação.

No quinto capítulo “O conhecimento sobre a surdocegueira e o AEE no contexto da escola inclusiva arapiraquense” são apresentados os resultados e a análise das implicações da consultoria colaborativa, enquanto instrumento de formação continuada sobre o AEE e a surdocegueira, na prática docente das professoras do AEE do município de Arapiraca/AL.

2. SURDOCEGUEIRA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao pensar no estudante com surdocegueira, imediatamente, predomina em nosso imaginário a figura de um ser totalmente desprovido dos sentidos da visão e da audição. No entanto, experiências e estudos têm mostrado que são raros os casos de pessoas que apresentam essas perdas de forma total. Ao contrário, a surdocegueira é uma condição que apresenta diversas características, e, devido a isto, várias nomenclaturas foram dadas a essa deficiência ao longo da história, tais como: dupla privação sensorial, múltipla privação sensorial, surdo-cegueira e, finalmente, surdocegueira. Sendo esta última adotada durante a reunião do comitê executivo da Associação Internacional para a Educação do Surdocego (IAEDB), no ano de 1993, em Boston (SILVA, 2011).

Conforme Lagati (1995), o termo surdocegueira é o mais indicado para esta deficiência por não se tratar simplesmente da soma da surdez com a cegueira, uma vez que, a pessoa com surdocegueira apresenta características diversas consideradas distintas das encontradas nas pessoas surdas e das encontradas nas pessoas cegas.

Posteriormente, outras definições foram sugeridas, aprovadas e difundidas. Temos, por exemplo, a definição dada por McInnes e Treffy (1984) que considera que a surdocegueira é uma deficiência singular que necessita de uma abordagem também única, ou seja, que atenda a especificidade do sujeito com surdocegueira.

No Brasil, segundo Maia (2004), a surdocegueira é definida pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial como:

[...] uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e ao meio ambiente, ter acesso às informações, ter uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (p. 06).

Observa-se, com base nas definições anteriores, que a interação do sujeito com surdocegueira com o seu meio faz-se importante para o desenvolvimento da comunicação. Neste sentido, Viñas (2004) afirma que o ato de comunicar é resultado da interação social entre sujeitos; entretanto, a forma como essa interação acontece, salienta Gomes (2006), depende das características peculiares dos indivíduos que interagem.

É com base nessas características peculiaridades, mencionadas por Gomes (2006), que os educadores envolvidos no processo educativo da pessoa com surdocegueira busca promover a interação do aluno com o seu entorno. A ausência em concomitância dos sentidos distais (a visão e a audição) pode ser considerada um grande desafio na aprendizagem.

Quanto às causas da surdocegueira, elas podem ser várias e muitas delas estão relacionadas a vários fatores, tais como: as anomalias no desenvolvimento, infecções intrauterinas, complicações perinatais, prematuridade, síndromes (Usher, Charge, Rubéola Congênita, Down, entre outras) (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). Contudo, chamaremos a atenção, no próximo subtópico, para duas etiologias consideradas por Garcia (2008) como responsáveis pelo maior número de pessoas surdocegas adultas, a saber: a Síndrome da Rubéola Congênita (SRC) e a Síndrome de Usher.

2.1 Etiologias da surdocegueira: a síndrome da rubéola congênita e a síndrome de usher

A rubéola trata-se de uma infecção causada por vírus, do tipo Rubivírus, pertencente a família *Togaviridae* (CADER-NASCIMENTO, 2010). Apresenta como sintomas, febre eruptiva de pouca intensidade somada a uma erupção que desaparece rapidamente.

A transmissão da rubéola ao feto ocorre de forma transplacentária, afetando 90% dos recém-nascidos filhos de mães que foram portadoras do vírus nos três primeiros meses de gestação. Em contrapartida, quando a mãe é acometida pela rubéola na vigésima semana de gestação, raramente, o feto apresenta complicações. Porém, quando contraído no período de gestação considerado crítico (três primeiros meses), o vírus da rubéola pode causar danos ao sistema ocular, como por exemplo: a catarata (podendo ocorrer de forma monocular ou binocular), microftalmia, retinopatia pigmentada e glaucoma.

Além dos danos visuais mencionados, o vírus da Rubéola Congênita, ao atravessar a placenta da mãe, compromete a nutrição do bebê resultando em inúmeros danos, sendo alguns deles no crescimento, na audição e no coração (CAMBRUZZI, 2007; CADER-NASCIMENTO, 2010).

Outra etiologia considerada importante é a Síndrome de Usher. Esta síndrome foi descoberta pelo Dr. Carlos Usher, em 1914, e é considerada como uma

das principais causadoras da surdocegueira adquirida. (CAMBRUZZI; COSTA, 2005). Trata-se de uma patologia genética que tem como característica a perda auditiva neurosensorial congênita (presente no nascimento) concomitante com perda visual em consequência de retinose pigmentar.

Segundo o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente (2002), a síndrome de Usher pode ser classificada de três tipos:

- **Tipo 01:** têm como característica a surdez neurosensorial severa ou profunda, bilateral, congênita e não progressiva. Nesse tipo, a retinose pigmentar tem início dos 08 a 15 anos de idade, apresentando também resposta vestibular alterada. O primeiro sintoma da Síndrome de Usher do tipo 01 é a cegueira noturna (podendo ser progressiva) que comumente surge na infância;

- **Tipo 02:** apresenta como característica, perda auditiva entre leve e moderada, bilateral e simétrica, não sendo necessariamente progressiva. A aparição da retinose pigmentar, nesse tipo, geralmente se dá depois dos 15 anos de idade, porém, a resposta vestibular permanece normal. Os sujeitos dessa classe apresentam escotomas no final da infância ou durante a adolescência, podendo ficar totalmente cego na fase adulta;

- **Tipo 03:** Nesse caso, a surdez é neurosensorial congênita progressiva. A idade para o início da retinose pigmentar é variável, e a pessoa acometida pode apresentar resposta vestibular natural ou alterada. Quanto à visão, os principais sintomas são a cegueira noturna e o desenvolvimento de escotomas, podendo estes ocorrer no término da adolescência ou na fase adulta. Os sujeitos pertencentes a essa classe podem apresentar cegueira total na adultez ou na meia idade.

A Síndrome de Usher, devido à degeneração da retina, faz com que os sintomas se manifestem, impedindo que os surdos acometidos por ela sejam logo identificados. Nesse contexto, os sintomas considerados mais comuns da Síndrome de Usher são: cegueira noturna, perda da visão periférica, perda da visão central (CAMBRUZZI; COSTA, 2005).

Além dos sintomas supracitados, alguns sinais são perceptíveis no comportamento dos sujeitos com Usher, tais como: tropeçar em móveis baixos, dificuldade em enxergar no escuro, dificuldade em movimentar-se em lugares com

pouca luz, fotofobia, não percebe quando acenam ou se aproximam ao seu lado, tropeça nos primeiros e últimos degraus, entre outros (GRUPO BRASIL, 2002, p. 14).

Portanto, por se tratar de uma síndrome ainda pouco conhecida, algumas pessoas com surdocegueira são identificadas somente como surdas. Tal fato pode levar a impossibilidade, por parte dos educadores, de realizar intervenções adequadas no sentido de auxiliar esses sujeitos a se adaptarem à condição de pessoa com surdocegueira. Por isso, salientamos a importância da obtenção de tais conhecimentos por parte dos profissionais que atuam na educação dos estudantes com surdocegueira.

2.2 A surdocegueira e suas classificações

Na busca de definir métodos e programas educacionais adequados, a surdocegueira é classificada levando em consideração os seguintes aspectos: o período de surgimento e o nível de funcionamento (MAIA, 2010).

Quanto ao período de surgimento, a classificação da surdocegueira é feita do seguinte modo: surdocegueira pré-linguística e surdocegueira pós-linguística. Na primeira classe se enquadram aqueles sujeitos que nasceram ou ficaram surdocegos antes da aquisição da linguagem (McINNES; TREFRY, 1984); enquanto que a segunda classe é formada pelas pessoas que ficaram surdocegas após a aquisição da linguagem (GRUPO BRASIL, 2002).

Quanto à classificação que toma como base o nível de funcionalidade, conforme Cambruzzi (2007), esta é dividida três subgrupos que serão descritos a seguir:

1. Baixo-nível de funcionamento

Os sujeitos que fazem parte desse grupo são caracterizados por apresentar uma comunicação limitada devido aos déficits sensoriais. Como consequência apresenta também falta de motivação para a interação com o seu meio (MAIA, 2004).

Conforme Cambruzzi (2007), no caso das pessoas surdocegas que apresentam baixo-nível de funcionamento, “a intervenção educacional (...) deve ter como objetivo desenvolver a comunicação a fim de proporcionar-lhe o alcance de uma autonomia maior em conformidade com a sua singularidade” (p. 24).

2. Médio-nível de funcionamento

De acordo com Maia (2004), diferente do nível anterior, os sujeitos pertencentes a esta condição manifestam maior interesse pelo seu redor por meio dos resíduos perceptuais existentes nos sentidos da visão e audição.

Destarte, a intervenção educacional com os sujeitos desse nível consiste em buscar ampliar o seu sistema de comunicação, suas habilidades sociais por intermédio de estratégias que lhe permita executar alguma atividade laboral.

3. Alto-nível de funcionamento.

Os sujeitos pertencentes a este grupo, segundo Cambuzzi (2007), apresentam como característica a capacidade de apresentar estratégias para resolver problemas e interesses próprios. Por não apresentarem comprometimentos cognitivos mostram excelente desempenho cognitivo. Segundo a Associação de Surdocegos da Espanha, a intervenção deve trabalhar conteúdos acadêmicos. Também se deve levar em conta a ajuda de tecnologias para potencializar o desempenho de seu aprendizado.

Portanto, conhecer as classificações da surdocegueira é relevante para a busca da definição de programas, métodos e recursos educacionais, condizentes com as necessidades de cada sujeito. Pois, com base no conhecimento das classificações, poderá o profissional do Atendimento Educacional Especializado colaborar, de forma mais efetiva, para o desenvolvimento cognitivo e educacional da pessoa com surdocegueira.

2.3 A comunicação e a pessoa com surdocegueira

O ato de comunicar, desde os primórdios da humanidade, está estritamente ligado à sobrevivência do ser humano, visto que as volições, necessidades e, até mesmo, o poder exercido de um indivíduo sobre outro, precisavam ser comunicados.

A comunicação consiste em um processo de troca de informações resultante da interação entre os indivíduos que, mesmo de forma intencional, objetivam exercer influência no comportamento do outro (ORELOVE; SOBSEY 1996; VIÑAS, 2004).

Em se tratando da pessoa com surdocegueira, devido aos déficits visual e auditivo, esta encontrará extremas dificuldades em se comunicar e interagir com o seu meio, levando-a, cada vez mais, ao isolamento. Porém, é possível fazer com que essa pessoa estabeleça formas de comunicação e se relacione com o mundo e com os outros sujeitos.

Assim como todas as crianças, as que têm surdocegueira podem apresentar dois níveis de comunicação: nível pré-simbólico e simbólico. O primeiro nível consiste no estágio em que a criança não sabe ainda que os símbolos podem representar coisas; enquanto que o segundo nível é descrito como aquele em que a criança atribui significado aos símbolos (MAIA, 2010).

Quanto à pessoa com surdocegueira, esta pode demonstrar intenções de comunicação por meio das expressões naturais que consistem nas primeiras expressões que são próprias do sujeito e que, posteriormente, assumem o caráter social quando produz reações em outras pessoas (GRUPO BRASIL, 2002).

Desta forma, para que o estabelecimento da comunicação com o estudante surdocego pré-simbólica seja exitoso é de extrema importância que os cuidadores e pessoas que estiverem juntas a ela estejam atentos para as expressões manifestadas por esta criança e suas possíveis intenções de comunicação:

Quando pensamos na realidade do surdocego (...) percebemos o quanto é importante estar atento a qualquer reação e comportamento apresentado, seja um simples piscar de olho mais lento, ou uma reação como apertar o braço, o choro ou um gesto de apontar, até mesmo ficar totalmente imóvel e rígido pode, por exemplo, comunicar uma sensação de desconforto (MAIA, ARAÓZ, IKONOMIDIS, 2010, p. 38).

A criação do vínculo entre cuidador/professor e a criança com surdocegueira, na fase pré-simbólica, é de extrema relevância para o sucesso no desenvolvimento comunicativo dessa criança. Pois, as crianças pré-simbólicas comumente apresentam o isolamento como característica, assim como a defesa tátil.

A defesa tátil, por sua vez, consiste na “forma como a criança experimenta e reage de maneira negativa e emocionalmente às sensações do tato” (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p.09).

Nesse contexto, o vínculo terá como principal objetivo quebrar essa resistência apresentada pela criança por meio da quebra da resistência ao toque. Isso pode ser realizado através da prática de atividades prazerosas já evidenciadas pela criança, como por exemplo, brincadeiras feitas com areia, água, massas de modelar, entre outras. Ainda sobre esse aspecto, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial (2003, p. 05) considera que:

O primeiro degrau no desenvolvimento da comunicação acontece nas situações comuns do dia-a-dia, como banho, a alimentação e as brincadeiras. Nessas situações, a criança surdocega vai aprender as regras de sociabilidade, de estar com outras pessoas. Elas aprendem

que seus parceiros reagem às suas atividades, elas aprendem a prestar atenção no seu parceiro e no que ele está fazendo, elas aprendem que ambos são ativos na interação e cada um tem a sua vez. Primeiro e principalmente elas aprendem que é agradável estarem juntos, fazerem coisas juntos, dividir experiências com essas pessoas.

Sendo o processo comunicativo, segundo Maia (2010), algo que requer interação e troca de informações entre emissor e receptor é fundamental que haja um meio para que isso ocorra, podendo ser a fala, o uso de gestos, expressões faciais e/ou corporais, língua de sinais, entre outros. A autora afirma ainda que o início do processo de desenvolvimento da comunicação na criança com surdocegueira congênita deve ser baseado no uso de objetos de referências. Estes objetos de referência, de acordo com Maia (2010), devem ser objetos de importância para a pessoa com surdocegueira (como objetos pessoais, por exemplo) e que estejam ligados ao seu dia-a-dia.

O objetivo principal destes objetos é estabelecer uma comunicação mais formal por meio da antecipação da atividade e da relação causa-efeito. Desta forma, uma criança:

[...] que não consegue entender ou tem dificuldade de expressar a ideia de piscina de bolas através de um meio de comunicação formal tal como a fala, libras ou escrita (...), pode ser capaz de usar uma bola de plástico da piscina de bolas para significar a mesma coisa (OCKELFORD, 2011, p. 09).

Segundo Ockelford (2011), os objetos de referência podem ser utilizados para diversos fins, tais como: antecipar atividades (comer, beber, estudar etc.), identificar pessoas (pulseira utilizada pela professora, colares, penduricalhos etc.), identificar lugares (chave para indicar a casa, sabonete para indicar o banheiro, esponja de prato para indicar a pia), entre outros. Contudo, o autor salienta que os objetos de referência não, necessariamente, devem ter “qualquer característica comum com aquilo que representam, mas derivam seu significado por associação” (OCKELFORD, 2011, p. 12).

Os objetos de referência também podem ser utilizados em sistemas de calendário, livros de experiências reais, livros de registros de atividades e outros. Porém, é importante salientar que os objetos de referência só terão, de fato, sentido para o aluno com surdocegueira se forem utilizados num contexto natural e em um local apropriado. Caso o contrário, o seu uso não terá sentido nenhum para a criança com surdocegueira.

Uma vez atingindo o nível de comunicação simbólica, a pessoa com surdocegueira apresenta condições de se comunicar de forma receptiva e expressiva. A primeira, segundo Maia (2010), se refere ao processo de recepção e compreensão do que está sendo emitido, enquanto a segunda forma de comunicação consiste na expressão dos desejos e necessidades.

Quando o estudante com surdocegueira passa do nível de comunicação pré-simbólico ao simbólico, seu pensamento passa por alterações que a fará melhor entender noções, como a de tempo e espaço. Deste modo, na construção desse processo comunicativo, faz-se uso dos objetos de referências que servirão de apoio para o desenvolvimento posterior de uma forma de comunicação mais abstrata, ou seja, mais independente do objeto concreto.

2.4 As diferentes formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira

Como já fora mencionado, a comunicação é algo essencial à humanidade. Porém, o ato de comunicar que ocorre de forma espontânea na vida de muitos, para o surdocego pode ser considerado como algo muito difícil (SOUZA, 2011).

Amaral (1997) adverte que a comunicação vai além do ato de falar, pois este se reduz apenas à “[...] capacidade motora de expressão oral de elementos que nos servem como instrumento de transmissão da linguagem” (p. 08). Deste modo, em se tratando da comunicação da pessoa com surdocegueira, a fala pode, com a intervenção adequada, ser substituída por outros recursos alternativos.

Assim, tendo como escopo tornar a comunicação pré-simbólica em comunicação simbólica, os profissionais, familiares e cuidadores do aluno com surdocegueira devem ter conhecimento a respeito das diferentes formas de comunicação possíveis à pessoa com surdocegueira. Com base em estudiosos da temática (MAIA, ARAÓZ, IKONOMIDIS, 2010; SOUZA, 2011), são consideradas como formas de comunicação mais utilizadas por pessoas com surdocegueira:

a) Dactilologia apoiada na palma da mão: consiste no uso da escrita em alfabeto manual feita na palma da mão da pessoa com surdocegueira. A eficiência dessa forma de comunicação está relacionada ao grau de percepção tátil do sujeito. Em alguns casos, a emissão da mensagem é feita no próprio corpo da pessoa com surdocegueira;

b) Língua de Sinais Próxima ao Campo Visual: trata-se do sistema de comunicação utilizado geralmente com pessoas com surdocegueira que apresentam um resíduo de visão considerável ou que tem perda da visão periférica. Essa forma de comunicação consiste na sinalização feita próxima ao campo visual. Neste caso, o emissor da mensagem deverá saber qual a melhor distancia para sinalizar próximo aos olhos do receptor da mensagem;

c) Língua de Sinais Tátil ou Língua de Sinais Apoiada: esse sistema de comunicação consiste no uso da língua de sinais na palma da mão da pessoa com surdocegueira. Esse recurso é utilizado, na maioria das vezes, por pessoas acometidas pela surdocegueira que tiveram a língua de sinais como primeira língua;

d) Sistema Braille Tátil: esse processo consiste na execução dos pontos feita na própria mão da pessoa com surdocegueira, mais precisamente nos dedos indicador e médio. Estes ficam em forma de “U” do alfabeto dactilológico da língua de sinais brasileira e recebem do emissor a informação por meio dos pontos que serão feitos nas falanges destes dois dedos. Esse sistema de comunicação é geralmente utilizado por pessoas surdocegas na interação com pessoas cegas ou pessoas que sabem utilizar o sistema Braille;

e) Escrita Alfabética na Palma da Mão: trata-se do sistema de comunicação que usa palavras, frases e textos feitos na palma da mão da pessoa com surdocegueira. Nesse processo, usa-se letras em caixa alta feitas pelo emissor com o seu dedo indicador na mão da pessoa com surdocegueira. Também dependerá, esse processo, do grau de sensibilidade tátil apresentado pelo receptor;

f) Tadoma¹ ou Método de Vibração: esse meio de comunicação consiste na percepção tátil das vibrações emitidas durante o ato de falar. A pessoa com surdocegueira posiciona a mão em forma de “L” (alfabeto datilológico brasileiro) no rosto do emissor de forma que o polegar fique próximo aos lábios e o indicador na face. Desta maneira, poderá o sujeito com surdocegueira perceber a vibração e a posição fonoarticulatória dos sons vocálicos. O uso e a aprendizagem desse método de comunicação requerem muita concentração e treino, sendo recomendável que o indivíduo com surdocegueira, desde os primeiros meses de vida, seja estimulada a

¹ Segundo Cader-Nascimento (2010), a origem do nome do método Tadoma se deve a um trabalho realizado por Sophie Alcorn junto a duas crianças com surdocegueira, Tad Chapman e Oma Simpson. Foi da junção dos nomes dessas crianças que se originou o termo TADOMA.

perceber a produção da fala de seu cuidador através do treino de posicionamento da mão no rosto do emissor.

Frente aos conhecimentos pertinentes às formas de comunicação da pessoa com surdocegueira, e considerando o direito deste sujeito frequentar a escola regular, faz-se mister o profissional do AEE obter conhecimentos sobre algumas das diversas formas alternativas de comunicação utilizados por esses indivíduos.

3 O MÉTODO CO-ATIVO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

O ato de aprender se dá por meio das relações entre os indivíduos e o seu exterior. O sujeito apreende, por meio da percepção, o que está a sua volta e se apropria do que está percebendo, dando-lhe significados. Assim sendo, conforme Masini (2011) é a união estabelecida entre percepção e entendimento que torna possível o “significar”.

Moreira, de acordo com Masini (2011), afirma que aprender de forma crítica está relacionado ao perceber, também, de forma crítica. Isto posto, observa-se então que as percepções exercem essencial papel para o sujeito no processo da aprendizagem.

Por causa das perdas significativas nos sentidos da visão e da audição, o sujeito pode apresentar dificuldades no ato de perceber o seu entorno e, conseqüentemente, ter grandes prejuízos em seu processo de aprendizagem. Porém, ao longo da história, algumas pessoas surdocegas contrariaram essa ideia e, com o auxílio da intervenção adequada, conseguiram aprender e produzir conhecimento.

Deste modo, por meio do presente capítulo, discutiremos sobre o método Co-ativo e sua importância para o trabalho do profissional do AEE no desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com surdocegueira. Ainda, na seção a seguir, será feito um breve histórico sobre a educação de surdocegos no Brasil e no mundo a fim de melhor vislumbrar o contexto do atendimento ao surdocego.

3.1 Breve histórico da educação da pessoa com surdocegueira

Apesar das dificuldades oriundas da surdocegueira, a história retrata exemplos de pessoas que conseguiram superar suas limitações obtendo êxito em seu processo educacional, como é o caso das personalidades que se seguem.

A história da educação das pessoas surdocegas tem início com Victoria Mourriseau (1789-1832), quando esta recebeu educação formal em um instituto de surdos no final do século XVII na França. Contudo, a primeira aluna que obteve êxito em seu processo educativo foi a americana Laura Bridgman, que iniciou os seus estudos no Instituto Perkins que ficava localizado em Massachussets nos EUA, no ano de 1837. O método utilizado em sua educação foi baseado no uso do tato por intermédio do alfabeto manual para surdos soletrado em sua mão (CAMACHO, 2002).

Nessa mesma época, Anne Mansfield Sullivan, aluna parcialmente cega do mesmo Instituto, aprendeu a se comunicar com Laura por meio das orientações do Dr. Samuel G. Howe (FREDERICO, 2006). Esta experiência possibilitou que Anne Sullivan, posteriormente, tornar-se cuidadora de uma personagem que, junto a ela, iria contribuir de forma decisiva na educação dos surdocegos. Trata-se de Helen Keller.

Helen Keller, aos sete anos de idade, teve o seu primeiro contato com Anne Sullivan, que tomou como base o uso do tato na sua educação, fundamentando o seu método de ensino na utilização do alfabeto manual feito na palma da mão de sua aluna. Após insistente e incansável trabalho ao longo de três anos, Helen Keller passou a entender que havia um significado para cada coisa (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). Com o apoio da sua professora, pode continuar sua caminhada a passos largos, sendo a primeira surdocega a obter um diploma de curso superior. Além disso, segundo Cader-Nascimento (2010), mesmo depois da morte de Anne Sullivan, Helen Keller visitou inúmeros países proferindo palestras, e publicou inúmeros livros. Faleceu em 1968 e teve suas cinzas colocadas junto as de sua querida professora Anne Sullivan, a quem, segundo a própria Helen Keller, a trouxe para a luz.

Outras personalidades também fizeram parte da história do processo educacional da pessoa com surdocegueira. Frederico (2006) elenca alguns nomes de pessoas surdocegas que se destacaram na história, como por exemplo: Ragnhild Kaata; Olga I. Skorojodova; Robert Smithdas; Leonard Dowdy; Valise Amadescu.

Também no Brasil há registros de pessoas com surdocegueira que obtiveram êxito em seu processo educacional. Ainda, segundo Frederico (2006), os surdocegos brasileiros considerados importantes são: Maria Francisca da Silva, Claudia Sofia Indalécio Pereira Rodrigues, Carlos Jorge Rodrigues, Alex Garcia, entre outros.

Outros sujeitos constituíram a história da educação de surdocegos no Brasil e no mundo. Porém, em muitos casos, esses nomes se mantiveram no anonimato devido à característica peculiar da surdocegueira, isto é, a de ser considerada uma deficiência “invisível”, porque em muitas situações, devido à falta de informação, as pessoas com surdocegueira são escondidas por seus familiares dentro de suas casas.

No Brasil, a história da educação dos surdocegos tem como registro inicial a vinda de Helen Keller no ano de 1953 ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Foi a partir desta visita que Nice Tonhosi Saraiva,

sensibilizada com o discurso de Helen Keller, empreendeu esforços para a educação de surdocegos em terras brasileiras (GARCIA, 2008).

A partir do ano de 1961, após regressar dos EUA, a professora Nice Tonhosi Saraiva fundou o Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais (SEDAV). Todavia, o setor teve que fechar suas portas em 1963, devido às exigências administrativas por parte do Instituto Padre Chico.

Após a SEDA V funcionar por um determinado tempo na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, no ano de 1964, por meio da Portaria nº 75, de 21 de maio, foi oficialmente criado o Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audiovisuais (SEADAV), subordinado ao Serviço de Educação de Surdos do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

Quatro anos depois, por meio da Lei Municipal nº 170, de 9 de agosto de 1968, foi fundada a primeira escola para alunos com deficiências audiovisuais – a da Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais – ERDAV. Mais tarde, a escola mudou de nome mais uma vez, e passou a ser chamada FUMAS – Fundação Municipal Anne Sullivan. Desta forma, a instituição conseguiria se consolidar enquanto órgão de serviço educacional, sendo até os dias de hoje, considerado um importante núcleo de referência para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais (SARAIVA, s/d).

Garcia (2008) menciona outras instituições que foram criadas com a finalidade de apoiar os indivíduos com surdocegueira na busca de sua educação e independência. Entre elas, podemos citar:

- ADEFAV – Associação para Deficientes da Áudio-Visão, fundada em 1983, em São Paulo;
- AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência começou a funcionar em 1991, também em São Paulo;
- CENTRAU – Centro de Atendimento e Reabilitação da Audição, criado em 1991, na cidade de Curitiba/Paraná.

Segundo Frederico (2006), no Brasil, apesar de há 44 anos a educação voltada para estudantes com surdocegueira existir, grandes avanços na educação destes sujeitos só puderam ser notados na década de 1990.

Atualmente, em vários estados brasileiros existem atendimentos às pessoas com surdocegueira, como por exemplo, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso

do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Rondônia.

3.2. O método co-ativo: o uso dos sentidos no desenvolvimento da comunicação no processo de aprendizagem da pessoa com surdocegueira

No processo de aprendizagem do ser humano, o uso dos sentidos se faz fundamental. É por meio dos sentidos que o corpo se relaciona com o ambiente. O resultado desse processo são as sensações, enviadas para o cérebro onde são registradas e organizadas dando-lhes significados.

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, faz menção ao uso das sensações do seguinte modo:

Pela sensação, eu apreendo, à margem da minha vida pessoal e de meus atos próprios, uma vida de consciência dada da qual eles emergem, a vida de meus olhos, de minhas mãos, de meus ouvidos, que são tantos Eus naturais (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 291).

O processo de interpretação das sensações é chamado de percepção. Sobre esta, e sua importância para a apreensão do mundo, Merleau-Ponty afirma ainda: “Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (p. 280). Neste contexto, os sentidos da visão e da audição, somados aos demais sentidos, são imprescindíveis no processo da aprendizagem, permitindo que aprendamos por meio da imitação de atos realizados por outros sujeitos (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010).

A pessoa com surdocegueira, uma vez privada dos sentidos da visão e da audição, passa a utilizar os outros sentidos remanescentes, entre estes, o sentido do tato. O uso deste sentido permite a pessoa com surdocegueira perceber os sujeitos e as coisas em seu entorno, podendo aprender por meio da interação mediante a assimilação de atos alheios incorporados a sua percepção, conforme atesta Jan Van Dijk² (1968) em seu método co-ativo.

De acordo com Nicholas (2011), o tato é o primeiro sentido a ser desenvolvido no sujeito desde a oitava semana da fase embrionária e, segundo o mesmo autor, também pode ser considerado como sendo o sentido que mais estimula a socialização entre os indivíduos. Sobre este fato, o autor, considera da seguinte forma:

² Jan Van Dijk foi professor e pesquisador responsável pelo desenvolvimento do método co-ativo para alunos com surdocegueira e deficiência múltipla.

É por meio do sentido do tato que nós processamos as informações que só podem ser assimiladas por meio do toque, presentes no ambiente a nossa volta (...). O sistema de processamento de informações assimiladas pelo tato envolve aspectos presentes na sensação tátil, na percepção tátil e na cognição tátil (NICHOLAS, 2011, p. 8).

O autor propõe três aspectos relacionados a este sentido:

1. Sensação Tátil: processamento considerado de baixo nível sensorial por abranger as sensações relacionadas à pele, às sensações proprioceptivas, às sensações cinestésicas oriundas do equilíbrio e dos movimentos feitos pelo corpo, bem como daquelas provindas das vibrações e posicionamento do corpo no espaço;
2. Percepção Tátil: é responsável por discriminar as características dos elementos: textura, substância, cor, etc.;
3. Cognição Tátil: trata-se do processo que abarca o uso da atenção tátil, da memória tátil de curto prazo, da memória operacional tátil, do aprendizado tátil e da linguagem tátil.

Para que seja possível o desenvolvimento da cognição tátil no sujeito com surdocegueira, é necessário que haja a promoção do estímulo tátil adequado por parte dos cuidadores e dos profissionais envolvidos com a aprendizagem desse aluno. Para tanto, o método utilizado junto à pessoa com surdocegueira deve ter como objetivo desenvolver a percepção tátil que, por sua vez, se faz imprescindível para o desenvolvimento da cognição tátil do indivíduo com surdocegueira. Assim, poderá obter mais autonomia socializando-se com os demais sujeitos.

Nesse processo de busca pela autonomia, as habilidades comunicativas são imprescindíveis. De forma geral, devido às dificuldades para se comunicar, as pessoas com surdocegueira podem apresentar alguns transtornos de conduta, a saber: isolamento, hetero-agressão, autoagressão, entre outros (GOMES, 2006).

Jan Van Dijk, tendo como objetivo ampliar a comunicação da pessoa com surdocegueira, elaborou um modelo de intervenção que tem como base o crescimento da consciência: o método co-ativo. Este parte do movimento do próprio corpo do aluno com surdocegueira e o seu comportamento, quando manipula objetos que lhes são familiares (FREDERICO, 2006).

Para Van Dijk, o uso da antecipação e do manuseio dos objetos de referência nos calendários concretos era o suporte básico da sua metodologia de trabalho no desenvolvimento da consciência em crianças com surdocegueira (BLAHA, 2011). O

objetivo do seu método era despertar no sujeito com surdocegueira o interesse pelo ambiente para que, aos poucos, pudessem vencer o maior obstáculo imposto pela condição da surdocegueira: a falta de comunicação. Para isso, Van Dijk defendia que o aprendizado da criança com surdocegueira deve-se fundamentar em dois princípios básicos: o desenvolvimento da ação motora e a manipulação do objeto a ser apreendido.

O método Co-Ativo de Jan Van Dijk é constituído metodologicamente de seis fases que, mesmo sendo consideradas distintas, podem sobrepor uma a outra. Estas etapas são consideradas essenciais no que diz respeito ao processo cognitivo e simbólico das pessoas com surdocegueira.

O quadro 1 descreve, com base em Cader-Nascimento (2010), as fases do método coativo e suas principais características.

Quadro 1 – Fases do método coativo de Jan Van Dijk

(Continua)

1. Nutrição	Dá-se o nome de Nutrição a essa fase, por se caracterizar como a fase onde se nutri sentimentos, como: cumplicidade, apego, amor, afeto e confiança. Somente assim poderá o instrutor mediador fazer com que o indivíduo com surdocegueira saia do seu isolamento e aceite ser tocada. Essa fase pode ser considerada como a fase da “conquista”, por isso deve ser trabalhada de forma lenta e perseverante. O objetivo principal desse método é estabelecer junto à pessoa com surdocegueira segurança e acolhimento para que, aos poucos, venha a aceitar o toque deixando de lado a agressividade através do desenvolvimento de um vínculo social e acolhedor entre o estudante com surdocegueira e o mediador.
--------------------	--

(Conclusão)

2. Ressonância	O termo ressonância é oriundo da física. O empréstimo deste termo ao método coativo se deve ao fato de todo o trabalho consistir na interação entre instrutor mediador e pessoa com surdocegueira, ou seja, nesta fase o professor mediador e o estudante com surdocegueira agem, comunicam-se e se movimentam com os corpos unidos, na mesma sintonia. O principal objetivo da Ressonância é fazer com que o aluno perceba os efeitos dos seus movimentos no outro (professor mediador) e, a partir disto, interaja com os demais sujeitos.
3. Movimento Coativo	Nesta fase as atividades serão realizadas em um espaço mais amplo entre o mediador e o estudante com surdocegueira. Ao contrário da ressonância, onde o espaço entre mediador e o aluno é bem restrito, na fase do movimento co-ativo, o trabalho é realizado pelo professor lado a lado com o aluno. Esta fase tem como principal finalidade desenvolver mais a comunicação e ampliar a ação motora da criança

	através do trabalho da idéia de espaço. Assim, poderá a pessoa com surdocegueira começar a antecipar algumas atividades.
4. Referência Não representativa	Esta etapa terá como objetivo nortear a percepção do estudante com surdocegueira para que ela possa fazer a relação entre o objeto de referência e atividades, pessoas e situações vivenciadas. O princípio fundamental da fase Não-Representativa é a manipulação dos objetos de referência por meio dos sentidos remanescentes, principalmente do tato. Quando bem trabalhada, essa fase pode proporcionar a pessoa com surdocegueira o entendimento da relação entre o objeto e a atividade que se segue, inserindo desta maneira ainda mais essa criança no mundo dos símbolos.
5. Imitação	Consiste, esta fase, na continuação da Fase do Movimento Coativo, diferenciando só no que diz respeito à promoção de problemáticas, por parte do mediador, para serem resolvidas pela pessoa com surdocegueira a partir de situações novas. O mediador pode começar uma atividade e deixar que a pessoa com surdocegueira o imite durante a sua realização. Assim, em determinado momento o mediador se afastará de perto do aluno para que, gradualmente, o estudante possa executar a tarefa sozinho.
6. Gesto Natural	Após ter vivenciado as demais etapas, espera-se que a pessoa com surdocegueira, nesta fase, expresse naturalmente, através de seu corpo e posteriormente por gestos criados por ela própria, suas vontades e possa identificar objetos, pessoas ou situações vivenciadas.

(FONTE: CADER- NASCIMENTO, COSTA, 2010)

A abordagem co-ativa de Van Dijk apresenta como principal objetivo desenvolver no sujeito com surdocegueira a consciência de si, do outro e do mundo ao seu redor. Para tanto, o uso do movimento do corpo da pessoa com surdocegueira e a manipulação tátil de objetos de referência são primordiais para ampliar a comunicação deste sujeito auxiliando-o na elaboração de estruturas cognitivas-organizacionais referentes ao tempo e ao espaço (GARCIA, 2008; CADER-NASCIMENTO, COSTA, 2010).

As seis etapas constituintes do método só poderão ser motivadoras do êxito no processo do desenvolvimento cognitivo-simbólico da pessoa com surdocegueira, se os profissionais que trabalham com essa clientela forem consistentes, disciplinados e perseverantes. Pois, não se pode mensurar o tempo para que o processo destas seis etapas se finalize, uma vez que cada pessoa apresenta suas características e particularidades evidenciando a singularidade dos sujeitos (MAIA, ARAÓZ, IKONOMIDIS, 2010).

Neste sentido, o conhecimento das fases do método coativo e sua aplicação, por parte do profissional do AEE, poderá levar o aluno com surdocegueira ao

desenvolvimento de uma forma comunicativa capaz de promover a sua interação com o mundo exterior ao seu próprio corpo.

4. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL E A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

No Brasil, o início do atendimento à pessoa com deficiência se dá na segunda metade do século XIX quando, por ordem do Imperador D. Pedro II, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) no ano de 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857.

No estado da Bahia, vinte anos mais tarde, também foi criado o Hospital Juliano Moreira, considerada a pioneira no tratamento de pessoas com deficiência intelectual. Em 1887, teve início o atendimento à pessoa com deficiência física na então denominada “Escola México”, situada no Rio de Janeiro (DAMASCENO, 2011; MENDES, 2010).

Segundo Damasceno (2011) e Mendes (2010), como consequência das ações voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência, outras instituições foram criadas tendo como finalidade prover este serviço no Brasil, como é o caso do Instituto Pestalozzi. Este foi fundado em 1932 pela psicóloga russa Helena Antipoff, que a convite do professor Francisco Campos, veio ao Brasil para ministrar cursos de formação para professores. Quando erradicada neste país, fundou, em Minas Gerais, o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores no ano de 1929. Além disso, “[...] foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país” (MENDES, 2010, p. 96). Helena Antipoff também, segundo Mendes (2010), teve importante participação no movimento que resultou na criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Além da criação de instituições especializadas, Damasceno (2011) aponta outras iniciativas tomadas a fim de promover a criação de políticas públicas de governo voltadas para a educação especial. Entre estas iniciativas, podemos citar as diversas campanhas realizadas para o atendimento destinado à pessoa com deficiência, tais como:

- Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB (1957);
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958);

- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (1960).

Além da criação das instituições mencionadas, na década de 1960, houve a promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961 que, com os Artigos 88 e 89, colaborou para o fomento de algumas ações voltadas para o atendimento educacional especializado no Brasil:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada relativa considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Sobre o artigo 88, da LDBEN de 1961, Mendes (2010) corrobora a sua importância por ter marcado o início “das ações oficiais do poder público na área da educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional” (p. 99). Contudo, ainda segundo Mendes (2010), houve descaso por parte dos órgãos públicos para com a educação especial. Como consequência, muitas instituições privadas de natureza filantrópica cresceram e se multiplicaram pelo Brasil, como foi o exemplo da Pestalozzi e da APAE, ambas subsidiadas pelos poderes públicos como determina o artigo 89 da LDBEN / 1961.

A década de 1970 é considerada, de forma oficial, como o período de institucionalização da educação especial no Brasil devido “ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão” (MENDES, 2010, p. 99). Entretanto, convém salientar que:

[...] já se observava certa constituição do campo da assistência, com o aparecimento das primeiras organizações não-governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social cujo campo de ação governamental no Brasil tem suas ações inaugurais na década de quarenta [...] (MENDES, 2010, p.99-100).

Porém, apesar das ações anteriores à década de 1970, poucas mudanças no cenário da educação especial foram consideradas importantes no sentido de tornar mais democrático e justo o “[...] atendimento pedagógico-educacional dispensado aos

estudantes com deficiência, naquele momento histórico” (DAMASCENO, 2011, p. 117).

Foi ainda na década de 1970 que o movimento pela igualdade de oportunidades para as pessoas “excepcionais” motivou a criação da Lei Federal nº 5.692, de 1971 que, por sua vez, estabelecia Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus³. O artigo 9º estabelecia que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Várias foram as medidas tomadas a partir da Lei 5.692/1971. Assim, no intuito de fazer com que sejam visualizadas de forma melhor neste texto, elencaremos a seguir as consideradas, por Damasceno (2011), como fundamentais no processo histórico da educação especial no Brasil:

- Parecer nº 848/1972 - compreende o atendimento especial como uma forma de escolarização;
- Decreto nº 72.425 /1973 – cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que era instituição central de natureza superior e responsável pelas ações de formação de professores e outras atribuições.
- Portaria Ministerial nº 477/1977 - regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186/1978. Este documento estabelece as diretrizes da educação especial de uma forma mais clínica, isto é, mais corretiva.

Nos anos 1980, mais precisamente no ano de 1986, o CENESP, que tinha sua sede no Rio de Janeiro, passou a ser a Secretaria de Educação Especial (SEESP), sendo sua sede transferida para a cidade de Brasília. Para Damasceno (2006), esta mudança tem uma característica considerada importante para a educação especial no Brasil:

[...] do ponto de vista político parece ter contribuído para a ruptura ou diminuição, ainda que temporariamente, da hegemonia do grupo que detinha o poder sobre a educação especial. Com o tempo esse grupo também, paulatinamente, foi se transferindo para Brasília, mantendo-se ligados à área da educação dos indivíduos deficientes no MEC e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (p. 120).

³ Conhecidos hodiernamente como ensino fundamental e médio.

Dois anos após a criação da SEESP foi promulgada a Constituição Federal Brasileira de 1988. Este documento, entre outras medidas também assegura, em seu Inciso III do Art. 208, o direito ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, ofertado, preferencialmente, na escola regular:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, como desdobramento da Declaração de Salamanca (1994), outros documentos foram redigidos e aprovados, a fim de que o processo educacional da pessoa com deficiência no Brasil assumisse a perspectiva inclusiva. Entre eles, podemos citar a LDBEN de nº 9.394/1996, que no Artigo 59, postula que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Outro documento considerado relevante foi o Decreto n.º 3.298/1999 que regulamenta a Lei n.º 7.853/1989. Este decreto, além de determinar que é dever dos poderes públicos assegurar às pessoas com deficiência direitos como lazer, trabalho, saúde, entre outros, também confirma em seu inciso II, do Art. 24, a educação especial como sendo uma modalidade de ensino que deve estar presente, de forma transversal, em todos os níveis de ensino. Este mesmo decreto também aconselha que a educação especial conte com o apoio de uma equipe multiprofissional, com formação apropriada, para dar suporte no atendimento ao aluno com deficiência.

Ainda, com relação aos marcos históricos da educação especial destacam-se duas outras medidas tomadas em favor dessa Educação, mais especificamente no que diz respeito à educação dos surdos, a saber:

⁴ O termo “portadores de deficiência”, apesar de estar em desuso, será mantido nas citações dos documentos.

- A Lei n.º 10.436/2002 que, em seu artigo primeiro, reconhece a LIBRAS como um sistema linguístico oficial da comunidade surda brasileira;
- O Decreto n.º 5.626/2005 que, entre outras providências, regulamenta a Lei n.º 10.436 / 2002 e determina que a Língua Brasileira de Sinais seja ministrada como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

A importância do reconhecimento da LIBRAS enquanto meio legal de comunicação e o seu ensino como disciplina em cursos superiores, de certa forma, reflete também no processo educacional do sujeito com surdocegueira, já que a LIBRAS feita na palma da mão é uma das formas de comunicação utilizada no processo educacional do surdocego no Brasil.

Com a Política Nacional de Educação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como a modalidade educacional que tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação do estudante para que este seja autônomo. É sua função (a partir das especificidades dos sujeitos) identificar, elaborar e organizar recursos de ordem pedagógica que promovam a acessibilidade eliminando assim todo tipo de barreira que impeça a plena participação do estudante (BRASIL, 2008).

O espaço designado para a efetivação do AEE é denominado Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Esta, segundo o parágrafo 3º, do Art. 5º mencionado no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, “devem ser espaços [...] dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Com base nestes dispositivos legais, percebe-se que ao longo dos anos a Educação Especial na perspectiva da inclusão vem ganhando espaço no centro das discussões sobre a educação brasileira. Assim, o conhecimento destas leis é fundamental para que o Atendimento Educacional Especializado destinado ao aluno com surdocegueira seja garantido no contexto da escola inclusiva.

No contexto educacional inclusivo, o atendimento educacional especializado exerce papel decisivo no desenvolvimento sócio-cognitivo da pessoa com surdocegueira. Cabe ao Atendimento Educacional Especializado “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para

a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p.10).

Neste sentido, é imperativo que o profissional que atua na sala de recursos multifuncionais tenha acesso a uma formação de qualidade, para que desenvolva o exercício reflexivo acerca dos saberes adquiridos, podendo assim criar e recriar a sua prática. Gomes (2006, p. 71) considera que é:

[...] na atitude reflexiva sobre a prática, que o professor construirá a sua competência pedagógica, ou seja, no contato com a prática de formação de um pensamento reflexivo do professor.

A grande importância de uma formação voltada para o exercício da reflexão acerca da prática do profissional do AEE está em lhe dar subsídios teóricos e práticos para complementar/suplementar a formação escolar da pessoa com deficiência. Todavia, o profissional do AEE deve ter as suas funções articuladas com as atividades promovidas pelos professores da sala regular, coordenação pedagógica, supervisores e demais gestores que regem a instituição escolar. Isso, para fins de melhorias na qualidade de ensino da pessoa com deficiência (ROPOLI, 2010).

Conforme o Decreto n.º 7.611/2011, entende-se como atribuição do profissional do AEE:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Art. 3º, BRASIL / 2011)

Além das atribuições supracitadas, cabe também ao profissional do AEE, segundo Ropoli (2010), conhecer bem o aluno com deficiência. A partir do conhecimento das necessidades apresentadas pelo discente, o professor do AEE poderá elaborar o planejamento do atendimento educacional especializado e os materiais pedagógicos necessários. Desta maneira, o discente estará no centro do AEE, isto é, o aluno se torna também sujeito do seu processo educacional.

Nesse contexto, a formação do profissional do AEE tem relevante papel para o êxito do atendimento especializado. Conforme a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, para o exercício na educação especial é necessário que o professor tenha “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica

para a Educação Especial” (Art. 12, Resolução nº 04, BRASIL, 2009). Contudo, a formação do docente do AEE deve ser permanente para que os professores possam ampliar seus conhecimentos nos temas específicos ao AEE.

A formação permanente pode se dar, por meio da participação dos profissionais em palestras sobre a temática e de momentos de estudos com outros profissionais especializados. A finalidade, segundo Ropoli (2010), é fazer com que os professores, a partir de uma nova produção de conhecimento, localizem o seu aprendiz como centro do processo educativo.

Assim, neste contexto, o conhecimento dos aspectos pertinentes à temática da surdocegueira, por parte profissional do AEE, faz-se fundamental para o êxito do atendimento especializado à pessoa com surdocegueira no contexto escolar inclusivo. É sobre este aspecto que discorreremos nas linhas que se seguem.

4.1. Breve panorama do atendimento educacional especial na perspectiva inclusiva em Arapiraca / AL

Arapiraca é um município localizado no Agreste Alagoano e conta com cerca de 366,5 Km², situado a 137 km da capital do estado, Maceió. Segundo o Censo realizado pelo IBGE (2010), o município possui uma população de 214.006 habitantes.

O município, segundo os dados do INEP (2013), conta com 16 escolas estaduais, onde se encontram matriculados 4.008 alunos no ensino fundamental e 8.233 no ensino médio; 01 escola da rede federal com 285 alunos matriculados no ensino médio; 88 escolas da rede municipal com 23.715 alunos matriculados no ensino fundamental; 58 escolas da rede privada com 8.265 alunos no ensino fundamental e 2.322 no ensino médio.

Quanto à educação especial, segundo Lima⁵ (2013), as primeiras ações voltadas para a educação da pessoa com deficiência datam do início do ano de 1999, quando docentes realizaram visitas às comunidades e áreas de abrangência, a fim de identificar crianças com deficiência e convidá-las à escola. No ano seguinte, com o projeto Educação Especial em Arapiraca, os alunos com deficiência passaram a estudar em uma escola situada no centro do município.

Contudo, estes alunos, inicialmente, mesmo estudando em uma escola regular, assistiam as aulas em salas especiais. Foi somente, em 2003, que foram

⁵ Coordenadora do Centro de Orientação Educacional Especializado (COEE), do município de Arapiraca.

encaminhados para serem matriculados em escolas próximas às suas residências, passando a frequentar a sala de aula comum (LIMA, 2013).

Por meio da Lei Municipal nº 2.543, de 20 de dezembro de 2007, foi fundado o Centro de Orientação Educacional Especializado (COEE), no município de Arapiraca, com os seguintes objetivos:

Art. 2º [...] atender alunos da rede municipal com deficiência mental e/ou física, visual, auditiva, múltiplas deficiências, condutas típicas e altas habilidades.

§1º O Centro de Orientação Educacional Especializado objetiva a inclusão social do portador de necessidades especiais, desenvolver sua autonomia e capacitação profissional.

Além do que expressa a referida Lei, segundo ainda Lima (2013), o COEE também tem como objetivo: 1) prestar serviço de apoio às crianças com deficiência incluídas nas escolas regulares; 2) dar suporte aos alunos com necessidades educacionais por meio de atendimento multidisciplinar e 3) promover formações continuada com os professores para o AEE. Estes objetivos, ainda irão constar do regimento do COEE, uma vez que este, ainda estava em fase de construção (LIMA, 2013).

As formações ofertadas pela instituição aos professores da rede ocorrem em encontros quinzenais com os participantes discutem entre si casos vivenciados no cotidiano das escolas. Outras ações formativas desse Centro são: a promoção de seminários, palestras, além de eventos que tratam da questão da pessoa com deficiência e sua inclusão na escola regular.

Em 2013, segundo dados fornecidos pela entrevistada, em Arapiraca funcionavam doze Salas de Recurso Multifuncional, que contavam com quinze professores no AEE. Além disso, o COEE tinha como meta a formação de trinta docentes para atuar em salas de recurso multifuncional.

Sobre a surdocegueira, Lima (2013) afirma que no ano de 2008 houve um trabalho desenvolvido por um profissional docente que trabalhou a temática da surdocegueira em uma formação de quarenta horas. Isto posto, faz-se mister, pensar sobre a relevância destes profissionais obterem conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto e o AEE, pois o atendimento a este sujeito também é uma de suas atribuições.

4.2. O atendimento educacional especializado (AEE) no contexto educacional inclusivo e a pessoa com surdocegueira

Frente ao desafio do Atendimento Educacional Especializado à pessoa com surdocegueira, é necessário que a instituição escolar assuma uma postura diferente frente ao aluno com surdocegueira, ou seja, promova uma inclusão responsável em que esse indivíduo se torne, de fato, partícipe do seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, um dos caminhos a serem tomados no trabalho com a pessoa com surdocegueira é o da transdisciplinaridade. Monte e Santos consideram que:

Todo trabalho pedagógico assumido por profissionais com crianças surdocegas deverá ter uma atitude nova diante do saber. Faz-se necessário edificar um novo modo de ser e fazer, isto é, o trabalho pedagógico precisa ter uma base caracterizada pela transdisciplinaridade (2004, p. 43).

Na intervenção com crianças com surdocegueira, a transdisciplinaridade tem como objetivo:

[...] aprender a compartilhar e a partilhar os diferentes tipos de saberes na busca de condições mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades presentes na criança surdocega ou com múltipla deficiência sensorial. Para isso, a experiência precisa ser compartilhada por todos os envolvidos no processo educativo: família, profissionais e comunidade (MONTE; SANTOS, 2004, p. 43);

Nesse contexto, são fundamentais a participação efetiva da família, as adaptações de pequeno e grande porte nos ambientes escolares, a mudança de postura da escola frente à pessoa com surdocegueira e mais ações no sentido de formar os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado direcionado à pessoa com surdocegueira no contexto inclusivo (MONTE; SANTOS, 2004).

Para a inclusão dos sujeitos com surdocegueira ser considerada efetiva, a escola deve se preparar, de forma cuidadosa e em todos os níveis. Segundo Brasil (2004), esta preparação deve consistir em: a) promover a formação de profissionais para o atendimento educacional especializado, assim como dar auxílio aos professores da sala regular; b) analisar as possibilidades e limites que a escola oferece, adaptando-os à realidade do discente; c) lutar para que a inclusão se realize buscando como objetivo o benefício da criança com deficiência; d) o profissional ter ciência dos seus próprios limites, tanto pessoais como de formação, quanto a sua contribuição na construção do processo; e) criar e manter a relação entre teoria e

prática, tendo como base a avaliação continuada do progresso da pessoa com deficiência.

Esse profissional poderá contribuir no processo inclusivo do sujeito com surdocegueira, escolhendo os recursos e as adaptações adequadas para a efetivação desse processo. Para isso, deve tomar como referência às necessidades da pessoa com deficiência e no que diz respeito ao surdocego pré-linguístico, o AEE para este sujeito deve apresentar algumas especificidades. Isto se deve, segundo Gomes (2006), ao fato de o surdocego pré-linguístico apresentar dificuldades em desenvolver uma linguagem simbólica e, conseqüentemente, ter problemas no que tange a interação com os demais sujeitos.

Contudo, ainda de acordo com Gomes (2006), os alunos com surdocegueira:

[...] podem e devem adquirir outros conhecimentos mais práticos de suas experiências de vida real, que não tiveram a oportunidade de aprender por si só. Esse conhecimento prático favorecerá uma relação de melhor qualidade no contexto ao qual estão inseridas, por meio de outras formas de comunicação a fim de levá-las a uma vida mais independente tanto quanto possível. Isto se constitui no trabalho pedagógico com esse grupo de alunos (p. 78).

É possível considerar que a promoção da interação da pessoa com surdocegueira com o contexto é um dos principais objetivos do trabalho do AEE, e isso só é possível por meio da comunicação. Essa relação entre comunicação e interação pode ser explicada da seguinte maneira:

Comunicação é interação, é a troca de informações. Requer um transmissor e um receptor. E, para que a troca ocorra é necessária a comunicação. Para que a comunicação ocorra é necessário um meio, seja através da fala, gestos naturais, expressão facial e corporal, sinais da Língua de Sinais, etc. para que a mensagem seja passada, interpretada e compreendida (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010, p.38).

Para que o desenvolvimento da comunicação e, conseqüentemente, da interação da pessoa com surdocegueira seja possível, o atendimento educacional especializado deve: 1. Ofertar ao aluno apoio individualizado; 2. Elaborar um currículo complementar voltado para as necessidades básicas do aluno: orientação e mobilidade, alimentação, higiene, entre outros; 3. O AEE deve promover ambientes estruturados e seguros para a pessoa com surdocegueira; 4. Ter a disposição equipamentos específicos e elaborar materiais a fim de facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdocegueira; e, 5. O AEE deve estar preparado, com materiais adequados, para o atendimento de alunos com

surdocegueira que apresentem comprometimentos de saúde que lhes tornem difícil a participação ativa (MONTE; SANTOS, 2004).

Para a consecução destes objetivos se faz necessário espaço e tempo específico para o trabalho com o sujeito com surdocegueira, uma vez que etapas como estabelecimento de vínculo, rotina, preparação de objetos específicos para o trabalho, entre outras, devem ser cumpridas para a realização de um trabalho exitoso com o sujeito em questão. No entanto, a realização dessas etapas se torna muito mais complexa no ambiente da sala regular, pois esta deve ocorrer em momentos e lugares específicos dentro da escola.

Monte e Santos (2004) alertam que isto pode comprometer a inclusão social da pessoa com surdocegueira no meio escolar e comunitário e para evitar que o trabalho específico com o surdocego gere possível segregação no espaço escolar inclusivo, autores dão as seguintes orientações: 1) fazer com que o estudante com surdocegueira frequente a sala de aula regular e participe de atividades comuns adaptadas e, quando necessário, ir à sala de recursos executar as atividades específicas; 2) as salas de recursos devem ser organizadas de forma estratégica dentro da escola, isto é, devem ser de fácil acesso para espaços comuns aos outros alunos; e, 3) incentivar as crianças a participarem de atividades em comum com o aluno com surdocegueira (MONTE; SANTOS, 2004; BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010).

Portanto, vale ressaltar que, apesar das dificuldades encontradas pelo indivíduo com surdocegueira, é possível pensar e efetivar a sua educação no contexto inclusivo. Monte e Santos (2004, p. 51) consideram que:

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

Bosco, Mesquita e Maia (2010) ressaltam que, em se tratando do processo de inclusão da pessoa com surdocegueira na escola regular, uma das atribuições do profissional do AEE é a realização do trabalho em interface com o professor da sala comum. Este trabalho “[...] visa a compartilhar informações, orientações e a realizar a avaliação conjunta das necessidades do aluno e das adequações específicas para os alunos com surdocegueira [...]” (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 19).

Ainda quanto às atribuições, Monte e Santos (2003) afirmam ser responsabilidade do professor do AEE junto ao professor da sala regular promover as seguintes adequações:

definir quais são os meios simbólicos utilizados pela criança surdocega para se comunicar (pistas, objetos de referência etc.); garantir que o ambiente esteja organizado e adaptado para reais necessidades da criança surdocega; construir com o professor da sala de aula o calendário de atividades e o livro de comunicação; (...) verificar se a iluminação da sala de aula é adequada ou se é necessária uma adaptação (p. 54).

Sendo assim, o AEE poderá proporcionar à pessoa com surdocegueira mais possibilidades de interagir com o meio que a cerca, tornando-o mais tangível. A partir dessa conquista, poderá o profissional fazer com que outros ambientes sejam conhecidos pelo aluno com surdocegueira, promovendo, dessa maneira, a sua autonomia enquanto sujeito inserido no mundo. Logo, trabalhar a ampliação da comunicação da pessoa com surdocegueira deve ser um dos objetivos fundamentais do profissional do AEE.

4.3. Ampliando a comunicação da pessoa com surdocegueira: o AEE e o uso do sistema de calendário

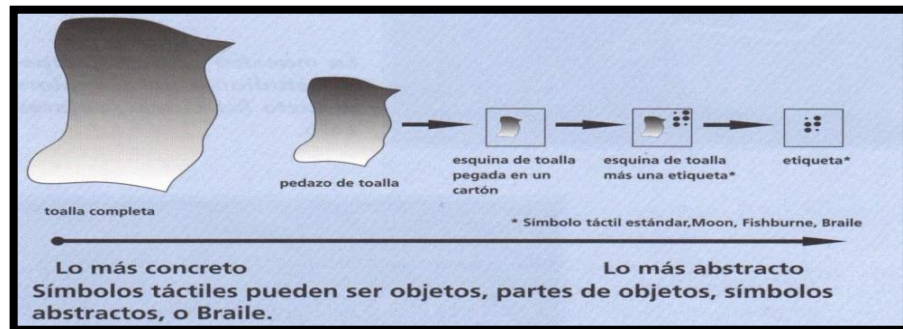
Como foi visto anteriormente, otimizar a comunicação do aluno com surdocegueira deve ser um dos principais objetivos do AEE no contexto inclusivo. Para isto, deve o profissional do AEE promover uma aprendizagem ativa, isto é, uma aprendizagem em que o estudante não só receba passivamente os estímulos, ao invés, seja participante ativo (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010). Nesse processo, o sistema de calendário pode ser considerado um eficiente instrumento para tornar a comunicação pré-simbólica (quando se tratando do surdocegos congênitos) em comunicação simbólica.

O sistema de calendário consiste em um instrumento que tem como objetivo fazer com que a pessoa com surdocegueira antecipe as atividades que irá realizar num futuro imediato, ao passo em que constrói em si conceitos referentes ao tempo e ao espaço. Sua utilização dependerá do nível de compreensão da criança, ou seja, quando ela conseguir antecipar algumas ações por meio dos objetos de referência, ela poderá então passar a usar o sistema de calendário (GRUPO BRASIL, 2003).

Também é função do sistema de calendário servir de apoio, para que o aluno com surdocegueira possa compreender significados mais abstratos a partir do uso dos

objetos de referência que, inicialmente, lhes são apresentados de forma concreta (BLAHA; ROBIE, 2011). Porém, vale salientar que esse trabalho deve ser realizado levando em consideração os sentidos remanescentes dos sujeitos e que podem ser otimizados, conforme mostram as ilustrações 01 e 02.

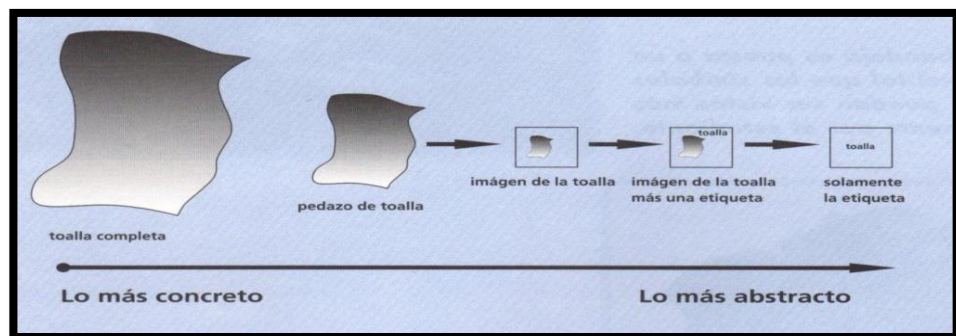
Figura 1 - Etapas da compreensão de objeto de referência para pessoas com surdocegueira que fazem uso do tato



(BLAHA, 2011, p. 15)

Conforme ilustra a imagem, com alunos que fazem uso do tato, o objeto de referência utilizado no sistema de calendário deve partir do concreto (toalha de banho completa) e, passo a passo, ir ao mais abstrato (etiqueta com a letra "T" em braile).

Figura 2 - Etapas da compreensão de objeto de referência para pessoas com surdocegueira que fazem uso de resíduos visuais



(BLAHA, 2011, p. 15)

Na figura 2, ainda tomando como parâmetro a toalha de banho, é ilustrado como se procede no caso de sujeitos com surdocegueira que tem resíduo visual. A toalha, apresentada inicialmente à pessoa com surdocegueira de forma concreta (toalha de banho completa), durante o trabalho com o sistema de calendário, assume uma forma mais abstrata (cartão com o nome toalha escrito em tinta).

O sistema de calendário também pode ser considerado um instrumento acessível às salas de AEE por causa da possibilidade de confeccioná-lo com objetos de baixo custo ou reciclado. Como os exemplos de calendários representados nas ilustrações 3 e 4.

Figura 3 - Calendários de objetos reais feitos com bacias de plástico e objetos de referência.



(Fonte: MAIA, 2010)

O professor do Atendimento Educacional Especializado, por meio do uso do sistema de calendários, proporcionará ao aluno com surdocegueira a possibilidade de antecipar as atividades fazendo-o compreender as rotinas do seu dia-a-dia.

Conforme Blaha e Robbie (2011), o trabalho com o sistema de calendário pode gerar grandes benefícios para a criança com surdocegueira, tais como:

1. O uso do calendário pode potencializar a comunicação da pessoa com surdocegueira por meio da associação do símbolo com a aprendizagem;
2. É possível ao aluno expressar, com o passar do tempo, qual a atividade que mais gosta;
3. O sistema de calendário dá a oportunidade da antecipação;
4. Com o uso do calendário a criança poderá ter múltiplas chances de dialogar de forma organizada.

Figura 4 – Calendário de seções com a “cesta do acabou”



(Fonte: BLAHA, 2011)

O exemplo de calendário ilustrado na figura 4 é constituído por várias seções. Em cada uma delas, contém um objeto de referência que antecipa a atividade a ser realizada. A cesta que se vê ao lado é denominada de “cesta do acabou”. Nela, após a realização de cada atividade, será colocado o objeto que lhe faz referência. Desta maneira, a pessoa com surdocegueira construirá conceitos de começo, meio e fim.

Com base no exposto, pode-se compreender que o trabalho junto à pessoa com surdocegueira é, de fato, um grande desafio para a maioria dos profissionais que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, quando esse trabalho parte da realidade do sujeito, das suas necessidades e daqueles que o cercam, é possível desempenhar uma intervenção exitosa.

Vale ainda ressaltar que, no trabalho do AEE ao aluno com surdocegueira, se deve atentar para a grande relevância do sentido do tato, considerando que trabalhá-lo implica também ampliar as suas possibilidades de conhecer e comunicar com o mundo. Desta maneira, é também função do profissional do AEE fazer do corpo do aluno e seu movimento no espaço uma plataforma para o desenvolvimento da comunicação. Para isto, é imprescindível que o profissional esteja atento para as mais sutis intenções de comunicação manifestadas pelo sujeito com surdocegueira, para que o profissional do AEE seja o mediador do contato entre a pessoa com surdocegueira e o mundo exterior.

Nesse contexto, os objetos de referência e o sistema de calendário são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação da pessoa com surdocegueira. Logo, tanto os objetos de referência como o sistema de calendário devem ser, elaborados considerando o que se vai ensinar e para quem. O uso desses instrumentos de forma indiscriminada, sem o devido planejamento, dificilmente trará os resultados esperados.

4.4. O plano educacional individualizado e a avaliação

Outro instrumento metodológico considerado importante no processo educacional da pessoa com surdocegueira, e que pode ser utilizado no AEE, é o Plano Educacional Individualizado (PEI). Seu principal objetivo é atender as necessidades do aluno e, para isso, propõe mudanças a fim de tornar o currículo regular acessível ao aluno com deficiência.

A construção do PEI depende do processo avaliativo que, ao contrário de como fora utilizado ao longo da história da educação especial, não mais tem como caráter classificar e separar alunos. Ao invés, o seu objetivo é eleger quais serviços educacionais devem ser ofertados aos sujeitos, levando em consideração as suas particularidades (TANNUS-VALADÃO, 2010).

No caso do aluno com surdocegueira, o PEI é construído a partir de todas as informações possíveis de conseguir dos relatórios feitos pelos médicos, assim como outras avaliações e informações obtidas em entrevistas com familiares e pessoas mais próximas à pessoa com surdocegueira (RODBROE; ANDERSEN, 2011).

Destarte, a realização da avaliação do aluno com surdocegueira é imprescindível para a elaboração do PEI. Segundo Rodbroe e Andersen (2011, p. 07), a avaliação “[...] é a base quando você planeja o trabalho com a pessoa com surdocegueira”. É por meio da avaliação que o profissional do AEE poderá conhecer a história do sujeito com surdocegueira, suas capacidades e a forma como o aluno a utiliza nas diferentes situações, entre outros elementos considerados importantes para a elaboração de um Plano Educacional Individualizado adequado à pessoa com surdocegueira.

Com base na avaliação, este plano deverá ser construído tendo como objetivo quebrar possíveis barreiras impostas pelo que é considerado padrão, isto é:

[...] auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e qual apoio profissional é conveniente para uma criança em situação de deficiência, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (TANNUS-VALADÃO, 2010, p. 28).

Por isso, quando se diz respeito à pessoa com surdocegueira, o uso do PEI poderá ser utilizado como um instrumento de grande relevância no AEE destinado à este sujeito, uma vez que, por meio do uso deste plano, o profissional do AEE poderá “[...] organizar e otimizar o percurso do desenvolvimento de alunos em situação de deficiência e para guiar a práxis na sala de aula” (TANNUS-VALADÃO, 2010, p. 35).

Anderssen e Rodbroe (2011), afirmam que o plano educacional individualizado voltado para a pessoa com surdocegueira, entre outros objetivos, deverá:

- Ter informações sobre o desenvolvimento da comunicação do estudante com surdocegueira, e dar instruções de como entrar em contato com ela;
- Constar descritas as atividades e a forma de como realizá-las com o estudante com surdocegueira;
- Ter como foco o ambiente da sala de aula;
- Delimitar objetivos a curto e longo prazo.

Portanto, a escolha do PEI no AEE à pessoa com surdocegueira poderá ser acertada, desde que o profissional realize avaliações constantes com os alunos atendidos por ele, uma vez que se faz necessário verificar se o plano educacional individualizado está sendo condizente com o desenvolvimento do estudante com surdocegueira e, conseqüentemente, com as suas novas necessidades que, posteriormente, vão se manifestando durante o processo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de uma pesquisa que tem como lócus de investigação o espaço da formação de professores do AEE do município de Arapiraca, e considerando que a surdocegueira é ainda uma temática pouco estudada no âmbito acadêmico (MASINI, 2011), a abordagem escolhida para a obtenção dos dados para esta pesquisa foi a da consultoria colaborativa.

5.1 A consultoria colaborativa no contexto da pesquisa qualitativa

A escolha pela consultoria colaborativa se deu por compreender sua relevância no contexto da formação do docente que atua no atendimento educacional especializado. Sua importância consiste em poder promover, no profissional do AEE, a capacidade de solucionar problemas de maneira criativa, assim como levar os sujeitos envolvidos a partilharem as responsabilidades e se apoiarem mutuamente (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Considerando que esta pesquisa toma o trabalho colaborativo como perspectiva, a consultoria colaborativa é considerada como proposta viável, pois, segundo as autoras mencionadas, há vantagens na realização da consultoria colaborativa no contexto da formação de professores, uma vez que:

(...) a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. Durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna público e ela explica e defende seu ponto de vista (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 09).

Conforme Mendes (2006), a consultoria colaborativa pode ser compreendida como um processo que toma como fundamento a colaboração entre profissionais especializados e os profissionais docentes da escola de ensino regular. Deste modo, a consultoria colaborativa também pode ser considerada como eficiente instrumento na formação de professores.

Acerca disto, podemos tomar como referência a pesquisa realizada por Zanata (2004) que, por meio do trabalho colaborativo, teve como objetivo colaborar com a prática dos professores do ensino regular para a promoção do processo de inclusão de alunos surdos. Para isto, Zanata (2004) estabeleceu como escopo planejar uma formação continuada tendo como base o co-ensino que, por sua vez,

trata-se de uma das instâncias do ensino colaborativo fundamentado no co-planejamento que é oriundo da relação entre o profissional especialista (consultor) e o profissional docente baseada na ação-reflexão-ação (ZANATA, 2004, p. 92).

Outro exemplo de trabalho fundamentado na consultoria colaborativa foi o realizado por Alpino (2008), com o objetivo “[...] avaliar os efeitos de uma proposta de atuação do fisioterapeuta como consultor colaborador neste contexto educacional” (p. 58). Neste intento, buscou em seu trabalho “[...] implementar medidas destinadas a responder às necessidades relacionadas à educação de alunos com PC⁶ na escola comum” (ALPINO, 2008, p. 58).

É possível considerar que a consultoria colaborativa, no contexto da educação especial sob a perspectiva da inclusão, pode ser um importante meio de promover a formação do profissional docente da escola comum para a resolução de problemas relacionados à educação inclusiva de pessoas com deficiência.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deve a compreensão de que o sujeito é ativo na produção do conhecimento, e que também é resultante de uma conjuntura sociocultural plural que forja a sua subjetividade. Isto é, a pesquisa qualitativa se fundamenta:

[...] numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribuiu às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Flick (2004) afirma ser importante considerar que a pesquisa qualitativa:

[...] exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais (p. 18).

A consultoria colaborativa, por sua vez, se encontra inserida no bojo das pesquisas qualitativas, apresentando como característica a capacidade de proporcionar uma maior aproximação entre o pesquisador e o mundo exterior, uma vez que o campo de atuação encontra-se além de lugares específicos, como os laboratórios, permitindo assim a investigação dos fenômenos sociais e humanos por

⁶ Abreviatura usada para “Paralisia Cerebral”.

meio de análises de experiências de indivíduos, investigação de documentos, entre outros (FLICK, 2004).

Desta maneira, a consultoria colaborativa pode ser apropriada para identificar talentos e habilidades nos educadores, fazendo-os capazes de desenvolver, de forma hábil e criativa, estratégias para a resolução de problemas, assim como, para a promoção do apoio mútuo e da partilha (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011). Neste contexto, entende-se que a consultoria colaborativa se faz adequada por proporcionar, a partir da relação professores do AEE e consultor, conhecimentos que os auxiliem no desenvolvimento de atividades que contribuam para a prática docente junto à pessoa com surdocegueira, no município de Arapiraca.

Com base na hipótese de a consultoria colaborativa contribuir na formação do docente do AEE sobre a pessoa com surdocegueira, o objetivo geral desse trabalho foi investigar, de forma qualitativa, as implicações da consultoria colaborativa como instrumento de formação continuada dos professores que atuam no AEE do município arapiraquense.

Logo, nessa pesquisa a consultoria colaborativa envolveu professoras do AEE e um especialista em educação para sujeitos com surdocegueira em uma formação continuada, realizada em dezessete encontros quinzenais. Estes encontros compreenderam o período de sete meses, sendo a formação dividida em cinco módulos, conforme ilustra o quadro 2, perfazendo o total de 120 (cento e vinte) horas⁷.

Vale ainda ressaltar que os encontros de formação dos professores foram autorizados pela coordenadora do Centro de Orientação em Educação Especializada (COEE) do município de Arapiraca, por meio de carta de anuência⁸.

5.2. Escolha dos participantes

Por se tratar de uma pesquisa que tem como lócus de investigação o Atendimento Educacional Especializado do município de Arapiraca – Alagoas, os profissionais escolhidos foram os professores que atuavam nesta área.

Disponibilizaram-se a participar da pesquisa quinze (15) profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuavam em Salas de Recursos

⁷ Ver anexo A

⁸ Ver apêndice 01

Multifuncionais em escolas da rede pública de ensino no município de Arapiraca. Todas foram contatadas por meio do Centro de Orientação Educacional Especializado (COEE) que, no município de Arapiraca, tem o objetivo de prestar atendimento especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, assim como prover formação aos professores que atuam nas salas de recursos em escolas regulares do município de Arapiraca e áreas de abrangências (LIMA, 2013).

As participantes da pesquisa assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, reafirmando, dessa forma, a participação voluntária na pesquisa. Vale salientar ainda que, antes da sua realização, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa (protocolo nº 010640/2011-30) da Universidade Federal de Alagoas.

Das quinze (15) participantes, quatorze (14) já atuavam no AEE, enquanto que uma (01) nunca exerceu essa função, porém, aceitou participar da pesquisa por ter sido convidada recentemente para trabalhar na SRM de sua escola. Para fins de melhor visualização de algumas características das participantes, segue o quadro 3 com os nomes fictícios das professoras, suas respectivas formações e o tempo em que atuava no Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

(Continua)

Nome	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no AEE
Ágata	Graduada em Pedagogia	Sete meses
Ametista	Não respondeu	Três anos
Cristal	Graduada em LETRAS - Português/Inglês e especialista em Educação Especial	Cinco anos
Esmeralda	Graduada em GEOGRAFIA e especialista em Educação Especial e Inclusiva	Três anos
Fluorita	Graduada em LETRAS – Português/Inglês e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	Três meses
Jade	Graduada em PEDAGOGIA e concluindo a especialização em Educação Especial	Sete anos
Jaspe	Graduada em PEDAGOGIA e especialista em Educação Especial	Cinco anos
Madrepérola	Graduada em PEDAGOGIA e concluindo especialização em Educação Especial.	Cinco anos

(Conclusão)

Ônix	Graduada em PEDAGOGIA e especialista em Psicopedagogia	Três anos
------	--	-----------

Pérola	Graduada em PEDAGOGIA e especialista em Psicopedagogia	Sete meses
Diamante	Não respondeu	Não trabalha no AEE
Rubi	Graduada em PEDAGOGIA e especialização em Educação Especial.	Oito meses
Safira	Graduada em SERVIÇO SOCIAL e em LETRAS com especialização em Língua Portuguesa.	Cinco anos
Topázio	Graduada em PEDAGOGIA e especialização em Educação Especial.	Três anos
Turquesa	Graduada em HISTÓRIA e em GEOGRAFIA e especialização em Movimentos Sociais no Brasil	Seis anos

Fonte: Autor, 2013.

O uso de nomes fictícios deve-se ao zelo pela preservação das identidades das professoras participantes nesta pesquisa. A escolha de nomes de pedras preciosas justifica-se pela grande relevância atribuída a essas profissionais para o andamento deste estudo.

5.2. Instrumentos metodológicos para coleta de dados

Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: questionário, grupo focal e entrevista semi-estruturada. Tais instrumentos são considerados como relevantes por autores, como: Lakatos e Marconi (2009) e Gibbs (2009) para a realização da coleta de dados em pesquisas qualitativas.

A seguir, serão descritos os instrumentos metodológicos utilizados na coleta de dados.

5.3.1. O questionário

O questionário trata-se de um instrumento constituído de uma série de perguntas ordenadas que tem como objetivo, tão somente, a obtenção de dados necessários para um determinado projeto (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Deste modo, a utilização desse instrumento teve como finalidade obter informações a respeito do conhecimento que os participantes tinham acerca da pessoa com surdocegueira e seu processo de inclusão, antes do início da pesquisa. Portanto, foi aplicado no primeiro dia da formação com os professores do AEE e continha 10 (dez) perguntas abertas que foram entregues pessoalmente pelo próprio pesquisador (ver apêndice 01).

As perguntas do questionário tiveram como base os seguintes aspectos: a) formação dos docentes envolvidos; b) o conhecimento a respeito da temática da surdocegueira; c) a experiência no atendimento ao aluno com surdocegueira; e, d) as crenças na possibilidade da inclusão do estudante surdocego na escola regular. Estes

aspectos foram relevantes para a análise do conhecimento prévio das participantes sobre a temática da pessoa com surdocegueira e o seu atendimento educacional especializado.

5.3.2. Grupo focal

A escolha do grupo focal como instrumento metodológico fundamentou-se em autores, como Barbour (1999), Kind (2004), Esperidião (2005), Kitzinger (2005), Assis; Silva (2010) e Colomé (2011) que afirmam ser este instrumento metodológico de grande eficiência para a interação entre os participantes por estimular a conversa entre os envolvidos sobre determinado tema, levando-os a expressarem suas ideias e aprofundarem suas discussões sobre determinado assunto.

Flick (2004) também vê como profícuo o uso do grupo focal por “[...] seu baixo custo e a sua riqueza de dados, o fato de estimularem os respondentes (auxiliando-os a lembrarem-se de acontecimentos) e a capacidade de ultrapassarem os limites das respostas de um único entrevistado” (p. 125).

Este instrumento metodológico foi aplicado no quinto encontro de formação, com a finalidade de conhecer as impressões construídas pelas participantes durante o curso de formação.

5.3.3. Entrevista semi-estruturada

A escolha pela entrevista semi-estruturada se deu pelo fato deste instrumento permitir mais liberdade para explorar mais amplamente uma questão, podendo o entrevistador direcioná-la da forma que for mais adequada (LAKATOS; MARCONI, 2009). Ibiapina (2008, p. 78) recomenda o uso da entrevista semi-estruturada, pois permite:

meios para as pessoas falarem e escutarem-se umas as outras, bem como tem a vantagem de diluir ou diminuir a influência institucional e a linguagem produzida no grupo (o discurso), revelando o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes envolvidos no estudo.

Neste sentido, no último dia da formação continuada, a entrevista semi-estruturada foi aplicada individualmente pelo pesquisador e a sua principal finalidade foi a de avaliar os resultados da Consultoria Colaborativa, enquanto instrumento de formação continuada sobre a pessoa com surdocegueira para o AEE, no município de Arapiraca / Al.

A seguir, serão descritos os instrumentos de coleta de dados mencionados acima (questionário, grupo focal e entrevista semi-estruturada) e como serão utilizados para a obtenção de informações para o desenvolvimento desta pesquisa.

5.4. Sobre a análise dos dados coletados

Para a análise dos dados coletados empregamos a análise temática, fundamentada em Bardin (1979) e Mynaio (1996). Neste tipo de análise, são considerados relevantes os significados expressos pelos participantes e obtidos por meio dos instrumentos utilizados para coleta de dados (questionário, grupo focal e entrevistas semi-estruturadas).

Para Lüdke e André (1986), analisar os dados na pesquisa qualitativa é realizar um árduo trabalho sobre todo o material coletado durante a pesquisa. E, conforme nos aponta Lakatos (2009), a relevância da análise sobre os dados está em proporcionar respostas às buscas epistemológicas empreendidas por quem realiza a pesquisa.

Organizar os dados em forma de categorias é, para Bardin (1979), constituir “[...] classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117).

Para isto, foi realizada a análise e a leitura do material produzido durante a pesquisa, os dados foram organizados considerando a abordagem teórica de Minayo (2004) e Bardin (1979), ou seja, a análise temática. Esta abordagem toma como parâmetro os dados obtidos durante a pesquisa para sistematizá-los em forma de temas/núcleos de análises organizadas em categorias, que são compreendidas como os “[...] conceitos mais importantes dentro de uma teoria [...] possui uma conotação classificatória” (MINAYO, 1996, p. 93).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa a análise temática fundamenta-se na presença ou frequência dos temas que irão dar significados aos “valores de referência e aos modelos de comportamento presentes no discurso” (MYNAIO, 1996, p. 209). O Tema, por sua vez, é definido por Bardin (1979) como “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 105).

Sobre a análise temática, Minayo (1996) afirma que sua realização “[...] consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (p. 209).

A análise do *corpus* permitiu que os dados fossem organizados em três eixos temáticos. A saber: I – O conhecimento prévio dos participantes da pesquisa quanto à pessoa com surdocegueira e o AEE no contexto inclusivo; II – As impressões dos participantes, re/constituídas durante a consultoria colaborativa, acerca da temática do atendimento educacional especializado ao aluno com surdocegueira e sua contribuição para a formação docente; e, III – Possibilidades da Consultoria Colaborativa, enquanto instrumento de formação continuada sobre o AEE para pessoa com surdocegueira no município de Arapiraca / Al.

6. O CONHECIMENTO SOBRE A SURDOCEGUEIRA E O AEE NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA ARAPIRAQUENSE

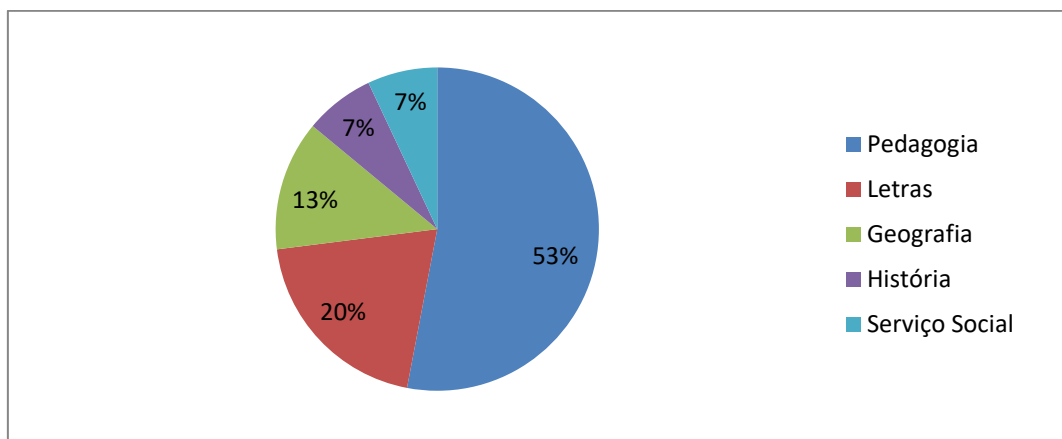
Este capítulo pretende discutir os resultados e analisar as implicações da consultoria colaborativa, enquanto instrumento de formação continuada sobre o AEE e a surdocegueira, na prática docente das professoras do AEE do município de Arapiraca/Al. Começamos com o primeiro eixo que trata sobre os conhecimentos prévios dos participantes sobre surdocegueira e o AEE.

6.1. Eixo I – Conhecimento prévio das participantes da pesquisa quanto à pessoa com surdocegueira e o AEE no contexto inclusivo

Com base nas respostas dadas no questionário, esse eixo propõe uma análise sobre o conhecimento prévio das participantes a respeito da surdocegueira. Para tanto, a análise será realizada com base nos seguintes aspectos: a) formação dos docentes envolvidos; b) contato das participantes da pesquisa com a temática da surdocegueira; c) a experiência no atendimento educacional especializado à pessoa com surdocegueira; d) as crenças na possibilidade da inclusão do aluno com surdocegueira na escola regular.

Quanto à “formação das docentes envolvidas”, os dados serão apresentados no Gráfico 1, tomando por base valores numéricos percentuais.

Gráfico 1- Formação Acadêmica das docentes envolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública do município de Arapiraca / AL.



Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial (Autor, 2012)

Conforme o gráfico 01, 53% das docentes participantes da consultoria colaborativa tinha formação acadêmica em Pedagogia; as demais eram graduadas em Letras, Geografia, História e Serviço Social.

Acerca do aspecto “Contato com a temática da surdocegueira”, das quinze (15) professoras envolvidas, dez (10) já tiveram, ainda que de maneira incipiente, contato com alguma informação sobre a temática. Destas quinze participantes, somente as participantes Ágata e Fluorita afirmaram não ter tido contato com a temática estudada. E, estas, ainda no mesmo instrumento de coleta de dados, ao tentar definir a surdocegueira, responderam do seguinte modo:

Prof. Ágata: *São pessoas que não enxergam e nem escutam;*

Prof. Fluorita: *[...] acredito ser um pessoa surda e cega-*

As participantes mencionadas acima eram graduadas, respectivamente, em Pedagogia e em Letras. Fluorita possuía título de especialista em Psicopedagogia Clínica e atuava havia três meses no AEE. Ágata, por sua vez, não possuía especialização e atuava no AEE havia sete meses. Nas falas destas participantes é possível perceber que o conceito sobre surdocegueira é construído a partir da ideia de que as pessoas com surdocegueira “não enxergam e nem escutam”, ou seja, a surdocegueira é resultado da soma da surdez com a cegueira.

Entretanto, autores, como McInnes e Treffy (1984); Miles e Riggio (1999); Maia (2000), entre outros, lembram que a surdocegueira, ao invés de ser produto de mera adição da surdez com a cegueira, é uma característica única que gera nos indivíduos acometidos por ela, múltiplas necessidades como as de ordem comunicacional, interativa, cognitiva, entre outras. Porém, a surdocegueira é conceituada como uma deficiência singular que tem como característica a concomitância das perdas visual e auditiva manifestando-se em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver várias formas de comunicação a fim de interagir com as pessoas e o seu meio.

Desta forma, compreende-se que afastar a imagem reducionista que compreende a surdocegueira como uma condição resultante da mera concomitância entre a surdez e a cegueira é imprescindível para o trabalho do profissional do AEE com a pessoa com surdocegueira, uma vez que, segundo vários autores (MCLNNES; TREFFRY, 1984; MAIA, 2004; ROPOLI, 2010) afirmam que o trabalho no AEE no

contexto inclusivo, para ser considerado exitoso, deve ser pautado na singularidade dos sujeitos.

A observância da singularidade implica em tomar como foco as potencialidades que o sujeito apresenta, explorando todas as possibilidades que se pode encontrar no indivíduo. E, no processo educacional do sujeito com surdocegueira, ter um olhar atento às particularidades é preciso para a elaboração de um bom plano de atendimento. Sobre isto, nos deteremos mais adiante no presente trabalho.

Das treze (13) participantes que afirmaram já ter tido contato com a temática da surdocegueira, quatro (04) conceituaram a deficiência da seguinte maneira:

Pérola: *O que eu entendo sobre surdocegueira é que ele entende pelo tato;*

Rubi: *São pessoas que vivem pelo tato;*

Safira: *Entendo como pessoas que se comunicam pelo tato;*

Topázio: *São aquelas pessoas que, apesar de suas limitações, conseguem se comunicar pelo tato.*

De fato, o sentido do tato, mencionado nas respostas dadas pelas participantes, exerce papel relevante no processo de aquisição de conhecimento do mundo por parte da pessoa com surdocegueira. Acerca disso, Nicholas (2011) considera que:

As pessoas com surdocegueira utilizam o toque ativo de uma forma que ninguém mais pode fazê-lo: para analisar objetos e o mundo, para captarem sentimentos e para agirem / para se comunicarem (p. 25).

Porém, é importante salientar que, ao contrário do mero uso do tato mencionado pelas participantes, Nicholas (2011) faz alusão à relevância do toque ativo. Este se trata da captação de sentimentos de forma intencional por parte do sujeito que, usando o tato, explora e manipula os objetos podendo, a partir disso, estabelecer comunicação e interferir em seu meio. Neste processo, de acordo com Nicholas (2011), a mão tem uma representatividade muito maior no mapeamento das estruturas corporais pelo sistema nervoso. Isto se deve ao fato de que a maioria das informações táteis que chegam à região cortical são fornecidas pela mão, em detrimento dos pés e demais partes do corpo.

No caso da pessoa com surdocegueira, devido a seu déficit sensorial, pode-se afirmar que captar/proporcionar sentimentos é algo muito mais complexo, necessitando o envolvimento não apenas das mãos, mas de todo o corpo, exigindo

desse sujeito “habilidades específicas para perceber e compartilhar sentimentos por meio do tato ativo” (NICHOLAS, 2011, p. 26).

Deste modo, é necessário que o profissional do AEE compreenda o sujeito com surdocegueira como alguém capaz de apreender o mundo por meio da cognição tátil, e não simplesmente pelo ato de tocar. Em seu processo educacional, o sujeito deve ser levado também a exercitar o uso desta cognição. Para isto, o profissional do AEE deve realizar avaliações, a fim de identificar as necessidades da pessoa com surdocegueira.

Os resultados obtidos das avaliações servirão de ponto de partida e são imprescindíveis para a realização de futuras intervenções que viabilizarão o despertar da cognição tátil da pessoa com surdocegueira, possibilitando a interação deste indivíduo com o mundo (NICHOLAS, 2011; CORMEDI, 2011). Portanto, dependendo do grau de perda nos sentidos da visão e da audição, algumas pessoas com surdocegueira podem apresentar resíduos dos sentidos distais (visão e audição) que podem ser otimizados para aumentar as possibilidades de interação destes sujeitos com o seu entorno.

Sobre os diferentes graus de perdas sensoriais, Gomes (2006) considera que:

Muitas pessoas chamadas de surdocegas podem ter visão suficiente para se mover em seus ambientes, reconhecer pessoas e familiares, ver pessoas usando a língua de sinais a uma pequena distância e, talvez, ler a escrita ampliada. Outras têm suficiente audição para reconhecer sons familiares, entender alguma fala ou desenvolver a própria fala (p. 23).

A pessoa com surdocegueira, em seu processo de formação, deve ser estimulada, por meio de adequada intervenção realizada ao longo do tempo, a explorar todos os sentidos inerentes ao seu corpo. Deste modo, será efetiva no indivíduo com surdocegueira a integração do “*input* sensorial responsável pelas informações temporais, direcionais e simbólicas” (GOMES, 2006, p. 25).

No que concerne aos resultados relacionados à “experiência no Atendimento Educacional Especializado à pessoa com surdocegueira”, somente duas (02) participantes afirmaram já ter vivenciado o atendimento à pessoa com surdocegueira. A primeira participante, Jade, fez o seguinte relato sobre a sua experiência:

Foi um grande desafio, porém busquei ajuda. Fui atrás de novos conhecimentos e com o que eu aprendi na formação do AEE pude passar alguns conhecimentos para os professores, pois este aluno na época estava no ensino fundamental II e eu era professora do AEE na escola. Percebi que os professores não tinham conhecimento dos fatos e em alguns casos eles não queriam saber;

Em consequência do desafio imposto pela situação, a docente relatou que buscou auxílio nas ações de formação continuada que eram ofertadas, quinzenalmente, pelos profissionais do COEE do município de Arapiraca/Al. Estes encontros de formação, além de palestras proferidas por profissionais convidados, segundo Lima (2013), também consistiam em discutir em grupos formados pelas professoras estudos de casos.

A precariedade na formação em relação à temática da surdocegueira tem levado a equívocos pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado da pessoa com surdocegueira no contexto inclusivo e mesmo a uma identificação inadequada. Em relação a esta, alguns dos comportamentos apresentados pelo indivíduo com surdocegueira como, por exemplo, maneirismos, estereotípias, resistência ao toque, entre outros (PROJETO HORIZONTE – AHIMSA/ INSTITUTO HILTON PERKINS, 2007), podem fazer com que a surdocegueira seja confundida com outras deficiências.

Esta situação foi manifestada por uma das participantes que atendia a um aluno com surdocegueira quando relatou que, quando começou a atender um determinado aluno, a informação que a escola deu sobre ele era de que se tratava de um aluno com baixa visão.

No começo do ano, quando eu comecei a trabalhar em outra escola, eu me deparei com um aluno com surdocegueira. Só que todo mundo da escola pensava que ele tinha baixa visão. Essa era a visão que passaram para mim e para todos os outros professores da escola. Então, depois do curso eu fiquei observando e vi que as características que meu aluno tem é a do surdocego. Então, eu comecei a passar para outros professores informações sobre as necessidades dele (Prof.^a Madrepérola).

Em decorrência da carência de formação por parte dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, mesmo a educação desta clientela já existindo em nosso país há mais de quatro décadas, “a realidade nacional ainda é de um grande número de pessoas com surdocegueira [...] sem atendimento ou com atendimento inadequado” (MAIA, 2011, p. 109).

Ainda sobre a experiência no trabalho com o aluno com surdocegueira, a professora Madrepérola relatou:

Este ano [2012] estou atendendo um aluno com características desta deficiência. Este aluno é muito inteligente, comunicativo mas devido a falta de acesso às explicações e conteúdos da sala de aula, isso o

deixa desestimulado e às vezes pensa até em desistir (Prof. Madrepérola).

Essa realidade, retratada pela professora Madrepérola, destoa completamente do discurso da inclusão escolar da pessoa com deficiência, que toma como base os três princípios expressos na Constituição Federal: acesso à escola, permanência e valorização do conteúdo acadêmico e artístico conforme as possibilidades de cada sujeito (BRASIL, 1988). Além disso, o discurso inclusivo também postula por uma escola, como nos aponta Stainback e Stainback (1999), que modifique o seu funcionamento para garantir a inclusão de todos os alunos “independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural” (p. 22).

O quarto aspecto a ser analisado diz respeito à crença, por parte das participantes da pesquisa, na possibilidade de inclusão escolar da pessoa com surdocegueira. De forma unânime, as participantes responderam acreditar na possibilidade de incluir este sujeito na escola regular.

As participantes da pesquisa, quando questionadas se acreditavam na possibilidade de incluir uma pessoa com surdocegueira na escola regular, justificaram a sua crença na inclusão educacional desse sujeito no discurso inclusivo circulante na sociedade brasileira, como: respeito à diferença, como podemos verificar nos fragmentos que se seguem:

Sim. Porque devemos lidar com as diferenças (Prof.^a Madrepérola)

Sim. Porque devemos lidar com as diferenças (Prof.^a Rubi)

Sim. Porque estamos trabalhando com as diferenças (Prof.^a Safira)

O convívio com a diferença, promovido pelo processo inclusivo, conduz o aluno ao respeito pela alteridade, manifestada na singularidade dos indivíduos. Contudo, neste processo, é necessário muito mais do que respeitar as diferenças e as características peculiares aos sujeitos. O mero fato da pessoa com deficiência estar em sala de aula regular não é suficiente para garantir, verdadeiramente, a sua inclusão (STAINBACK; STAINBACK, 1999; OLIVEIRA, 2009).

Destarte, observa-se que “lidar com as diferenças” é entendido pelas professoras respondentes como sendo um dever a ser cumprido. A premissa da valorização do convívio com a diferença e seu benefício é considerada basilar no processo da inclusão. Portanto, cabe ao professor acolher o estudante como pessoa real e particular por meio da “escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou

prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes” (BOSCO, 2010, p.12).

A crença das participantes na possibilidade de inclusão da pessoa com surdocegueira na escolar regular, evidenciadas nas respostas dadas no questionário, pode ser decorrente, segundo Longman (2007), da crença comum que se faz presente no discurso inclusivo. Isto é, um discurso pautado em modelos ingênuos, “[...] para não defini-los como perversos” (p.29), por apresentar uma escola hegemônica onde o direito a igualdade passa a ser instrumento de massificação dos sujeitos ou negação da alteridade. Isto é, uma escola inclusiva respaldada simplesmente pelo discurso de que incluir é “necessário” porque os que não apresentam deficiência são “bonzinhos” e querem que os “anormais” sejam inclusos (LONGMAN, 2007). Ao invés, o discurso inclusivo deve ser respaldado na valorização da diferença, para que, a partir disto, os sujeitos percebam as singularidades presentes no outro, compreendendo as suas necessidades.

Portanto, o processo inclusivo da pessoa com surdocegueira na escola regular exige dos profissionais responsáveis por sua educação maior atenção às singularidades presentes nesses sujeitos. Desta maneira, o apoio pedagógico dado pelo AEE à pessoa com surdocegueira será de grande relevância no contexto da escola regular, desde que considere as seguintes características: apoio individualizado, currículo complementar, equipamentos e ambientes estruturados, entre outros (MONTE; SANTOS, 2004).

Contudo, a formação do professor do AEE para o aluno com surdocegueira, faz-se mister. Sobre a importância da formação e suas implicações na transformação da prática docente do profissional do AEE é que se deterá o próximo tópico.

6.2. Eixo II – A formação como *devoir*: a contribuição da consultoria colaborativa na construção da reflexão sobre a prática do AEE voltado ao aluno com surdocegueira na escola inclusiva

Compreender o processo de formação como um *devoir* é afirmar que a formação constitui-se como um ato de formar e transformar. Trata-se de um processo que dá forma e coloca-se em formação em um movimento que traz:

[...] consigo significados mais complexos, que acobertam ambiguidades, e conferem a ela sentidos que tendem a expressar a força do *devoir*, do tornar-se, o caráter histórico impregnado no

movimento efetuado pela ação que forma e pela forma que impele direção à ação, nutrindo-a de força (BICUDO, 2003, p. 28).

A preservação da tradição, conforme Bicudo (2003), é uma das características da formação. Entretanto, o ato de formar é inerente ao momento histórico e, por isso, o processo de formação envolve mudanças que “[...] carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser” (BICUDO, 2003, p. 29). Vale ressaltar que também a formação é constituída pelas experiências sociais que contribuem para a construção do entendimento do trabalho docente por parte do sujeito que o exerce, posto que a prática depende dos modelos de ensino que foram internalizados ao longo da vida do profissional docente enquanto estudante (TARDIF, 2000; SANTOS, 1995).

A partir do entendimento de que o processo de formação é considerado um *devir* (um *vir a ser*), a formação de professores sobre a educação inclusiva, tem promovido mudanças de paradigmas e, neste processo, tem assumido como propósito a quebra dos modelos de exclusão e segregação que se fizeram tão presentes no meio escolar durante séculos (MANTOAN, 2006).

Estas mudanças promovidas pela inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais podem trazer benefícios para todos os envolvidos no processo: os alunos, os professores e a sociedade (MANTOAN, 2006; STAINBACK, 1999).

Conforme Stainback (1999), para os discentes, a proposta inclusiva poderá proporcionar espaços e momentos para uma melhor interação, quebrando, desta maneira, ideias preconceituosas oriundas das influências sociais exercidas sobre os sujeitos; aos professores, a prática inclusiva os beneficiará no que diz respeito à habilidade de trabalhar em equipe, já que o trabalho em rede é uma condição necessária para o êxito da inclusão. Desta maneira, suas habilidades profissionais poderão melhorar mediante a consulta a outros profissionais e a colegas; quanto à sociedade, a proposta inclusiva poderá contribuir com a diminuição de atitudes discriminatórias provindas do preconceito frente à diferença.

Contudo, o sujeito que estamos tratando é a pessoa com surdocegueira e, como já mencionado, apresenta sérias dificuldades no ato de socializar-se com o seu entorno devido às suas privações sensoriais. Logo, pensar a inclusão escolar da pessoa com surdocegueira e pô-la em prática, implica em um desafio para o profissional do AEE, assim como, para toda a comunidade escolar.

Para a análise deste segundo eixo, serão analisadas as seguintes temáticas: re/concepções das professoras sobre a surdocegueira; crenças sobre a possibilidade de inclusão desses sujeitos e os saberes construídos por essas professoras para o atendimento educacional especializado do aluno com surdocegueira.

Estas temáticas serão analisadas a partir das respostas dadas pelas participantes da consultoria colaborativa em um grupo focal realizado no quinto encontro de formação, com o objetivo de perceber as impressões das professoras sobre a formação – que ainda estava em andamento – e como a consultoria colaborativa, enquanto instrumento de formação para o professor do AEE, estaria contribuindo no processo de transformação (*Devir*) das concepções acerca do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com surdocegueira.

6.2.1 Re/concepções das participantes sobre a surdocegueira

Considerando as respostas dadas pelas participantes durante a realização do grupo focal, ficaram evidenciadas que algumas mudanças nas concepções sobre a surdocegueira e a pessoa com surdocegueira ocorreram desde o início da consultoria colaborativa até àquele momento.

Neste sentido, uma das participantes relatou que:

Quando se falava em surdocegueira, em meu conceito, em minha concepção, quando falava em pessoa com surdocegueira, eu imaginava que era uma pessoa que realmente era totalmente surda e totalmente cega. Que tinha as duas deficiências juntas. Hoje, com a formação, eu vejo que a pessoa com esta deficiência é uma pessoa que seja completamente surdocega ou alguém que tenha déficit auditivo com baixa visão ou cegueira e déficit auditivo. Então, após o início da formação, essa foi a concepção que aprendi (Prof.^a Cristal).

A partir da fala da participante, pode-se perceber que a consultoria colaborativa, enquanto instrumento de formação, contribuiu para que a sua concepção acerca da surdocegueira fosse modificada, passando da ideia equivocada de que o indivíduo com surdocegueira é totalmente surdo e totalmente cego, para o fato deste sujeito poder apresentar perda destes sentidos em diferentes graus.

A compreensão dos diferentes graus de manifestação da surdocegueira se faz relevante para os profissionais do AEE na elaboração das avaliações funcionais e dos trabalhos que serão desenvolvidos com a pessoa com surdocegueira (ANDERSSSEN; RODBROE, 2011).

Ainda sobre o questionamento de como compreendiam a surdocegueira antes da consultoria colaborativa, outra participante do grupo focal deixou claro que mudou de ideia com a consultoria colaborativa sobre as potencialidades da pessoa com surdocegueira. Sobre isto fez o seguinte comentário:

Eu via a pessoa com surdocegueira como uma pessoa que vivia isolada. Eu não achava possível que esta pessoa pudesse se desenvolver na vida (Profa. Onix).

De fato, sem a intervenção apropriada, o sujeito com surdocegueira terá dificuldades em interagir com o seu meio e, conseqüentemente, se desenvolver cognitivamente. Ao contrário, com a oportunidade adequada, o surdocego poderá “aprender a utilizar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais para o estabelecimento de trocas significativas e necessárias à sua participação efetiva no ambiente” (MONTE; SANTOS, 2004, p. 12).

Tais objetivos, porém, só poderão ser alcançados se o profissional do AEE for disponível para o trabalho com a alteridade, pois o respeito ao outro e à sua singularidade devem ser considerados como principais critérios para o trabalho com a pessoa com surdocegueira. Isto também implica, por parte do professor, em acreditar nas possibilidades do seu próprio aprendizado, para que ele procure desenvolver habilidades profissionais que o permita enfrentar problemas de diferentes naturezas que se manifestem no decorrer do processo.

Levando em consideração as falas das professoras, durante o grupo focal, observamos mudanças de concepções com relação à pessoa com surdocegueira, permitindo-nos considerar que a consultoria colaborativa enquanto instrumento de formação possibilitou que as participantes mudaram de opinião acerca das possibilidades de o estudante surdocego se desenvolver. Com isso, concordamos com a afirmação de Bicudo (2003), quando diz que o processo de formação, faz com que a imagem que o sujeito tem de certo objeto se torne tangível, mesmo que apresente um contorno que persegue um modelo pré-constituído e ideal.

Bicudo ainda lembra que a busca pelo aperfeiçoamento é o mote da formação continuada, pelo fato de a formação dever ser vista como algo inacabado. Neste sentido, a autora pondera que:

[...] envolve a ideia de perseguir a forma ideal, construída mediante a consciência do modo de vida de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados, da força que move as pessoas na direção da percepção do *dever* e que as faz se sentirem orgulhosas pelos seus feitos (BICUDO, 2003, p. 31).

Desta maneira, a formação docente, no contexto da educação inclusiva, tem fundamental papel na ruptura com modelos excludentes tão presentes na sociedade, assim como na construção de uma escola que respeite as diferenças pertinentes aos sujeitos que a compõem. Para isso, conforme Mantoan (2006) afirma, a formação dos professores, em seus diferentes níveis, deve promover mudanças de paradigmas para que os docentes sejam preparados para a realização de práticas de ensino que sejam concernentes com as diferenças.

Tais mudanças implicam em assumir uma nova postura diante à diferença, considerando o estudante como um ser real e não como um sujeito abstrato (MANTOAN, 2006). Da mesma maneira, a pessoa com surdocegueira deve ser vista pelos sujeitos que fazem parte do seu entorno: família, escola, entre outros espaços da sociedade.

Logo, considerando os aspectos tratados acima, o próximo tópico, se deterá em realizar uma análise sobre as opiniões das participantes acerca da real possibilidade, ou não, de incluir a pessoa com surdocegueira na escola regular e sobre a contribuição do AEE neste processo.

6.2.2 O AEE para o aluno com surdocegueira no contexto inclusivo: o que pensam as participantes da consultoria colaborativa?

A proposta inclusiva preconiza que as escolas se modifiquem para aceitar todos os sujeitos e suas especificidades (SALAMANCA, 1994; WERNECK, 1997; STAINBACK; STAINBACK, 1999; CASTRO, 2003; RODRIGUES, 2003; MANTOAN, 2006; GALVÃO, 2013). Tais mudanças implicam em romper com o paradigma da escola tradicional, pois para que a escola acolha os sujeitos com deficiência faz-se “[...] urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças” (MANTOAN, 2006, p. 16).

Contudo, as famílias e os profissionais que estão junto às pessoas com surdocegueira têm expectativas quanto ao aprendizado deste sujeito. Muitos pais, ao verem os seus filhos matriculados em escolas regulares, esperam que lhes sejam ensinados conteúdos acadêmicos, tais como: língua portuguesa, matemática, ciências, entre outros (GOMES, 2006). Deste modo, quando se vê a educação escolar como sendo unicamente destinada à transmissão de conteúdos acadêmicos, pensar

na inclusão escolar de pessoas com surdocegueira pode levar a uma conclusão pessimista, por parte das pessoas que desconhecem a temática.

Esse era o caso do excerto que se segue:

Eu, particularmente, antes do curso, via o aluno com surdocegueira como sendo impossível de ser incluído em sala de aula. Mesmo ainda hoje, acho muito complicado incluir o surdocego em sala de aula (Profa. Turquesa).

Mais do que os conteúdos acadêmicos, os estudantes com surdocegueira, principalmente as com surdocegueira congênita, necessitam em construir conhecimentos práticos, isto é, relacionados à vida e que lhes dê autonomia. Contudo, não somente a promoção da autonomia do sujeito com surdocegueira é o objetivo da escola inclusiva. Pois, assim como aos demais sujeitos, a escola inclusiva deve garantir ao aluno com surdocegueira o acesso, a permanência e o aprendizado qualitativo dos conteúdos ministrados. Neste sentido, em se tratando do estudante com surdocegueira, a escola inclusiva deve elaborar mudanças no currículo e criar estratégias e recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula comum (CADER-NASCIMENTO, 2006).

Garcia (2008), por sua vez, considera que para a inclusão atingir o seu objetivo é necessário o compromisso dos gestores da escola e do docente: do primeiro grupo, exige-se que se promovam na escola as adaptações consideradas de grande porte, isto é, “ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (GARCIA, 2008, p. 09); do segundo grupo, exige-se as de pequeno porte, ou seja: “pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula” (ibid.).

A este respeito, o autor supracitado afirma:

Basicamente existem dois tipos de adaptações: as adaptações de grande porte 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 (Garcia, 2008, p. 47).

Como se pode notar, para que as adaptações sejam feitas a fim de que o aluno com surdocegueira seja incluído no ensino regular, é necessário que o profissional do Atendimento Educacional Especializado conheça as necessidades que são tão específicas a este sujeito, como por exemplo: a forma de comunicação

considerada mais adequada e que deve ser utilizada pelo estudante; o melhor posicionamento deste aluno na sala de aula levando em consideração a iluminação do ambiente; o tamanho ideal de fonte a ser utilizada pelo professor e o melhor contrastes (caso o estudante apresente resíduos visuais), entre outras ações.

Vale salientar que, apesar das adaptações serem consideradas de grande relevância para o processo de inclusão do aluno com surdocegueira, a inclusão deste aluno deve se fundamentar em ações que vão além das adaptações, uma vez que a inclusão desse sujeito requer dos profissionais da educação um olhar atento às necessidades apresentadas pelo aluno, suas respostas para que haja progressos em sua educação (CADER-NASCIMENTO, 2006).

As participantes da pesquisa, quanto à ideia da inclusão da pessoa com surdocegueira, afirmaram quase de forma unânime que, antes do início da consultoria colaborativa, não acreditavam na possibilidade da inclusão da pessoa com surdocegueira no ensino regular. Porém, já no quinto encontro de formação, no grupo focal, as professoras afirmaram que já podiam vislumbrar a possibilidade de incluir o aluno com surdocegueira na escola regular mediante as seguintes condições: o acolhimento à pessoa com surdocegueira; ter amor/ caridade para com o estudante surdocego e o estar preparado para atuar no atendimento educacional a este sujeito.

Sobre o acolhimento, considerou uma das docentes:

Acredito que, para a inclusão da pessoa com surdocegueira na escola regular, o acolhimento é muito importante (Prof.^a Jade).

O acolhimento é, de fato, considerado muito importante para o processo inclusivo, uma vez que é proposta da inclusão “[...] não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente” (MANTOAN, 2006, p. 33). O ensino, neste contexto, se dá por meio da experiência compartilhada entre os sujeitos, proporcionando, desta forma, o desenvolvimento da pessoa, seja ela ou não pessoa com deficiência (FUMES, 2010).

Entretanto, apesar de sua relevância, o acolhimento, por si só, não é o suficiente para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência, neste caso, da pessoa com surdocegueira. Porque, mais do que acolher, como afirmou a professora Madrepérola, é necessário estar preparado para atender educacionalmente este sujeito. E isto, entre outras competências, implica também em conhecer as técnicas

adequadas para o desenvolvimento da comunicação do indivíduo com surdocegueira, para que assim a pessoa tenha a possibilidade de desenvolver-se cognitivamente.

Outro aspecto considerado importante por uma das participantes do grupo focal, para que a inclusão da pessoa com surdocegueira seja efetivada é o “amor”. Em sua fala, a professora Ágata, afirmou não ter ainda competência para atuar no AEE com o aluno com surdocegueira, mas disse que tinha encontrado na formação o apoio necessário para a construção de conhecimentos acerca desse atendimento. Concluiu que o AEE destinado à pessoa com surdocegueira exigia, além do amor, grande responsabilidade. A participante, corroborada pela maioria das professoras presentes, considerou o trabalho do AEE à pessoa com esta deficiência como um ato de caridade:

Porque é uma responsabilidade e, acima de tudo, se eu não tiver amor e... outra palavrinha que não estou lembrando no momento... Caridade! É uma caridade também. É, acho que se eu não tiver amor eu não vou conseguir cuidar de uma criança assim, eu vou achar sempre que ela é incapaz (Prof.^a Ágata).

A fala da participante reproduz um discurso bastante presente na Educação Especial – o do amor como recurso principal na educação de pessoas com deficiência. Isto se deve ao fato de a Educação Especial, em seu início, ter sido impregnada de valores religiosos e posteriormente as intervenções educativas tiveram:

um caráter marcadamente assistencialista, sendo que muitas delas eram regidas exclusivamente pelos princípios do ‘amor e da boa vontade’, desacompanhadas de conhecimentos técnicos, quer na área de gestão da instituição, quer na área pedagógica ou reabilitacional; porém, foram elas as grandes responsáveis pela educação especial nesse período (FUMES, 2010, p. 27).

Consideramos que para o profissional do AEE desenvolver o seu trabalho com o aluno com surdocegueira, além do acolhimento e do amor, é necessário o domínio de conhecimentos teóricos e práticos sobre as teorias da aprendizagem e de conteúdos pertinentes à educação de pessoas surdocegas. Neste sentido, a busca por novos conhecimentos a respeito da temática deve ser uma constante na vida do professor do AEE. Esta posição foi manifestada pelas participantes, como pode ser visto no excerto que se segue:

É necessário se preparar, a gente se depara às vezes com algumas situações que a gente não sabe o que fazer. Mas, a gente tem que buscar, enquanto educador, a gente não pode ficar de braços cruzados e dizer que não pode fazer nada. Nós precisamos dar condições para que este aluno possa assimilar e possa ser incluído.

Porque incluir não é só colocar o aluno em sala de aula, é dar condições (Prof.^a Madrepérola).

De fato, construir novos conhecimentos é imprescindível para saber como realizar determinado trabalho com o sujeito que apresenta necessidades educacionais especiais. No entanto, conforme Cader-Nascimento e Costa (2004) imagina-se o professor que trabalha com Educação Especial como detentor de “um perfil diferenciado dos demais quanto às características pessoais, como paciência, meiguice, flexibilidade, criatividade, responsabilidade, entre outras” (p. 63).

Assim, observa-se que algumas das características mencionadas anteriormente, constituintes do estereótipo da figura do professor do AEE, também se fazem presentes no imaginário das professoras envolvidas na pesquisa. Percebe-se isto por meio do uso dos termos: “amor”, “responsabilidade”, “caridade”, “acolhimento”, “ajuda”, entre outros, que dão um caráter assistencialista ao atendimento especializado no contexto educacional inclusivo.

Entretanto, para o trabalho com o aluno em questão, é esperado do profissional do AEE que este domine conteúdos pertinentes à educação deste aluno no contexto inclusivo e possua habilidades para relacionar o conteúdo apreendido com a prática vivenciada em seu dia a dia.

Logo, no tópico que se segue, trataremos sobre as competências necessárias ao professor do AEE para o trabalho com o aluno com surdocegueira na escola comum inclusiva.

6.2.3 As competências necessárias aos profissionais do AEE e o estudante com surdocegueira no contexto da escola inclusiva

Em se tratando da formação docente, além de conhecimentos teóricos, espera-se que conhecimentos práticos também sejam construídos. A falta de articulação entre estes é uma crítica frequente no que diz respeito à formação inicial dos professores (PERRENOUD, 2001; FLORES, 2012). Esta fragmentação está relacionada com o fenômeno da globalização, os avanços tecnológicos e outras características da pós-modernidade. No campo da formação de professores, esta é uma das problemáticas mais discutidas na contemporaneidade.

Todavia, autores, como Baumel (2003), afirmam que a formação docente deve ser compreendida como um *continuum* envolvendo a formação inicial e a

continuada. Sendo, esta última, voltada ainda mais para as reflexões em torno do exercício prático da docência, já que o modelo contemporâneo da formação de professor, segundo Baumel (2003), se debruça sobre a prática e a toma como fundamento para o conhecimento. Porém, isto não quer dizer que o conteúdo teórico deve ser defenestrado do processo de formação, pois é igualmente importante para a reflexão acerca da própria prática. A “[...] formação do professor precisa ser analisada com base em teorias que estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual ou entre agência e estrutura” (SANTOS, 1995, p. 25).

No caso específico da formação do professor do AEE para o trabalho com a pessoa com surdocegueira, o conhecimento se forja de acordo com as necessidades oriundas da realidade vivenciada. Isto porque o atendimento a este aluno, devido às singularidades das suas necessidades, poderá requerer ações e estratégias diferenciadas das que, porventura, foram utilizadas com outros sujeitos com surdocegueira.

O anseio por conhecimentos considerados práticos também foi manifestado pelas professoras participantes, sendo estes avaliados como fundamentais à sua formação para o desempenho do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com surdocegueira. A esse respeito, as professoras Turquesa e Cristal, durante a realização do Grupo Focal, posicionou-se do seguinte modo:

Não me sinto preparada totalmente. Mas, tenho certeza que me arriscaria a atender uma pessoa com surdocegueira hoje. Porque, por meio do curso, obtive uma luz de como trabalhar com surdocego. Eu, diante de uma pessoa com surdocegueira, iria tentar colocar em prática os passos mostrados neste curso (Profª. Turquesa).

Não me sinto preparada totalmente. Pois, apesar de todos os embasamentos teóricos, sinto falta da prática. A teoria é boa, mas quando se tem o conhecimento prático se pode fazer um trabalho melhor (Profª. Cristal).

Complementando as falas de Turquesa e Cristal, a participante Jaspe afirmou que os conhecimentos teóricos obtidos no curso, até então, não são considerados ainda suficientes para a atuação no AEE para a pessoa com surdocegueira, como podemos ver nas falas abaixo:

Teoricamente, eu, me sinto segura. Mas, na prática, aí é complicado. Porque ninguém está preparado só com o teórico. O teórico faz parte, mas quando passa para prática é que você vê se pode, a partir do conhecimento prático e teórico, fazer um trabalho bom. Mas, dizer que estou preparada... (Prof. Jaspe).

Frente às colocações feitas pela professora Jaspe, as demais participantes concordaram com ela sobre a necessidade de a consultoria colaborativa, enquanto instrumento de formação, desenvolver conhecimentos teóricos e práticos. Acerca disto, Perrenoud (2001) diz que a formação do professor deve promover a articulação entre o conhecimento prático e o teórico. Segundo o autor, a formação inicial destinada ao docente não tem considerado a devida relevância que há na investigação empírica e metódica das práticas, isto é, não tem dado importância ao “[...] trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes atuais” (p. 16).

Devido a isto, a formação continuada do professor deve ser respaldada na experiência, na sua rotina em sala de aula, para que o trabalho do profissional docente se torne uma prática reflexiva em torno de sua realidade, proporcionando assim o pensar-na-ação (CANDAU, 2008). Pensar-na-ação, enquanto proposta de prática reflexiva, significa valorizar os conteúdos acadêmicos aprendidos na formação docente “[...] defendendo que a verdadeira aprendizagem profissional é melhor adquirida em exercício” (LOPES, 2012, p. 17).

Neste intento, tomar o espaço escolar como o *lócus* da formação permite uma maior relação entre o conhecimento teórico e o construído a partir da experiência e do desempenho do docente, configurando-se, deste modo, em formação em serviço. Esta, de acordo com Candau (2008), constitui-se em “[...] atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores” (p. 70). Todavia, apesar da formação em serviço ter uma estreita ligação com a prática, devido ao seu *lócus* de atuação ser a escola, Nóvoa (1995) chama a atenção para a necessidade desta formação ter em seu programa, assim como nos planos de ação oriundos dele, conteúdos acadêmicos como fundamento.

Apesar da problemática levantada pelas participantes Cristal e Jaspe sobre a importância do conhecimento prático, a professora Ônix afirmou que os conteúdos teóricos abordados na consultoria colaborativa iriam possibilitar a busca de meios para a realização do AEE junto ao sujeito com surdocegueira para que, deste modo, também possa melhorar a sua prática:

Se chegar um aluno com surdocegueira para a sala de AEE, naturalmente, ficarei assustada. Porém, com base nos conteúdos abordados de forma teórica, irei buscar mais para poder atender o aluno com surdocegueira (Prof.^a Onix).

A atividade docente também se dá na relação diária entre o profissional docente com todas as variantes constituintes do seu contexto de trabalho. Pois, apesar das expectativas criadas pelos professores quanto à possibilidade de construir conhecimentos técnicos e práticos, Bicudo (2003) chama a atenção para o fato de que o processo de formação “[...] não se efetua de modo a atender uma finalidade técnica a ela externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento” (p.29).

Deve haver, por parte do docente que trabalha no atendimento especializado à alunos com surdocegueira, uma constante busca por conhecimentos sobre a temática em questão, lançando mão de recursos, como a internet que possibilita o acesso a textos acadêmicos sobre a surdocegueira e relatos de experiência.

Devido à grande complexidade que envolve o processo educacional da pessoa com surdocegueira é necessária uma formação especializada para o trabalho com este sujeito. Deste modo, é dever da formação proporcionar ao docente que se propõe a trabalhar com alunos com deficiência a constante reflexão na busca por respostas acerca do “[...] como, o que, o porquê e o para que fazer” (CADERNASCIMENTO; COSTA, 2004, p. 63). Desta maneira, o profissional poderá refletir sobre a sua prática no contexto educacional inclusivo da pessoa com deficiência.

Em se tratando da formação docente, tanto a inicial como a continuada, é comum os profissionais terem expectativas de construir saberes para trabalhar de forma prática os conteúdos vistos em sua sala de aula (BICUDO, 2003). Assim sendo, Tardif (2000), ao problematizar os saberes profissionais do docente (competências, conhecimentos, habilidades que o profissional da educação utiliza em sua função), conceitua-os como sendo plurais quanto à sua origem, sendo classificados em “[...] saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais” (TARDIF, 2000, p. 02).

Os primeiros dizem respeito aos conhecimentos construídos por pesquisadores e cientistas; os saberes disciplinares são os pertinentes às diferentes áreas do conhecimento: linguagem, ciências humanas, ciências exatas, entre outras; os saberes curriculares se referem aos programas curriculares; os saberes experienciais são os saberes sobre a própria profissão, construídos pelos docentes, a partir da sua relação com ela.

Mais especificamente, para Tardif (2000), os Saberes Profissionais são:

[...] saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas 'co-pertencem' a uma situação de trabalho na qual 'co-evoluem' e se transformam (p. 11).

Assim, os conhecimentos, habilidades e as competências necessárias ao profissional do AEE para o trabalho destinado ao estudante com surdocegueira podem ser forjados a partir dos conhecimentos teóricos apreendidos e com as experiências obtidas no exercício de sua profissão. Desta maneira, o profissional poderá se sentir mais seguro diante as singularidades de situações que são apresentadas, ao passo em que se deixa aperfeiçoar pelo aprendizado que promove a sua evolução enquanto profissional docente, caracterizando este processo como *devir*, isto é, de um vir a ser constante.

6.3. Eixo III – Possibilidades da consultoria colaborativa enquanto instrumento de formação continuada sobre o AEE para pessoa com surdocegueira no município de Arapiraca / AL.

Este último eixo tem como objetivo avaliar os resultados da Consultoria Colaborativa, enquanto instrumento de formação continuada sobre a pessoa com surdocegueira para o AEE, no município de Arapiraca / AL.

Deste modo, este eixo tomará para análise os seguintes temas: 1. A opinião, pós-consultoria colaborativa, sobre as ações possíveis, por parte do professor do AEE, para a promoção da inclusão de um aluno com surdocegueira na sala de aula comum; e, 2. A compreensão das participantes, pós-consultoria colaborativa acerca da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI).

As temáticas acima descritas foram analisadas a partir das respostas das participantes obtidas por meio de entrevista semi-estruturada realizada no último dia dos encontros de formação.

6.3.1 A opinião das participantes, pós-consultoria colaborativa, sobre as ações possíveis de serem realizadas pelo professor do AEE, para a promoção da inclusão de um aluno com surdocegueira

Os resultados mostraram que os relatos iniciais de algumas participantes estavam fundamentados tão somente em ideias que podem ser consideradas lugares

comuns no discurso inclusivo (como por exemplo: acolhimento, respeito às diferenças, elaboração de estratégias, entre outras) foram preteridos, após a consultoria colaborativa, e deram lugar a discursos que apresentam elementos mais condizentes ao referencial teórico apresentado durante a pesquisa. Destes elementos, os mais recorrentes nos relatos das professoras foram: 1. A necessidade do envolvimento e da preparação do professor da sala regular; 2. A participação de toda a escola; 3. A importância do trabalho com a Família do estudante com surdocegueira; e, 4. O apoio de profissionais especializados.

Das quinze participantes, as professoras Topázio, Turquesa e Esmeralda consideravam “A necessidade do envolvimento e da preparação do professor da sala regular” como importante no processo da inclusão da pessoa com surdocegueira:

Agora, é necessário que o professor da sala regular tenha conhecimentos para atuar junto a este aluno (Prof. Topázio).

[...] falta a devida preparação do professor para receber o surdocego. Porque várias questões surgem com relação à inclusão da pessoa com surdocegueira surdocega (Prof. Turquesa).

Primeiro, uma formação com o profissional que vai receber este sujeito na sala regular (Prof. Esmeralda).

Como já visto, o processo de inclusão implica em quebra de paradigmas, que envolve também ao docente da sala de aula comum e a sua postura diante do aluno com deficiência e do possível estranhamento que um primeiro contato pode causar. Autores indicam que os sujeitos com deficiências “[...] causam estranheza num primeiro contato, que pode manter-se ao longo do tempo a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação” (SILVA, 2006, p. 426).

Com relação à pessoa com surdocegueira, esse estranhamento, assim como possíveis dúvidas e receios, podem ainda ser mais frequentes em decorrência das características apresentadas pelo aluno, gerando no profissional da sala regular inúmeros questionamentos quanto à possibilidade ou não do aprendizado do estudante com surdocegueira.

Muito embora pareça ser óbvia a necessidade da preparação do professor da sala regular, as participantes Topázio, Turquesa e Esmeralda, com base nos conteúdos apreendidos nos encontros de formação durante a consultoria colaborativa, reforçaram a necessidade de o professor da sala regular ficar a par dos

conhecimentos pertinentes à inclusão do sujeito com surdocegueira para que a inclusão deste seja real.

Autores, como Bosco, Mesquita, Maia (2010) e Cader-Nascimento, (2006), mencionam a importância da interface entre o trabalho do professor do AEE e o da sala de aula regular. Neste contexto, segundo estes autores, o professor especialista tem o papel de orientar o professor da sala regular para que as necessidades do aluno com surdocegueira sejam supridas. Para isso, ações devem ser realizadas a partir de avaliações feitas por estes profissionais em conjunto, tais como: posicionamento do professor em sala de aula quanto à luz, cuidados para com os contrastes utilizados na lousa ao escrever, tamanho da fonte utilizada na lousa e no material impresso, entre outros.

Na perspectiva inclusiva, o objetivo do trabalho dos profissionais do AEE realizado em parceria com os professores das salas comuns, consiste em dar subsídios a estes. Assim, paulatinamente, o profissional do AEE poderá se distanciar do trabalho realizado diretamente com a pessoa com surdocegueira e focar sua atenção ao apoio ao professor da sala comum. Desta maneira:

[...] ao diminuírem gradualmente o apoio que prestam diretamente à criança, aumentam simultaneamente as competências dos professores de ensino regular, possibilitando condições para que estes se sintam mais confiantes na sua atuação com essa população (CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006, p. 54).

No entanto, o processo de preparação do professor da sala de aula comum, só poderá ter chances de êxito se houver uma abertura por parte deste profissional, para que sua concepção acerca da inclusão da pessoa com surdocegueira, seja ampliada e sua postura seja diferente, concebendo o aluno com surdocegueira como pessoa real (GOMES, 2006).

Com relação ao item “A participação de toda a escola no processo de inclusão do estudante com surdocegueira”, as professoras: Ônix e Madrepérola consideraram que a inclusão escolar desse sujeito depende:

[...] do compromisso de toda a escola. Porque não depende só do compromisso de uma única pessoa, não depende só do professor do AEE e nem só do professor da sala de aula. Depende de toda a escola (Prof. Ônix).

[...] dos funcionários da escola, todo o ambiente escolar também. Trabalhar de forma geral para que ele possa se desenvolver (Prof. Madrepérola).

O compromisso da comunidade escolar para com o desenvolvimento do estudante com surdocegueira implica em mudanças também na escola. Quanto a isto, houve uma professora que fez a seguinte consideração:

Depois do curso e de pesquisas que realizei, eu acredito que a escola não deve se preparar para receber, ao invés, deve se preparar quando receber (Prof. Jade)

De fato, a premissa da escola para TODOS diz que: “A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (STAINBACK, 1999, p. 21). Contudo, a mudança de funcionamento da escola para promover a inclusão não deveria ser interpretada somente como ações paliativas ou ações feitas de forma improvisada, ao invés, as modificações deveriam ter também como objetivo a prevenção de possíveis barreiras arquitetônicas e atitudinais.

As participantes, Rubi e Fluorita, entre outros aspectos considerados como relevantes (as adaptações necessárias na SRM e na sala comum, como ainda o trabalho com funcionários da escola), também mencionaram a importância de se trabalhar junto à família do aluno com surdocegueira (item 3) para a promoção da inclusão deste sujeito:

Deve haver toda uma preparação junto com a família, precisa de adaptações na sala do AEE, na sala regular. Então, é todo um processo para que a inclusão da pessoa com surdocegueira seja possível (Prof.^a Fluorita).

A família deve ser trabalhada, os funcionários da escola, todo o ambiente escolar também (Prof.^a Rubi).

Destacamos este elemento pelo fato de a família também exercer importante papel para o êxito do processo inclusivo, uma vez que os indivíduos com surdocegueira necessitam da mediação de seus familiares para interagirem com o mundo. E, no que concerne ao seu processo educacional, o professor do AEE deve ser parceiro dos familiares da pessoa com surdocegueira.

Sobre a importância da família, Farias e Souza consideram que:

Mesmo com a leitura de vários estudos bibliográficos e autores que descrevem a surdocegueira, entendo que o sucesso no processo de desenvolvimento educativo da criança surdocega depende principalmente da família, ainda mais, quando se tem oportunidade de vivenciar toda essa experiência na prática (2010, p. 178).

Masini (2011) afirma que a participação dos familiares é um dos fatores determinantes para que o processo de inclusão escolar e social do aluno com surdocegueira aconteça. A família deve também contribuir para que o seu filho entre em contato com a sociedade, fazendo com que a comunidade o conheça, levando-o aos lugares públicos: *shoppings centers*, mercados, espaços destinados ao lazer e outros.

Além da importância da família para a inclusão da pessoa com surdocegueira, outras duas participantes (Ágata e Ametista) apontaram como necessário para a inclusão do sujeito o apoio de profissionais para subsidiar o trabalho do professor (item 4).

Precisa de um acompanhamento profissional bem comprometido. Não que os outros não precisem, mas é um sujeito que precisa de um apoio bem significativo. Até mesmo por ser algo muito novo e, como nos foi mostrado, a dificuldade é maior, Então é necessário acreditar e dar muito apoio (Prof.^a Ágata);

Se tiver um apoio não só da escola, mas de profissionais competentes (Prof.^a Ametista).

Como já abordado, a abordagem transdisciplinar⁹ tem sido considerada como a mais adequada para o trabalho com pessoas surdocegas por possibilitar que “[...] os profissionais que observam e/ ou atuam com a criança partilham e respeitam os conhecimentos sobre suas respectivas áreas ou especialidades entre si” (MONTE; SANTOS, 2004, p. 44). A *Sense International*, em seu *Guía de Discapacidad Múltiple y Sordoceguera para Personal de Educación Especial*¹⁰ consideram que nesta abordagem os profissionais das mais variadas áreas (Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Pedagogia, entre outras) trabalham diretamente com a criança na busca do objetivo comum a toda a equipe: o desenvolvimento da criança surdocega.

Deste modo, o profissional do AEE, devido à grande complexidade inerente à condição apresentada pelo sujeito com surdocegueira, necessita dos aportes teóricos

⁹ Transdisciplinaridade: Abordagem na qual os profissionais de diversas especialidades observam e/ou atuam com os estudantes com surdocegueira, partilhando, entre si, os conhecimentos sobre suas áreas respectivas. Esta abordagem difere da multidisciplinaridade, onde vários profissionais trabalham de maneira independente com o estudante. A interdisciplinaridade, por sua vez, trata-se da abordagem que tem como objetivo estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos (MONTE; SANTOS, 2004; FAZENDA, 2011).

¹⁰Disponível em:

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/enterate/Gula_Discapacidad_Multiple.pdf>; acesso em: 09 de dezembro de 2013.

e práticos contidos nas mais diversas áreas e esta ideia era compartilhada pelas participantes da pesquisa. Elas ainda consideravam que sem o apoio de outros profissionais, o trabalho no AEE com este alunado não resultaria no êxito desejado.

Outro aspecto foi que, apesar da ideia de uma escola inclusiva preconizar que TODOS tenham acesso à escola e à classe comum, as professoras Esmeralda e Turquesa, em suas falas, pareciam destoar do discurso inclusivo quando a primeira afirmou ser necessário, antes de frequentar a sala de aula regular, o aluno com surdocegueira congênita ser trabalhado na sala do AEE com o objetivo de prepará-lo para então poder frequentar a sala de aula regular; e a segunda, quando diz que a condição para o aluno com surdocegueira frequentar a sala de aula comum depende do grau da perda sensorial.

Primeiro ele deveria ser preparado na sala do AEE e depois iria para a sala regular (Prof. Esmeralda).

Eu vejo que é possível dependendo do nível, por exemplo: se o surdocego tem uma perda visual mais leve e uma surdez mais profunda, assim eu ainda acredito que é possível incluir na sala regular. Mas, se a perda de ambos os sentidos for profunda, fica mais difícil (Prof. Turquesa).

A sala do AEE, mencionada no fragmento acima, trata-se da Sala de Recursos Multifuncionais. Segundo Ropoli (2010), este é o espaço onde o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado e funcionar, preferencialmente, na escola de ensino regular. Ropoli (2010) considera que:

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos (p. 18)

Logo, tomando como base a proposta que o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais deve complementar e/ou suplementar o conteúdo ministrado na sala de aula regular (BRASIL, 2010), a ideia do aluno com surdocegueira ser atendido inicialmente na SRMs para depois ir à sala de aula regular vai de encontro ao prescrito para o AEE, na legislação em vigor. Entretanto, pesquisa realizada por Falkoski¹¹ em uma escola municipal da região do Vale do Rio dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2011, relata o caso

¹¹ Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/publicacoes/32>>; Acesso em 03. Fev. 2014

de um aluno com surdocegueira congênita que, mesmo estando matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, foi trabalhado, durante o período de seis meses, de forma individual, aspectos considerados importantes para o seu desenvolvimento.

Falkoski relata que:

[...] não se tinha a preocupação de fazer com que estivesse juntamente com a sua turma em todos os momentos, pois precisava primeiro se conhecer e saber quem era para poder estar com os outros. Precisava se desenvolver como pessoa para então poder se desenvolver dentro da sociedade (FALKOSKI, s/d, p. 04).

Portanto, compreender a SRM como um *lócus* apropriado para o início do desenvolvimento de intervenções, a fim de trabalhar a comunicação do sujeito com surdocegueira congênita, tirando-o do isolamento, pode ser considerado viável. Pois, antes de qualquer estratégia pedagógica, faz-se necessário acabar com o isolamento que comumente vive a pessoa com surdocegueira. E isto implica em estabelecer canal de comunicação que, dependendo da especificidade do sujeito com surdocegueira (resistência ao toque, auto e hetero-agressão, entre outras), não é possível de se desenvolver somente em sala comum.

No entanto, levando em conta o contexto da escola inclusiva, substituir totalmente o ambiente da sala de aula regular pelo da sala de recursos multifuncionais pode ser considerado um equívoco, já que o atendimento educacional especializado não tem como objetivo substituir o ensino comum (ROPOLI, 2010). Ao invés, entende-se que o trabalho do profissional do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, deve ser articulado com o professor da sala comum, para que o aluno com surdocegueira possa usufruir dos benefícios de estar incluso na sala escola comum.

A professora Turquesa, sobre a possibilidade de incluir o aluno com surdocegueira na escola comum, afirmou que:

[...] é possível dependendo do nível, por exemplo: se o surdocego tem uma perda visual mais leve e uma surdez mais profunda, assim eu ainda acredito que é possível incluir na sala regular (Prof. Turquesa).

A inclusão escolar da pessoa com surdocegueira congênita requer pensar em estratégias pedagógicas que o façam interagir com o seu meio ampliando a sua comunicação. Para isso, com o apoio de uma equipe especializada, os sentidos remanescentes poderão ser trabalhados, no Atendimento Educacional Especializado, no intuito de otimizá-los para compensarem as perdas da visão e da audição.

Deste modo, conhecer a funcionalidade dos sentidos remanescentes ao aluno com surdocegueira norteará o professor do AEE para a elaboração do Plano Educacional Individualizado que, por sua vez, deve ser baseado nas possibilidades do aluno, e não em suas limitações. Sobre o PEI e sua aplicabilidade no AEE, que se deterá as discussões seguintes, ainda com base nas impressões deixadas nas falas das participantes.

6.3.2 O plano educacional individualizado no AEE da pessoa com surdocegueira: o que compreenderam as participantes da pesquisa?

Com o objetivo de conhecer sobre a avaliação e a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para utilizar no AEE junto a um aluno com surdocegueira congênita na escola comum, foi perguntado às participantes como seria feito o primeiro contato e a definição do objetivo principal do PEI.

Das participantes da entrevista, Turquesa, Diamante e Ônix disseram ser o primeiro objetivo no Atendimento Educacional Especializado ao sujeito com surdocegueira o desenvolvimento da comunicação e a socialização deste sujeito. Cormedi (2011) respalda esta decisão quando afirma ser o desenvolvimento da comunicação prioridade no trabalho com o aluno com surdocegueira.

O desenvolvimento da comunicação e a socialização da pessoa com surdocegueira devem ser tidos como prioridades porque a privação/restrição dos sentidos da visão e da audição implica em grandes prejuízos a este sujeito, no que diz respeito a se fazer entender e ser entendido pelos que fazem parte do seu entorno, pois não há troca de informações.

Desta forma, no contexto da escola inclusiva, a elaboração e uso de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que atenda as necessidades específicas do aluno pode ser considerada viável no AEE à pessoa com surdocegueira. Pois, este plano oferece a oportunidade de alterações nas atividades curriculares próprias do ensino regular e, também “[...] serve como instrumento para planejamentos para os professores nas escolas, pais e equipe técnica” (ANDERSSEN; RODBROE, 2011, p. 29).

Contudo, a elaboração do PEI, voltado para a pessoa com surdocegueira, deve ser construído com base na avaliação feita sobre o sujeito em questão. Sobre a necessidade de avaliar e sua importância, Rodbroe e Anderssen (2011) atestam que:

[...] o indivíduo com surdocegueira tem diferenças cognitivas, perceptuais, emocionais e sociais individuais, entre eles o grau de deficiência difere também. Para ser capaz de utilizar o plano individual corretamente os professores de pessoas com surdocegueira devem levar tudo isto em consideração e fazer um plano individual para a pessoa com surdocegueira (p. 29).

Cormedi (2011) afirma que o PEI deve proporcionar informações a respeito de como o sujeito desenvolve a comunicação, ou quais ações deverão ser tomadas para poder entrar em contato com a pessoa com surdocegueira. Assim, na avaliação que precede o programa, alguns aspectos devem ser observados pelo professor do AEE, como por exemplo: a forma como se dá a interação entre o aluno e seu acompanhante; os sentidos utilizados pela criança para interagir com o seu entorno; se apresenta, ou não, resistência ao toque, entre outros.

Considerando a grande complexidade que envolve a surdocegueira, para a construção de um Programa Educacional Individualizado adequado, a avaliação se faz de suma relevância. Segundo o Grupo Brasil (2011), devem ser construído em três níveis: 1. Avaliação médica - considerada como muito importante. É por meio dela que se pode ter o conhecimento exato quanto ao grau de resíduo visual e/ou auditivo que a pessoa com surdocegueira pode apresentar; 2. Avaliação Funcional – cabe a esta avaliação verificar o funcionamento dos vários sentidos. Estes testes podem ser formais ou informais; e, 3. Avaliação das Situações de Vida Diária – realizada com a finalidade de conhecer o quanto de autonomia tem o sujeito com surdocegueira em seu dia a dia. Esta avaliação pode ser realizada ao longo do dia e na instituição de ensino.

Uma vez realizada a avaliação, poderá o profissional do AEE elaborar um Plano Educacional Individualizado adequado às necessidades específicas do aluno com surdocegueira. E, como já é evidenciado, o trabalho com este Plano deve ter como ponto de início o desenvolvimento da linguagem e da comunicação (CORMEDI, 2011).

As participantes *Turquesa, Cristal, Fluorita, Jade, Madrepérola, Ônix, Pérola, Rubi e Topázio*, quando indagadas sobre as primeiras ações a serem feitas ante um aluno com surdocegueira congênita matriculado na escola, destacaram outro aspecto a ser trabalhado além da comunicação: o contato com a família ou acompanhante.

Como primeiro passo, eu não sei se isso é normal, mas eu recorreria à família. Principalmente com o aluno com surdocegueira que a gente precisa saber até que ponto... Se é pessoa com surdocegueira

congenita ou adquirida. Pra saber isso teria que conversar com a mãe ou responsável (Prof. Cristal);

[...] o importante para o trabalho com a pessoa com essa deficiência é a parceria com a família. (Prof. Jade).

Eu iria, inicialmente, entrar em contato com a família ou com o cuidador (Prof. Madrepérola).

Conversar com o acompanhante do aluno a fim de obter informações sobre a criança e, a partir daí, iria, por meio do toque me aproximar dessa pessoa (Prof. Ônix).

Eu iria conversar com a família para saber qual o conhecimento prévio que ele tem. Daí, elaboraria o plano a partir dos dados obtidos da família e prepararia o ambiente (Prof. Rubi).

Falaria com a mãe dele. Depois que a família me orientasse eu iria, com base no que foi estudado aqui, ver o que poderia colocar em prática (Prof. Topázio).

Sobre isto, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, em sua cartilha intitulada *Iniciando a Comunicação com a Criança Surdocega*, corrobora a opinião das participantes quando afirma que o PEI deve ser construído com base em todas as informações possíveis obtidas juntamente à família da pessoa com surdocegueira (GRUPO BRASIL, 2002). É a partir dessas informações que o professor do AEE poderá verificar como:

[...] a criança utiliza os diferentes sentidos, como ela demonstra suas capacidades de conhecimento, como funcionam suas habilidades motoras, como ela explora o ambiente e que tipo de atividades ela gosta de fazer (GRUPO BRASIL, 2002, p. 06).

Também, podemos inferir que a maioria das participantes passou a entender que, assim como os conteúdos acadêmicos, outros aspectos deveriam ser priorizados enquanto objetivo do PEI. Constatamos isso, a partir da fala da professora Cristal, por exemplo, que segundo o seu relato, a comunicação é uma das prioridades:

Prof. Cristal: Eu não imaginaria logo que ele aprendesse a ler e a escrever. Sei que é possível, mas eu trabalharia logo a comunicação.

O desenvolvimento da comunicação como objetivo do PEI para a pessoa com surdocegueira, como já mencionado, deve ser considerado como uma das prioridades do AEE com este sujeito. Porém, de acordo com Anderssen e Rodbroe (2011), ao contrário do que a professora aparentemente relatou, a comunicação deve fazer parte de todos os momentos da aplicação do PEI, não sendo trabalhada de forma isolada. É importante que o profissional, ao realizar a avaliação que precede o PEI, fique atento

ao comportamento da pessoa com surdocegueira a fim de perceber nela as suas intenções de comunicação. Para isso, faz-se necessário observá-la em diversas situações do dia-a-dia, sendo isto muito importante para verificar se, em seu processo de aquisição da comunicação, será necessário o uso do tato ou não. Com base nessas observações será estruturado o PEI que será um relevante instrumento no direcionamento de como contatar o aluno e qual forma de comunicação é viável para ele (ANDERSSSEN; RODBROE, 2011; PROJETO HORIZONTE/ AHIMSA, 2003).

Outras prioridades a serem trabalhadas no PEI apontadas pelas participantes Esmeralda e Fluorita foram: autonomia na vida diária e a relação interpessoal:

Prof. Esmeralda: Trabalharia visando que ele alcançasse autonomia na vida diária dele e iria fazer com que o aluno com surdocegueira conviva com outras pessoas.

Prof. Fluorita: A primeira coisa era fazer a relação interpessoal, convívio para que ele confie em mim. A partir daí eu buscaria trabalhar a construção nele como um ser. Não seria o meu objetivo o conhecimento acadêmico, mas sim trabalhar nele a questão do ser dentro da sociedade.

De fato, os dois aspectos mencionados pelas professoras devem ser trabalhados no PEI: o primeiro, a Autonomia da Vida Diária, por meio do desenvolvimento de habilidades funcionais realizadas “[...] em tempo real e nos lugares nas quais elas são usadas, por exemplo: em rotinas naturais, em ambientes naturais tais como banheiro, sala de jantar, sala de aula” (ANDERSSSEN; RODBROE, 2011, p. 32). O aprendizado destas habilidades funcionais, por parte do estudante surdocego, contribui para o seu processo de socialização. Pois, é na relação com os demais que o sujeito som surdocegueira poderá construir a sua própria identidade. Por isso, a relação interpessoal (aspecto mencionado pela professora Fluorita) é também um dos objetivos do PEI.

Quanto à relação interpessoal, para que a pessoa com surdocegueira confie e interaja com o outro e com o meio, é imprescindível que o PEI seja executado em um ambiente reativo, isto é, um ambiente que proporcione “[...] desenvolver as condições sociais e estabilidade emocional necessárias, por meio de uma interação planejada que inclua a um círculo cada vez maior de adultos e companheiros” (PROJETO HORIZONTE/ AHMISA, 2007). Assim, na medida em que esse grupo for aumentando, o PEI destinado ao aluno com surdocegueira vai se adequando à nova condição, levando este sujeito a uma vida mais autônoma e social por meio da construção da consciência de si, do outro e do seu entorno.

Portanto, os três aspectos acima relatados, presentes nas falas das participantes, a saber: a comunicação; a autonomia na vida diária e a relação interpessoal podem ser considerados fundamentais ao sujeito na construção da consciência da identidade do sujeito com surdocegueira, enquanto sujeito social.

Porém, é importante salientar que o êxito das ações presentes no PEI dependerá, também, das especificidades do estudante surdocego, pois cada sujeito apresenta sua peculiaridade no que diz respeito ao aprendizado. Ainda destaca-se o fato de que as habilidades funcionais, a comunicação, a interação social, entre outras, não devem ser trabalhadas em momentos distintos, ao contrário, o PEI destinado ao aluno com surdocegueira deve permear estes aspectos, além de outros, caso seja necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo fazer uma análise das implicações da consultoria colaborativa enquanto instrumento de formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Arapiraca.

A partir da análise realizada por este trabalho constatou-se que, mesmo sendo consideradas ainda poucas as pesquisas sobre surdocegueira, das quinze (15) professoras do AEE do referido município e que foram participantes da pesquisa, treze (13) já tiveram algum tipo de contato com a temática, seja como conteúdo de estudo durante a especialização, formação continuada ofertada pelo município, ou por meio de instrumentos midiáticos como TV ou internet.

Observou-se que o entendimento das participantes acerca da surdocegueira, antes da consultoria colaborativa, era fundamentado basicamente em duas ideias: o surdocego era o sujeito que não ouvia e nem enxergava e a pessoa com surdocegueira era aquela que se comunicava pelo tato. Como foi possível perceber no presente trabalho, o conceito de surdocegueira está para além dos conceitos dados pelas participantes da pesquisa, como evidencia autores como McInnes e Treffry (1984), Lagati (1995), Maia (2004) e Ropoli (2010).

A compreensão da surdocegueira e do sujeito com esta deficiência pode ser considerada muito importante para o bom desempenho no AEE. Pois, a redução da ideia da surdocegueira unicamente à privação dos sentidos da visão e da audição e a ideia do uso do tato como único meio de comunicação poderão fazer com que alunos

com surdocegueira, entre outros prejuízos, sejam confundidos com sujeitos acometidos por outros comprometimentos.

Como já mencionado nesta pesquisa, a consultoria colaborativa consiste em contribuição mútua que pode se dá, de forma direta ou indireta, em dupla ou em grupo, na busca de tomadas de decisões (PEREIRA, 2009). E, uma vez que a formação docente busca “[...] a construção da qualidade de ensino e de uma escola [...] comprometida com a formação para a cidadania” (CANDAU, 2008, p. 51), a consultoria colaborativa pode ser entendida, neste contexto, como uma forma de transformação do sujeito que, por estar inserido em seu momento histórico, é forjado pelas experiências sociais constituintes do seu entendimento acerca da profissão docente e sobre sua prática. Essas transformações promovidas pelo processo de formação do docente foram compreendidas neste trabalho como *devoir*.

Este *devoir* pode ser constatado na pesquisa quando as professoras participantes, já no quinto encontro de formação, mostraram mudanças em suas concepções referentes à possibilidade de incluir o aluno com surdocegueira no ensino regular. Durante a aplicação do grupo focal, evidenciou-se que as ideias sobre surdocegueira concebidas antes da consultoria colaborativa (“*viver sempre isolada*”; “[...] *totalmente surda e totalmente cega*”; a descrença de que a pessoa com surdocegueira pudesse se desenvolver na vida, entre outras) foram modificadas, conforme demonstrou o segundo eixo de análise da pesquisa.

Esta mudança de postura frente à possibilidade de incluir a pessoa com surdocegueira, ilustrada no segundo eixo da pesquisa, corrobora a afirmação de que o processo inclusivo promove quebra de paradigmas e novas posturas face ao estranhamento à diferença e ao desconhecido (WERNECK, 1997; STAINBACK, 1999; RODRIGUES, 2003; MANTOAN, 2006; GOMES, 2010).

Todavia, ainda durante a execução do grupo focal, algumas das participantes manifestaram a ideia da filantropia atrelada à inclusão do estudante com surdocegueira. Tal pensamento revela que a inclusão do sujeito com surdocegueira é possível mediante o trabalho com amor e caridade no que tange ao atendimento a este sujeito. Considera-se que este altruísmo exacerbado, presente no imaginário dos profissionais atuantes na educação da pessoa com deficiência, parte da origem da educação especial no Brasil que sempre atribuiu ao perfil do profissional da educação especial/inclusiva características como: a meiguice, a flexibilidade, a bondade, entre outras desta natureza (LONGMAN, 2007; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2004).

Ao término da consultoria colaborativa, por meio de entrevista semi-estruturada, foi constatada a presença de um discurso mais baseado em aspectos técnicos e com maior foco na prática pedagógica, onde os termos “amor”, “acolhimento” e “caridade” deram lugar a ideias como: a necessidade de adequações de grande e pequeno porte feitas nas Salas de Recursos Multifuncionais; formação específica sobre a surdocegueira e o AEE; e o apoio de profissionais especializados, entre outras. Deste modo, as participantes mostraram acreditar no processo de inclusão, desde que constituída dos suportes necessários acima mencionados.

No que tange à formação do professor para o trabalho no AEE com o aluno com surdocegueira, um dos aspectos mencionados foi a necessidade de mais abordagens práticas na consultoria colaborativa, como uma condição essencial para se sentirem competentes no Atendimento Educacional Especializado do estudante com surdocegueira. Este anseio das participantes pode ser considerado legítimo, pois a conexão entre conhecimentos teóricos e práticos na formação do docente é fundamental (FLORES, 2012; PERRENOUD, 2001).

E, no que se refere ao AEE para a pessoa com surdocegueira, espera-se que o profissional tenha formação especializada para atuar com este aluno e, com isto, possa proporcionar ao docente constante reflexão na busca de como fazer, o que fazer, o porquê e o para que fazer determinada intervenção (GODOY, VITALINO, FABRI, 2012; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2004).

Com o término da presente pesquisa, verificou-se que para a inclusão do aluno com surdocegueira na escola comum é relevante, além do conhecimento acadêmico, que a autonomia também seja uma das prioridades na elaboração do plano educacional individualizado do aluno (PEI) que, como já visto neste texto, pode ser considerado um importante instrumento no atendimento educacional destinado à pessoa com surdocegueira. No entanto, para o êxito do uso do PEI junto ao sujeito com surdocegueira, ele deve ser construído mediante a presença de uma equipe de apoio, constituída de profissionais especializados, que dê o suporte necessário à elaboração de um plano que atenda as necessidades específicas do aluno com surdocegueira no contexto da escola inclusiva.

Outro aspecto percebido, ao longo da pesquisa sobre a inclusão da pessoa com surdocegueira, é que, apesar de autores (MANTOAN, 2006; ROPOLI, 2010) afirmarem que não deve haver adaptações no currículo para atender as necessidades do grupo das pessoas com deficiência (pois, segundo estes autores, as adaptações

do currículo velam atitudes discriminatórias no meio escolar), no caso da pessoa com surdocegueira, devido as limitações impostas pela sua condição, fazem-se necessárias alterações no currículo e nas estratégias utilizadas por todos que fazem parte do ambiente escolar. Isto é, a escola deve:

[...] desenvolver, além de currículo formal baseado nas atividades tradicionais da escola, um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e às necessidades específicas desses educandos (GODOY, VITALINO, FABRI, 2012, p. 70).

Além dos aspectos acima expostos, as participantes mostraram entender que, elementos como: o envolvimento e a preparação do professor da sala comum, a participação de toda a escola na promoção da inclusão da pessoa com surdocegueira, o apoio de profissionais especializados, são relevantes para o êxito na elaboração de um plano educacional individualizado fundamentado nas singularidades apresentadas pelo aluno. Deste modo, no que diz respeito ao AEE à pessoa com surdocegueira, o PEI deve ter como meta os seguintes objetivos: desenvolver a comunicação da pessoa com surdocegueira; levá-lo à autonomia e promover a interação deste aluno com os outros sujeitos, tornando-o mais cômico da sua identidade.

Portanto, mesmo longe de acreditar que os estudos acerca da temática do AEE e da surdocegueira se esgotam no presente trabalho, salienta-se a importância da consultoria colaborativa e a sua eficácia no que diz respeito à formação das docentes no AEE do município de Arapiraca. No entanto, ficou evidenciado que a carga horária de 120 (cento e vinte) horas de formação continuada mostrou-se ainda insuficiente para tratar das abordagens práticas que o tema requer; sendo este um ponto de fragilidade da formação. Devido a isto, uma das pretensões oriundas da presente pesquisa é dar continuidade a fim de aprofundar a temática do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com surdocegueira no contexto inclusivo, tendo como objetivo tratar de forma mais articulada aspectos teóricos e práticos do AEE do estudante com surdocegueira na Sala de Recursos Multifuncionais.

REFERÊNCIAS

- ALPINO, Angela Maria Sirena. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 190f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Carlos, 2008.
- AMARAL, I., Comunicação com crianças surdocegas. In **Cadernos de Educação da Infância**, Lisboa, nº.44, p. 8-11, Out./Nov./Dez.1997.
- ANDERSSON, Evabritt; ROEBROE, Inger. **Avaliação e criação de planos individuais para alunos com surdocegueira** / tradução Maria Inês Petersen. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.
- ARAPIRACA, **Lei Municipal nº 2.543** de 20 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a criação do Centro de Orientação Educacional Especializado e das outras providências. Departamento Municipal de Administração e Recursos Humanos, Arapiraca, 20 de dezembro de 2007.
- ASSIS, Silvana Maria Blascovi de; SILVA, João Roberto de Souza. **Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 146-152., 2010.
- BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**, Universitaires de France, Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 1979.
- BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Formação de Professores: Algumas Reflexões**. In. CASTRO, Adriano Monteiro de. [et al]. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BLAHA, Robbie. **Calendários: para alunos com deficiência múltipla incluindo surdocegueira**. tradução Lilia Giacomini, Marcia Maurilio Souza, Shirley Rodrigues Maia. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.
- BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**, - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 5.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 29 nov. 2013.

_____, Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013;

_____, Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>; Acesso em: 22 jul. 2013.

_____, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2013.

_____, LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l1043.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Decreto Nº 72.493, de 19 de julho de 1973. Dispõe sobre o grupo – Outras atividades de nível superior, a que se refere o Artigo 2º, da Lei Nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____, Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____, Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____, Decreto nº 72.425, de 03 de Julho de 1973. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>> ; Acesso em: 31 dez. 2014.

_____, **Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____, Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Resolução CNE / CEB Nº 2. Legislação Específica / Documentos internacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB201.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09>. Acesso em: 26 ago. 2012. Acesso em: 31 jan. 2014.

_____, **IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=270030>>. Acesso em: 12 out. 2013.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; MAIA, Shirley Rodrigues. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4. ed. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP; Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____ ; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CAMACHO, Elizabeth Hernandes. **Necesidades que perciben los educadores para atender a la población con sordoceguera ubicada en aulas especiales**. Estudos interdisciplinarios. In. Discapacidad com énfasis in Discapacidad Múltipla y Sordoceguera, Costa Rica, 2002.

CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. P. R. da. **Síndrome de Usher: Considerações Gerais. Um estudo de caso**. III Encontro de pesquisa em educação especial no Brasil/região sudeste. Educação: Direito ou Serviço? Belo Horizonte: MG, 2005.

_____, **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2007.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;

CASTRO, Adriano Monteiro [et al.] **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo, 2003.

COLOMÉ, Juliana Silveira. et al. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O Mundo da Saúde. São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, out. 2011.

CORMEDI, Maria Aparecida. **Referências de currículo de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos ou múltiplos deficientes**. In: MASINI, Elcie F. Salzano. **Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas**. São Paulo: Vetor, 2011.

DAMASCENO, Alan. **Tessituras Histórico-Políticas da Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais: da educação especial à educação inclusiva**. In: COSTA, Valdelúcia Aves da. et al. (organizadores). **Políticas Públicas e Produção do Conhecimento em Educação Inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

_____, **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola municipal Leônidas Sobriño Porto**. 2006.

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, 2006.

FAKOLSKI, Fernanda Cristina. **Os primeiros contatos de aluno surdocego pré-linguístico em contexto de escola regular: uma mudança de olhar.** Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/publicacoes/32>>; Acesso em 03. Fev. 2014.

FARIAS, Sandra Samara Pires; SOUZA, Márcia Maurilio Souza. **Sugestões para os Lares e para as Famílias.** In. MAIA, Shirley Rodrigues; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino.** São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** Edições Loyola, São Paulo, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, Maria Assunção. **A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores: motivações e expectativas de alunos futuros professores.** p. 23-40. In. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (org.)... (et al.) **Formação docente em contexto de mudanças.** Maceió, EDUFAL, 2012.

FREDERICO, Carlos Eduardo. **O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal.** 2006. 121 f. Dissertação (mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Da exclusão à inclusão: caminhos e descaminhos da educação da pessoa com deficiência.** In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (org.) **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental.** (p. 23 - 38) EDUFAL: Maceió, 2010.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 43-60, Jan.- Mar., 2013

GARCIA, Alex. **Surdocegueira: empírica e científica**. São Luiz Gonzaga, 2008.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Shirley Alves; VITALIANO, Celia Regina; FABRI, Rozi Terra. **Percepções de professores especialistas da área da Surdocegueira sobre a formação docente**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3092/564>>. Acesso em: 25 set. 2013.

GOMES, Márcia Regina. **Estudos descritivos de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios pra formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla**. 2006. 236 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2006.

GOMES, Camila Graciella Santos; LOBATO, Rafiza Drumond Cedro. **Inclusão escolar de crianças com autismo: O papel da consultoria colaborativa**. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, VI, 2006, Belo Horizonte, Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços (Anais). Belo Horizonte: PUC Minas, p. 1-11.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert, FIGUEIREDO, Rita Veira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GRUPO BRASIL, **Síndrome de Usher**. Série surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Folheto Informativo. São Paulo, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**, Brasília: liber livro editora, 2008.

IDOL, L. **Key questions related to building collaborative and inclusive schools**. *Journal of Learning Disabilities*, n. 30, 384-394, 1997.

_____; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative consultation** (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED, 2000

JOHNSON, L. J.; PUGACH, M. C. **Role of Collaborative in Teacher's Conceptions of Appropriate Practice for Students at Risk.** *Journal of Educational and Psychological consultation*, v. 7, n. 1, p. 9-24, 1996.

KAMPWIRTH, Thomas J. **Overview of School-Based Consultation**

In: *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems.* . New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 01-39.

KIND, Luciana. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais.** 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf>; Acesso em: 29/01/2014;

La sordoceguera: Niveles de funcionamiento. ASOCIDE.

Disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=es&u=http://www.asocide.org/solotexto/sordoceguera/niveles.htm&prev=/search%3Fq%3DLa%2Bsordoceguera:%2BNiveles%2Bde%2Bfuncionamiento%26biw%3D1366%26bih%3D600>>. Acesso em: 01 set. 2013.

Lagati, S. **“Deaf-blind” or “Deafblind”-** International Perspectives on Terminology, p. 306. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-Jun, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. Sao Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Girl Araújo de. **Entrevista concedida a Nágib José Mendes dos Santos, versando sobre a educação inclusiva em Arapiraca.** Arapiraca, 2013.

LONGMAN, Liliâne Vieira. **Memórias de Surdos.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2007.

LOPES, Amélia. **Breve apontamento sobre os dilemas actuais da formação de professores.** In. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (et al.) **Formação docente em contexto de mudanças.** (p. 13 - 21). Maceió: EDUFAL, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação do surdocego – diretrizes básicas para as pessoas não especializadas.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

_____; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maira. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial:** sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2006.

_____. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar.** Disponível em: < <http://www.lite.fae.unicamp.br/htm.>>; Acesso em: 24/08/2013.

MASINI, Elcie F. Salzano (org.). **Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas** – São Paulo: Vetor, 2011.

McLNNES, J.M; TREFFRY, J.A. **Deaf-blind infants and children: a development guide.** University of Toronto. Canada, 1984.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** In: Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

_____; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie - **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** In: Dossiê: educação inclusiva: das políticas às práticas educacionais. Educ. rev. nº.41 Curitiba July/Sept. 20011.

_____; **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 16/12/2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2ª Ed. São Paulo: MARTINS Fontes 1999;

MILES, B.; RIGGIO, M. **Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and Young adults Who are deafblind.** Boston: Perkins School for the Blind, 1999.

MONTE, Francisca Roseneide Futado do; SANTOS, Idê Borge dos (org.) **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência sensorial** – reimpressão – Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MYNAIO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Hucitec-ABRASCO. São Paulo-Rio de Janeiro, 1996.

NICHOLAS, Jude. **Do tato ativo à comunicação tátil : o que a cognição tátil tem a ver com isso?**; tradução Roberto Alexandre Machado Albornoz. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In. FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OCKELFORD, Adam. **Objeto de referência:** promovendo habilidades de comunicação e desenvolvimento de conceitos em crianças com deficiência visual associada a outras deficiências / tradução Rodnaldo Mariano Carpinteiro, Rodnei Mariano Carpinteiro. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva:** diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009;

ORELOVE, F.P.; SOBSEY, D. **Designing transdisciplinary Services** In: ORELOVE, F.P.; SOBSEY, D. (orgs). **Educating Children with Multiple Disabilities.** A Transdisciplinary Approach. 3th ed. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 1996. p. 1-33.

PEREIRA, Verônica Aparecida. **Consultoria colaborativa na escola:** contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo. 164 f. Tese (doutorado em educação especial) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2009.

PERRENOUD, Philippe (org.). **Formando professores:** quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____ et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PROJETO HORIZONTE – AHIMSA/ HILTON PERKINS. **Iniciando a comunicação com a criança surdocega.** São Paulo, Grupo Brasil, 2003.

_____, **Desenvolvimento social e emocional.** São Paulo, Grupo Brasil, 2007. Disponível em:

<http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/GUIA_DO_DESENVOLVIMENTO_PARA_A_CRIANCA_SURDOCEGA.pdf>. Acesso em: 08 Abr. 2013.

_____, **Comportamento estereotipados em pessoas surdas e surdocegas por rubéolas**. São Paulo, Grupo Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/COMPORTAMENTO_ESTEROTIPADO_EM_PESSOAS_COM_RUBEOLA.pdf> São Paulo, 2006. p. 1-6>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____, **Surdocego ou Surdo-Cego – hífen na terminologia**. Disponível em: <http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/SURDOCEGO_OU_SURDO_CEGO.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2014.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de Aprendizagem e Integração/Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In. RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri et al. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação do professor e pedagogia crítica. In. FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SARAIVA, Nice Tonhosi. **Carta que relata a história do Programa do Surdocego no Brasil e da Fundação Municipal Anne Sullivan** (s/d).

SCHÖN, A.D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SENSE INTERNACIONAL, - **Guía de Discapacidad Múltiple y Sordoceguera para Personal de Educación Especial**

Disponível em:

http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/enterate/Gula_Discapacidad_Multiple.pdf; Acesso em: 13/10/2013.

SILVA, Ângela Maria da Cruz. **O sentir dos sentidos: a surdocegueira em questão**. 178 f. Dissertação (Mestrado em ciências da educação – Educação Especial) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2011.

SILVA, Luciene M. da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>>; Acesso em: 12 /02/ 2014.

SOUZA, Marcia Maurilio. **Estratégias de comunicação para pessoas que não falam.** -- 1. ed. -- São Paulo : Grupo Brasil, 2011.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores;** trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, Márcia Regina. **Estudos descritivos de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial:** subsídios pra formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla. 2006. 236 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2006.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento educacional individualizado na educação especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em educação especial). Universidade de São Carlos – UFSCar. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20131210155925.pdf>; Acesso em: 29/01/2014.

VAN DIJK, Jan. **Moviment and communication with rubella children.** Tradução de Dalva Rosa. Madrid: ONCE. In. Conferência na reunião geral anual da organização de cegos da espanha. 1968, São Paulo, AHIMSA. (Anais). São Paulo, 1968;

VIÑAS, P.G. La Educaciona de las Personas Sordociegas. Diferencias y procesos de Medicación. In: VIÑAS, P.G.; REY, R.R. (coords.). **A Sordocegueira:** Um analisis multidisciplinar. 1ª ed. Madrid. Organização Nacional de Cegos Espanhóis – ONCE, 2004.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro : WVA, 1997;

WEST, F.; IDOL, L. *Collaboration in the Schools:* Communicating, Interacting and Problem-Solving. Austin, Texas: Pro-Ed, 1989.

ZANATA, Eliana Marqueçs. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) –

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2004.

APÊNDICES

APENDICE 1 - Quadro com as temáticas abordadas na consultoria colaborativa e seus respectivos objetivos

Temas	Objetivos
Módulo 01 – Surdocegueira, o que é?	Abordar alguns conhecimentos introdutórios sobre a surdocegueira, como por exemplo: conceitos da surdocegueira, etiologias, as classificações, formas de comunicação e sobre Helen Keller;
Módulo 02 – Síndromes	Apresentar algumas síndromes que são causadoras da surdocegueira, assim como, algumas não causadoras. O principal objetivo deste conteúdo foi fazer a distinção entre síndrome, patologia e deficiência.
Módulo 03 – Surdocegueira Pré-Linguística	Fazer conhecer o surdocego pré-linguístico e suas principais características.
Módulo 04 – Ampliando a Comunicação: O uso do Método Co-Ativo e do Sistema de Calendários	Subsidiar teoricamente como promover a ampliação da comunicação das crianças surdocegas pré-linguística.
Módulo 05 – A Avaliação e o Plano Educacional Individualizado (parte 1)	Apresentar a forma de avaliar a pessoa com surdocegueira e a sua importância para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)
Módulo 05 – A Avaliação e o Plano Educacional Individualizado (parte 2)	Apresentar o PEI e fazer com que, a partir deste plano, os docentes pensem em estratégias de como aplicá-lo no contexto da escola inclusiva;
Estudos de Caso para a Elaboração do PEI.	Elaborar o Plano Educacional Individualizado mais adequado.
I Seminário Sobre a Pessoa com Surdocegueira em Arapiraca: A inclusão da pessoa com surdocegueira – Novos Desafios.	Difundir os temas abordados na formação continuada.
Avaliação final do curso de formação	Avaliar os conhecimentos básicos trabalhados na formação foram assimilados pelos docentes.

APENDICE 2 - Quadro com as opiniões das participantes sobre a inclusão da pessoa com surdocegueira na sala de aula comum antes e depois da consultoria colaborativa

(Continua)

Participantes	Antes (Questionário)	Depois (Entrevista)
Ágata	Sim. Se tiver professor especializado	Sim. Tendo um apoio, uma estrutura que possa acolher este aluno, professor capacitado para que não fique perdido e nem fique na sala por estar. Se tiver um apoio não só da escola, mas de profissionais competentes é possível incluir.
Ametista	Sim. Se houver guia-intérprete e conhecimentos sobre a temática por parte do professor	Pode. Mas, de acordo com o que vimos no curso, precisa de um acompanhamento profissional bem comprometido. Não que os outros não precisem, mas é um sujeito que precisa de um apoio bem significativo.
Cristal	Sim. Se houver recursos e a utilização de estratégias pedagógicas.	Eu acredito que sim. Mas pra isso é necessário que tenha o apoio significativo. Não basta colocar ele sentadinho na sala, é necessário que ele participe da aula.
Esmeralda	Sim. Apesar das dificuldades, não é impossível.	É possível ser incluso. Mas exige certo conhecimento. Primeiro ele deveria ser preparado na sala do AEE e depois iria para a sala regular.
Fluorita	Sim. Se a família e escola estiverem preparadas e se tiver apoio do estado.	É possível incluir. Porém, deve haver toda uma preparação junto com a família. Também precisa de adaptações na sala do AEE e na sala regular.
Jade	Sim. Se houver persistência e formação adequada para os professores.	Eu acredito que sim. Depois do curso e de pesquisas que realizei, eu acredito que a escola não deve se preparar para receber, ao invés, deve se preparar quando receber.
Madrepérola	Sim. Se houver mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e se a escola se envolver.	A inclusão é possível. Porque durante todo o curso a gente foi vendo quais as condições e possibilidades existentes para que o surdocego possa ter a sua própria autonomia. E assim, ser incluído de fato.
Pérola	Sim. Porque devemos aceitar as diferenças.	Sim. Eu acredito na possibilidade de incluir a pessoa com surdocegueira.
Rubi	Sim. Porque devemos aceitar as diferenças.	É possível se a família do surdocego for trabalhada e todo o ambiente escolar também.
Safira	Sim. Porque trabalhamos com as diferenças.	É possível. Só que eu acho assim, pra um professor da sala regular vai ser uma tarefa bastante pesada porque é uma deficiência que eu, até então, não sabia que existia. E a maneira de trabalhar com ela pra mim também é nova.
Topázio	Sim. Porque o professor pode elaborar estratégias para saber enfrentar a situação.	Pode. Agora, é necessário que o professor da sala regular tenha conhecimentos para atuar junto a este aluno. A escola precisa ter a sala de AEE e todos da escola tivessem contato com a temática.

(Conclusão)

Turquesa	Sim. Se houver conscientização para o que, de fato, é inclusão. E se houver a devida formação do docente.	Eu acredito. Mas, dependendo do nível, por exemplo: se o surdocego tem uma perda visual mais leve e uma surdez mais profunda, eu ainda acredito que é possível incluir na sala regular. Mas, se a perda de ambos os sentidos for profunda, fica mais difícil. Também falta a devida preparação do professor para receber o surdocego
-----------------	---	--

Fonte: (Autor, 2013).

APÊNDICE 3 – Quadro com as opiniões das participantes sobre como abordar o aluno com surdocegueira congênita e quais serão as prioridades trabalhadas no PEI.

(Continua)

Participantes	O que fazer na primeira abordagem com a criança surdocega	Prioridades a serem trabalhadas
Ágata	Acolhimento na escola e adaptar a escola: corredores, paredes, salas, banheiros etc.	Rotina diária. Após isso, a leitura e a escrita.
Ametista	Sentar com a direção e coordenação porque não tem uma sala apropriada.	A independência dele para o dia a dia.
Cristal	Como primeiro passo, eu não sei se isso é normal, mas eu recorreria à família. Principalmente com o surdocego que a gente precisa saber até que ponto... Se é surdocego pré ou pós-linguístico. Pra saber isso teria que conversar com a mãe ou responsável.	Eu trabalharia logo a comunicação.
Diamante	Eu trabalharia AVA e AVD com fichas.	A comunicação e a socialização
Esmeralda	Fazer com que ele tenha confiança para que possa desenvolver, com a ajuda da família, algumas coisas, sozinho.	Primeiro, eu iria fazer uma triagem com a família. Depois, quando ele iniciasse na sala do AEE, iria trabalhar a fase da conquista (nutrição) passo a passo.
Fluorita	Primeiro, conversaria com a família e pediria que alguém da família ficasse comigo até ela se acostumassem. E, aos poucos, por meio do cuidador (ou pessoa da família) e iria buscar estabelecer alguma forma de comunicação comigo para poder fazer ela se relacionar com os outros e com o mundo ao redor.	Primeiro conseguir a confiança. A partir daí buscar trabalhar a construção nele como um ser social.
Jade	Eu acredito que, diante de tudo o que eu aprendi, o importante para o trabalho com a pessoa com essa deficiência é a parceria com a família. Preciso fazer uma avaliação junto a família para saber onde se vai atuar.	Primeiro objetivo seria estabelecer comunicação.
Jaspe	Eu iria fazer uma sondagem na vida deste aluno. Eu iria procurar obter informações sobre esta pessoa.	NÃO RESPONDEU
Madrepérola	Eu iria, inicialmente, entrar em contato com a família ou com o cuidador. Durante a conversa com a família eu iria realizar alguns testes funcionais para saber qual o grau de perda.	A primeira coisa que eu colocaria no plano era a comunicação. Eu iria buscar meios para saber o que ele queria, o que não queria por meio do uso de objetos.
Ônix	Conversar com o acompanhante do aluno a fim de obter informações sobre a criança e, a partir daí, iria, por meio do toque me aproximar dessa pessoa.	A comunicação e a socialização;

(Conclusão)

Pérola	Eu entraria em contato com a família para ver como trabalhar com ele. Também buscaria um curso de LIBRAS.	O primeiro objetivo que o aluno aprendesse o alfabeto.
Rubi	Eu iria conversar com a família para saber qual o conhecimento prévio que ele tem. Daí, elaboraria o plano a partir dos dados obtidos da família e prepararia o ambiente.	Eu buscaria fazer com que ele enxergasse o mundo de outra maneira.
Safira	Eu acho que eu teria que ter bastante treinamento na prática, não na teórica para poder trabalhar com esse aluno.	Eu sei que seria difícil, mas eu iria começar a passar o alfabeto para ele.
Topázio	Falaria com a mãe dele. Depois que a família me orientasse eu iria, com base no que foi estudado aqui, ver o que poderia colocar em prática.	Primeiro eu iria buscar desenvolver a confiança nele, depois eu iria trabalhar AVD.
Turquesa	Eu iria acolher. Daí, eu iria observar a reação dele: se era hiperativo, se iria deixar ou resistir ao toque. Eu iria conversar com o pai ou mãe do aluno para conhecer mais sobre ele.	A comunicação e a socialização. Utilizaria o sistema de calendário para que fosse compreendendo a sua rotina. Coisa considerada muito importante.

Fonte: (Autor, 2013).

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilma Sr. Prof^a. Girley Araújo de Lima

Diretora do Centro de Orientação em Educação Especial – Arapiraca/Al.

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado do Município de Arapiraca Sobre A Pessoa Com Surdocegueira: A Colaboração como Estratégia no AEE**, a ser realizada junto aos professores do Centro de Orientação em Educação Especial (COEE), pelo aluno mestrando em educação brasileira, Nágib José Mendes dos Santos, sob orientação da Prof^a Neiza Frederico Fumes.

O objetivo principal da pesquisa é dar subsídios teóricos e práticos, sob a perspectiva da pesquisa colaborativa, aos professores do Atendimento Educacional Especializado do Município de Arapiraca/AL sobre a pessoa surdocegueira e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desta maneira, necessitamos, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos através de documentos que regem sobre essa instituição, assim como de depoimentos coletados através de entrevistas realizadas com os profissionais que atuam no AEE. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ainda, salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Maceió, _____ de _____ de _____.

Prof. Dra Neiza Frederico Fumes
Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

Profa. Girley Araujo de Lima

Diretora do Centro de Orientação em Educação Especial – Arapiraca/Al.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO “O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”

(Resolução nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado do Município de Arapiraca Sobre a Pessoa com Surdocegueira: a colaboração como estratégia na formação continuada**, recebi da Sr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, responsável por esse projeto de dissertação de mestrado em Educação Brasileira e pelo pesquisador Nágib José Mendes dos Santos, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender, junto aos professores do atendimento educacional especializado, como se dá o processo de inclusão escolar da pessoa com surdocegueira nas escolas públicas do município de Arapiraca, assim como, obter informações sobre o atendimento educacional especializado destinado à esse sujeito no contexto inclusivo;
- 1. Que a importância deste estudo será a partilha de informações sobre a pessoa com surdocegueira a partir dos trabalhos realizados entre o pesquisador e os professores do AEE, visando pois, uma mudança de paradigmas onde haverá uma troca de conhecimentos visando o trabalho em prol da promoção de estratégias para a inclusão de alunos surdocegos;
- 2. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: com a participação do docente do Atendimento Educacional Especializado haja um espaço de colaboração e reflexão onde, os(as) professores(as) poderão junto ao pesquisador analisar suas aulas, obter novos conhecimentos e, bem como, perceber os princípios que mobilizam suas ações práticas na perspectiva da inclusão dos alunos surdocegos;
- 3. Que esse estudo terá início em dezembro de 2012 e terminará em abril de 2013;
- 4. Que participarão deste estudo, professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e que trabalhem em sala de recursos multifuncionais;
- 5. Que eu poderei participar e terei minhas aulas observadas e eventualmente filmadas. Todo material produzido será apenas utilizados para fins de pesquisa e não haverá nenhuma exposição pública das imagens gravadas durante a coleta de dados. O armazenamento desses dados será feito nas instalações do NEEDI (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade);
- 6. Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;

7. Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter minhas aulas observadas, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
8. Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
9. Que a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
10. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha prática pedagógica; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa prática; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de alunos surdocegos no Ensino Fundamental e sobre o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto;
11. Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
12. Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
13. Que terei garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas. - Que não haverá ressarcimento na pesquisa;
14. Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Mal. A. A. Câmara

Bloco: /Nº: /Complemento: 153 / ap. 202

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Jatiúca/Maceió/Al 57036-660 f. 9983-7373

Ponto de referência: Blue Shopping

Endereço do responsável pela pesquisa: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária ,

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/CEDU/UFAL- Bairro:/CEP/Cidade:Tabuleiro - Telefones p/contato: 3322-2416/9983-7373

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1053

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável (eis) pelo estudo:</p> <p>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</p> <p>Nágib José Mendes dos Santos</p>
---	---

Anexo C – Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO

Prezado participante,

As questões que se seguem referem-se aos dados necessários para a composição desta pesquisa. O objetivo principal deste projeto é, através de uma pesquisa colaborativa, fazer uma análise sobre os limites e possibilidades do processo de inclusão dos alunos surdocegos nas escolas da rede pública do município de Arapiraca. Aproveito a oportunidade para lembrar que os nomes dos participantes serão preservados durante a análise dos dados e nas considerações relativas à pesquisa.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Nágib José Mendes dos Santos

Dados Pessoais

1. Nome do participante _____

2. Locais de Trabalho:

Local: _____

Função: _____

Tempo de Serviço: _____

Local: _____

Função: _____

Tempo de Serviço: _____

3. Qual a sua formação atual?

4. Você fez ou faz um outro curso que não seja o da graduação? Qual?

5. Durante a sua formação (seja na graduação ou não) você já ouviu falar na surdocegueira? Independente se sim ou não, faça uma breve definição da surdocegueira:

6. Você já atendeu algum aluno (a) com surdocegueira? Caso sim, faça uma breve consideração sobre as suas impressões a respeito da experiência:

7. Você acredita que é possível incluir no ensino regular uma pessoa com surdocegueira? Justifique a sua resposta:

8. Para você, qual seria o objetivo principal na educação de pessoas surdocegas?

9. Explique em poucas palavras o que significa a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular:

10. Em sua opinião, a escola onde você atua está preparada para que a pessoa com surdocegueira seja, de fato, incluída? Por quê?

1. Como era a ideia da surdocegueira que vocês tinham antes do curso de formação?
2. Que ideia vocês passaram a ter a respeito da surdocegueira após terem começado o curso?
3. Antes do curso de formação, como vocês concebiam a ideia da possibilidade de aprendizado da pessoa com surdocegueira?
4. Antes do curso de formação, como vocês viam a inclusão da pessoa com surdocegueira na escola regular?
5. O curso de formação alterou o seu ponto de vista a respeito da temática da inclusão da pessoa com surdocegueira?
6. Nesta etapa do curso, vocês se sentem mais preparadas para atender uma pessoa com surdocegueira? (caso não, completar com a pergunta: o que falta ainda?)
7. Que contribuição o curso de formação tem dado para a sua prática docente?
8. Para vocês, quais os temas de maior relevância que foram abordados no curso de formação até o presente momento?

Anexo E – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada

REGISTRO DA ENTREVISTA: Feito por meio de câmera filmadora, para fins de auxiliar na transcrição das falas.

1. Você atua na educação pública deste município há quanto tempo?
2. Há quanto tempo você atua como profissional do AEE?
3. O que levou você a trabalhar no AEE?
4. Você costuma participar dos encontros de formação continuada ofertados pelo município? Fale-me um pouco desses encontros de formação:
5. Quem ministra essas formações?
6. Como você ficou sabendo deste curso de formação?
7. Você já atuou ou conhece alguém que já trabalhou junto a uma pessoa com surdocegueira no atendimento educacional especializado? Fale a respeito:
8. Antes dessa formação, você já teve contato com algum tipo de conhecimento pertinente à surdocegueira? Caso sim, qual?
9. Depois das informações obtidas no curso, você acredita que, assim como os demais sujeitos com deficiência, a pessoa com surdocegueira pode ser incluída em uma sala regular? Caso afirmativo, explique esse processo de inclusão:
10. Você, antes de participar deste curso, acreditava na possibilidade de incluir no ensino regular uma pessoa com surdocegueira? Por que?
11. Mas, se você soubesse da existência. Você acreditaria na possibilidade de incluí-la?
12. Hoje, tendo concluído esse curso de formação, descreva em linhas gerais como você atenderia um aluno com surdocegueira?
13. Em sua opinião, você acredita que este curso, de fato, contribuirá para o atendimento educacional especializado à pessoa com surdocegueira no município de Arapiraca? Por que?