



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WOLNEY GOMES ALMEIDA

**O GUIA-INTÉRPRETE E A INCLUSÃO DA PESSOA COM
SURDOCEGUEIRA**

Salvador

2015

WOLNEY GOMES ALMEIDA

**O GUIA-INTÉRPRETE E A INCLUSÃO DA PESSOA COM
SURDOCEGUEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pósgraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Coorientadora: Dra. Nelma de Cássia Sandes Galvão.

Salvador
2015

Almeida, Wolney Gomes.
O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira / Wolney
Gomes Almeida. – 2015.
187 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.
Coorientadora: Dra. Nelma de Cássia Sandes Galvão.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2015.

1. Cegos-surdos – Educação. 2. Formação profissional. 3. Inclusão social. 4.
Mediação. 5. Inclusão escolar. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Galvão,
Nelma de Cássia Sandes. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. IV. Título.

CDD 371.912 - 23. ed.

WOLNEY GOMES ALMEIDA

**O GUIA-INTÉRPRETE E A INCLUSÃO DA PESSOA COM
SURDOCEGUEIRA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Theresinha Guimarães Miranda - Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Nelma de Cássia Sandes Galvão
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Shirley Rodrigues Maia
Doutora em Psicologia da Educação
Universidade Estácio de Sá

Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Verônica dos Reis Mariano Souza
Doutora em Educação
Universidade Federal de Sergipe

Aos surdocegos, que sem enxergarem ou ouvirem, proporcionaram a mim,
uma oportunidade *outra* de ver e ouvir o mundo.

AGRADECIMENTOS

Dentre tantos...

A todos aqueles que com palavras, olhares, sorrisos, sinais, linguagens, contribuíram para o meu crescimento não apenas acadêmico, mas principalmente enquanto ser humano;

À minha mãe, motivo eterno de gratidão por tudo o que sou;

À minha família, pela presença constante e abnegação: Karla Keith, Kelly, Keith Vitória, Josemar;

À Jeremias Barreto, pelas palavras e atos de companheirismo, que serviram de aliança e força;

À Theresinha Miranda, orientadora, pela condução, paciência, e grandes ensinamentos;

À Nelma Galvão, pelos fundamentais momentos de auxílio dispensados;

Aos guias-intérpretes, sujeitos desta pesquisa, pela importante contribuição não apenas a esta pesquisa, mas à construção de saberes num universo tão carente de conhecimentos. Muito grato pela confiança depositada em mim, seus depoimentos e a disponibilização de seu tempo.

Aos colegas de Doutorado, pelas experiências compartilhadas e pelos tantos apoios a mim dispensados;

Aos amigos, antigos, novos, os que passaram e os que ficaram. Todos valeram e valem à pena.

Muito grato a todos!

“Eu, que sou cega, posso dar uma sugestão aos que vêem - um conselho àqueles que deveriam fazer completo uso do dom da vista: servi-vos dos vossos olhos como se amanhã fôsseis cegar.

O mesmo princípio é válido para o restante dos sentidos.
Ouvi a música das vozes, o canto de uma ave, os poderosos acordes de uma orquestra,
como se amanhã fôsseis vítimas da surdez.
Tocai em tudo que desejais tocar, como se amanhã viésseis a ficar privado da faculdade
do tato.

Aspirai o perfume das flores, saboreai com deleite os vossos alimentos, como se amanhã
perdêsseis o olfato e o paladar.

(Helen Keller)

RESUMO

Refletir sobre a pessoa com surdocegueira e, sobretudo, o atendimento direcionado ao surdocego no contexto socioeducacional, constitui-se uma necessidade acadêmica, seja sobre a produção de conhecimentos teóricos quanto às intervenções práticas. Esta problemática configura os caminhos percorridos pela presente Tese de Doutorado, a fim de investigar a atuação do profissional Guia-intérprete no atendimento a pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador-Ba, identificando os procedimentos de intervenção utilizados pelos profissionais, a partir das práticas comunicativas com surdocegos e caracterizando os fatores e aspectos que interferem em sua atuação profissional enquanto mediadores para a socialização do surdocego. A partir das contribuições teóricas sócio-interacionistas apresentadas por Vygosty (2007), este trabalho pauta suas reflexões, compreendendo que a relação do sujeito surdocego com o meio, constitui fator essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, assim como apresenta Amaral (2002), Dorado (2004), Maia (2004), Cader-Nascimento (2007), Galvão (2010) e outros sobre a compreensão das formas de comunicação desenvolvidas entre os profissionais e os surdocegos, e a dinâmica do seu atendimento nos espaços sociais. A escolha metodológica define um caminho do estudo de caso, e a partir dos instrumentos de investigação definidos pela entrevista e observação direta, permite a análise sobre a falta de informações e de conhecimentos específicos sobre a deficiência como um fator determinante para o surgimento de barreiras de ordem estrutural, programática, atitudinal, arquitetônica, que atingem tanto à qualidade dos serviços prestados ao surdocego, quanto à realidade social deste indivíduo, constituindo assim uma realidade excludente e de segregação.

Palavras-chave: Formação profissional; Inclusão socioeducacional; Guia-intérprete; Mediação; Surdocegueira.

ABSTRACT

Reflect on the person with deafblindness and especially the care directed to the deafblind in the social and educational context, constitutes an academic need, whether on produção of theoretical knowledge on the practical interventions. This issue sets the paths taken by this Doctoral Thesis in order to investigate the performance of professional guide-interpreter in caring for people with deafblindness in the city of Salvador, Bahia, identifying intervention procedures used by professionals from the communicative practices with deafblind and characterizing factors and aspects that interfere with their professional work as mediators for the socialization of deafblind. From the socio-interactionist theoretical contributions presented by Vygotsky (2007) This work charted their thoughts, realizing that the relationship of the subject deafblind with the environment, an essential factor for the development of individuals, as well as presents Amaral (2002), Dorado (2004), Maya (2004), Cader-Birth (2007), Galvão (2010) and others to understand the forms of communication developed between professionals and deafblind and the dynamics of your attention in social spaces. The methodological choice defines a way of case study, and from research tools interviews and direct observation will allow the analysis of the lack of information and expertise on disability as a factor in the emergence of structural barriers, programmatic, attitudinal, architectural, which affect both the quality of services to deafblind, the social reality of this individual, thus providing an exclusive and segregation reality.

Keywords: guide-interpreter; deafblindness; Vocational training; mediation; Social and educational inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura	Descrição	Pág.
1	Alfabeto Datilológico Tátil	46
2	Alfabeto Manual (Grupo Brasil)	46
3	Escrita na palma das mãos	47
4	Braille Tátil	48
5	Tablitas Alfabéticas	48
6	Sistema Malossi	49
7	Alfabeto MOON	49
8	Língua de Sinais Tátil	50
9	Tadoma	51
10	Língua de Sinais em Campo Reduzido	52
11	Mediação e Guia-intepretação	54

LISTA DE QUADROS

Quadro	Descrição	Pág.
1	Perfil dos sujeitos quanto ao gênero e faixa etária.	92
2	Perfil dos sujeitos quanto à formação.	93
3	Área de formação inicial e continuada dos guias-intérpretes.	94
4	Quanto à fonte de atualização sobre a área de guia- interpretação.	110
5	Quanto ao tempo de atuação no atendimento à pessoa com surdocegueira.	114
6	Quanto ao local de atuação profissional dos guias-intérpretes.	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Descrição	Pág.
1	Capacitação em guia-interpretação / capacitação em surdocegueira.	109
2	Surdocegueira congênita/adquirida.	120
3	Quanto às formas de comunicação desenvolvidas pelos guias-intérpretes.	122

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

Sigla/Abvt.	Descrição
ABRASC	Associação Brasileira de Surdocegueira
AHIMSA	Associação Educacional para múltipla deficincia
ASCN	Associação de Sordo Ciego de Nicaragua
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CELIG	Central de Libras
EMEE	Escolas Municipais de Educação Especial
FENASCOL	Federação Nacional de Sordos de Colombia
FOAL	Fundação Once América Latina
FSDB	Associação das pessoas com surdocegueira na Suécia
IBC	Instituto Benjamin Constant
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NCDB	<i>National Consortion of Deaf-Blind</i>
ONCE	Organizacin Nacional de Ciegos Espaoles
POSCAL	<i>Programa para la Creacin de Asociaciones de Personas Sordociegas en América Latina</i>
SENSE	Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 O ESTADO DA ARTE NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA	21
2. CONTEXTUALIZANDO A SURDOCEGUEIRA	26
2.1 QUANTO ÀS CLASSIFICAÇÕES DA SURDOCEGUEIRA	30
2.2 QUANTO ÀS CAUSAS DA SURDOCEGUEIRA	33
3 O GUIA-INTÉRPRETE NA MEDIAÇÃO COM O SURDOCEGO	40
3.1 COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO	43
3.1.1 Sistemas alfabéticos	45
3.1.2 Sistemas não alfabéticos	49
3.2- DA MEDIAÇÃO À GUIA-INTERPRETAÇÃO	52
3.3 TÉCNICAS DE INTERPRETAÇÃO E GUIA-INTERPRETAÇÃO	57
4 A INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DO INDIVÍDUO COM SURDOCEGUEIRA	61
4.1 UM OLHAR SOCIOINTERACIONISTA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA	76
5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	82
5.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA INCLUSÃO	83
5.2 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA	85
5.3 DINÂMICA DA PESQUISA	89
5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	91
6 O GUIA-INTÉRPRETE E OS CAMINHOS TRAÇADOS PARA A INCLUSÃO DO SURDOCEGO	97
6.1 DADOS DA FASE EXPLORATÓRIA	97
6.2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO NA ÁREA DE GUIA-INTERPRETAÇÃO.	108
6.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E COMUNICAÇÃO COM O SURDOCEGO	114
6.4 A INCLUSÃO DO SURDOCEGO E O GUIA-INTÉRPRETE	126
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147

___ REFERÊNCIAS	154
___ APÊNDICES	162

1. INTRODUÇÃO

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

Neste contexto, destaca-se a grande necessidade de ampliar o conhecimento e as discussões a respeito da pessoa com surdocegueira, partindo da própria problematização sobre o que é esta deficiência, como ela se constitui na formação do indivíduo inserido na sociedade, quais relações se dão para seu desenvolvimento e inserção nos espaços, considerando assim as suas especificidades, sejam para aquisição linguística, como para seu desenvolvimento cognitivo, motor, as formas de comunicação que podem desenvolver e, sobretudo, frente à realidade da atuação de profissionais especializados que atendam às necessidades do indivíduo surdocego.

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

Atuando no contexto educacional como professor em instituições de ensino superior, e engajado na causa da inclusão e acessibilidade de pessoas surdas, este pesquisador atua no ensino da Língua de Sinais Brasileira e em projetos que visualizem a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade. Portanto, desde a graduação em Comunicação Social, graduação em Letras, quanto na Especialização em Língua Brasileira de Sinais e no Mestrado, investigou a importância e a necessidade da Língua de Sinais como elemento essencial para acessibilidade e inclusão social dos indivíduos com surdez.

Esta realidade, que se configurou a partir do caráter subjetivo de um papel como cidadão, e que se reconfigurou a partir da necessidade profissional, levou a constatação de que alguns ou muitos destes indivíduos surdos apresentavam ou podiam apresentar uma associação com outra perda

sensorial (visão), e em razão disto, não se observava nas práticas pedagógicas, principalmente, a necessidade de um atendimento especializado, tratando-os assim, como surdos que tinham dificuldade de enxergar.

Nesse momento, peço licença ao leitor para, nesta introdução, utilizar a primeira pessoa do discurso e relatar uma experiência motivadora para a realização da pesquisa.

Trata-se do ano de 2009, quando ao realizar uma viagem para um vilarejo na Península de Camamu-BA com um grupo de jovens em um trabalho na área musical, fui comunicado por representantes da instituição que nos acolhia, que ali existia uma jovem surda, e que naquela oportunidade eu poderia desenvolver algum trabalho voluntário em Língua de Sinais de forma a contribuir com a construção de novos olhares para a inclusão naquele ambiente, supostamente desprovido de informações sobre a temática da surdez.

O primeiro contato com a jovem me fez constatar algo que já presumia: o fato de ela não conhecer a Língua de Sinais, justamente por não encontrar ali nenhuma forma de atendimento direcionado às pessoas surdas. Tal fato me fez conduzir os primeiros momentos de conversa com a sua mãe, que me relatou sobre a história de vida daquela família e da condição de deficiência ali existente. Causou-me espanto ouvir relatos do tipo: “ela tem 20 anos e tem medo de tomar banho de chuveiro”; “ela não se comunica com o pai”; “não sabemos conversar com ela”; “ela não sabe nem que tem um nome”.

Ao estabelecer comunicação com aquela jovem, pude perceber que além da surdez, havia ali também um grau de perda visual, pela qual a impedia de visualizar com nitidez as minhas tentativas de comunicação e me forçavam a ficar num campo reduzido para que ela me enxergasse.

Diante do meu desconhecimento sobre a surdocegueira, tanto sobre os aspectos teóricos quanto os práticos, empiricamente estabeleci através de mímicas algumas comunicações a fim de tentar ensinar

àquela jovem o seu próprio nome, uma vez que não era alfabetizada, embora frequentasse a escola.

Depois de algumas tentativas, consegui mostrar por meio do documento de identificação (RG), as letras do alfabeto que compunham o seu nome, e mostrar as mesmas letras através do alfabeto manual em campo reduzido.

Fui surpreendido com um olhar e um sorriso, carregados de emoção, ao vê-la reproduzindo as letras do seu próprio nome, como se ali estivesse descobrindo um novo mundo, de significações, de construções e de conhecimentos. Como em uma ânsia de externar tudo aquilo que sentia, a jovem chamava todos os seus conhecidos que passavam pela rua, para através das letras manuais, dizer a todos em sua volta: esse é meu nome... Eu existo!

Portanto, o interesse em contribuir para a produção de conhecimento nesta área específica da deficiência “surdocegueira”, alia-se ao desejo de estabelecer relações que contribuam para o processo de desenvolvimento social, cognitivo, cultural, no atendimento educacional e na formação de indivíduos que atuem na sociedade, encontrando cada vez menos barreiras para sua constituição enquanto cidadãos.

Nota-se que a história da pessoa com deficiência é marcada pela prática da segregação e exclusão social, em que possuir uma deficiência designava condutas sociais de medicalização, a fim de reconstruir o sujeito a partir dos padrões sociais da normalidade, resultando por muitas vezes em práticas de sujeição e inacessibilidade dos indivíduos com deficiência aos espaços de produção de conhecimento, e, conseqüentemente, ao subdesenvolvimento do sujeito, calcado na prática excludente de um sistema educacional que compreende a deficiência a partir da anormalidade, e não a partir da diferença.

Pensar a Educação, seja nos espaços escolares ou não escolares, como uma instância fundamental para o processo de desenvolvimento social dos indivíduos, demonstra a grande necessidade de ressignificar os sistemas e políticas socioeducacionais para que o atendimento aos indivíduos com deficiência se constitua de modo qualitativo. Por isso, a preocupação com as

diferenças e especificidades da pessoa surdocega redobra a importância sobre o conhecimento desta deficiência, a fim de que a acessibilidade dos sujeitos, independente de suas condições físicas e sensoriais se efetive em seu contato com o mundo.

Estas afirmações se fundamentam a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96), que estabeleceu, entre outros princípios: a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", e recomendou que a educação para "educando com necessidades especiais" ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. E para além das questões normativas, observa-se na sociedade o processo evolutivo frente à inclusão social e a diminuição das situações de segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade, levando a busca pelo conhecimento específico ao lidar com as diferenças.

Atualmente existem várias leis e diretrizes que podem nos situar e serem analisadas, com o intuito de se determinar critérios que amparem a surdocegueira em suas especificidades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) assegura o direito de todos à educação pública gratuita e defende oportunidades educacionais e sociais para todos. A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) defende que "as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades".

Considera-se a inclusão socioeducacional de um surdocego um processo complexo, em que estão em jogo as várias relações e possibilidades de atendimento frente às especificidades da deficiência. Leva-se em consideração para as práticas pedagógicas, o grau de perda sensorial (visão e audição) que este indivíduo apresenta, o período em que essas perdas foram acometidas, a multiplicidade na aquisição de linguagem e de língua que pode ser estabelecida para cada indivíduo, as estratégias educativas e de socialização mais adequadas para cada sujeito, a avaliação do surdocego como único nas suas necessidades educacionais e sociais, dentre outras questões.

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

Assim, é nessa realidade do atendimento educacional aos indivíduos surdocegos que surge a atuação do profissional guia-Intérprete (GI), como mediador para a acessibilidade destes indivíduos, tanto sob o aspecto comunicacional, quanto sobre os aspectos estruturais didático-metodológicos na educação da pessoa com surdocegueira. Portanto, levanta-se como questão norteadora deste trabalho, como tem sido a atuação desses profissionais guias-intérpretes, desde a sua formação específica à sua prática nos espaços escolares e não escolares da cidade de Salvador.

Na proposta de investigar esta problemática, constata-se a necessidade de imersão conceitual a respeito da própria deficiência (surdocegueira), e da sua relação com o profissional guia-intérprete no contexto socioeducacional, vislumbrando a surdocegueira como uma deficiência única, e não como uma junção de duas perdas (visão e audição), e a especificidade da formação do profissional que atuará no cotidiano deste aluno, desenvolvendo formas variadas para sua prática no atendimento individual.

Por isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a atuação do profissional guia-intérprete no atendimento a alunos com surdocegueira na cidade de Salvador-BA.

Da mesma forma, pretende-se ainda como objetivos específicos:

- a) Identificar os procedimentos de intervenção utilizados pelos guias-intérpretes a partir das práticas comunicativas com surdocegos na cidade de Salvador-Bahia;

- b) Caracterizar os fatores e aspectos que interferem na atuação dos profissionais guias-intérpretes enquanto mediadores para a socialização do surdocego.

É com base nas teorias de Vygotsky (1987), que se constrói a defesa de que todas as pessoas com deficiências podem alcançar altos níveis de desempenho no âmbito do seu desenvolvimento cognitivo, sua consciência, considerando a importância do desenvolvimento da linguagem e do seu pensamento, de modo a conseguirem interpretar o mundo e compreendê-lo, para assim, exercer o seu papel também enquanto cidadão.

Desta forma, é a partir da contribuição das bases teóricas sócio-interacionistas (Vygotsky), que este trabalho pautará suas reflexões, compreendendo que a relação do sujeito surdocego com o meio, constitui fator essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, reforçando a compreensão de que nesta relação, a presença de um mediador se constitui como o elo metodológico para as práticas educativas no atendimento aos sujeitos surdocegos.

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

Complementando as bases teóricas deste trabalho, somam-se os pesquisadores que compreendem as concepções conceituais sobre a surdocegueira e as suas formas de comunicação, assim como Amaral (2002), Dorado (2004), Maia (2004), Cader-Nascimento (2007), Galvão (2010) e outros. Também serão apresentados os autores que corroboram com a ideia da inclusão socioeducacional, permitindo a compreensão de que a inserção escolar deve permitir a estes indivíduos com deficiência, o domínio sobre os saberes do dia a dia, bem como compreender os conceitos básicos para que a partir daí sejam capazes de desenvolver o domínio sobre os saberes científicos. É sobre esta responsabilidade que será destacado o papel de um mediador profissional, que conduza suas atividades visando a qualidade do aprendizado do aluno com surdocegueira, seja na sala de aula, ou nos espaços sociais em que estejam inseridos.

A escolha metodológica feita nesta pesquisa define um caminho de uma pesquisa qualitativa, identificando o estudo de caso e desenvolvendo técnicas (entrevistas e observação direta) que corroborem com o caráter descritivo dessa proposta metodológica, a fim de atender os objetivos traçados, sobretudo, ao que diz respeito à compreensão conceitual, e à compreensão de como se dão as práticas profissionais mediadoras no atendimento socioeducacional aos surdocegos.

A escolha pelo estudo de caso se configura pela necessidade de investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do contexto real. Sendo assim, foram analisados onze profissionais que atuam como guias-intérpretes na cidade de Salvador-BA ou que passaram por curso de capacitação específica de guia-intérprete, a fim de analisar e compreender a sua atuação como mediador na inclusão dos sujeitos com surdocegueira. Desta forma, o estudo de caso, proporcionará a compreensão, descrição e interpretação da complexidade deste fenômeno que é a atuação do guia-intérprete no contexto da inclusão socioeducacional do surdocego.

1.1 O ESTADO DA ARTE NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA

As pesquisas sobre surdocegueira têm sido desenvolvidas em seus primeiros passos em nossa realidade brasileira, configurando-se como estudos em busca de descobertas. Observa-se que os estudos de caso nas configurações metodológicas apontam uma predominância nas descrições sobre o contexto da surdocegueira.

De modo geral, as pesquisas até então apresentadas demonstram alguns pressupostos referentes às caracterizações específicas e as necessidades básicas das pessoas com deficiências, expondo as causas e tipos de surdocegueira e de deficiências sensoriais múltiplas, enfatizando em muitos casos a comunicação como a dificuldade primária nas propostas de estudos.

Algumas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado compõem o presente estado da arte sobre surdocegueira e deficiências sensoriais

múltiplas, uma vez que a bibliografia nacional a respeito da guia-interpretação ainda não se estabeleceu nos espaços acadêmicos e nas produções no campo das ciências humanas. São elas ordenadas pelo período de publicação:

- ARÁOZ, S.M.M. Experiências de país de múltiplos deficientes sensoriais - surdocegos: do diagnóstico à educação especial. Dissertação de mestrado, São Paulo 1999;
- FORCHETTI, D. A história de Iago: o menino guerreiro no mundo da comunicação alternativa. Dissertação de mestrado, 2000;
- CADER-NASCIMENTO, F. A. Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e professoras. Tese de Doutorado, 2003;
- ALMEIDA, C. A. F. A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata-MG. Dissertação de Mestrado, 2004
- MAIA, S.R. A educação do surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. Dissertação de Mestrado, 2004;
- ARIAS, M. H. R. Perfil clínico-social do indivíduo surdocego. Dissertação de Mestrado, 2004;
- CORMEDI, M.A. Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes. Dissertação de Mestrado, 2005;
- PALACIOS, A.C. Respostas eletrodérmicas de crianças com deficiência visual e desordem na modulação sensorial. Dissertação de Mestrado, 2005;
- OLMOS, H. B. Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro. Dissertação de Mestrado, 2005;
- MESQUITA, S. R. A interação comunicativa do surdocego: a arte de contar histórias adaptadas, resignificando as estratégias de ensino. Dissertação de Mestrado, 2006;
- FREDERICO, C. E. O domínio de atividade de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas. Dissertação de Mestrado, 2006;

- CAMBRUZZI, R. C. S. efetivação de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados. Dissertação de Mestrado, 2007;
- ARIAS, C. R. A arquitetura como instrumento do Projeto Inclusivo: percepção do surdocego. Dissertação de Mestrado, 2008;
- GIACOMINI, L. Orientação e locomoção da pessoa com surdocegueira adquirida. Dissertação de Mestrado, 2008;
- ALMEIDA, C. M. A. A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista. Tese de Doutorado, 2008;
- ANDREOSSO, S. C. pré-requisitos para a orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita. Dissertação de Mestrado, 2009;
- GALVÃO, N. C. S. S. A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva. Tese de Doutorado, 2010;
- SOUZA, M. M. Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do Programa Atendimento Domiciliar e Famílias Apoiadas. Dissertação de Mestrado, 2010;
- CORMEDI, M, A. Alicerce de significados e sentidos: a aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. Tese de Doutorado, 2011;
- MAIA, S. R. O despertar da interação e comunicação em crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla pelo prazer de brincar. Tese de Doutorado, 2011.

Ainda que timidamente, frente a grande necessidade de conhecimento sobre a temática, as pesquisas têm sido desenvolvidas no campo acadêmico, assinalando a importância sobre novas descobertas e a sistematização dos registros sobre a realidade brasileira.

A presente tese de Doutorado que aqui se apresenta, está organizada a partir da seguinte estrutura:

Na introdução estão ligados os objetivos que norteiam a pesquisa e a contextualização temática, bem como o norteamto teórico e metodológico.

Em seguida, apresenta-se o segundo capítulo com o objetivo de traçar um panorama teórico conceitual a respeito da surdocegueira, uma vez que se trata de uma deficiência ainda pouco explorada no campo acadêmico, sobretudo, no que concerne às especificidades do indivíduo em seu contato com o meio, suas formas de comunicação, etc.

No terceiro capítulo serão abordados os aspectos da atuação do profissional guia-intérprete no contexto da inclusão do surdocego, considerando os elementos necessários para a formação deste profissional, compreendendo a importância de uma mediação que favoreça a inserção do sujeito com surdocegueira em ambientes de socialização e aprendizagem.

Já no quarto capítulo, as discussões a respeito da inclusão socioeducacional para os sujeitos surdocegos serão abordadas de modo que privilegiem a contextualização dos regimentos legais, que contemplam a necessidade de construir um sistema socioeducacional, atendendo às especificidades de uma acessibilidade sem barreiras.

Os capítulos de número cinco e seis contemplam o percurso metodológico traçado para esta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados, as especificidades sobre o local e os sujeitos da pesquisa e as análises realizadas sobre as informações coletadas.

E por fim, as considerações finais com base nas interpretações e análises levantadas durante o estudo. Desta forma, espera-se contribuir com a produção de conhecimento sobre o campo da educação de surdocegueira, evidenciando a necessidade de formação de profissionais guias-intérpretes que atuem como um elemento mediador nos espaços de aprendizagem, e sirvam como catalisador para o aprendizado dos sujeitos com surdocegueira.

Nesta perspectiva, justifica-se este trabalho pela importância de adentrar neste universo da inclusão de surdocegos, ainda pouco explorado, tanto no âmbito da pesquisa quanto do desenvolvimento de sua práxis na atuação destes profissionais guias-intérpretes, na área da inclusão socioeducacional de surdocegos.

Assim, a construção deste trabalho contribuirá com a ampliação do entendimento sobre a surdocegueira, os aspectos de atuação que o

profissional guia-intérprete deve desenvolver para o atendimento do aluno surdocego, contribuindo com futuras pesquisas sobre a temática, resultando, principalmente em uma contribuição tanto no campo da pesquisa, quanto na prática educacional que permita o desenvolvimento do sujeito com surdocegueira.

Os percursos percorridos nesta pesquisa conduziram para a verificação sobre o quadro profissional dos guias-intérpretes na cidade de Salvador, revelando algumas lacunas que perpassam pela formação destes indivíduos e sua atuação tanto nos espaços escolares quanto não escolares, evidenciando a carência de uma estrutura socioeducacional, refletindo nas condições de valorização profissional, na atuação sobre o atendimento aos sujeitos com surdocegueira.

A falta de informações e de conhecimentos específicos sobre a deficiência é um fator determinante para o surgimento de barreiras de ordem estrutural, programática, atitudinal, arquitetônica, que atingem tanto à qualidade dos serviços prestados ao surdocego, quanto à realidade social deste indivíduo, constituindo assim uma realidade excludente e de segregação.

Assim, ao tempo que esta pesquisa permite a compreensão sobre a problemática da atuação dos guias-intérpretes no contexto do atendimento à pessoa com surdocegueira, percebe-se a amplitude deste problema de pesquisa a partir das novas inquietações surgidas e dos novos objetos de estudos que daqui podem surgir para a produção de conhecimentos outros e, sobretudo, de novas práticas que permitam o rompimento de paradigmas e de mudanças na sociedade em que vivemos.

2. CONTEXTUALIZANDO A SURDOCEGUEIRA

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

Segundo Bertone & Ferioli (1995), há informações sobre um levantamento de pessoas com deficiências visuais e que apresentam outra deficiência concomitante, estimando-se um total de 135 indivíduos apenas nos países latino americanos. Estudos realizados pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, mostra um número de 783 pessoas surdocegas identificadas até o momento.

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

A educação de surdocegos, no entanto, começou bem antes, em 1837, nos EUA, no Instituto Perkins¹, tendo a primeira criança surdocega, Laura Bridgman. Neste mesmo Instituto estudou durante anos a notável aluna Helen Keller, experiência que foi proporcionada com a ajuda da professora Anne Sullivan. Já na Europa, os programas para educação de surdocegos se iniciaram na França (1884), Alemanha (1887) e Finlândia em 1889. Até então, o número desses sujeitos com surdocegueira ainda era muito pequeno. Em 1977 foram catalogados 350 surdocegos em atendimento em 13 países.

A história da surdocegueira no Brasil ainda é muito recente, datada de 1953 quando o país recebeu a mundialmente conhecida Helen Keller. Influenciada por esta tão importante representante dos surdocegos no mundo, a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhava na educação de cegos no

¹ Instituto Perkins para cegos, Walthertown, Massachusetts, EUA

Instituto de Cegos Padre Chico em São Paulo (Brasil), passou também a empenhar seus esforços e conhecimento na educação dos surdocegos, a partir de 1962, quando regressa dos EUA.

O IBGE (1991) divulgou um número de 87.000 Múltiplos Deficientes, que entre estes, encontram-se, teoricamente, os surdocegos, por serem pessoas que tem mais de uma deficiência. Mas, muitos podem não ter sido considerados nesta estatística, por motivos de que a descrição de cegueira e surdez no Manual do Recenseador (IBGE, 1990) somente considera como deficientes as pessoas com perdas sensoriais totais. As perdas parciais não são consideradas nem mesmo quando existem em conjunto, como no caso da surdocegueira.

O Censo mais atualizado apresenta questões sobre dificuldades visuais e auditivas mais abrangentes que o Censo anterior, considerando agora as perdas parciais. Se os dados forem tratados de forma conjugada poderá dar uma ideia aproximada da população com surdocegueira, mas ainda não serão obtidos dados precisos que permitam um planejamento correto das ações para o atendimento.

Assim, de acordo com o Censo (2010), 45.606.048 de pessoas declararam ter, pelo menos, um tipo de deficiência, correspondendo a 23,9% da população brasileira. A pesquisa considerou as deficiências visual, auditiva, motora, mental ou intelectual, divulgadas na CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), da OMS (Organização Mundial da Saúde).

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

Só a partir do ano de 2002 que a surdocegueira aponta as primeiras discussões em documentos oficiais do país, através da publicação da coleção “Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com

Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL/MEC, 2002), pelo Ministério da Educação e Cultura.

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

Apesar do nome ser uma junção de duas perdas, a surdez e a cegueira, essa deficiência é única e possui características bem peculiares. Enquanto o surdo é visual-espacial, o cego é auditivo temporal (Cader Nascimento, 2007).

A Associação Deaf Blind International aponta que:

O termo Surdocegueira descreve uma condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual. As privações sensoriais multiplicam e intensificam o impacto em cada caso, criando uma severa incapacidade que é diferente e única. Todos os surdocegos apresentam problemas na comunicação, acesso à informação e problemas de mobilidade. As suas necessidades específicas variam conforme a idade, o início e o tipo de surdocegueira (DbIA, 1885).

Em 1985, na Conferência Mundial sobre surdocegueira, evento que recebeu o nome de Hellen Keller, apresentou-se que:

Uma pessoa é surdocega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se neste grupo, não somente as pessoas que têm perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que a sua “incapacidade” seja a menor possível (KELLER, 1997, p. 33).

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

audição, mas também aqueles que apresentam perdas parciais, ampliando este contingente populacional não apenas no Brasil, mas também no mundo.

Percebe-se que uma pessoa com surdocegueira tende a aprender a usar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais a fim de estabelecer um meio de comunicação. Como visto, não necessariamente deve ser diagnosticada a surdez profunda ou severa, muito menos a cegueira aguda ou profunda, mas sim, pode-se caracterizar a deficiência a partir de graves perdas da visão e da audição, levando o sujeito a desenvolver variadas possibilidades para comunicação, favorecendo seu desenvolvimento nas atividades do seu dia a dia, bem como lazer, educação, trabalho e vida social.

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

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

Para o Grupo Brasil (2003), associação que promove atendimento à pessoa surdocega no Brasil, a surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus,

levando a pessoa surdocega a desenvolver várias formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente.

2.1 QUANTO ÀS CLASSIFICAÇÕES DA SURDOCEGUEIRA

Outro aspecto importante que se constitui no desenvolvimento do surdocego está relacionado à funcionalidade deste sujeito, a partir da capacidade que cada um terá para utilizar efetivamente o seu potencial de desenvolvimento, definindo assim, o grau acometido pela deficiência. Para esta classificação, são atribuídos graus de perda para o surdocego, estando identificados nas seguintes categorias para identificar, principalmente o desenvolvimento de comunicação por estes indivíduos:

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

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

Estatísticas demonstram que o grupo mais numeroso de surdocegos no Brasil está representado por pessoas com 65 anos de idade ou mais, que apresentaram a deficiência tardiamente, principalmente após a aquisição de uma língua. Assim, pode-se identificar que as causas da surdocegueira variam entre as fases: pré-natal, perinatal e pós-natal.

Pode-se assim, considerar a surdocegueira a partir das associações de vários graus de perda sensorial, e não apenas aquele indivíduo que tenha

cegueira e surdez total. Por isso, esta associação pode ser estabelecida a partir da cegueira congênita e surdez adquirida (esta surdez pode se dar em seus variados graus de perda: surdez profunda, severa, moderada), bem como pode se estabelecer a partir da surdez congênita e cegueira adquirida, também em seus diferentes graus de perda (cegueira total ou baixa visão). Do mesmo modo se dá para cegueira e surdez congênitas ou adquiridas.

Outra classificação importante a ser feita sobre a surdocegueira se dá quanto ao período que foi acometida, principalmente no que se refere ao comprometimento linguístico do indivíduo. Assim, as pessoas com surdocegueira podem ser classificadas como congênitas ou adquiridas. Aqueles indivíduos que apresentam as perdas concomitantes da visão e audição antes de terem desenvolvido aquisição de língua, são classificados por surdocegos congênitos. Estes, sem dúvida, precisam de mais atenção para desenvolver formas alternativas da comunicação.

Já o surdocego adquirido é aquele que apresenta uma deficiência sensorial (auditiva ou visual) após adquirir uma língua, que pode ser a língua portuguesa ou de sinais, por algum idioma, sem ter apresentado nenhuma deficiência anteriormente.

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

Reyes (2004), em concordância a estas classificações da deficiência, organiza conceitualmente os surdocegos em quatro grupos:

- a) Grupo 1: Define pessoas surdocegas congênitas, que por causas pré-natais ou perinatais, apresentam os dois canais perceptivos comprometidos logo nos primeiros momentos de vida.

São estes indivíduos que necessitam de uma forma mais especializada de acompanhamento para que seu desenvolvimento possa acontecer, caso contrário, o próprio mecanismo de comunicação pode não se estabelecer

de forma natural em virtude do grau de comprometimento das perdas sensoriais.

- b) Grupo 2: Define o grupo de surdocegos com deficiência auditiva congênita e durante os anos seguintes de sua vida, adquirem a perda visual.

Para estas pessoas, normalmente o atendimento educacional se configura como o atendimento a surdos, até que a perda da visão seja acometida, já possuindo uma experiência de comunicação, seja por meio da oralização ou do próprio aprendizado de uma língua de sinais. Estes sujeitos, ao perderem a visão, sentem a grande necessidade de desenvolver outras formas de comunicação, adaptadas às de seu uso natural.

- c) Grupo 3: Define o grupo de pessoas surdocegas com deficiência visual congênita, e a perda auditiva se dá posteriormente.

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

- d) Grupo 4: Define o grupo de pessoas que nasceram sem nenhuma das perdas visuais e/ou auditivas, e que adquirem a deficiência durante alguma fase de sua vida.

Para os surdocegos deste grupo, torna-se natural a continuidade do uso da oralidade para estabelecerem comunicação, mas necessitarão aprender alguma/algumas forma(s) de comunicação diferenciadas a fim de utilizarem os mecanismos de recepção das informações. O grau de resíduos pode influenciar nas escolhas sobre as formas de comunicação que lhes for melhor desenvolvida.

Segundo pesquisas e relatos de pessoas surdocegas, a principal barreira destes indivíduos no Brasil, é a escassez de mediadores capazes de colaborar de modo funcional com as primeiras interações do surdocego com o meio. Talvez pela ausência ou baixa capacidade de dois sentidos que em

princípio são eficazes para a perfeita comunicação e socialização do homem, muitos ainda creem que a educação e autonomia dos surdocegos seja algo inatingível.

No entanto, é sabido que, todos os indivíduos têm direito à comunicação, ao lazer, educação, interação social. No caso do indivíduo surdocego a comunicação é a chave para que todos os outros direitos possam ser de fato efetivados. As crianças surdocegas congêntias, precisam de muito mais cuidado, atenção e paciência no seu processo de aprendizado de uma linguagem. É, porém, importante que cada uma destas tenham suas habilidades, limites e personalidade respeitadas no processo de aquisição linguística.

2.2 QUANTO ÀS CAUSAS DA SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira pode apresentar variadas causas, que se apresentam antes do nascimento do indivíduo, consideradas causas pré-natais; no momento do nascimento, chamadas de perinatais; ou após o nascimento quando assim são classificadas por causas pós-natais, pelas quais podem ocorrer em momentos diferentes durante o desenvolvimento da vida do ser humano.

As causas pré-natais podem ser identificadas principalmente por infecções que, durante a gestação, ou também por questões de ordem genética ou cromossômica. Algumas dessas síndromes podem se caracterizar pelo seu agravamento durante o crescimento da criança.

Heller & Kennedy (1994) referem como causas da surdocegueira algumas Síndromes como: Alport, Down, Trisomia 13, Usher, Goldenhard, Marshall, Stickler, Associação CHARGE, Duane, KID, Leber's, Norrie's, Pierre-Robin. E descrevem outras causas pré-natais ambientais, como: Prematuridade, Eritroblastose Fetal, Hidrocefalia, Microcefalia, Rubéola Congênita, Citomegalovirus, Herpes, Sífilis, AIDS, Toxoplasmose, álcool e drogas.

Assim, as infecções podem ser causadas, nesses casos por: parasitas, bactérias ou vírus. E o fator socioeconômico da população é um elemento a ser considerado diante das políticas públicas de saneamento básico e de controle e prevenção à saúde por programas de vacinação, dentre outros; uma vez que, as condições políticas, econômicas e sociais são determinantes para a qualidade de vida da população. Daí, países com má administração pública demonstram o maior número de ocorrências de doenças, contaminações por endemias e epidemias, e conseqüentemente, maior incidência de fatores de risco para as causas das deficiências. Por fim, o acompanhamento feito por exames no pré-natal, torna-se fundamental para a identificação das possíveis contaminações e possíveis controles das conseqüências pelas infecções.

Dentre as causas pré-natais, destacam-se a Rubéola Congênita e a Síndrome de Usher, por apresentarem um grande índice nos casos da surdocegueira no Brasil e no mundo. Segundo Maia (2004), a rubéola congênita é causa de 60% dos 583 casos de pesquisa realizada pelo grupo Brasil no ano de 2003.

A rubéola pode também ser conhecida como Sarampo Alemão, que quando contraída por crianças ou adultos, ocasiona:

Uma enfermidade benigna e autolimitada, caracterizada por manchas avermelhadas, gânglios inflamados, febre baixa, olhos lacrimejantes, dor de garganta e das articulações. Em alguns casos, a infecção pode ser tão suave que nem se nota sua presença. Se uma mulher grávida contrai rubéola, o vírus pode infectar seu feto. Tal infecção é especialmente daninha nos primeiros 4 meses de gravidez, já que pode afetar os órgãos que estão se desenvolvendo. Depois deste tempo, o feto pode, geralmente, resistir à infecção da rubéola com algum ou nenhum efeito adverso. Mesmo que alguma parte do corpo possa estar infectada, os olhos e os ouvidos parecem ser os mais suscetíveis a comprometer-se por uma infecção de rubéola. (PARKER, 2001, p. 1).

Quando a mãe contaminada pela rubéola infecta o feto, têm-se aí os casos de rubéola congênita ou a Síndrome da Rubéola Congênita (SRC), caracterizando uma diferença nestes bebês contaminados, ocasionando diferenças bem distintas em cada caso, com características diversas, sendo impossível traçar um quadro clínico uniforme. Contudo, uma conseqüência comum entre eles é, segundo Maia (2007), o comprometimento dos olhos,

ouvido interno, cérebro, coração, sistema circulatório e sistema endócrino (PA 44).

Para Parker (2001) e Munroe (2007), além de todas as sequelas que a rubéola congênita acarreta para o bebê, as consequências tardias podem ser ainda manifestas durante o crescimento da criança e adulto, trazendo problemas de saúde e mudanças comportamentais durante toda a vida do indivíduo contaminado.

O surdocego congênito, para seu desenvolvimento, depende do tato como um sentido que requer a proximidade permanente de outra pessoa, o que na maioria das vezes não é fácil de conseguir. Assim, perde os estímulos mais comuns do convívio social, necessitando de auxílio especializado que compreenda esta situação e o ajude a providenciar meios de interação com as pessoas. Ele precisa aprender meios de comunicação alternativos e todas as pessoas que estão junto a ele também.

A criança deverá adquirir informações sem dispor plenamente dos sentidos da visão e audição que lhe propiciariam as informações necessárias para o desenvolvimento da linguagem. Assim a aprendizagem passa a depender quase que exclusivamente do sentido do tato, que oferece informações descontínuas, pela natureza deste sentido, e mais difíceis de serem organizadas pela criança (Bove & Riggio, 1995). Também é destacada a importância do sentido do olfato como fonte de informações para a criança surdocega e reforça a observação de que o movimento nas atividades é de extrema importância pelo interesse que desperta e pelas informações que os sistemas proprioceptivos e vestibular podem aportar.

A integração de todas as informações possíveis é prioritária, para que as experiências obtidas auxiliem no desenvolvimento do tato, e que terá a máxima importância no estabelecimento da comunicação alternativa necessária aos surdocegos.

O outro destaque feito é para a Síndrome de Usher, como também uma das causas frequentes da surdocegueira que, embora seja uma doença hereditária, é caracterizada pela deficiência auditiva e perda progressiva da visão. A perda da visão se dá devido à *retinose pigmentar* (RP), uma doença

degenerativa da retina que geralmente aparece na adolescência ou início da idade adulta. O senso de equilíbrio também pode ser afetado. Os sintomas e o avanço da doença variam de pessoa para pessoa. Daí, o grande número de pessoas surdas que ao longo do tempo torna-se surdocegas por perderem a visão, em sua maioria, gradativamente. Pesquisas norte-americanas constatam que 5% das pessoas surdas possuem a Síndrome de Usher, e, portanto, tornar-se-ão surdocegas em algum período de suas vidas.

Existem pelo menos três formas diferentes de síndrome de Usher. Pessoas com síndrome de Usher **tipo 1 (USH1C)** geralmente nascem com perda auditiva severa e problemas com o senso de equilíbrio. Os primeiros sinais de RP – cegueira noturna e perda da visão periférica – geralmente aparecem no início da adolescência.

Na síndrome de Usher **tipo 2 (USH2)**, recém-nascidos podem ter deficiência auditiva de moderada à severa. Os sintomas da RP normalmente começam logo após a adolescência. Os problemas visuais podem progredir mais lentamente do que no tipo 1 e a perda auditiva geralmente se mantém estável.

Um tipo mais raro, a síndrome de Usher **tipo 3 (USH3)**, foi documentada em 1995. Crianças com USH3 nascem normalmente com boa ou apenas comprometimento leve da audição. Sua audição e perda de visão são progressivas, começando por volta da puberdade. O equilíbrio também pode ser afetado.

A perda auditiva na síndrome de Usher se dá devido a uma mutação genética (alteração) que afeta as células nervosas na cóclea, órgão do ouvido interno que também é responsável pelo equilíbrio. O mesmo defeito genético, também, afeta as células fotorreceptoras da retina, levando à perda da visão. A retina é um tecido delicado na parte posterior do olho composto de células sensíveis à luz. Essas células, também conhecidas como bastonetes e cones – são responsáveis pela conversão da luz em impulsos elétricos que são levados até o cérebro.

As causas perinatais são aquelas, cujas complicações ocorrem no momento do parto e as mais comuns são: prematuridade, baixo peso no

nascimento, insuficiência de oxigênio, lesões no sistema nervoso, uso de substâncias ototóxicas com sequelas no desenvolvimento da audição, hiperbilirrubina (Icterícia).

Já as causas pós-natais, que ocorrem em qualquer momento após o nascimento do sujeito, anterior ao desenvolvimento da linguagem ou mesmo após a aquisição linguística. Dentre os fatores mais recorrentes, estão, a meningite bacteriana complexa, traumatismos e consanguinidade, dentre outros como: encefalites, diabetes, tumores, efeitos acumulativos do ambiente (ruídos e poluição) e perda da visão e audição relacionada ao envelhecimento natural.

Reyes (2004) apresenta uma classificação das ocorrências sobre queles indivíduos que adquirem a deficiência em três grupos: aqueles que são deficientes auditivos congênitos e adquirem a deficiência visual; aqueles que são deficientes visuais congênitos e adquirem a deficiência auditiva; e aqueles que adquirem as duas deficiências simultaneamente em algum momento de sua vida.

Sobre esses grupos apresentados, o autor caracteriza as principais causas a partir dos elementos a seguir:

- a) Pessoas com deficiência auditiva congênita e perda de visão adquirida durante a vida:
 - Síndrome de Usher tipo I (a deficiência visual é devida a uma retinose pigmentar);
 - Enfermidades visuais associadas. Por ex: degeneração macular, retinopatia diabética, catarata, opacidade do cristalino, glaucoma, deslocamento de retina (geralmente associado a: traumatismos, frequentes intervenções cirúrgicas, etc).

- b) Pessoas com deficiência visual congênita e perda auditiva adquirida durante a vida:

- Enfermidades, especialmente as que causam febre alta (meningite, encefalite, sarampo, e outras);
- Diabetes;
- Tumores;
- Feitos cumulativos do ambiente: ruído, poluição, *stress* acústico;
- Traumatismos;
- Fatores genéticos;
- Perda de audição associada ao envelhecimento.

c) Pessoas nascidas sem deficiências auditiva e visual e que adquirem as duas simultaneamente durante a vida:

- Síndrome de Usher tipos II e III;
- Enfermidades: diabetes, meningites, etc;
- Medicação ototóxica;
- Traumatismos.

Maia (2001) argumenta que, muitas vezes, os surdocegos, ainda quando bebês, são diagnosticados como paralisados cerebrais, uma vez que suas dificuldades sensoriais impedem seu desenvolvimento psicomotor normal ou autistas, por apresentarem movimentos estereotipados na procura de estímulo através dos restos visuais e auditivos que possuem. Para que seja conseguido um atendimento adequado o diagnóstico correto é imprescindível. Por isto a divulgação da Surdocegueira como uma unidade específica de dificuldades deverá contribuir para a elucidação de alguns equívocos que prejudicam as pessoas nestas condições.

Van Dijk (1986) indica para o tratamento da Surdocegueira, programas de estruturação das informações e das atividades que auxiliem a criança na organização das experiências. Seus estudos e sua prática formam a base da generalidade dos atendimentos para os surdocegos congênitos no mundo e, atualmente, estimula os profissionais ao estudo das recentes descobertas da psicofisiologia cerebral, para entender melhor o modo como se integram as

experiências sensoriais, para poder, assim proporcionar melhores programas para os surdocegos, especialmente para as crianças surdocegas. (Van Dijk, 1999).

Contudo, independente das classificações da surdocegueira ou das causas a ela relacionadas, importante se faz o reconhecimento das estratégias de intervenções a serem realizadas com o surdocego, a fim de que ele alcance o seu desenvolvimento enquanto sujeito de linguagem, e assim, as suas funções sociais possam ser desenvolvidas com as melhores condições para a sua participação na sociedade.

3 O GUIA-INTÉRPRETE NA MEDIAÇÃO COM O SURDOCEGO

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

Ao pensar os contextos escolares, a presença deste profissional mediador da comunicação, permitirá ao surdocego as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, e é através das variadas formas de comunicação, que os profissionais podem estabelecer suas metodologias, permitindo desta forma, a acessibilidade do surdocego nos espaços escolares, considerando as especificidades da deficiência, e principalmente as especificidades de cada pessoa surdocega.

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

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

Sobre este aspecto, Bakhtim explicita sobre os conceitos da percepção do “eu” e do “outro”, bem como sobre o corpo interior e o corpo exterior. Para a criança com surdocegueira, a construção do seu “eu” pode se estabelecer na medida em que seu corpo interior, com suas sensações orgânicas, necessidades, desejos, sejam constituídas a partir do “outro” em sua interação, a partir do que o outro transmite, e a partir do que a criança surdocego é capaz de compreender.

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

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

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

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

Inicialmente, este papel de instrutor-mediador pode ser articulado pelo professor ou por outros indivíduos que sejam conhecedores desta função (ALSOP, 2002).

Para o Grupo Brasil (2008, p.42), o papel do instrutor-mediador é aquele que “faz a mediação entre a pessoa que é surdocega e o seu meio ambiente para capacitá-la a se comunicar com o mesmo e efetivamente receber informações não distorcidas do mundo a seu redor”.

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

- Facilitar o acesso à informação do ambiente pelo fato de as informações auditivas e visuais estarem indisponíveis ou restringidas;
- Aumentar e tornar compreensível o acesso à informação;
- Facilitar a comunicação receptiva e expressiva por todas as formas antecipando eventos futuros;
- Compreender o significado da comunicação expressiva, dos sinais e símbolos utilizados pela pessoa surdocega;
- Promover o bem-estar social e emocional da pessoa surdocega;
- Desenvolver e manter uma relação interativa baseada na confiança, estabelecendo um vínculo afetivo-emocional;
- Entender o impacto da perda auditiva e visual na aprendizagem;
- Facilitar o desenvolvimento de conceitos;
- Promover a motivação para a participação nas atividades.

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

Assim, quanto mais forem as possibilidades de formas de comunicação apresentadas ao surdocego, maiores serão as suas condições de estabelecer experiências pessoais e coletivas. Por isso, o conhecimento do mediador deve

ir além do simples processo de comunicação e passar por um estudo aprofundado dos aspectos linguísticos (signos, símbolos e significados). A criança que apresentar uma surdocegueira congênita precisará receber uma mediação essencial para que desenvolva linguagem, comunicação e fluidez em uma língua, já que a deficiência veio antes da aquisição desta. Já o grupo de surdocegos pós-linguísticos, ou de surdocegueira adquirida em alguma fase da vida (depois da aquisição de uma língua), precisam do apoio da mediação para adaptar-se a sua nova condição de surdocego e para aprender um novo modelo de comunicação. Está, portanto, nas mãos do mediador, a ponte para que o surdocego seja capaz de sair de um mundo escuro e silencioso e desenvolver sua capacidade de autonomia e inclusão social.

3.1 COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

Não saber o que acontece fora do corpo pode gerar angústia, instabilidade emocional e temor. É então que a unidade de vida e conexão com o mundo é feita através do tato, “adquirindo uma relevância especial nas suas necessidades de comunicação, obtenção de conhecimentos e aprendizagem”. (Alvarez, 1991); este sentido depois da visão e da audição, é o que pode oferecer mais informação.

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

Dorado (2004) e Miles (2008) elencam estas diferentes formas de comunicação que podem ser empregadas no processo de educação e socialização dos surdocegos. Estas formas podem depender do contexto em que os surdocegos estão inseridos e, sobretudo, das oportunidades que lhes são proporcionadas no contexto familiar, educacional e social, durante o período anterior e posterior à deficiência.

Para aqueles surdocegos adquiridos, que já possuem experiências linguísticas, seja pela língua oral ou pela língua de sinais, e, considerando a presença de resíduos sensoriais, a necessidade de desenvolver formas de comunicação será constituída a partir da sua realidade individual quanto ao

meio, o grau de funcionalidade da deficiência e os estímulos cognitivos proporcionados no seu desenvolvimento.

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

Assim, os pesquisadores identificam dois sistemas de comunicação desenvolvidos e utilizados por surdocegos, sendo eles sistemas alfabéticos e não alfabéticos, baseados em códigos orais ou de escrita.

3.1.1 Sistemas alfabéticos

São os sistemas que desenvolvem como referência de signo a linguagem alfabética, utilizando para a transmissão de mensagens, as informações letra a letra. Têm-se o traço de conservar a estrutura da língua oral. Nesses casos, é comum que o uso seja feito por surdocegos que já tenham conhecimento de uma estrutura linguística, seja ela oral ou da língua de sinais. Alguns exemplos:

3.1.1.1 Alfabeto Datilológico tátil

As letras do alfabeto são representadas por configurações nas mãos, e, podem ser utilizadas para a comunicação na própria palma da mão do surdocego, ou de forma que ao serem articuladas, o indivíduo, através do tato, percebe e compreende tais articulações.

A seguir, figura ilustrativa desta comunicação:

FIGURA 1: Alfabeto Datilológico Tátil



Fonte: Grupo Brasil, 2003.

Muitos surdocegos podem utilizar o alfabeto tátil junto com a Língua de Sinais, apenas nos contextos informativos que se referem a nomes próprios e de identificação de modo geral.

FIGURA 2: Alfabeto Manual (Grupo Brasil)



Fonte: Grupo Brasil, 2003

O uso das configurações para cada letra do alfabeto seguirá as regras concernentes a língua de sinais do país envolvido. Assim, alguns desses alfabetos podem utilizar apenas uma das mãos ou as duas mãos na configuração do alfabeto datilológico.

3.1.1.2 Escrita na palma das mãos

A palma da mão se torna uma superfície plana para a transcrição das informações, a partir da escrita de cada letra do alfabeto, que pode ser feita com o próprio dedo do interlocutor, ou segurando o dedo do próprio surdocego a ser escrita na palma da mão. É comum que este sistema de escrita utilize as letras do alfabeto em sua forma maiúscula, para que não haja variações que comprometam a compreensão, e possam de certa forma, seguir a padronização alfabética.

Há surdocegos que ainda preferem utilizar o antebraço como superfície para a escrita ou a superfície das costas. Cada indivíduo pode escolher o melhor local para escrita para a recepção da informação.

FUGURA 3: Escrita na palma das mãos



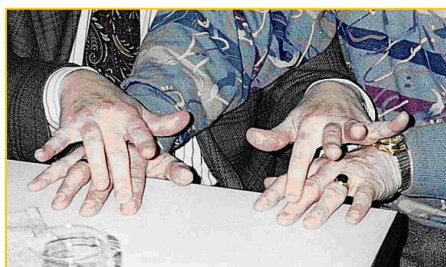
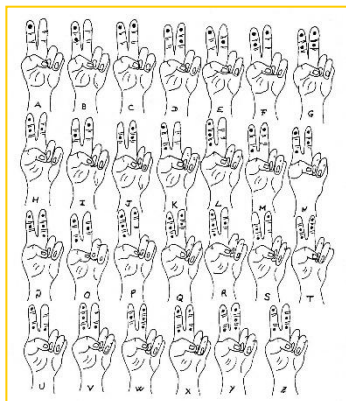
Fonte: Grupo Brasil, 2003.

3.1.1.3 Braille Tátil

Esta é uma adaptação utilizada pelos surdocegos, principalmente por aqueles que já têm o conhecimento do sistema de escrita Braille, e passam a utilizá-lo a ser percebido também pelo tato. Assim, podem usar os dedos como se fosse a cela Braille, e assim, pulsionar em cada falange a codificação utilizada pelo sistema.

Desta forma, o sistema Braille permitirá a escrita de letras, números, pontuação, etc.

FIGURA 4: Braille Tátil

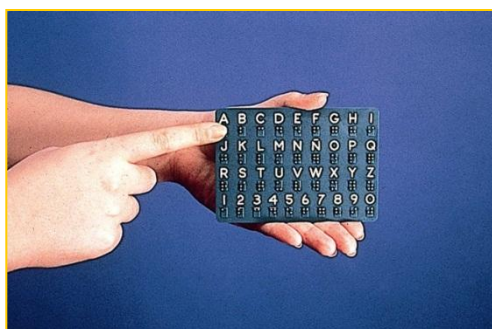


Fonte: Dorado, 2004

3.1.1.4 Pranchas alfabéticas

Configuram-se como pranchas que apresentam letras e números em relevo ou também em Braille, e o uso deste material é feito a partir do deslocamento da mão sobre estes dígitos para enviar e receber as informações.

FIGURA 5: Pranchas Alfabéticas



Fonte: Dorado, 2004

3.1.1.5 Sistema Malossi

É baseado na utilização das letras do alfabeto e números, nas falanges dos dedos da mão e da palma, os quais se configuram por meio do toque de dedos nestes pontos, formando as palavras.

FIGURA 6: Sistema Malossi



Fonte: Dorado, 2004

3.1.1.6 Alfabeto MOON

Funcionam também como pranchas onde estão impressas as letras e também sinais convencionados em relevo. O uso deste sistema é aplicado para comunicação com pessoas surdocegas com debilidade tátil.

FIGURA 7: Alfabeto MOON

a	b	c	d	e	f
∧	∪	∩	∪	∩	∩
g	h	i	j	k	l
∩	∪	∩	∪	<	L
m	n	o	p	q	r
∩	∪	∩	∪	∩	∩
s	t	u	v	w	x
∩	∪	∩	∪	∩	∩
y	z	and	the	!	?
∩	∪	∩	∪	∩	∩
:	,	.	'	()
∴	∴	∴	∴	∴	∴

Fonte: Dorado, 2004

3.1.2 Sistemas não alfabéticos

Nestes sistemas, o surdocego usa o canal tátil ou visual para estabelecer a comunicação, porém, não mais a partir da transcrição de

palavras em letras, mas, as palavras inteiras passam a ser representadas por signos já estabelecidos.

3.1.2.1 Língua de Sinais Tátil

É muito comum ser utilizada pelos surdocegos adquiridos. Os sinais feitos pelas mãos do interlocutor, e percebidas tatilmente pelo surdocego, a partir da representação simbólica de cada sinal para seu respectivo significado.

Com a ajuda dos modelos de comunicação acima, o surdocego poderá estabelecer uma auto-confiança em suas habilidades e possibilidades futuras. O contato do guia-intérprete com o surdocego acaba propiciando uma troca de aprendizado que será sempre contínua e eficiente.

FIGURA 8: Língua de Sinais Tátil



Fonte: Grupo Brasil, Bahia 2006

3.1.2.2 Método Tadoma

Este sistema de comunicação não-alfabético foi criado por Sophia Alarcón que pôs o nome de Tadoma, em homenagem aos alunos com quem

iniciou a comunicação: Ted e Oma. Consiste na percepção da posição dos órgãos fono-articuladores que são os que produzem a fala (boca, bochechas, garganta) nas pessoas, para que sintam as vibrações e as diferentes posições que estes órgãos adquirem para a produção da linguagem oral.

FIGURA 9: Tadoma



Fonte: Grupo Brasil, 2003

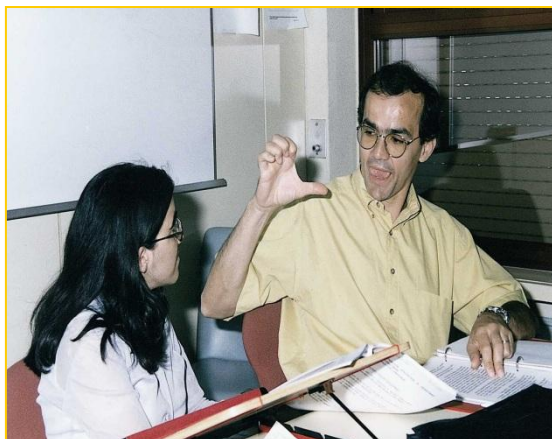


Fonte: Dorado, 2004

3.1.2.3 Língua de Sinais em Campo reduzido

Nesse sistema de comunicação não-alfabético, o professor interage com a criança surdocega por meios de sinais. A adaptação necessária será a de adequar o espaço de sinalização ao campo visual da criança (surdo com síndrome de Usher). Assim, o quadrante (região compreendida entre a cabeça até altura do quadril) de realização e recepção do sinal não poderá ser o mesmo do surdo, mas deverá restringir-se ao campo visual espacial perceptível da criança surdocega.

FIGURA 10: Língua de Sinais em Campo reduzido



Fonte: Dorado, 2004

Estes elementos são importantes para o processo de comunicação do surdocego, principalmente porque a partir deles, métodos e técnicas poderão ser constituídos para o desenvolvimento da escolarização dos indivíduos com a deficiência, favorecendo, principalmente, para os aspectos de autonomia de cada um dos sujeitos em sua relação familiar e social.

3.2- DA MEDIAÇÃO À GUIA-INTERPRETAÇÃO

A mediação estabelecida para o surdocego, pensando o seu desenvolvimento e sua interação com o meio, caracterizará a necessidade de formação de profissionais específicos no atendimento ao surdocego, levando em consideração as especificidades da deficiência apresentada. Ou seja, para cada surdocego, o atendimento pode apresentar especificidades que diferem das especificidades de um outro indivíduo com a mesma deficiência, considerando principalmente sua funcionalidade, aquisição ou não de uma língua, e as variadas formas interativas para o desenvolvimento da comunicação.

Nesta realidade que se identifica a presença do profissional guia-intérprete, que além de exercer a função de mediador, deve desenvolver as competências necessárias no processo de tradução e interpretação entre as línguas que estiverem sendo contempladas em uma determinada situação comunicacional.

Ou seja, a função do guia-intérprete representará para além das funções de um instrutor-mediador, influenciando de forma considerável na interação do surdocego com o seu meio.

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

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

Para Dalva Rosa (2012), na transmissão da mensagem, o guia-intérprete pode realizar o trabalho de transliteração ou interpretação. Ao se referir à transliteração, o guia-intérprete fica responsável por receber a mensagem em um determinado idioma e transmití-la ao surdocego naquele mesmo idioma, fazendo apenas o uso da forma de comunicação que for mais acessível para a pessoa surdocega. Como exemplo de transliteração, o guia-intérprete recebe uma mensagem em Língua Portuguesa e a transmite para o surdocego por meio da técnica do Dedo como Lápis, Tadoma ou do uso das Tablitas Alfabéticas, quando o sistema linguístico é o mesmo que o da Língua Portuguesa. Diferente do casos de interpretação, quando o guia-intérprete, por exemplo, ouve a mensagem em Língua Portuguesa e a transmite em Libras tátil

A figura a seguir ilustra a atuação de guias-intérpretes em diferentes contextos de comunicação, utilizando algumas das formas de comunicação desenvolvidas do atendimento à pessoa surdocega tanto na mediação com o ambiente, quanto com a interpretação de informações.

FIGURA 11: Mediação e Guia-interpretação



Fonte: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/l_a_P/Lingua_Brasileira_de_Sinais/aula_03-0143/04.html

Para tanto, torna-se importante que o guia-intérprete descreva o que ocorre em torno da situação de comunicação e facilite o deslocamento e a mobilidade do surdocego. Sua intervenção não exime os surdocegos de fazer julgamentos e tomarem decisões próprias, pelo contrário, este profissional deve viabilizar o entendimento do portador da surdocegueira e fazer com que este também seja entendido. Outra característica esperada do profissional guia-intérprete é o conhecimento aprofundado das diversas formas de comunicação que podem ser adotadas na educação e socialização dos surdocegos, identificando antes qual a verdadeira necessidade deste indivíduo e qual língua pode atender melhor às suas expectativas de compreensão do mundo fora da escuridão e do silêncio. O que torna essencial também que se tenha domínio das Técnicas de Interpretação e Guia-Interpretação.

O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração. A primeira situação (Interpretação) ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua, como por exemplo, nos momentos em que recebe (ouve) a mensagem em língua oral – Português, no caso Brasil – e a transmite em

Libras tátil. Já a transliteração ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdocega na mesma língua, porém usa uma forma de língua(gem) diferente, acessível ao surdocego. Um exemplo disso se dá quando o guia-intérprete recebe a mensagem em Língua Portuguesa e a transmite em Braille. A esse respeito, Plazas (2009) esclarece que

El guía-interprete además de ser un facilitador lingüístico y cultural entre usuarios de diferentes lenguas o sistemas comunicativos, ayuda a conectar a la persona con surdoceguera con su entorno, actuando como sus ojos y sus oídos. De esta manera él promueve la integración y participación independiente de la persona sordociega en su entorno. (PLAZAS, 2009, p.5)²

Uma função também muito importante na atuação do guia-intérprete é a contextualização das situações, a qual informa à pessoa surdocega as condições do ambiente, as pessoas presentes, descrição de objetos, entre outros. Assim, o guia-intérprete também se responsabiliza em contextualizar o surdocego naquele ambiente comunicativo em que estiverem inseridos, descrevendo o que ocorre no ambiente, as pessoas e os fatos. Esta contextualização inclui todas as informações que forem relevantes para a compreensão da situação ali vivenciada pelo surdocego, como por exemplo: quem está presente naquele contexto, sua localização, expressões faciais, corporais e flexões de voz, a fim de complementar as informações faladas e atender as necessidades comunicativas da pessoa surdocega, permitindo assim a sua participação de forma mais integral possível naquele contexto comunicativo.

Vale ressaltar que a contextualização deve respeitar o tempo, a importância e a finalidade a que isto será empregada. Nesse sentido, deve-se informar inicialmente o geral e depois o mais específico. Isto é, se for preciso, por exemplo, descrever um auditório, primeiro explicar o ambiente e localização que deverá ocupar e só depois descrever quem está presente. É indispensável,

² O guia-intérprete, além de ser um facilitador linguístico e cultural entre usuários de diferentes idiomas ou sistemas de comunicação, ajuda a conectar a pessoa surdocega e o ambiente, atuando como sendo seus olhos e seus ouvidos. Desta forma, ele promove a integração e participação independente da pessoa surdocega e o ambiente. [Tradução do autor].

ainda, ao guia-intérprete saber responder às perguntas da pessoa surdocega, pois isso denota seu interesse e quais informações ela está necessitando. O guia-intérprete, ao informar as expressões e reações das pessoas, não deve com isto fazer juízo de valor, pois, na descrição das pessoas e situações, deve-se ter o cuidado de não comentar opiniões próprias, buscando ser o mais fiel e discreto possível. No caso da descrição de objetos, deve-se colocar primeiramente o objeto na mão da pessoa surdocega e, então, depois descrevê-lo se ela necessitar.

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

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

E ainda considerando os aspectos de atuação profissional:

No momento de sua atuação, o guia-intérprete deverá posicionar-se bem próximo do surdocego, quer em pé, quer sentado, e os movimentos realizados com as mãos (além de estarem umas sobre as outras) também serão próximos do corpo. Portanto, o profissional deverá ser desprendido o suficiente para não se incomodar com essa inevitável proximidade física durante o exercício do trabalho. Devido a esses fatores, a conduta do guia-intérprete deve ser de extremo profissionalismo (CARILLO, 2008, p.41)

Dorado (2004) argumenta que para atuar na área de guia-interpretação, além da formação e da adequada atitude profissional, seguindo as questões de

ética, este profissional guia-intérprete deve apresentar características pessoais como: capacidade de observação, flexibilidade, versatilidade, autocontrole, responsabilidade, criatividade, alto nível de tolerância ao tato, sensibilidade, espírito de colaboração, habilidades linguísticas e de comunicação e seleção de informação.

A figura do guia-intérprete educacional passa a ser vista como um processo de intermediação cultural entre surdocegos e o ambiente escolar. Parte, assim, a necessidade de refletir como pode ser construído, de forma responsiva, um espaço no qual os surdocegos assumam sua cidadania, respeitando a sua especificidade na comunicação, o direito de acesso ao conhecimento e às informações do mundo letrado. Segundo PERLIN, (2006, p. 137):

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

O trabalho do guia-intérprete possibilita junto à pessoa surdocega a interação, acesso ao lazer, trabalho, educação, conhecimento de objetos, pessoas, como também favorece que a mesma tome suas decisões de maneira autônoma, efetivando seu direito de cidadão pleno. Tal profissão foi recentemente reconhecida pela Lei federal nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Destarte, vale ressaltar que para que o trabalho do guia-intérprete seja plenamente reconhecido e eficiente é necessário que seja encarado com respeito, ética e valor profissional.

3.3 TÉCNICAS DE INTERPRETAÇÃO E GUIA-INTERPRETAÇÃO

Tanto o guia-intérprete como o instrutor mediador, representam a função de mediadores para a pessoa com surdocegueira, mas compreendem muito mais que a função de facilitar o acesso ao mundo em que vivem, uma vez que exige do profissional a disponibilidade interna de conviver sistematicamente

com as possibilidades mais eficazes de estabelecer a comunicação da pessoa surdocega.

Por estas razões que para Dourado (2004), requer do profissional:

- Interação, que se evidencia pelo uso dos movimentos corporais, das expressões faciais, das vibrações, dos diferentes tipos de toques em diferentes partes do corpo;
- Aproximação pelo olfato, onde cheiros e aromas procuram complementar a informação tátil e proprioceptiva;
- Interação em um mundo proximal, de corpos muito próximos para que a pessoa com surdocegueira possa acessar níveis cada vez mais abstratos de comunicação, progredindo na aquisição de linguagem para constituir-se como sujeito, apropriando-se da língua de sinais.

Diferente do mediador, o guia-intérprete deve conhecer a surdocegueira como uma matéria científica e técnicas de interpretação e guia. É aconselhável também que o guia-intérprete tenha fluência em pelo menos duas línguas para que a interpretação flua de maneira natural para o surdocego. É necessário também o entendimento do que é e como funciona cada modalidade. Lembrando que nesse momento, o mediador parte para um campo muito mais complexo e que exige uma maior dedicação, que é o da guia-interpretação.

A atuação dos guias-intérpretes está baseada nas Técnicas de Interpretação que se divide em interpretação e tradução. Em uma palestra em que a língua oficial é o português, o guia deve estar apto a compreender esta primeira língua e interpretá-la utilizando o Braille Tátil ou a escrita na mão do receptor da mensagem, por exemplo. Este exemplo demonstra uma característica da tradução, quando não há a representação de duas línguas e sim duas modalidades de uma só linguagem. O que acontece diferente na interpretação é que a mensagem transmitida em uma determinada língua é passada em uma outra modalidade. Como por exemplo, uma palestra em inglês que é transmitida para o surdocego em Braille, Libras ou mesmo escrita nas mãos em português. Neste segundo caso, a interpretação está em pleno desenvolvimento.

A técnica de guia também é uma importante ferramenta para o guia-intérprete e é a mesma usada para a mobilidade de pessoas com deficiência visual. No entanto, os surdocegos podem possuir dificuldades motoras e

sensoriais muito mais complexas já que não ouvem e, por isso, tem grandes problemas com a antecipação. O deficiente visual ao ouvir, pode construir um ambiente bem próximo a realidade o que facilita sua interação social. Diferente do surdocego que, impossibilitado de ouvir, precisa receber a antecipação através de uma comunicação tátil e o mínimo possível de distanciamento. Muitas vezes é preciso que o guia se antecipe ante a pessoa surdocega.

Essa antecipação deve ser entendida como descrição visual. É por meio desta descrição feita pelo guia-intérprete, da disposição e movimentação de objetos e pessoas inseridas no meio, que tranquiliza o surdocego e o permite uma compreensão do que se passa ao redor e pode tomar suas próprias decisões quanto aos próximos passos ou atitudes a ser desenvolvidas, além de evitar acidentes e eventuais constrangimentos.

A formação do guia-intérprete deve se dar de forma específica para que ele consiga transmitir as informações de uma língua para outra, pela melhor forma de comunicação que convier ao surdocego, de forma a contextualizar o sentido da língua de destino – interpretação – ou na mesma língua em outro sistema de comunicação utilizado pela pessoa com surdocegueira.

Também será função deste profissional, descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação, ao que se refere tanto aos espaços físicos em que estejam inseridos no momento, e como eles se apresentam, frente às características das pessoas envolvidas. Esta habilidade denomina-se *Descrição Visual*; Facilitar o deslocamento e a mobilidade da pessoa com surdocegueira no meio, a qual é chamada de Guia (RODRÍGUEZ, 1999).

É de suma importância que o guia-intérprete saiba respeitar as dimensões afetiva, intelectual e a vontade da pessoa com surdocegueira. Alguns aspectos a serem levados em conta são: Confidencialidade, Fidelidade e Exatidão, Imparcialidade, Seletividade e Discrição (PETRONI, 2010).

A formação deve estar relacionada às práticas de interpretação que visem assegurar a qualidade de vida da pessoa com surdocegueira, mas deve prever também a formação para orientar os professores sobre programa de ensino, currículo e flexibilização curricular e para atuar em cargos administrativos com a implantação de políticas educacionais públicas.

O Guia-intérprete, por enquanto, não possui uma formação acadêmica. Sua classificação está incluída no cadastro de ocupações na classe dos intérpretes, sua formação é realizada por uma Organização não governamental, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, em parceria com Órgãos internacionais, e com respaldo governamental como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

4 A INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DO INDIVÍDUO COM SURDOCEGUEIRA

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

Questionamentos do tipo: “O que é inclusão? Quando estamos incluídos? Quais os limites da inclusão e da exclusão? O que distingue a inclusão, da reclusão e da reinserção social? Desde quando a inclusão passou a ser um percurso na educação brasileira? Por que entender a inclusão e exclusão como dois conceitos isolados não é mais suficiente para a leitura e problematização no contexto social contemporâneo?”; estão sendo cada vez mais recorrentes na realidade social e nos espaços de produção de conhecimento.

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

Tanto exclusão social como inclusão social não são conceitos analíticos. Estes são conceitos políticos, que foram introduzidos por motivos políticos. O conceito original do qual derivam estes outros é o da pobreza, que aparentemente foi considerado muito carregado por políticos que desejavam

invisibilizar este fenômeno de produção da pobreza. Como os conceitos de exclusão social e inclusão social são abrangentes e envolvem vários tipos de fenômenos, sua utilização acaba por deslocar do centro do debate a questão da pobreza (BAVA, 2003, p. 12).

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

Pode-se refletir que o movimento da inclusão é considerado ainda recente no Brasil, principalmente ao ser observada a existência de pessoas com deficiências nos espaços sociais. Com o surgimento dos movimentos pela inclusão e o surgimento de estudos e pesquisas sobre cada deficiência, a surdocegueira começa a tomar espaço nas discussões acadêmicas e políticas. Este aparecimento trouxe consigo necessidades a serem satisfeitas. Necessidades não satisfeitas geram o que se chama de exclusões, tanto sociais quanto educacionais. As necessidades dos surdocegos para serem satisfeitas são necessários mecanismos de adaptação altamente particulares a cada pessoa com surdocegueira.

De fato, ao pensar a educação inclusiva, um dos grandes desafios que se apresentam é o atendimento a todos os indivíduos de forma igualitária ao que se referem aos direitos à educação, e que valorize a diversidade como elemento que possibilite a todo e qualquer indivíduo, com ou sem deficiências, as ferramentas necessárias para o seu aprendizado. Não seria diferente pensar a inclusão de surdocegos na rede regular de ensino. "Deve-se partir de uma questão central que é a de definir com clareza que inclusão está sendo focalizada e qual o tipo que propiciaria as crianças com necessidades especiais maiores benefícios para seu desenvolvimento e bem estar" (MASSICANO, 2009).

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais será realizada preferencialmente na rede regular de ensino (art.58, §3º). Portanto, é para atender a esta realidade que as escolas passam por um grande processo de adaptação que possibilite respostas à realidade de cada aluno com alguma

deficiência, oferecendo a estes alunos as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento e aprendizagem. Tais indivíduos passam a ser considerados como os elementos principais nessa nova realidade, uma vez que serão suas necessidades específicas que determinarão os recursos metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

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

Os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado 'deficiente' ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira e estão na Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um, individual, de 'auto-realização'; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente (p.20-21).

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

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

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

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

Para muitos, a inclusão significa fazer parte de algo. Outros destacam que a inclusão também se caracteriza por interesses de cada pessoa. Contudo, percebe-se que a inclusão, não basta apenas estar presente ou fazer parte, mas sim, fazer parte de algo e usufruir os benefícios que contemplem suas necessidades. Os surdocegos, assim como outros indivíduos com outras deficiências, acabam por ser excluídos duplamente: por não fazerem parte e por não concorrerem aos benefícios. É no teor dos benefícios que se encontra a exclusão e a inclusão de um Surdocego.

Torna-se necessária a compreensão sobre a diferença entre a Integração e Inclusão. Apesar de ambas serem modelos de inserção, são essencialmente distintas. Na Integração, a pessoa com surdocegueira tem que se adaptar ao sistema. Na Inclusão, o sistema é que deve se adaptar ao Surdocego.

Muitos surdocegos possuem habilidades adaptativas pessoais e autonomia bastante desenvolvidas. Outros surdocegos possuem poucas habilidades adaptativas e outros tantos habilidades adaptativas por momento inexistentes. É nesta tríade de características envolventes em surdocegos e na sua relação com o meio que se confunde a Integração e a Inclusão.

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

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

Ao se discutir a inclusão de surdocegos, destaca-se que as adaptações necessárias aos surdocegos adquirido, por geralmente possuírem uma funcional linguagem simbólica e comunicação, são mais flexíveis, e, portanto, mais usuais e possíveis de serem colocadas em prática. Já no que se refere aos surdocegos adquiridos, por ainda não possuírem uma funcional linguagem simbólica e comunicação, as adaptações são altamente particulares e em muitos casos, momentaneamente impossíveis de serem colocadas em prática tendo como referencia a inclusão.

Mazzota, desde o início da década de 1980 argumenta que, para que haja a inclusão, alguns níveis de preparo devem ser estabelecidos, configurando os critérios para o atendimento educacional se efetive com qualidade. Quais sejam:

- a) a formação de profissionais para o atendimento das pessoas com deficiência, bem como para assessorar os professores das classes comuns;
- b) o exame das condições quanto a possibilidades e limites que as escolas oferecem, adequando-as, quando houver necessidade;
- c) a luta pela inclusão, fundamentada na análise das formas possíveis para que isso se realize em benefício da criança deficiente;

d) o conhecimento, da pessoa envolvida na inclusão da criança deficiente na escola, de seus próprios limites pessoais e de formação e daquilo em que pode contribuir para esse processo;

e) a exigência de que os projetos educacionais se façam numa dialética teoria-prática, numa constante avaliação do que está ocorrendo com a criança deficiente.

Todavia, o debate sobre a necessidade ou não de uma formação específica ainda hoje é polêmico. Alguns a rejeitam, argumentando que todos os professores deveriam saber trabalhar com as especificidades de cada aluno, uma vez que a educação inclusiva figura como uma diretriz da política educacional nacional (MANTOAN, 2005; PLETSCHE & GLAT, 2006, 2007, 2007a; ALMEIDA, 2007). Entretanto, diversas pesquisas nacionais e internacionais evidenciam a importância da Educação Especial como suporte para a implementação da referida proposta (MITTLER; 2003; GLAT; FONTES & PLETSCHE, 2006).

Dessa forma, a decisão sobre o encaminhamento de um aluno para um determinado recurso educacional deve estar fundamentada nas necessidades educacionais específicas e na situação global do aluno, suas possibilidades pessoais, atitudes dos pais, condições dos recursos escolares da comunidade.

Para os estudiosos da área, o trabalho em equipe é fundamental porque propicia melhores condições de interação entre os vários integrantes desse processo (pais, professores de salas de recursos, professor intérprete, professor guia-intérprete, terapeutas, direção e coordenação escolar, equipe operacional e comunidade).

Assim, o processo educativo de crianças surdocegas exige flexibilização no currículo, nas estratégias e nos recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional.

A atuação dos especialistas se torna mais significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular. Incluir crianças surdocegas nas escolas de ensino regular exige atenção às suas respostas e ao seu progresso na escola. Assim, a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado constituirá uma alternativa de

qualidade, sobretudo se forem levadas em conta determinadas características dessa população e as especificidades do seu atendimento educacional, tais como apresenta o documento do Ministério da Educação intitulado “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla” (2010):

- Apoio individualizado, sendo que o ensino de determinadas atividades, por mais simples que seja, requer técnicas de trabalho individual com estratégias específicas, que incluem maior número de modulações e repetições em contexto diversificado, por vezes difíceis de concretizarem na sala de aula;
- Currículo complementar com objetivos funcionais, relacionados com atividades básicas de autonomia, tais como: higiene, alimentação, orientação e mobilidade e notações específicas em Braille, que não constam no currículo formal;
- Ambientes estruturados e seguros, que melhorem as condições de intervenção pedagógica e facilitem a participação da criança surdocega. Muitas vezes, nem sempre é fácil conseguir isso no ensino regular, em decorrência do número de crianças por sala;
- Equipamentos e materiais específicos que possam de alguma forma facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdocegas;
- Existência de problemas de saúde graves que dificultam uma participação mais ativa das crianças na vida escolar e exigem a utilização de materiais adequados (aspirações de secreções, colchões etc.), bem como atendimento e acompanhamento da criança na rede hospitalar, caso seja necessário.

(BOSCO, MESQUITA, MAIA, 2010, pag. 15, 16).

A organização de tempos e locais específicos em função das necessidades individuais da criança e das disponibilidades existentes

apresenta duas faces: por um lado, facilitam a aquisição de determinadas competências; por outro lado, comprometem a inserção social das crianças no seu meio escolar e na comunidade.

Para facilitar as interações, é necessário estar atento para algumas condições, como as apresentadas pela cartilha do Ministério da Educação Especial (2010, pag. 27, 28.):

- Inserção da criança na sala de aula, participando com as outras crianças em atividades comuns adaptadas, e deslocando-se à sala de recursos quando houver atividades específicas;
- Localização das salas de recursos em lugares estratégicos dentro da escola, com acesso fácil aos espaços comuns (à rua, por exemplo, para ser mais facilmente utilizada como recurso educacional e espaço de aprendizagem para todos, isto é, permitir a oportunidade de a criança sair da escola para atividades extraclasse, explorando ambientes diferentes);
- Incentivo a participação das crianças em atividades conjuntas com as demais crianças da escola, como: recreio, festas, educação física, entre outras.

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

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

Historicamente, sabe-se que os surdocegos eram rejeitados no convívio social e considerados mal-educados e incapazes, sendo classificados como indivíduos não civilizados.

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

Diante da realidade histórica no Brasil, a construção da formação profissional dos guias-intérpretes esteve atrelada a questão do voluntariado, e, à medida em que os estudos sobre a surdocegueira foram ganhando espaço no cenário acadêmico, vêm impulsionando a profissionalização dos tradutores intérpretes da língua de sinais. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todo o território nacional, a partir da Lei 10.436 é o ponto de partida para reconhecimento e direito ao acesso a ela enquanto direito linguístico. Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

A regulamentação dessa Lei deu-se com o decreto 5.626/2005, o qual apresenta diversas medidas para a garantia da inclusão dos surdos na escola regular em contextos bilíngues, dentre elas: a formação dos professores e instrutores de LIBRAS, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular em todas as licenciaturas dos estabelecimentos de ensino superior, uso e difusão da LIBRAS, dentre outras.

Esta regulamentação do Decreto produz significados que atingem a rede de ensino em todos os níveis, desde o básico ao superior, de forma que estes espaços devam proporcionar aos alunos com deficiência auditiva, o atendimento educacional através da presença de um profissional tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa no ambiente escolar, bem como, oferecer serviços, equipamentos e tecnologias que

viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. Para as pessoas surdocegas, que apresentam dificuldades na alfabetização, comunicação e formação educacional, o Decreto pode representar também o despertar de novos olhares para a compreensão desta deficiência, que apresenta no indivíduo necessidades que diferem das apresentadas pelos surdos e pelos cegos isoladamente.

Avanços a partir do reconhecimento da Língua de Sinais instituíram recentemente em 22 de dezembro de 2014 a Lei 13.055 sobre o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dispõe sobre sua comemoração, a fim de realizá-la no dia 24 de Abril de cada ano. Acontecimentos como este remonta a importância sobre o uso e difusão da Libras nos espaços escolares e não escolares tanto para pessoas surdas quanto para aqueles surdocegos que fazem uso da Libras Tátil como forma natural de comunicação.

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

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

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

Segundo Quadros (2002, p. 60), muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. E o professor, por sua vez, acaba transferindo ao guia-intérprete, a responsabilidade única exclusiva do professor, que é o ensino aprendizagem, computando ao guia-intérprete o desenvolvimento do aluno surdocego, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito.

É na intermediação em sala de aula que muitas vezes surgem conflitos, tanto de âmbito prático-metodológicos, quanto conflitos ligados às questões éticas e ideológicas nesta relação entre o professor, o guia-intérprete e o próprio aluno com surdocegueira. Qual melhor postura deve ser tomada para que o atendimento educacional se efetive com qualidade sem ferir os princípios profissionais de cada um envolvido no contexto educacional do aluno surdocego?

Quadros (2004, p. 28) destaca o perfil dos profissionais intérpretes e quais as atribuições eles devem construir quanto às questões éticas, como por exemplo:

- Confiabilidade (sigilo profissional);
- Imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- Discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- Distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- Fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

É a partir destas características profissionais apresentadas que se verifica a necessidade de formação profissional para os guias-intérpretes no contexto da educação de surdocegos, a fim de auxiliarem no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos com surdocegueira, contribuindo assim com o atendimento educacional direcionado às necessidades de cada aluno.

Para Souza (2007, p. 159) a ação do intérprete, e aqui se contextualiza o guia-intérprete, é antes de tudo a de um educador, ou seja, o profissional que participa da ação formativa da criança e dos jovens surdocegos nas instituições de ensino. O autor defende que a ordem como o processo tradutório se constitui, muitas vezes é reduzida tecnicamente, e é quase impossível de ser realizada neste contexto. Segundo Souza, a ação de interpretar vai além, e se torna impossível permanecer neutro deste cenário de subjetividades da comunicação entre os indivíduos. Como forma de amenizar os problemas neste contexto de tradução, importante se faz o processo de formação desses profissionais guia-interpretres.

Para diversos autores, como Karnopp (2005), Pereira (2004), Quadros (2007), de nada adianta a língua de sinais estar na escola, de nada adianta a presença dos guias-intérpretes se as adaptações não estão referendadas na proposta curricular da unidade escolar e no Projeto Político Pedagógico. As especificidades das comunidades de pessoas com surdocegueira precisam fazer parte do currículo como, por exemplo, o conhecimento sobre a surdocegueira, as formas de comunicação utilizadas pelos surdocegos, os direitos da pessoa com deficiência, enfim, o sujeito surdocego precisa inserir-se de forma completa na comunidade que se faz parte, ser um sujeito bicultural, como afirma Skliar (2001).

Blanco (1995) destaca a importância de o professor comunicar-se com seus alunos com deficiência, ressaltando que, “mais informações obterá do processo que os mesmos seguem para aprenderem e, portanto, dos níveis de auxílio que necessitam, aspectos especialmente relevantes para alunos com necessidades especiais” (BLANCO, 1995, p.312).

Ter uma legislação que garanta a inclusão nas salas de ensino regular é um avanço para esses indivíduos que durante décadas viveram excluídos, silenciados nas salas de aula e impedidos de exercerem sua cidadania. Paradigmas precisam ser quebrados e práticas pedagógicas revistas, para ser desconstruída a visão de que os surdocegos não aprendem. Repensar e construir uma prática pedagógica que promova a comunicação representa um caminho para compreender o surdocego em suas potencialidades de aprendizagem, e em seus múltiplos contextos sociais.

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

Alguns casos de surdocegueira podem desencadear problemas sérios de comportamento e adequação social. Algumas etiologias degenerativas geram quadros progressivos de problemas físicos. Esses aspectos pressupõem a oferta de atendimentos mais especializados e individualizados, com o objetivo de viabilizar às crianças melhores condições para que possam compreender a si mesmas e ao mundo que as cerca, permitindo-lhes uma melhor interação com o ambiente. A presença do instrutor mediador e do guia-intérprete enriquece as condições de comunicação, facilitando a compreensão e viabilizando a interação entre o professor e a criança. Essas crianças precisam iniciar o seu atendimento em uma escola especial, ou seja, em uma escola especializada em surdocegueira. Essa instituição deverá iniciar um programa específico, visando a diminuição de:

- a) Movimentos de auto-estimulação (movimentos sem controle de braços, mãos e corpo todo; balançar as mãos na frente dos olhos);
- b) Auto e hetero-agressão (quando não conseguem expressar o que querem, ou mesmo quando tentam evidenciar um quadro de dor);
- c) Baixo nível de resistência à frustração.

Conseqüentemente, essas crianças acabam se isolando cada vez mais. Algumas crianças surdocegas necessitam de controle medicamentoso para crises convulsivas, e isso dificulta sua participação com clareza no processo educativo. O uso de remédios pode reduzir sua capacidade de compreender o que está lhe acontecendo, fazendo com que necessite de um tempo maior para o processamento das informações veiculadas em seu ambiente. Outras crianças apresentam defesas sensoriais, isto é, não aceitam inicialmente que

seu corpo seja tocado, rejeitando o toque. Nesses casos, as crianças precisam frequentar um programa que auxilie na diminuição da defesa tátil, ampliando sua aceitação ao toque.

McInnes & Treffry (1991) defendem que a criança e/ou jovem surdocego com comprometimentos associados e com um baixo nível de comunicação e compreensão devem receber estimulação necessária para que possam:

- a) Assimilar comportamentos adequados;
- b) Ter uma autonomia na comunicação;
- c) Desenvolver com independência atividades da vida diária, tais como alimentação, higiene, orientação e mobilidade.

Quando aumentarem sua tolerância, poderão ter ampliados o tipo e a intensidade dos estímulos até que consigam estar em outro ambiente, como, por exemplo, a escola regular.

Para que esse processo ocorra é necessário, inicialmente, estruturar o ambiente para satisfazer às necessidades primárias da criança. Dessa forma, a criança vai interagir com o ambiente que lhe é familiar, estruturando-se gradualmente para novos ambientes, como a sala de aula da escola regular. Caso contrário, ela poderá se sentir em um ambiente que lhe parece hostil.

A escola precisa assumir o papel de mediadora do processo de inclusão das crianças surdocegas, preparando-as para enfrentar uma nova fase no processo educacional. Para tanto, esta escola deverá contar com uma equipe de profissionais envolvidos com a área de surdocegueira, no sentido de contribuir com o atendimento escolar. É por isso a necessidade da presença do guia-intérprete para mediar todos estes procedimentos de atendimento educacional.

Pensar a inclusão educacional para os indivíduos com surdocegueira requer desenvolver novos olhares sobre os métodos e recursos necessários para que haja uma educação que de fato contemple as especificidades do aluno com a deficiência. Assim, encontram-se os seguintes elementos para o atendimento educacional no contexto da educação inclusiva, segundo o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2010, pag. 29)

a) Sala de recursos:

É uma das formas de serviço de apoio pedagógico especializado presentes na unidade escolar, para alunos com necessidades educacionais especiais.

Constitui-se em um espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola e destina-se a complementar ou suplementar as atividades escolares das crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas em classes regulares de ensino. Essa sala deve ser atribuída ao professor especializado em surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.

Os objetivos da sala de recursos são:

- Proporcionar às crianças surdocegas experiências que as auxiliem a desenvolver seu processo educacional, visando uma inclusão responsável.
- Oferecer o apoio pedagógico para auxiliar o professor da sala de ensino regular, visando um desempenho adequado da criança surdocega.

Neste ambiente, o profissional especializado deverá cumprir as seguintes atribuições:

- Planejar, criar, experimentar situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motor e a comunicação das crianças surdocegas.
- Favorecer experiências sensoriais e perceptivas (auditivas, olfativas, gustativas, visuais e cinestésicas) em atividades funcionais como, por exemplo, preparar o suco para a hora do lanche.
- Orientar a locomoção independente no ambiente escolar.
- Promover situações que favoreçam o ajustamento pessoal e social.
- Iniciar noções básicas do código Braille ou em tipo ampliado em alto relevo, quando a criança surdocega estiver apta para essa atividade.

- Organizar os materiais utilizados na comunicação não verbal, ajustados às necessidades individuais de cada criança como, por exemplo, organizar os calendários de atividades com os objetos de referência.
- Trabalhar com as atividades de vida diária em situações funcionais, como, por exemplo, lavar as mãos antes de tomar lanche, escovar os dentes depois do lanche.
- Adaptar material em relevo (quando necessário).
- Desempenhar o papel de guia-intérprete, favorecendo a autonomia da criança surdocega.

4.1 UM OLHAR SOCIOINTERACIONISTA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

Vygotsky foi um dos pesquisadores que se preocupou com os aspectos que envolvem a construção do sujeito a partir de suas experiências adquiridas por meio da interação com o outro. Em sua época, foi considerado uma das poucas pessoas que se debruçava a investigar temas relacionados à Educação Especial e proporcionar assim a reflexão sobre o processo de aprendizagem que se estabelece no indivíduo com deficiência. Realizando um contraponto analítico entre a deficiência e os padrões de normalidade sobre a aprendizagem, debruçando-se sobre a deficiência sensorial e intelectual, Vygotsky, na visão de Monteiro (1998, p. 73)

[...] focalizou o desenvolvimento do portador de deficiência a partir dos pressupostos gerais que orientavam a sua concepção do desenvolvimento de pessoas consideradas normais; desses pressupostos ele destacou os aspectos qualitativamente diversos desses indivíduos, em virtude, não apenas de suas diferenças orgânicas, mas das peculiaridades de suas relações sociais – fatores que fazem com que o portador de deficiência seja, não simplesmente menos desenvolvido em determinados aspectos que seus companheiros, mas um sujeito que se desenvolve de uma outra maneira.

Para o autor, as pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, desde que sejam corretamente estimuladas e desde que o ambiente educacional seja receptivo e se aproprie de recursos educacionais adequados para que elas possam assimilar grande parte dos conhecimentos. Entende assim que Vygotsky, em sua teoria relacionada à educação, abriu perspectivas para uma redefinição do papel da escola e do trabalho pedagógico com as pessoas que apresentam qualquer deficiência, seja ela sensorial ou intelectual.

Esse argumento se sustenta para o estudioso, fundamentalmente quando dizia que a aprendizagem é essencialmente social e que nas apropriações de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis as funções psicológicas humanas são constituídas.

Vygotsky propôs em sua época, algumas assertivas sobre a educação e o desenvolvimento desses indivíduos, sobre as quais ainda se fundamentam enquanto bases epistemológicas nos dias atuais, mesmo 70 anos após seus estudos e escritos serem concluídos. No livro *Obras Escogidas* (1997) – *Fundamentos de Defectologia* - o autor apontou as dificuldades, características, peculiaridades do desenvolvimento e situações sócio-educacionais, das pessoas chamadas por ele de “anormais”.

Ao ser analisado o termo “anormais”, pode-se perceber que, Vygotsky não negligenciava a dificuldade das pessoas com deficiência frente às analogias ou retóricas substanciais, até mesmo devido à época, mas demarca em seus estudos, a responsabilidade com o desenvolvimento real dos indivíduos. Sendo assim, importante se faz descrever as principais contribuições desses escritos à Educação Especial.

Um aspecto a ser considerado enquanto demarcação de seus estudos, é que as crianças com deficiências percorrem por caminhos que as levam ao enfrentamento de obstáculos, denominados de rodeo/entorno. Estes desvios se configuram pelo desenvolvimento de estímulos do ambiente e aparecem quando as atividades naturais do processo de desenvolvimento não são possíveis de serem realizadas através dos mecanismos também considerados naturais para o ser humano.

Desta forma, o meio tem importância fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, sendo que possibilitará à ela subsídios ou mecanismos de compensação sobre suas dificuldades, do mesmo modo que irá impor limites a serem transpostos. Esses limites contribuirão para que a criança construa suas próprias alternativas em busca de equilíbrio sobre as funções adaptativas para a convivência com o meio social.

As limitações que são impostas às pessoas com deficiências são determinantes para a desigualdade entre os indivíduos e para o fortalecimento do sentimento de inferioridade e inoperância. É a partir desse sentimento que muitos desenvolvem artifícios ou mecanismos de compensação e supercompensação enquanto reações sobre o estado de inferioridade e de diferença. Daí imprime-se a importância sobre os estímulos dados às crianças com deficiências, para que as barreiras enfrentadas, sejam elas no campo sensorial ou intelectual, tornem-se estímulos para o seu próprio desenvolvimento.

Considerando todo o processo de integração social e todos os estereótipos constituídos sobre a diferença, a sociedade demarca a partir das relações de poder, a constituição da normalidade e conseqüentemente da sujeição sobre aqueles que se encontram na condição de deficiência. O olhar sociointeracionista, para Vygotsky, contempla a construção de oportunidades para o indivíduo estar inserido ao meio, desde que o meio se adapte às condições demarcadas pela diferença.

Dizia Vygotsky que:

[...] o ser humano tem a tendência natural de buscar a perfeição, mas que esse percurso pode tornar-se uma busca por superioridade, como compensação por sentimentos de inferioridade. A maneira como o indivíduo percebe a si e ao mundo influencia seus processos psicológicos, porque todos os problemas de sua vida precisam ser vistos em seu contexto social. Então, considera-se a valorização social como força motriz do desenvolvimento psíquico, isto porque toda a vida do indivíduo está orientada para ocupar determinada posição na sociedade. (VYGOTSKY, *apud* MONTEIRO 1998. P. 81)

É sobre essa valorização social que o autor compreende o desenvolvimento cultural das pessoas com e sem deficiências, uma vez que, o biológico e orgânico se relacionam diretamente com a constituição cultural do indivíduo, estabelecendo a formação sócio-biológica de cada sujeito. Contudo, para as pessoas com deficiências, portanto, com alterações sobre os aspectos biológicos e orgânicos, os fatores culturais sofrem implicações em sua própria constituição na construção de sujeito.

Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 12,13) esclareceu que:

La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal. [...] ahora la defectología, declara la debilidad mental infantil como una variedad especial, como un tipo especial de desarrollo, y no como una variante cuantitativa del tipo normal. Se trata de formas orgánicas diferentes, a semejanza del renacuajo y la rana.³

A criança sem deficiência cumpre o desenvolvimento cultural alcançando o nível intelectual do homem culto, e a criança com deficiência não completa o desenvolvimento cultural devido a sua deficiência orgânica limitá-la. Assim, se o meio não possibilitar os estímulos e adaptações necessárias, o desenvolvimento cultural desse indivíduo será comprometido.

A deficiência é considerada um desvio do tipo humano biológico estabelecido (normal). Segundo Vygotsky, a deficiência cria barreiras diferentes para o desenvolvimento orgânico e para o desenvolvimento cultural. Para tanto, são criados métodos especiais para que ocorra o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência, como por exemplo, os cegos que têm um alfabeto e símbolos que são utilizados através do tato. Estas adaptações especiais são feitas para o alcance de superações.

³ A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e as proporções quantitativas distinguem a criança com retardo mental daquela normal. [...] Agora, a defectologia diz sobre fraqueza mental das crianças como uma variedade especial, como um tipo especial de desenvolvimento, e não como uma variante quantitativa da tipo normal. Trata-se de formas orgânicas diferentes, como o do girino e do sapo. [traduzido pelo pesquisado].

Vygotsky (1997) também apresentou seus estudos referentes à área da surdez e da deficiência visual, mais precisamente, a discussão de que estas deficiências não são simplesmente caracterizadas pela ausência dos sentidos da audição e da visão, respectivamente. São sentidos considerados sociais, pois atuam como mediadores entre indivíduo e sociedade, com importante função na comunicação e na interação das pessoas.

Assim, relevante se faz desconstruir o mito de que as pessoas com deficiências apresentam outros sentidos superdesenvolvidos, uma vez que seus órgãos são biologicamente como os das demais pessoas, diferenciando-se apenas pelas suas funcionalidades. Porém, através dos mecanismos sociais e culturais de compensação, acabam por estabelecer outra relação de suas funções. Desta forma, qualquer pessoa pode aprender a usar o Braille ou a Língua de Sinais, e não apenas os surdos, os cegos, ou surdocegos.

Nessa perspectiva, é fundamental para a compreensão da deficiência que seja levado em conta que a cegueira e a surdez são o estado normal e não patológico do indivíduo. O mesmo que Skliar (2002) considera sobre a invenção da surdez, em que a ideia de um sujeito surdo, incapaz de desenvolver-se, foi construído pela própria sociedade, pelos saberes médicos e pelas práticas de normalização impostas aos surdos .

Para esses autores, os sujeitos com deficiências, assim como todas as outras sem deficiências, necessitam de vivências significativas, experimentar e brincar para desenvolver-se.

Vygotsky traz a noção de que a educação das pessoas com deficiência deve ser, como em qualquer outro caso, primeiramente social, e então, especial. O autor considera importante a educação especial para a pessoa com deficiência, mas não necessariamente em uma escola especial. Segundo ele, estes locais fazem uma ruptura com a realidade natural, devido às crianças viverem em função do defeito e das adaptações nas suas atividades.

E será justamente na escola, que a pessoa com deficiência intensificará o uso de instrumentos psicológicos. Ela passará a ter consciência do significado da linguagem, e o desenvolvimento depende destas descobertas, pois segundo Vygotsky, a criança se desenvolve à medida que aprende. Ele

colocava que é de extrema necessidade abandonar a pedagogia hospitalar medicamentosa e passar para uma pedagogia criativamente positiva, que deve apoiar-se na pedagogia geral e nos seus fundamentos filosóficos.

Vygotsky (1997) inaugurou uma nova forma de ver o homem, a deficiência, o diagnóstico psicológico, enfocando no processo de desenvolvimento a esfera social como imprescindível para a constituição da pessoa. Fica claro, então, que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não só para os alunos com deficiência, mas para todos de modo geral, são alargadas quando se trabalha com a heterogeneidade, com atividades significativas para o sujeito na sua relação com o mundo e, principalmente, com uma concepção de deficiência que funciona como motivadora de mudanças, como uma diferença e não como um “menos”.

Conforme Freitas (1995), Vygotsky descreve a escola como sendo o próprio lugar da psicologia, porque nela é que se realizam sistematicamente e intencionalmente as construções e a gênese das funções psicológicas superiores.

Essas funções são o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podem ser explicadas através de sua história.

Ao refletir sobre as concepções de Vygotsky a respeito da importância da socialização no processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando, questiona-se sobre o que se refere às responsabilidades dos espaços escolares e não escolares em se adaptarem para atender a todas as pessoas, independente de suas (d)eficiências. Especialmente as pessoas com deficiência, cujas escolas não podem educar efetivamente sem apoio adicional, sem o papel indispensável que os professores e colegas desempenham ao mediar o mundo para o aluno incluído.

5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Transitando por diferentes disciplinas e áreas de conhecimento das ciências humanas, bem como a sociologia, a antropologia, serviço social, educação e outras, o método remonta os traços presentes em todo fazer teórico, acadêmico e normativo para o desenvolvimento do(s) olhar(es) de cada pesquisador.

Partindo dessa premissa, o método não se compreende a partir das limitações de um conjunto de procedimentos ordenados e coerentes, por vezes engessados, à luz de um rigor científico fora de contexto ou mesmo às fragmentações de um fenômeno e de uma lógica dedutiva.

Sob olhares e caminhos passíveis e possíveis a se percorrer, a presente pesquisa se propõe a uma abertura de enfrentamentos e de questionamentos, que, dirigidos por uma inquietação investigativa, pretende responder, e, ao mesmo tempo, suscitar novos questionamentos sobre a problemática norteadora, tecendo assim, um constructo de saberes e conhecimentos com o propósito de contribuir para o conhecimento teórico, mas, sobretudo, para o fazer prático sobre o qual a temática abordada se insere.

Assim, a realidade recortada por esta pesquisa, caracterizada pelo objeto e objetivos particulares propostos em analisar a formação e atuação dos profissionais guias-intérpretes no atendimento aos surdocegos na cidade de Salvador-Ba, este estudo se configura no campo das ciências humanas, bem como define Laville e Dionne (1999), como uma visão científica que se preocupa com o estudo do homem social, considerando a partir de um modo positivista, o saber científico que proporciona o conhecimento através da observação da realidade, a intervenção sobre os fatos observados, e a experimentação sobre as mudanças propostas para o comportamento humano.

Desta forma, os objetivos da pesquisa científica representam, além das intenções propostas pelo pesquisador, possibilidades de obtenção de resultados mediante o trabalho realizado.

O vocábulo “objetivo”, tomado em seu sentido genérico, denota pretensão, intencionalidade – finalidades sempre propostas quando se deseja buscar, descobrir e realizar qualquer ação.

Uma pesquisa ou investigação é considerada um processo sistemático para a construção do conhecimento humano, gerando novos conhecimentos, podendo também desenvolver, colaborar, reproduzir, refutar, ampliar, detalhar, atualizar, algum conhecimento pré-existente, servindo basicamente tanto para o indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza quanto para a sociedade na qual esta se desenvolve. A pesquisa como atividade regular também pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento. Ao profissional da pesquisa (especialmente no campo acadêmico), dá-se o nome de pesquisador.

Assim, apresenta-se nesta tese de Doutorado, em concordância com Pinto (1979), “uma investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem”. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 30)

As pesquisas científicas têm um objetivo maior: o benefício do homem. Esse objetivo filosófico da pesquisa norteia eticamente o trabalho do pesquisador, sobre o qual, será a partir de agora exposto nesse trabalho.

5.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA INCLUSÃO

Para especificar a pesquisa na área de conhecimento sobre Educação e Inclusão, sobre a qual esta Tese de Doutorado de insere, Bernadete Gatti (2002) considera que:

A constituição do espaço da educação (e da Inclusão) enquanto campo com conotações de ciência não fugiu ao dominante contexto das preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, preocupações vinculadas à

validade e adequação lógica de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação. A educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas. (GATTI, 2002. Em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em 9 de novembro de 2014.

Imbricada sobre a esfera educacional, a Inclusão vem se constituindo cada vez mais uma pauta de discussões nos espaços acadêmicos, nos programas de pós-graduação e no desenvolvimento de pesquisa que se contextualizam tanto na área da educação, quanto na área da saúde, do direito, das humanidades, e ciências sociais de modo geral.

Bem como define Castel (2008), e aqui se faz um empréstimo conceitual deste estudioso, argumenta-se no fundamento da pesquisa em educação e inclusão, a defesa pela utilização de um termo que caracterize a *discriminação negativa* vivenciada por grupos minoritários de representação política e de consequente participação na sociedade. Para Castel, “a discriminação negativa é aquela que diferencia, marcando ou estigmatizando o sujeito” (CASTEL, *apud LOPES, 2013, p. 9*)

Antes de iniciar as investidas na problematização do termo inclusão e as suas relações com a educação e com a sociedade, mesmo porque, entende-se nesta pesquisa que inclusão já imprime sua marca no contexto social, importante se faz demarcar sobre qual lugar os posicionamentos e esclarecimentos serão feitos sobre o problema de pesquisa aqui exposto. Assim, pretende-se problematizar a inclusão sob os olhares da *diferença* e, como afirma Skliar (2013), sob a negação da *mesmidade*, que por si só, estigmatiza e engessa todo e qualquer processo de socialização, de acessibilidade, de equidade e inserção social de todos.

Dito isso, expõe-se que, falar sobre inclusão enquanto uma temática recorrente na atualidade ou dizer que discuti-la é algo necessário, pode até parecer algo comum e repetitivo. Contudo, a abordagem que aqui é feita, preconiza que a temática da inclusão está em plena sintonia com as emergências da contemporaneidade e com a ordem do discurso nos espaços sociais que possam gerar efeitos na sociedade como um todo.

5.2 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo principal estabelecido nesta pesquisa em analisar a atuação do profissional guia-intérprete no atendimento a pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador-Ba, e, responder à pergunta diretriz desta investigação, a escolha metodológica se configura sobre uma estrutura qualitativa do tipo estudo de caso, por se caracterizar como uma tentativa de explicar os significados e as características dos resultados das informações obtidas através de entrevistas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos.

Segundo Silvio Oliveira (1999, p. 117), a abordagem qualitativa facilita descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos, e a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Com referência em Patton (1990), a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa buscou iluminar uma inquietação/preocupação educacional ao investigar e analisar a atuação do profissional guia-intérprete, desde a sua formação à sua prática de atendimento aos surdocegos, tanto nos espaços escolares quanto aos não escolares, reconhecendo a importância deste profissional na realidade da educação de alunos com surdocegueira.

Para construir este caminho metodológico, a escolha do estudo de caso, de caráter descritivo, apresenta-se por favorecer a aproximação entre o pesquisador e o campo de investigação. Este método se configura pela necessidade de investigar um fenômeno contemporâneo dentro do contexto real. Para esta pesquisa, foram contempladas as instituições de ensino da rede pública e privada, e também as associações de atendimento a pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador-Ba.

Para estabelecer os critérios de inclusão/exclusão sobre a escolha dos sujeitos desta pesquisa, sobretudo para atender à problemática levantada,

foram selecionadas uma das seguintes características que melhor definem o perfil do público desta investigação:

- Profissionais guias-intérpretes que estejam inseridos em instituições de ensino na rede pública ou particular da cidade de Salvador-Ba. Ou;
- Profissionais guias-intérpretes que estejam inseridos em associações ou demais instituições de atendimento a pessoas surdocegas na cidade de Salvador-Ba. Ou;
- Profissionais que tenham passado pelo curso de formação de guias-intérpretes oferecidos por instituições especializadas, bem como o Grupo Brasil (SP).

Desse universo de profissionais, foram selecionados onze guias-intérpretes para compor o número de sujeitos da pesquisa, levando em consideração a aceitação de cada indivíduo em participar do processo, a fim de contribuir de maneira representativa frente ao grupo de profissionais que atuam em um determinado espaço geográfico.

Nesta pesquisa, optou-se por não incluir as pessoas com surdocegueira, nem seus familiares, no quadro de sujeitos da pesquisa, por compreender a importância em fundamentar o papel do guia-intérprete sob o olhar da capacitação e atuação profissional, sendo este, um elemento fundamental no processo de inclusão da pessoa com surdocegueira não apenas nos espaços escolares, como em todas as instâncias sociais para o desenvolvimento humano.

A escolha do estudo de caso se deu por ser uma pesquisa centrada em uma situação específica (a atuação de profissionais guias-intérpretes em Salvador), particular e relevante, cujas inferências, a partir da coleta de dados, poderão subsidiar novos olhares sobre o campo estudado, e favorecer o desenvolvimento de outras pesquisas.

Foram demarcados dois momentos metodológicos, a fim de construir um percurso norteador tanto para a coleta de dados, quanto para as análises a eles estabelecidas. O primeiro momento constituiu um caráter exploratório, pelo qual o pesquisador realizou visitas de investigação sobre o objeto, em instituições relacionadas ao atendimento a pessoas com surdocegueira e

deficiências múltiplas, com o objetivo de conhecer a dinâmica desse atendimento e definir as perguntas norteadoras a serem utilizadas para o segundo momento metodológico. Assim, as visitas proporcionaram o conhecimento prático sobre o atendimento que é feito a surdocegos e o contato do pesquisador, tanto com os profissionais responsáveis pelo atendimento especializado, bem como o contato com pessoas surdocegas responsáveis pelos órgãos ou instituições de serviços ao surdocego.

Pelo fato de o pesquisador ser conhecedor e usuário da Língua Brasileira de Sinais, a técnica da observação direta também foi utilizada, sobretudo, no momento exploratório, em que, algumas instituições de atendimento ao sujeito surdocego foram visitadas para observação e compreensão de como se dão as relações entre os profissionais e os indivíduos atendidos pelo serviço de guia-interpretação.

Para Marconi e Lakatos (2005), a observação direta possibilita o estudo de uma ampla variedade de fenômenos, permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais, bem como possibilita a evidencia de dados não constantes no roteiro de entrevistas.

A premissa básica sobre as observações diretas é que estas possam ser registradas no contexto natural, no ambiente do cotidiano, nas atividades que os guias-intérpretes realizam em seus espaços profissionais.

Assim, para a execução da fase exploratória foram visitadas a AHIMSA – Associação Educacional para a Surdocegueira e Deficiência Múltipla, na cidade de São Paulo – SP, associação esta que é referência nacional no atendimento às pessoas com surdocegueira; visita ao Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente, também na cidade de São Paulo; Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente na cidade de Barreiras (Ba);

O objetivo de realizar essas visitas se deu no intuito de, ao conhecer instituições e associações especializadas no serviço e atendimento à pessoa com surdocegueira, o pesquisador pudesse compreender de forma ampla as relações que se estabelecem entre os profissionais especializados e as pessoas surdocegas no âmbito da guia-interpretação. Dessa forma, a

observação não estruturada se deu a partir do contato com os dirigentes dessas instituições e tornou-se importante para o pesquisador vivenciar atividades e espaços em que os surdocegos recebem atendimento. Os registros realizados nesses espaços se deram ao conhecimento de informações descritivas sobre o contexto nacional sobre as funções desempenhadas nessas instituições, uma vez que o objetivo das visitas se deu estritamente para o campo exploratório, com a finalidade traçada sobre a compreensão do atendimento aos surdocegos. Assim, além do contato com os dirigentes sem deficiência, o pesquisador vivenciou o contato com dirigentes também surdocegos, estabelecendo a comunicação através da Libras Tátil e do Tadoma.

O segundo momento, definido pela pesquisa de campo, foi o de aplicação das entrevistas com os guias-intérpretes, sujeitos da pesquisa selecionados, e que possibilitou o desenvolvimento da análise dos dados coletados através do conteúdo transcrito e arquivado para a devida mensuração dos dados.

Para esse cumprimento metodológico, a entrevista semi-estruturada foi aplicada aos guias-intérpretes que atuam no atendimento aos surdocegos, após concordarem em participar da pesquisa através do aceite representado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A elaboração da entrevista, a fim de responder aos objetivos propostos pela pesquisa, apresenta, em primeira instância, elementos exploratório-descritivos que identifiquem o perfil dos profissionais guias-intérpretes. Também foram considerados os elementos investigativos que contemplam a formação específica de cada profissional para atuarem no campo da guia-interpretação, bem como as questões relacionadas à comunicação utilizada pelos profissionais no atendimento ao surdocego e elementos concernentes à inclusão social.

As entrevistas foram gravadas em suporte de áudio, para armazenamento, transcrição e posterior análise dos dados obtidos, não objetivando divulgá-las, mantendo assim o sigilo das informações e a identidade dos sujeitos pesquisados.

A análise dos dados obtidos foi estabelecida de forma interpretativa, a fim de compreender o fenômeno estudado a partir dos próprios dados, assumindo, em concordância com Myers e Wildemuth (1993) que a realidade é subjetiva e socialmente construída.

Por fim, o caminho metodológico traçado e aqui apresentado, compreende o desenvolvimento de olhares e percursos do pesquisador no intuito de conhecer a realidade da inclusão da pessoa com surdocegueira, com o direcionamento desse olhar sobre a atuação do profissional guia-intérprete, analisando, sobretudo, esta atuação, reconhecendo a necessidade da formação profissional para que o atendimento educacional ao surdocego se configure a partir de práticas inclusivas efetivamente de qualidade.

5.3 DINÂMICA DA PESQUISA

Antes do início da pesquisa, o projeto foi encaminhado, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi direcionado aos pesquisados à medida que os contatos foram estabelecidos, e entregues a Carta de Informação sobre os procedimentos estabelecidos para execução da pesquisa.

A Carta de Informação e o Termo de Consentimento livre e esclarecido seguiram o que é prescrito para a pesquisa com seres humanos, garantindo o mínimo risco ou desconforto físico e psicológico aos participantes, assegurando a condição de sigilo e a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento, sem restrição.

Após a autorização do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz, foi estabelecido contato com os profissionais guias-intérpretes da cidade de Salvador-BA, fazendo-se uma busca em escolas, associações de surdos e de cegos, igrejas e em centros de atendimento educacional, a fim de identificar todos os profissionais que atuam na área de guia-interpretação e aqueles que realizaram curso de capacitação para esta atuação. Foram contatados quatorze profissionais que atendessem ao perfil estabelecido, e destes, onze aceitaram participar da pesquisa. Inicialmente o contato foi feito

de forma presencial, por telefone ou por email, agendando-se horário e local para realização da coleta de dados através de entrevistas. Ao término desse processo, a coleta de dados foi estabelecida através da gravação em áudio das entrevistas, e transcritas para análise, conforme apresentadas nos Apêndices.

No período de 2013.2 e 2014.1, a pesquisa exploratória foi desenvolvida, tanto com a realização das visitas nas instituições anteriormente apresentadas, como através da seleção do campo e sujeitos da pesquisa para aplicação das entrevistas. No período de 2014.1 e meados de 2014.2 a pesquisa de campo foi realizada através das entrevistas aos onze sujeitos da pesquisa selecionados mediante consentimento dos mesmos. Três profissionais, embora contatados previamente, desistiram de participar da coleta de dados, e assim, descartados do quadro de sujeitos desta pesquisa.

Após realização do contato com os sujeitos, apresentação da proposta de pesquisa e seus objetivos, e assinatura do Termo de Livre Consentimento para sua participação, buscou-se traçar um perfil do grupo de profissionais, do qual se apresenta a seguir.

Observa-se que foram realizadas as entrevistas de forma individualizada, em diferentes espaços, uma vez que os sujeitos da pesquisa desenvolvem seus trabalhos em instituições diferentes, com vínculos também diferenciados, sendo a maioria profissionais que desenvolvem trabalhos itinerantes no campo da guia-interpretação.

Para atender ao critério de sigilo quanto à identidade dos sujeitos desta pesquisa, usaremos as siglas GI-1, GI-2, GI-3, GI-4, GI-5, GI-6, GI-7, GI-8, GI-9, GI-10 e GI-11 para identificar cada um dos onze guias-intérpretes participantes, ordenados desta forma pelo critério da faixa etária, o que não influencia nas análises estabelecidas.

Estabelecendo os critérios que determinaram a estrutura das entrevistas, tanto sobre os temas abordados quanto a ordem dos questionamentos

realizados, os dados registrados estão aqui apresentados através dos eixos a seguir:

- Eixo 1 : Perfil dos profissionais guias-intérpretes;
- Eixo 2: Formação específica para atuação na área de guia-interpretação;
- Eixo 3: Formas de comunicação e atendimento ao surdocego;
- Eixo 4: Inclusão e guia-interpretação.

A análise ocorreu paulatinamente em três etapas:

- Etapa 1: construção dos quadros individuais que categorizavam o perfil e os eixos da pesquisa;
- Etapa 2: construção dos quadros de convergências e divergências frente aos eixos temáticos;
- Etapa 3: reflexão sobre os dados

Definidos estes elementos metodológicos, apresentam-se os dados observados e organizados pelos eixos da pesquisa já apresentados bem como a interpretação e discussão destas informações.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Participaram da pesquisa, onze profissionais, sendo quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino. A faixa etária estabelecida apresenta indivíduos com idade variando entre 28 e 39 anos.

Como critério de inclusão/exclusão, foram contatados apenas aqueles sujeitos que já desenvolveram ou desenvolvem atendimento a pessoas surdocegas ou que passaram por curso de formação específico na área da guia-interpretação. Desta forma, as visitas realizadas nas escolas, associações, igrejas, levaram ao número total de sujeitos apresentados nesta pesquisa segundo quadro 1:

QUADRO 1: Perfil dos sujeitos quanto ao gênero e faixa etária

SUJEITO	SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO	IDADE (anos)
GI-1		X	28
GI-2	X		31
GI-3	X		32
GI-4		X	32
GI-5	X		35
GI-6	X		36
GI-7		X	36
GI-8		X	37
GI-9		X	38
GI-10		X	38
GI-11		X	39

Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada.

Observa-se que dentre o universo de onze guia-interpretres atuantes na cidade de Salvador-Ba, sete são do sexo feminino e apenas quatro são do sexo masculino. A faixa etária predominante é de 35 a 39 anos (sete guias-intérpretes), seguida pela faixa estaria entre 31 e 32 anos (três guias-intérpretes), e, apenas um sujeito com idade inferior a 30 anos.

Esta característica biossocial dos entrevistados, ainda que não determine diretamente o caráter de qualificação para atuação no campo da guia-interpretação e do atendimento à pessoa surdocega, representa aqui o perfil jovem (em faixa etária) dos entrevistados, como um reflexo dos novos olhares para educação de pessoas com deficiências, e principalmente, sobre o próprio conhecimento a respeito da surdocegueira enquanto deficiência.

Segundo Fabri (2009), a visita de Helen Keller (surdocega) ao Brasil no ano de 1953, sensibilizou a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhando na Educação de cegos em São Paulo dedicou-se também a Educação de Surdocegos a partir de 1962. Também em 1962, fundou a SEADAV - Serviço de Atendimento ao Deficiente Audiovisual. Em 1963, por

intervenção do estado, a SEADAV foi transferida de São Paulo para São Bernardo do Campo e em 1968, a SEADAV passou a se chamar ERDAV - Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais. Já em 1977 passa a ser chamada de FUMAS - Fundação Municipal Anne Sullivan, que ficou sendo a mantenedora da Escola de Educação Especial Anne Sullivan.

Relembrando Galvão (2010), só a partir do ano de 2002 que a surdocegueira aponta as primeiras discussões em documentos oficiais do país, através da publicação da coleção “Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL/MEC, 2002), pelo Ministério da Educação e Cultura. Daí a existem de ainda poucos profissionais que se dediquem a este campo de atuação, observando uma nova geração que tem despertado os olhares, tanto para a pesquisa e conhecimento sobre a deficiência, quanto para a atuação prática nesta área profissional.

QUADRO 2: Perfil dos sujeitos quanto à formação.

SUJEITO	Ensino médio	Ensino superior (em andamento)	Ensino superior (completo)
GI-1			X
GI-2			X
GI-3			X
GI-4			X
GI-5			X
GI-6		X	
GI-7			X
GI-8	X		
GI-9		X	
GI-10			X
GI-11			X
Total	1	2	8

Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada

No quesito “escolaridade”, não foram estabelecidos critérios de inclusão/exclusão, a fim de contemplar um maior número da amostra e poder

analisar a importância da formação destes indivíduos para sua atuação profissional.

Como resultado, observa-se apenas um sujeito com ensino médio concluído; dois estão cursando formação em nível superior e oito possuem pelo menos um curso de graduação, assim como discriminado no quadro 2.

Observa-se aqui, que os dados sobre a formação inicial dos sujeitos não se configuraram, nesta pesquisa, um critério de inclusão ou exclusão para que participassem da pesquisa, objetivando assim, contemplar um maior universo da pesquisa quanto ao número de profissionais.

O próximo quadro demonstra o perfil de formação apenas para aqueles que possuem nível superior incompleto e completo, bem como aos portadores de diploma de pós-graduação (*latu sensu* e/ou *stricto sensu*), a fim de elencar a área de formação dos sujeitos, e a importância desta formação para a atuação profissional na área específica da guia-interpretação. Assim, tem-se:

QUADRO 3: Área de formação inicial e continuada dos guias-intérpretes

SUJEITO	GRADUAÇÃO (em andamento)	GRADUAÇÃO (concluída)	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
GI-1		Letras/Libras	Libras	
GI-2		Letras/Libras	Libras; Interpretação.	
GI-3		Letras/Libras; História.	Trad./Interp de Libras	
GI-4		Letras/Libras	Libras	
GI-5		Letras/Libras; Pedagogia.	Psicopedagogia	
GI-6	Letras/Libras			
GI-7		Pedagogia		Educação
GI-9	Pedagogia			
GI-10	Pedagogia		Libras e Ed. Inclusiva	
GI-11		Letras	Met. Do Ensino superior	Linguística (Doutorado andamento)
Total	3	7	7	2

Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada

Importante observar que todos os guias-intérpretes que possuem formação inicial em nível superior, apresentam esta formação no campo da educação, seja em pedagogia ou em Letras com habilitação em Libras. Este fator é imprescindível para que seja analisado o nível de conhecimento específico no campo da educação especial/inclusiva, uma vez que, principalmente o curso de licenciatura ou bacharelado em Letras/Libras habilita o egresso para atuação e atendimento aos indivíduos surdos e também surdocegos, que sejam usuários da Língua Brasileira de Sinais como principal recurso para comunicação. Assim, compreende-se que a maioria dos entrevistados possui uma formação inicial direcionada para o público com deficiência auditiva ou surdocegueira.

Dos oitos participantes com nível superior completo, cinco possuem curso de especialização na área de Libras/Interpretação e dois possuem especialização na área de Psicopedagogia e Metodologia do ensino superior, respectivamente. Dois destes possuem curso de Mestrado concluído (Educação e Linguística) e um pesquisado possui curso de Doutorado em Linguística em andamento.

Este perfil demonstra que a formação em nível superior em 72% dos entrevistados é um importante fator a ser considerado, uma vez que as especificidades de formação constituem a busca por uma atuação profissional com qualidade, principalmente por se tratar de uma atuação que requer conhecimentos teórico/práticos nos campos da educação, comunicação, linguagens, sociologia e antropologia, saúde, associados à multidisciplinaridade das áreas de conhecimento em que estes sujeitos atuam. Tal fator se torna bastante expressivo à observação, principalmente pelo número de sujeitos graduados no curso de Letras com habilitação em Libras e em Pedagogia, bem como o expressivo número percentual (62,5% dos graduados) de pós-graduados em Libras e em Tradução/Interpretação em Libras.

Para Maia (2005), no processo de inclusão da pessoa com surdocegueira é “necessário levar em consideração a importância do profissional guia-intérprete e ou do instrutor-mediador, pois será a conexão da pessoa com surdocegueira com o mundo que o rodeia” (op cit, p.107).

Ao considerar que o profissional guia-intérprete é aquele que serve de canal de comunicação e visão entre a pessoa com surdocegueira e o meio no qual ela está interagindo, este profissional deve apresentar algumas habilidades essenciais para que consiga transmitir todas as informações de modo fidedigno e compreensível à pessoa com surdocegueira. Seu trabalho basicamente consiste na transliteração ou interpretação, descrição visual e as funções de guia vidente (PETRONI, 2010). Por isso, a formação inicial e continuada se tornam imprescindíveis para a competência dessa atuação profissional.

Assim, observa-se que os sujeitos desta pesquisa atendem aos critérios estabelecidos para participação no quadro metodológico, sendo todos eles profissionais que participaram de cursos de capacitação para guia-intérprete, ou são profissionais que, mesmo sem terem o curso de capacitação, prestam serviços de guia-intérprete, seja por vínculo empregatício, estágio, ou serviços itinerantes em instituições de ensino, ou demais espaços que promovam acessibilidade e inclusão para a pessoa com surdocegueira.

A partir de então, as análises, tanto da fase exploratória, quanto da instrumentalização da pesquisa pelas entrevistas, apresentam-se de forma a considerar as etapas e categorias de análise para o perfil dos profissionais, a catalogação dos dados em quadros de convergência frente aos eixos temáticos, e concomitante reflexão sobre os dados apresentados de forma interpretativa e analítica.

6 O GUIA-INTÉRPRETE E OS CAMINHOS TRAÇADOS PARA A INCLUSÃO DO SURDOCEGO

6.1 DADOS DA FASE EXPLORATÓRIA

Na fase exploratória desta pesquisa, as visitas às instituições de atendimento ao surdocego permitiram a observação do pesquisador sobre a importância, tanto da formação superior e todo embasamento que os cursos proporcionam ao profissional no campo da educação e para assistência às pessoas com deficiências multissensoriais, como também, permitiu a observação sobre o atendimento direcionado a este público e as especialidades que tais profissionais guias-intérpretes necessitam, enquanto capacitação especializada para o eficaz exercício de suas funções.

Algumas das instituições visitadas são também responsáveis pelo processo de formação dos guias-intérpretes que atuam em todo país, e também foram instituições promotoras dessa formação para muitos guias-intérpretes no estado da Bahia.

Em documentos concedidos pela AHIMSA e GRUPO BRASIL, instituições parceiras na formação dos guias-intérpretes, pôde-se observar, em princípio, o contexto histórico em que os cursos de guia-interpretação se estabeleceram no mundo, e também no Brasil, refletindo o quão prematuro ainda se encontra este processo de formação mediante a grande necessidade de profissionais especializados para o atendimento ao surdocego.

Segundo tais informações concedidas, observou-se que, internacionalmente, o NCDB (*National Consortium of Deaf-Blind*) é uma das instituições que presta assistência técnica nacional às crianças e jovens com surdocegueira, trabalhando também com informação e treinamento de pessoas, principalmente, nos Estados Unidos da América. O NCDB é um centro nacional de educação de intérpretes, tendo cinco centros regionais de formação de intérpretes nos EUA, e, geralmente, os cursos para guia-intérprete

são incorporados ao currículo de formação de Intérpretes de Língua de Sinais para surdos.

A Europa também tem um grupo de pesquisa e formação de guia-intérprete conhecido como SHIA- tutora de projetos e programas na África, Ásia, Europa e América Latina atendendo especificamente à Bolívia, Bósnia, Nepal, Nicarágua, Sri Lanka, Tanzânia e Ruanda. O objetivo desta instituição é fortalecer as organizações que trabalham com deficientes e organizar uma ação para a mudança social garantindo os direitos das pessoas com deficiência.

Na América Latina, a ASCN (Associação de Sordo Ciego de Nicarágua) e COBOPDI (*Confederación Boliviana de las Personas con Discapacidad*), são instituições promotoras de formação na área de guia-interpretação.

Segundo os dados coletados nas fontes de referência destas instituições visitadas, existem ainda duas outras instituições internacionais que são responsáveis pela formação de profissionais na área da surdocegueira e da guia-interpretação. São elas: a Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) e a Sense Internacional para Latinoamérica.

A ONCE, por meio da FOAL (*Fundação Once América Latina*) possui um projeto global de colaboração que está permitindo consolidar um movimento associativo dos cegos latino-americanos, ela contribui para a criação de empregos e de melhoras educativas para os cegos desses países. Ela potencializa a realização, de forma direta, de programas de promoção de trabalho, formação e capacitação profissional, integração social e prestação de serviços sociais para pessoas com deficiências visuais dos países ibero-americanos, em seus respectivos estados.

A SENSE Internacional é uma organização multinacional de caráter não governamental, que busca promover os direitos das pessoas com surdocegueira no mundo. Sua missão é apoiar o desenvolvimento de serviços sustentáveis por meio de projetos realizados com pessoas com surdocegueira, suas famílias, organizações privadas e governamentais nacionais e internacionais e por meio de capacitações a profissionais que trabalham com

este grupo, desenvolvendo suas habilidades que façam parte ativamente da sociedade, ela desde 1996 ajuda o Brasil em seus projetos.

Ambas as instituições trabalham diretamente com a pessoa com surdocegueira e indiretamente com a formação de guia-intérprete.

A AHIMSA, através de seus documentos, relata que as profissionais Dalva Rosa e Clarissa Ipólito, professora e intérprete de Libras, foram escolhidas para ir a Bogotá - Colômbia no ano de 2000 fazer o curso de capacitação com María Margarita Rodrigues (com objetivo de serem multiplicadoras no Brasil). Segundo informações, o modelo desse curso teve como base a formação proposta na Suécia, sendo que na Colômbia este curso é somado ao curso dado aos intérpretes de língua de sinais de surdos como uma complementação profissional.

No Brasil, as instituições que trabalham com essa população assumiram o papel da formação de profissionais específicos para seu atendimento e acompanhamento. O IBC (Instituto Benjamin Constant) é um centro federal de referência para questões da deficiência visual, trabalhando com produção de material, capacitação de profissionais e assessoria às escolas. Seu foco principal é o trabalho com pessoas cegas, todavia, oferece cursos voltados aos profissionais que atuam com pessoas com surdocegueira. O seu curso sobre surdocegueira está voltado às técnicas e possibilidades educacionais da pessoa com surdocegueira congênita, estimulação precoce, atividades de vida diária, e orientação e mobilidade, não havendo como exigência o conhecimento de Libras para os cursistas, estando mais voltado para formação de professores (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2011).

Já o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial, uma organização não governamental desenvolve suas ações em parceria com a ABRASC e têm seu trabalho voltado para a formação de guias-intérpretes.

As duas instituições sempre trabalharam juntas com o objetivo de atender às pessoas com surdocegueira e em promover sua qualidade de vida, bem como na formação dos profissionais Guias-intérpretes e Instrutores Mediadores. O curso de capacitação de guia-intérprete teve apoio do MEC

durante a ação de Formação de Multiplicadores nas áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial na cidade de Recife no ano de 2007, em alguns estados brasileiros acontecem parcerias isoladas com secretarias de educação estaduais e municipais.

No Brasil, o primeiro curso de guia-intérprete aconteceu em 1999 em parceria com a FENASCOL, o POSCAL e a FSDB. O primeiro curso de Guia-intérprete teve período de uma semana, com carga horária de 48 horas, na cidade de São Caetano do Sul, Estado de São Paulo. Foram convidadas 13 pessoas para participar do curso, pessoas ligadas às instituições que atendiam pessoas com surdocegueira e deficientes múltiplos. O curso foi similar ao curso realizado na formação de guias-intérpretes em países como a Colômbia, Peru e Equador.

Nos documentos disponibilizados pela AHINSA, as informações obtidas relatam sobre os cursos de formação de guias-intérpretes realizados aqui no Brasil, e revelam o conteúdo trabalhado nessas formações e os locais onde os cursos já foram realizados no território nacional:

- **Capacitação dos Guias-intérpretes empíricos para pessoas com surdocegueira.** Local: São Caetano do Sul, São Paulo, 25 a 30 de Outubro de 1999.

Ministrado por: María Margarita Rodriguez Plazas – Consultora especialista em Guia-interpretação.
Carga horária: 48 horas;

Apresentação da capacitação: Objetivos e estrutura

- **Indivíduo Surdocego**

Definição de Surdocegueira

Caracterização da população com surdocegueira

Classificação da população com surdocegueira

Sistemas de Comunicação utilizados pelas diferentes pessoas com surdocegueira

Ajudas existentes para as pessoas com surdocegueira

Principais necessidades que como grupo, se manifestam as pessoas com surdocegueira

- **Reconstrução da Organização da Comunidade de pessoas com Surdocegueira**

Organização da Comunidade de Pessoas com Surdocegueira no mundo

Organizações internacionais que apoiam os programas de habilitação e reabilitação para pessoas com surdocegueira

Organização da comunidade pessoas com surdocegueira na América Latina

Organização Nacional de pessoas com surdocegueira

- **Generalidades sobre a interpretação: Conceitos básicos**

Tradução

Interpretação

Intérprete e Guia-intérprete

Associação de Intérpretes

Papel do Guia-intérprete

Papel da pessoa com surdocegueira e do guia-intérprete dentro das associações de pessoas com surdocegueira

Intérpretes certificados e intérpretes empíricos

Justificação do treinamento de guias-intérpretes empíricos para pessoas com surdocegueira

- **Técnicas de Guia-interpretação para pessoas com surdocegueira: Guia, Descrição Visual e Interpretação**

Considerações Gerais

- **Técnicas de Descrição Visual**

Dinâmicas

Aspectos Gerais ao se fazer a descrição visual

Descrição do entorno físico: Interior e Exterior

Descrição de Banheiros

Descrição Interpessoal

Como colocar uma pessoa com surdocegueira em contato com um objeto

- **Técnicas de Guia**

Aspectos gerais de como guiar uma pessoa com surdocegueira

Mudar de lado

Mudar a direção a 180°

Guia em lugares estreitos

Guia ao passar por uma porta

Guia ao subir e descer escadas

Guia para utilizar escadas rolantes

Como sentar a pessoa com surdocegueira em uma cadeira

Como guiar e sentar em lugares públicos: auditório, teatro, etc.

Guiar em transportes: metrô, carro, ônibus, etc.

Guiar em vias públicas

Deslocamento independente da pessoa com surdocegueira

- **Técnicas de Interpretação**

Diretrizes gerais de interpretação

Transmissão de informações paralinguísticas

Preparação para a interpretação

Aspectos relevantes quanto à comunicação usada pela pessoa com surdocegueira

Língua de Sinais Tátil

Língua de Sinais em Campo Reduzido

Alfabeto manual tátil

Meios técnicos de saída Braille

Leitura orofacial

Língua Oral ampliada

Responsabilidades do Guia-intérprete em situações específicas

Responsabilidades do Guia-intérprete em situações de alimentação

Responsabilidades do Guia-intérprete em que a pessoa com surdocegueira deva assinar

Responsabilidades do Guia-intérprete ao colocar uma pessoa com surdocegueira em um recinto

Responsabilidades do Guia-intérprete em situações de compras

Responsabilidades do Guia-intérprete perante a correspondência ou documentos pessoais

- **Ética**
Oficina
Ética do Guia-intérprete

Confidencialidade

Fidelidade e exatidão

Imparcialidade

Seletividade

Discrição

Fonte: Programa de Capacitação de Guias-intérpretes empíricos para pessoas com surdocegueira (Apostila Dalva Rosa Watanabe)

Encontraram-se também nos documentos disponibilizados pela AHIMSA, dados que se referem ao projeto “Pontes e Travessias”, idealizado no ano de 2007, destinado a capacitar intérpretes para a função de guia-intérprete, visando à inclusão de pessoas com surdocegueira adquirida em escolas e demais locais e de pessoas voluntárias e de familiares, visando uma melhor qualidade de vida para a pessoa com surdocegueira, favorecendo assim sua participação ativa em sociedade.

Os objetivos gerais do projeto são: a capacitação de profissionais para a atuação nas funções de guias-intérpretes para a inclusão pessoas com surdocegueira e a criação da Central de Guias-intérpretes.

Os objetivos específicos do projeto são: a organização do curso destinado a Intérpretes de Língua de Sinais foi estruturada inicialmente para a carga horária de 360 horas e 80 horas de estágio; organização de materiais para apoio para os cursos; organizar uma rede de trabalho, visando uma criação futura de central de atendimento nos Estados, para pessoas com surdocegueira adquiridas e favorecer a inclusão delas em todos os segmentos da sociedade. Inicialmente, o curso estava estruturado para ser realizado em parceria com faculdades ou universidades com carga horária de 360 horas, no entanto como essa parceria não aconteceu e os cursos dados contaram com uma carga horária de 48 horas e 80 horas de estágio.

Segundo os documentos, até o ano de 2012 foram desenvolvidos pelo Brasil quinze cursos de formação de guias-intérpretes, são eles:

1. São Caetano do Sul, na Escola Anne Sullivan, de 25 a 30 de Outubro – Realização FENASCOL (Colômbia) – 13 pessoas, com 48 horas presenciais.
2. São Paulo, na APAE, de 26 a 31 de Maio de 2003 - Realização da ABRASC, Grupo Brasil e AHIMSA – 27 pessoas, com 48 horas presenciais.
3. São Paulo, na Ahimsa, em 01, 08, 15, 22 e 29 de Novembro e 06 de Dezembro de 2003, realização da Ahimsa e da PMSP, curso reconhecido pela Secretaria da Municipal de Educação, destinado a profissionais de Desenvolvimento infantil – 32 pessoas, com 48 horas presenciais.
4. Recife, Pernambuco, em Abril de 2007, projeto da Ahimsa e Grupo Brasil em parceria com MEC e a Secretaria Municipal de Educação de Recife – 08 pessoas, com 80 horas presenciais.
5. São Paulo, de 05 a 16 de Maio de 2007, realização do Projeto Pontes e Travessias **12** – 12 pessoas de diversos estados brasileiros entre elas professores, interpretes de libras do CAS (Centro de Apoio ao Surdo) e

- profissionais do CAP (Centro de Apoio ao Deficiente Visual), com 60 horas presenciais e 80 de estágio.
6. São Paulo, de 21 de Julho a 29 de Setembro de 2007, realização Projeto Pontes e Travessias – 16, com 60 horas presenciais e 80 de estágio.
 7. São Paulo, na AHIMSA, de 20 de Outubro de 2007 a 23 de Fevereiro de 2008, realização do Projeto Pontes e Travessias – 15 pessoas, com 60 horas presenciais e 80 de estágio.
 8. Campo Grande, MS, no CAS – MS, de 12 a 17 de Outubro de 2009, realização Projeto Pontes e Travessias e o CAS- Centro de Apoio ao Surdo de Mato Grosso do Sul – 25 pessoas, com 48 horas presenciais e 80 horas de estágio.
 9. Salvador, BA, no Instituto de Cegos, de 27 de Novembro a 04 de Dezembro de 2009, realização Projeto Pontes e Travessias – 33 pessoas entre elas intérpretes de Libras da Bahia, Ceara e Sergipe dos serviços de CAS e CAP e professores da área de surdocegueira, com 48 horas presenciais e 80 horas estágio.
 10. São Paulo, de 18 de junho a 28 de Agosto de 2010, destinado às professoras das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), realização AHIMSA, Grupo Brasil e PMSP, - 17 pessoas, com 100 horas presenciais e 80 de estágio.
 11. São Paulo, de 17 a 22 de janeiro de 2011, realização Ahimsa, Apilsbesp, Grupo Brasil e Abrasc, destinado a Tils - 32 pessoas, com 60 horas presenciais e 80 horas de estágio.

Destaque para o curso realizado na cidade de Salvador, no ano de 2009, do qual, todos residentes atualmente na capital e que atuam diretamente no atendimento ao surdocegos, foram indicados e contatados para fazer parte desta pesquisa, bem como já explicitado anteriormente.

Quanto ao curso realizado em Salvador, sua estrutura segue a seguinte proposta de conteúdo programático:

Curso para formação de guia-intérprete no Brasil (2011)

Ministrado pela equipe da Abrasc e Grupo Brasil. Curso de 48 horas.

<p>Conteúdos programáticos</p> <p><u>Contextualização da História do Projeto Pontes e Travessias</u></p> <p><u>História da Educação da Pessoa com Surdocegueira no mundo e no Brasil</u></p> <p>A história da Educação da pessoa com surdocegueira no mundo</p> <p>Pessoas com surdocegueira conhecidas pelo mundo</p> <p>A história da Educação de Pessoas com Surdocegueira no Brasil</p> <p>Pessoas com Surdocegueira conhecidas no Brasil</p> <p>Parcerias e intercâmbios</p> <p><u>Criação da ABRASC – Associação Brasileira de Surdocegos</u></p> <p>Identidade da ABRASC</p> <p>Missão</p> <p>Visão</p> <p>Objetivos</p> <p><u>Terminologia e definição</u></p> <p>Aspectos da surdocegueira adquirida</p> <p>Terminologia surdocego ou surdo – cego?</p> <p>Perspectiva geral sobre surdocegueira</p> <p>O que é surdocegueira?</p> <p>Quem é o indivíduo com surdocegueira?</p> <p>A Pessoa com surdocegueira congênita</p> <p>A Pessoa com surdocegueira adquirida</p> <p>Quais são as causas da surdocegueira?</p> <p>Quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelas pessoas com surdocegueira</p> <p>Quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelas famílias e profissionais</p> <p><u>Síndrome de Usher</u></p> <p>Ajustamento psicológico para o diagnóstico da Síndrome de Usher</p> <p>Classificação Síndrome de Usher</p> <p>tipo I</p> <p>tipo II</p> <p>tipo III</p> <p><u>Direitos</u></p> <p>Direitos das pessoas com surdocegueira</p> <p>Direitos da pessoa com deficiência</p> <p><u>Guia-intérprete, Direitos e Técnicas de Interpretação</u></p> <p>O Guia-intérprete</p> <p>Técnicas de Guia-interpretação para pessoas com surdocegueira</p> <p>Interpretação e descrição</p> <p>As competências de um profissional tradutor-intérprete:</p> <p>Competência linguística</p> <p>Competência para transferência</p> <p>Competência metodológica</p>	<p><u>Sistema Braille</u></p> <p>Louis Braille</p> <p>O Sistema Braille</p> <p><u>Tecnologias Assistivas</u></p> <p><u>Aspectos Emocionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida</u></p> <p>1 – O impacto da segunda perda sensorial</p> <p>Surdocegueira na Fase da Adolescência</p> <p>Surdocegueira na Fase Adulta</p> <p>2 – Familiares</p> <p>3 – A importância dos profissionais para pessoas com surdocegueira</p> <p>Comunicação e importância do Guia-intérprete</p> <p>Profissionais da área da saúde dando atenção específica às pessoas com surdocegueira</p> <p>4 – Resiliência</p> <p><u>Orientação e mobilidade</u></p> <p>Técnica de orientação e mobilidade - “guia-vidente”</p> <p>técnicas utilizadas pelo cego em relação ao guia vidente</p> <p>técnica básica – contato</p> <p>passagens estreitas</p> <p>portas fechadas</p> <p>descer escadas</p> <p>subir escadas</p> <p>aproximar-se e sentar-se em uma cadeira</p> <p>sentar-se a mesa</p> <p>entrar, sair e sentar-se em um auditório</p> <p>I. Técnicas utilizadas somente pelo cego</p> <p>Técnicas de proteção superior e inferior</p> <p>Técnica de seguir linhas-guias</p> <p>Técnica de tomada de direção- alinhamento perpendicular; alinhamento paralelo;</p> <p>Técnica para localização de objetos caídos ou jogados ao chão</p> <p><u>Orientação e mobilidade para pessoas com surdocegueira adquiridas</u></p> <p>Definição de O & M</p> <p>Um pouco de história</p> <p>Necessidades específicas das pessoas com surdocegueira para desenvolver a orientação e mobilidade</p> <p>Fatores interdependentes da orientação e mobilidade</p> <p>O programa de orientação e mobilidade para pessoas com surdocegueira adquirida</p> <p>A) Guia vidente. Adaptações realizadas para pessoas com surdocegueira adquiridas</p> <p>1) aproximando-se de uma pessoa com</p>
---	--

<p>Competência na área de conhecimento</p> <p>Competência bi cultural</p> <p>Competência técnica</p> <p>Modelos de tradução de interpretação</p> <p>Modelo cognitivo</p> <p>Modelo interativo</p> <p>Modelo interpretativo</p> <p>Modelo comunicativo</p> <p>Modelo sociolinguístico</p> <p>Modelo do processo de interpretação</p> <p>Modelo bilíngue e bi cultural</p> <p>Técnicas de descrição de imagem, objetos, pessoas e ambientes internos e externos</p> <p>Comunicação de pessoas com Síndrome de Usher</p> <p><u>Ética</u></p> <p>Código de ética do intérprete/guia intérprete</p> <p>Código de ética da Apilsbsp - Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo</p> <p>Condutas</p> <p><u>Sistemas de Comunicação/Formas de Comunicação</u></p> <p>Libras tátil</p> <p>Libras em Campo reduzido</p> <p>Braille tátil</p> <p>Fala ampliada</p> <p>Escrita na palma da mão</p> <p>Uso do dedo como lápis</p> <p>Placas alfabéticas com letras</p> <p>Placas alfabéticas em Braille</p> <p>Meios técnicos com saída em Braille</p> <p>Alfabeto manual tátil</p> <p>Alfabeto com duas mãos</p> <p>Tadoma Escrita Ampliada</p> <p>Sistema Lorm</p> <p>Sistema Malossi</p>	<p>surdocegueira:</p> <p>2) posicionando os braços</p> <p>2. 1) adaptações necessárias para posicionamento de braço:</p> <p>3) passando por lugares estreitos:</p> <p>3.1) adaptações</p> <p>4) abrindo portas</p> <p>4.1) transferência de lado</p> <p>5) utilizando escadas. Adaptação necessária</p> <p>5.1) antecipação</p> <p>5.2) apoio do corrimão</p> <p>5.3) parada estratégica</p> <p>6) sentar-se. Adaptações necessárias</p> <p>7) entrando no carro</p> <p>7.1) verificando a altura da maçaneta</p> <p>7.2) verificando a altura do carro</p> <p>B) técnicas com a bengala longa</p> <p>1) utilizando tecnologia assistiva (loops - aparelho no formato de rádio frequência que amplifica o som)</p> <p>1.1) uso de bengala longa com roller</p> <p>2) uso da pré-bengala</p> <p>3) usando placa de comunicação</p> <p>4) técnica das “pontes”:</p> <p><u>Legislação</u></p> <p>Lei da Acessibilidade</p> <p>Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)</p> <p>Constituição Federal</p> <p>Leis do Dia do Surdocego: LEI 14.189 de 17 de julho de 2006 (PMSP) e LEI nº12.899, de 08 de abril de 2008 (Estado de São Paulo)</p> <p>Lei do Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais</p> <p>CBO – Classificação Brasileira de Ocupações</p> <p>Decreto 6949/2009 – Da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência</p> <p>Política Nacional de Educação Especial/2008</p> <p>Central de Libras – CELIG</p>
---	---

Fonte: Apostila Curso Guia-intérprete - Projeto Pontes e Travessias – Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, 2011

Além da carga horária presencial de 48 horas, os cursistas precisam fazer um estágio de 80 horas para treinamento da prática de guia-interpretação que envolve o acompanhamento das pessoas com surdocegueira ao supermercado, ao médico, ao banco, em congressos, entre outros. A certificação de guia-intérprete é fornecida após o término do estágio.

Para Alves (1995), o currículo sempre foi o objeto norteador para a proposta pedagógica de acordo com as demandas de cada época. Na segunda metade do Século XIX, a proposta deixa de ser relacionada com a época, onde o indicador mais evidente é a especialização do saber, por meio do trabalho científico e sobre a formação profissional a nível superior, no entanto, negou-se a totalidade. Constata-se que, nos conteúdos dos cursos que já existe a preocupação da formação do guia-intérprete de forma interdisciplinar e com fundamento em diferentes áreas do conhecimento.

Assim, a fase exploratória contribuiu para a compreensão de como tem se configurado o atendimento e a formação dos guias-intérpretes pelo Brasil e de que forma se pode dimensionar o atendimento à pessoa com surdocegueira no contexto dessa formação. Com isso, apresenta-se a configuração da pesquisa aplicada através das entrevistas realizadas com os profissionais selecionados em Salvador-Ba e a análise de como este atendimento tem se estabelecido no contexto local a partir da própria percepção dos profissionais entrevistados.

Consideram-se, portanto, a partir dos eixos temáticos, a formação/capacitação profissional, as formas de comunicação desenvolvidas para o atendimento e as questões relacionadas à inclusão do indivíduo surdocego, sejam nos espaços escolares e não escolares.

6.2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO NA ÁREA DE GUIA-INTERPRETAÇÃO.

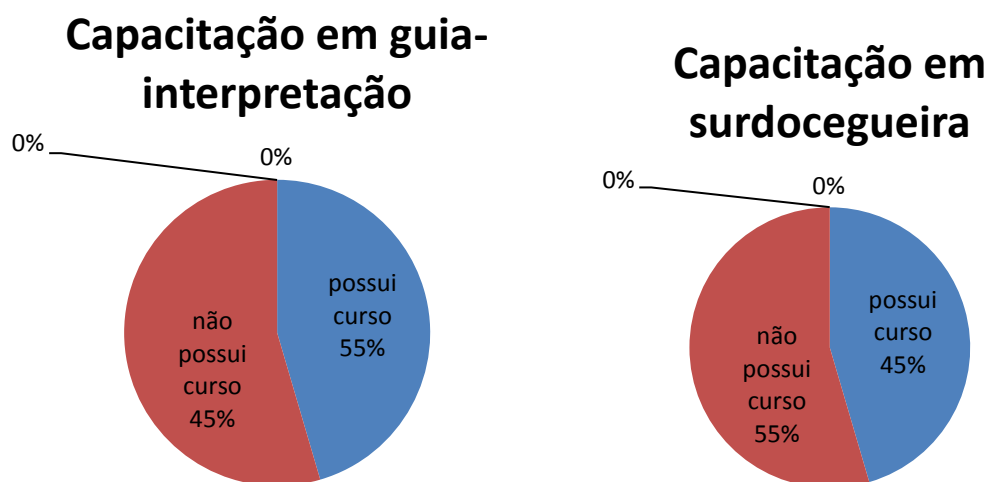
Para atender ao eixo proposto sobre a formação e atuação profissional dos guias-intérpretes, foi questionado aos profissionais sobre os cursos de formação realizados por eles tanto quanto ao item “capacitação na área de surdocegueira”, quanto ao item “capacitação na área de guia-interpretação” oferecidos por alguma instituição credenciada, tenha sido ela a AHIMSA, GRUPO BRASIL, ABRASC, ou qualquer outra instituição.

Estas informações, além de definir o perfil dos sujeitos desta pesquisa, estabelecem de forma clara o universo de profissionais que estão em

condições de atuarem como guias-intérpretes e confrontarão os dados exploratórios com os objetivos estabelecidos por esta proposta de pesquisa.

O gráfico 1 a seguir apresenta o referido perfil quanto à participação em cursos de capacitação seja em surdocegueira ou em guia-interpretação.

GRÁFICO 1:



Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada

Dos onze guias-intérpretes pesquisados, cinco (45%) possuem curso de capacitação na área de surdocegueira e seis (55%) não possuem nenhum curso de capacitação oferecido por instituições credenciadas. Aqueles com formação, relatam que tiveram cursos realizados pelo Grupo Brasil, AHIMSA e pelo Instituto de Cegos da Bahia. Entre aqueles que não realizaram cursos credenciados, dois afirmam ter participação em minicurso e oficina sobre surdocegueira com carga horária de 4 horas em congressos realizados na Bahia.

Em relação à formação na área de guia-interpretação, seis (55%) dos entrevistados afirmam ter realizado curso de formação ministrado pelo Grupo Brasil, Instituto de Cegos da Bahia, ABRASC e AHIMSA. Cinco (45%) dos entrevistados disseram não ter passado por nenhum curso de formação na área de guia-interpretação.

Importante observar que, no Brasil, até o presente momento, o curso de guias-intérpretes é um curso de capacitação. Já os intérpretes de Libras têm oportunidade de formação em curso de Letras com habilitação em Libras oferecido por Instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo Ministério da Educação ou em cursos de pós-graduação *lato sensu* para formação de tradutores/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, como previsto no decreto nº 5.626 de 2005.

A partir do curso de formação de guias-intérpretes, as pessoas que já atuavam como tal, foram tomando consciência de seu papel e buscaram a aproximação com a formação para melhor capacitarem-se. A busca de formação e identidade do guia-intérprete acontece, de modo geral, isoladamente. À medida em que esse profissional começa a participar de eventos, congressos e de sua inserção na luta de classe pela fundação das associações, inicia-se um fortalecimento profissional, um convívio maior com os intérpretes de Língua de sinais e uma parceira com a associação, incluindo-se, inclusive, a palavra “guia-intérprete” também no nome da associações e eventos relacionados ao tema da interpretação.

Quando questionados sobre a formação continuada, e sobre como se mantêm atualizados sobre a atuação do guia-interprete, os entrevistados afirmam buscar em diversas fontes, como mostra o Quadro 4:

QUADRO 4: Quanto à fonte de atualização sobre a área de guia-interpretação.

SUJEITO	internet	Livros e revistas	Eventos	Outros GI's	Contato com surdocegos	Não busca
GI-1		x				
GI-2					X	
GI-3			X	x	X	
GI-4					X	
GI-5						x

GI-6	x		X			
GI-7	x	x				
GI-8				x		
GI-9	x					
GI-10				x	X	
GI-11		x	x			
Total	3	3	3	3	4	1

Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada.

Nota-se que a busca por informações na campo da guia-interpretação se estabelece de forma heterogênea entre os entrevistados, sendo o contato com pessoas surdocegas o fator de maior recorrência, salientando-se a prática como o caminho mais percorrido para o desenvolvimento da experiência profissional.

Do mesmo modo, a prática se configura no contato com outros guias-intérpretes, que pela troca de experiências, oportuniza-se a vivência sobre o atendimento aos surdocegos e, assim, as dificuldades de um auxiliam ao outro no confronto de barreiras e limitações provenientes desse campo ainda pouco explorado.

Apenas um dos sujeitos da pesquisa argumenta não buscar informações, justificando o fato de desconhecer as fontes de pesquisa para que contemplem uma capacitação ou formação continuada sobre guia-interpretação.

Com o objetivo de compreender como se deu a experiência daqueles que não realizaram nenhum curso de formação, questionou-se como foi o processo de experiência no atendimento à pessoa surdocega, obtendo-se os seguintes relatos:

GI-4 : . Sou Testemunha de Jeová e faço um trabalho com pessoas surdas. Fiz o estudo bíblico durante alguns anos de uma surdocega e até hoje faço interpretação nas reuniões e congressos para ela.

GI-5: *A primeira foi em um casamento, ninguém queria ir, então me coloquei a disposição. Foi diferente, geralmente quando interpreto consigo ler nos olhos do surdo o grau de compreensão do conteúdo informado. No caso do surdocego, minha sensação era de interrogação. Fiz a verificação em alguns momentos para analisar se ele entendia e o mesmo confirmava que sim. A falta da formação levou a muitas ações intuitivas com base nas orientações de Samara e minha prática como intérprete Libras. Ao final minha sensação era de dever cumprido e a certeza da necessidade de passar por uma formação específica para atuar como guia- intérprete. A segunda já foi em um evento e não, mas como guia-intérprete e sim como interlocutor. A surda madura e comunicativa conduziu o rumo da conversa e melhor maneira para interagir. A conversa foi superficial, limitando-se a apresentação e algumas colocações informais.*

GI-7: *Trabalho com esse aluno surdocego desde novembro de 2005. Iniciei o trabalho como estagiária da escola (rede privada), quando era estudante de pedagogia. Eu transmitia as informações visuais e auditivas que aconteciam nos diversos espaços da escola. Realizava as transcrições de Braille para tinta para que a professora corrigisse as atividades dele. A partir de julho de 2006, comecei a atendê-lo em casa também, porque a professora que acompanhava o garoto em sua residência precisou sair. A partir de 2007, passei a atendê-lo somente em casa.*

GI-9: *Fiz uma inscrição para estágio e fui selecionada*

Nota-se que as experiências, para esses profissionais, deram-se de forma empírica a partir de oportunidades relacionadas à questão religiosa ou acadêmica e que o contato com o sujeito surdocego foi determinando as formas de comunicação mais eficazes para o atendimento. Outro fator a ser observado é que estes profissionais iniciaram sua atuação com pessoas

surdocegas de forma voluntária, sejam por questões de ideologia religiosa, ou por identificação com a área e, conseqüente busca pelo contato empírico.

Nesta mesma perspectiva, observa-se que o surgimento dos tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais no atendimento às pessoas surdos, também se constituiu, ao longo da história, a partir das ações filantrópicas, principalmente pela atuação das igrejas evangélicas com seus ideais de evangelização à estes indivíduos.

Segundo Quadros (2004), a história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Reconhecendo que os primeiros passos do surgimento da profissão de tradutor de Língua de Sinais no Brasil são oriundos de trabalhos religiosos no período da ditadura militar, na década de 1980, Quadros confirma que:

Nas discussões do âmbito religioso, é necessário observar que a trajetória do intérprete de língua de sinais no Brasil surge de instituições educacionais vinculadas às igrejas que mantêm grupos de pesquisas em estudos surdos, a exemplo da ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, e que se pode dizer que foi a primeira a objetivar a busca destas comunidades de surdos atentando para o uso de suas variações linguísticas e suas identidades como cidadãos (QUADROS, 2004, p 3).

Assim, a história da profissão do tradutor/intérprete de Língua de Sinais e as travessias que historicizam este profissional estão demarcadas juntamente às lutas das comunidades surdas e aos primeiros estudos linguísticos em Libras. Estes movimentos advêm principalmente dos ambientes religiosos, que foram os primeiros a popularizar a língua dos surdos como veículo de comunicação, expressão, educação e evangelização, trazendo a polêmica da identidade linguística, promovendo o direito à autonomia dessas pessoas como seres de expressão política, social e cultural.

Do mesmo modo, nota-se nas falas desses guias-intérpretes, a marca do voluntariado e da ideologia religiosa, direcionando-os para a atuação profissional não apenas nos espaços religiosos, como também em outros ambientes que promovam o atendimento ao surdocego, sejam estes escolares ou não escolares.

6.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E COMUNICAÇÃO COM O SURDOCEGO

Quanto ao tempo de experiência no atendimento à pessoa surdocega, cada um dos entrevistados apresenta um período diferenciado, observando que nove deles já atuam como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais com pessoas surdas, e, durante este período, realizaram sua formação complementar na área da guia-interpretação e surdocegueira ou empiricamente passaram por experiências profissionais nesse atendimento, como já apresentado no eixo anterior. Apenas GI-11 realizou formação na área, mas, não atua e declara não ter experiências formalizadas em guia-interpretação, sendo este o motivo de não ser considerado para o quadro quali-quantitativo apresentado a seguir.

Assim, tem-se:

QUADRO 5: Quanto ao tempo de atuação no atendimento ao surdocego.

SUJEITO	Menos de 1 ano	4 anos	5 anos	6 anos	8 anos	9 anos	10 anos
GI-1		X					
GI-2		X					
GI-3							X
GI-4					X		

GI-5	X						
GI-6				X			
GI-7						X	
GI-8			X				
GI-9	X						
GI-10			X				
Total	2	2	2	1	1	1	1

Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada.

As experiências profissionais vivenciadas pelos entrevistados, estão inseridas no tempo de experiência enquanto tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que, dos onze entrevistados, oito já exerciam atendimento com pessoas surdas antes de atuarem ou buscarem capacitação para o atendimento ao surdocego.

Apenas dois declaram apresentar menos de um ano de atuação no atendimento às pessoas surdocegas, e oito possuem entre quatro a dez anos de experiência, o que denotaria, hipoteticamente, um grau de maturação importante para que a atuação profissional acontecesse. Contudo, a pesquisa demonstra que o tempo de experiência, necessariamente, não reflete a maturação correspondente ao tempo de atuação, quando considerada a porcentagem que apresenta cursos de capacitação ou de formação na área da surdocegueira e/ou da guia-interpretação, e principalmente, por não encontrarem núcleos de apoio, associações específicas para surdocegos, e instituições especializadas para o atendimento a surdocegueira na cidade de Salvador-Ba.

Questionados sobre o vínculo empregatício dos entrevistados ou em quais instituições suas experiências profissionais se estabeleceram como guias-intérpretes, constatou-se que 100% dos profissionais não possuem vínculo em nenhuma instituição, considerando apenas um entrevistado que realiza o atendimento em uma escola da rede privada de Salvador na

modalidade de estágio. Este vínculo se dá em forma de estágio pelo fato de que, a entrevistada, é estudante de nível superior no curso de Pedagogia, e por se identificar com a área de inclusão foi selecionada para realizar seu estágio curricular no acompanhamento a um aluno com surdocegueira em uma escola particular do município.

As experiências realizadas como guias-intérpretes pelos demais se deram como prestação de serviço temporário ou ações voluntárias, como mostra o Quadro 6:

QUADRO 6: Quanto ao local de atuação profissional dos guias-intérpretes.

SUJEITO	Eventos	Associações	Escolas	Igrejas	outros
GI-1	x		x	x	
GI-2	x			x	
GI-3	x	x	x		
GI-4				x	
GI-5				x	
GI-6	x	x			
GI-7			x		
GI-8	x		x	x	x
GI-9			x		
GI-10	x			x	
GI-11	x				
Total	7	2	5	6	1

Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada.

Pelo fato de nenhum dos entrevistados possuir vínculo empregatício na função de guia-intérprete, aliado ao fato de a maioria já atuar como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no atendimento a pessoas surdas, função esta que normalmente se caracteriza pelo trabalho itinerante, observa-se que também as experiências elencadas pelos entrevistados apresentam este mesmo perfil de itinerância. Desta forma, os eventos, dentre eles, congressos,

seminários, simpósios, encontros, principalmente relacionados à área de inclusão e de deficiências, aparece como o principal local de atuação entre os pesquisados.

Outro fator a ser observado é a predominância da atuação desses profissionais em locais religiosos, demonstrando ainda o serviço voluntário prestado por muitos destes. Este fator é bastante comum, considerando a própria história da Língua de Sinais no Brasil disseminada pelas instituições religiosas e pela própria história e surgimento dos tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, que, voluntariamente, atuam nas interpretações de cultos e em atividades de evangelismo.

O ambiente escolar aparece em terceiro ponto de predominância na atuação profissional, considerando este um dado importante, em que, dentre os cinco pesquisados que pontuaram este local de atuação, apenas um profissional, na função de estagiário(a), realiza o atendimento educacional atualmente. Este resultado suscita uma grande lacuna, e, conseqüentemente, um importante problema de pesquisa, sobre, como tem sido feito o atendimento educacional aos estudantes com surdocegueira na cidade de Salvador, uma vez que a quantidade de profissionais atuando nos espaços escolares não reflete o cumprimento das políticas públicas frente ao número possível de alunos com surdocegueira, seja na rede pública ou privada do sistema educacional em Salvador-Ba. As pessoas com surdocegueira não estão recebendo o atendimento educacional especializado? Ou estas pessoas sequer estão tendo acesso à rede de ensino dentro do processo de inclusão?

Considerando que a escola é um importante ambiente que potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos, uma vez que as relações estabelecidas entre os educandos e todo o contexto em sua volta estão propícias para tal construção individual e coletiva, argumenta-se que o espaço escolar para o desenvolvimento humano da pessoa surdocega deve ser tratado como espaço fundamental de acesso e, conseqüentemente, permanência desse público nos espaços escolares. Defende-se aqui a real necessidade do guia-intérprete para que o surdocego tenha suas especificidades de comunicação atendidas, e, sobretudo, as condições para desenvolverem-se em seu pleno estado de direito.

Por isso, Plazas (2009, p 34) esclarece que:

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

Recorre-se novamente a Souza (2007, p, 159) ao argumentar que a ação do intérprete, e aqui se contextualiza também a ação do guia-intérprete, é antes de tudo, a de um educador. Ou seja, o profissional que participa da ação formativa da criança e dos jovens surdocegos nas instituições de ensino. O autor defende que a ordem como o processo tradutório se constitui, muitas vezes é reduzida tecnicamente, e é quase impossível de ser realizada neste contexto. Segundo Souza, a ação de interpretar vai além, e se torna impossível permanecer neutro deste cenário de subjetividades da comunicação entre os indivíduos. Uma forma de amenizar os problemas neste contexto de tradução, importante se faz o processo de formação desses profissionais guias-intérpretes.

Percebe-se que o aproveitamento do intérprete de língua de sinais no contexto da religião para a Educação é algo ainda passível de estudos e observações em meio à comunidade científica. É necessário que haja mais informação sobre a história desse profissional que, muitas vezes ainda é confundido como professor de surdos, ou alguém que assiste as pessoas com surdez em um viés assistencialista, sem que haja necessidade de remunerá-lo por suas atividades.

Da mesma forma, Tuxi (2009), cita que a inclusão escolar de alunos surdos vai além de obter uma forma de expressar uma língua acessível como meio de comunicação entre o surdo e todos que participam desse processo, pois apenas o uso da língua de sinais não é o suficiente para o êxito do processo inclusivo, porque muitos alunos surdos ingressam no ensino fundamental sem dominar a língua de sinais, geralmente se comunicam por

meio de gestos domésticos, prejudicando na função do intérprete.

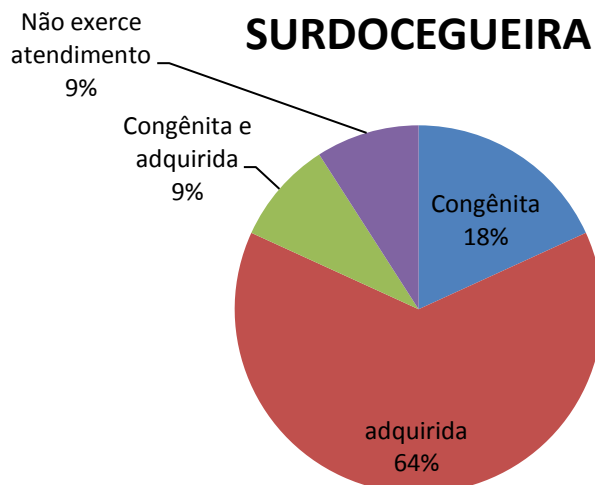
Assim, o trabalho do guia-intérprete possibilita junto à pessoa surdocega, a interação, acesso ao lazer, trabalho, educação, conhecimento de objetos, pessoas, como também favorece que a mesma tome suas decisões de maneira autônoma, efetivando seu direito de cidadão pleno, funções pelas quais a escola se constitui fundamental para que o guia-intérprete seja atuante e reconhecido em sua funcionalidade.

As atividades realizadas por associações de surdos ou associações de cegos e outras associações ligadas à pessoas com deficiências, aparecem como espaço de menor predominância na atuação dos entrevistados. Este resultado se dá pela realidade de não ter sido ainda estabelecido, na cidade de Salvador, uma associação que atenda especificamente as pessoas surdocegas, dificultando, inclusive, o acompanhamento destes indivíduos em todas as instâncias que uma associação se propõe.

Apenas um dos entrevistados relata ter experiência de guia- interpretação em ambientes não formais, como por exemplo, momentos de relações familiares e acompanhamento em consultas médicas, o que também se estabelece para este guia-intérprete, como um atendimento voluntário, não remunerado.

Outro questionamento que contempla o eixo de atendimento à pessoa surdocega diz respeito ao perfil do surdocego atendido quanto à época de surgimento da deficiência, se possui surdocegueira congênita ou surdocegueira adquirida. Essas características são fundamentais para a compreensão de qual atendimento deverá ser realizado para cada indivíduo, uma vez que tais especificidades determinam, sobretudo, uma metodologia mais adequada para o processo de aquisição de linguagem e posterior mediação da comunicação estabelecida pelo guia-intérprete. Para estes dados, apresenta-se o gráfico a seguir:

GRÁFICO 2: Quanto à classificação dos surdocegos atendidos.



Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada.

Tomando como base a classificação da surdocegueira apresentada por REYES (2004), em que os surdocegos se dividem entre o grupo dos surdocegos congênitos (causas pré-natais ou perinatais) e o grupo dos surdocegos adquiridas (causas pós-natais), pode-se que a maioria dos guias-interpretetes (64%) desenvolveu e/ou desenvolve suas atividades de guia-interpretação apenas a surdocegos adquiridos, enquanto 18% atuou/atua apenas com surdocegos congênitos. Apenas um afirma desenvolver o atendimento tanto para surdocegos congênitos quanto adquiridos, enquanto um afirma não desenvolver atendimento, embora tenha se capacitado nos cursos já citados.

Sobre essa classificação determinar o tipo de comunicação a ser desenvolvida pelo surdocego, REYES (2004) chama atenção para o fato de que, para aqueles adquiridos, o aprendizado de novas formas de comunicação fica implicadas quando o indivíduo ainda possuir algum resíduo em um dos sentidos (seja visão ou audição). Daí a importância em os profissionais em conhecer diversos sistemas de comunicação para atender o surdocego na comunicação escolhida por este, bem como para incentivar o uso dos diferentes sistemas pelos sujeitos surdocegos.

Estes dados representam a realidade quali-quantitativa sobre uma provável estatística quanto ao perfil do público com surdocegueira em

equivalência às causas desta deficiência. Embora o CENSO atualizado não registre os dados numéricos sobre a quantidade de surdocegos na cidade de Salvador, compreende-se que as causas classificadas como pós-natais para a ocorrência da surdocegueira prevalecem em quantidade, em relação as causas pré-natais, resultando assim em maior número de sujeitos com surdocegueira adquirida. As ocorrências mais comuns são a Síndrome da Rubéola Congênita, meningite, e a Síndrome de Usher.

As características de cada sujeito com surdocegueira são fatores que, embora não determinantes, podem direcionar as variadas formas de abordagem para o atendimento a este indivíduo, sobretudo, ao que se refere à aquisição de linguagem e as formas de comunicação desenvolvidas por cada um deles.

Para Maia (2011), o conhecimento do mundo se faz pelo uso dos canais sensoriais proximais como: tato, olfato, paladar, cinestésico, proprioceptivo e vestibular. O surdocego precisa da mediação de comunicação para poder receber, interpretar e conhecer o que lhe cerca. Neste sentido, divide-se a comunicação em receptiva e expressiva, para favorecer a eficiência da transmissão e interpretação.

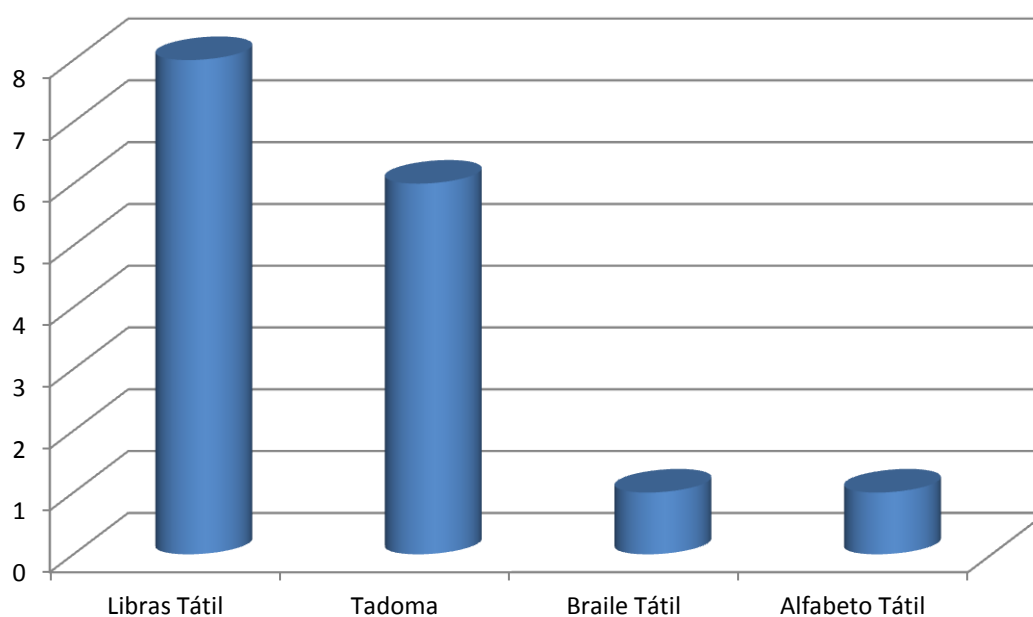
A autora, de forma pertinente a esta pesquisa, discorre sobre a comunicação receptiva, que ocorre quando alguém recebe e processa a informação dada por meio de uma fonte e forma (escrita, fala, Libras e etc.). Assim, aquele que media a comunicação forma uma interpretação que seja equivalente com a mensagem. Enquanto a comunicação expressiva requer que um comunicador (pessoa que comunica) passe a informação para outra pessoa, podendo ser realizada esta mediação por meio do uso de objetos, gestos, movimentos corporais, fala, escrita, figuras, e outros formatos simbólicos para que a comunicação seja efetivada.

São essas especificidades comunicacionais determinadas pelo surdocego que irão requerer do profissional guia-intérprete a melhor forma de mediar a comunicação. Assim, quanto maiores as possibilidades de instrumentalização profissional, maior será a qualidade de atendimento ao surdocego, e, conseqüente, melhor o desenvolvimento psicossocial deste

indivíduo, uma vez que o acesso às informações possibilitará o desenvolvimento de sua autonomia e inserção no meio social.

Assim, as formas de comunicação relatadas pelos guias-intérpretes pesquisados estão apresentadas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3: Quanto às formas de comunicação desenvolvidas pelos guias-intérpretes.



Fonte: Dados coletados em entrevista semi-estruturada.

Constata-se que oito profissionais dominam e utilizam a Libras Tátil como forma de comunicação com o surdocego, refletindo a própria característica de formação inicial em nível de Graduação (Letras/Libras) ou em Pós-graduação (Libras e Interpretação) apresentados no perfil destes profissionais. Destes oito guias-intérpretes supracitados, três utilizam apenas a Libras Tátil como forma de comunicação em seu atendimento; seis guias-intérpretes utilizam o Tadoma como forma de comunicação, caracterizando também uma forma comum entre os surdocegos adquiridos e pós-linguísticos. Destes seis, dois utilizam apenas o Tadoma para o atendimento com surdocegos em suas experiências e observa-se que o fator determinante para este recurso de comunicação é fato de ambos surdocegos atendidos, terem se

submetido à cirurgia de implante coclear, favorecendo o desenvolvimento da sua oralização; ademais, apenas um profissional utiliza o Braille Tátil e outro utiliza também o Alfabeto Manual Tátil ao se comunicarem com surdocegos, assim como se observa nos seguintes depoimentos:

GI-7: Costumo conversar com meu aluno utilizando Tadoma sempre que o aparelho FM não é adequado para aquele momento. Como ele tem implante coclear atualmente, essa forma de comunicação se torna bem mais facilitada. Quando não havia o implante coclear, o Tadoma não era o sistema de comunicação preferido pelo meu aluno.

GI-11: Eu não trabalho como guia-intérprete atualmente, mas após o curso de formação que realizei, tive a experiência de me comunicar pelo Tadoma com uma surdocega de São Paulo, que é oralizada e que consegue desenvolver a comunicação perfeitamente tanto pela Libras, Libras Tátil, como também através do Tadoma.

Os dois relatos destacam o uso do Tadoma como forma de comunicação para aqueles surdocegos que, por possuírem resíduo auditivo ou por já terem aquisição linguística, são beneficiados por esse sistema de comunicação que valoriza as expressões que são possíveis para o desenvolvimento da comunicação pelo canal que melhor é desenvolvido no surdocego.

Para aqueles surdocegos adquiridos, e, principalmente aqueles que foram acometidos pela surdocegueira após aquisição natural da língua oral, comprova-se que o recurso de comunicação realizado pelo Tadoma pode valorizar a potencialidade comunicativa através dos recursos que já lhes eram usuais antes das perdas sensoriais.

Vale resaltar que, ao refletirem sobre a inclusão de surdocegos, os entrevistados destacam que as adaptações necessárias àqueles surdocegos pós-simbólicos - por possuírem uma funcional linguagem simbólica e comunicação - são mais flexíveis, portanto, mais usuais e possíveis de serem colocadas em prática. Já no que se refere aos surdocegos pré-simbólicos - por

ainda não possuem uma funcional linguagem simbólica e comunicação – as adaptações a estes são altamente particulares e em muitos casos, porque não dizer, momentaneamente impossíveis de serem colocadas em prática tendo como referência a inclusão como esta proposta na atualidade.

Embora apenas um dos entrevistados tenha citado o Alfabeto Tátil em seus relatos, observa-se que o Alfabeto Manual é um componente da Língua de Sinais, e assim, naturalmente, aqueles que utilizam a Língua de Sinais, também utilizam o Alfabeto Tátil. Porém, existem surdocegos que não utilizam a Libras Tátil e usam apenas o Alfabeto Tátil como forma de comunicação.

Em uma das entrevistas realizadas, foi relatado o uso do aparelho FM no ambiente de sala de aula utilizado como recurso de mediação para a comunicação entre o surdocego e o guia-intérprete, demonstrando o uso de tecnologias assistivas, como segue:

GI-7: Na sala de aula, meu aluno usa um FM para melhorar a compreensão da fala dos professores. O FM possui um transmissor e um receptor. O transmissor fica com o professor e capta o som para enviá-lo na mesma frequência ao receptor, que fica acoplado ao implante. Mesmo com o professor distante, ouve como se estivesse próximo a ele. Quase sempre faz a opção pelo Tadoma em ambientes ruidosos.

GI-7 demonstra o uso de instrumentos e recursos tecnológicos favoráveis ao atendimento do surdocego em sala de aula. Estes recursos permitem tanto a aproximação e mediação do profissional do atendimento educacional, bem como a aproximação dos demais indivíduos que no contexto da sala de aula, estabelecem comunicação com o surdocego, sejam eles os professores, os colegas em sala de aula ou toda a comunidade escolar.

Nota-se a importância do uso de tecnologia assistiva também mediada pelos profissionais para que o surdocego tenha o melhor acesso às informações de acordo com suas particulares necessidades. Daí o uso do FM, que se configura como uma oportunidade de potencializar os resíduos auditivos daquele indivíduo surdocego e favorecer o desenvolvimento de um sistema de

comunicação específico na relação entre surdocegos e professor, bem como entre o surdocego e os demais indivíduos que porventura estabeleçam comunicação.

Galvão (2010) relembra que um surdocego que tenha acesso ao mundo via vozes, pode se beneficiar do MIC30, que é um microfone, que, ao se conectar à prótese auditiva, amplia o som externo e facilita o estímulo dos resíduos auditivos daquele indivíduo; ou do Microlink, que é um receptor ligado à prótese auditiva do surdocego, conectado a um microfone emissor de FM, no qual se fala (seja um professor ou qualquer outra pessoa no contexto comunicativo). O instrumento reduz os ruídos externos e potencializa a comunicação, em casos de aparelho de amplificação sonora, melhorando a condição auditiva do sujeito surdocego, seja em um ambiente escolar ou em qualquer outro ambiente consideravelmente ruidoso.

Nesse sentido, salienta-se também a importância sobre os locais que prestam serviços e atendimentos às pessoas com deficiências, proporcionarem aparatos tecnológicos em prol da inclusão, oportunizando acessibilidade aos surdocegos. Sejam escolas, associações, eventos, clínicas, igrejas, ou demais espaços sociais, ao atender o público com surdocegueira, devem equipar-se e instrumentalizar-se para que a inclusão aconteça de forma universalizada e com equidade. Conseqüentemente, o acesso à cultura e desenvolvimento humano será constituído sem as barreiras impostas pela exclusão.

Sob esse ponto de vista, pertinente se faz concordar com Vygotsky , ao entender que

é sumamente relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. É importante enfatizar a ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores. O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola, tecnologias, etc., influenciam determinadamente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. Entretanto, as limitações do indivíduo com deficiência tendem a tornar-se uma barreira a estes processos. (VIGOTSKY, 2007, pg. 56)

Daí, desenvolver recursos de acessibilidade, bem como as chamadas

Tecnologias Assistivas, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela relação com a deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura.

Quanto às outras formas de comunicação apresentadas nesta pesquisa (Escrita do dedo como lápis; Tablitas alfabéticas, Libras em campo reduzido; Sistema Malosi, etc.) e/ou formas alternativas desenvolvidas entre o surdocego e o guia-intérprete não foram relatadas durante as entrevistas.

Observa-se que, como já dito anteriormente, o surdocego é quem determina a melhor forma de comunicação a ser estabelecida para o seu desenvolvimento. Julga-se que a necessidade de ampliação destas formas de comunicação ainda precisa ser desenvolvida pelos profissionais para que ofereçam aos surdocegos opções outras de acesso às informações, e assim, decidirem por aquela, ou aquelas, que melhor se adeque(m) às suas próprias necessidades e especificidades.

6.4A INCLUSÃO DO SURDOCEGO E O GUIA-INTÉRPRETE

Para atender este eixo da pesquisa, os entrevistados foram questionados sobre quatro temáticas de investigação, a saber: (1) quais as dificuldades enfrentadas na função do guias-intérpretes; (2) no contexto socioeducacional, qual a percepção de cada um quanto ao papel do guia-intérprete; (3) qual a relação que se estabelece entre o surdocego e a inclusão; e, (4) como cada um dos entrevistados define o trabalho do guia-intérprete a partir de suas vivências.

Com o objetivo de analisar os dados deste eixo, serão apresentadas e discutidas as transcrições das entrevistas, afim de que seja possível apreender, em cada relato, as suas percepções, impressões, sensações, frustrações, realizações, e o envolvimento de cada profissional diante deste objeto de pesquisa, e, principalmente, diante das responsabilidades que lhes são atribuídas para mediação e inclusão social das pessoas surdocegas.

Quando questionados sobre quais as dificuldades enfrentadas na função do guias-intérpretes, relatam que:

GI-1: A escola não ter os recursos e ambiente necessário para a prática, bem como a falta de informação dos educadores em geral.

GI-3: Formação continuada.

GI-4: . Carência de cursos de formação na área em Salvador

GI-5: A falta de formação. E a impressão que tenho é de que os surdocegos estão escondidos em casa, por famílias desinformadas que não sabem o que fazer e tratam essas pessoas como deficientes intelectuais.

GI-9: O Braille, pois são poucos os cursos oferecidos e a discriminação dos colegas da sala, quando se trata de trabalho em grupo.

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

Ao ser notificada a necessidade da formação continuada, são enfatizados os seguintes aspectos do profissional: a formação, a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional. O educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho. Assim como, a ampliação do conhecimento sobre a surdocegueira acarretará a extensão da qualificação sobre o atendimento prestado.

Segundo o estudioso Philippe Perrenoud (2001), a formação profissional contínua se organiza em determinadas áreas prioritárias. Dentre elas estão as competências básicas que cabem ao educador. Refere-se como áreas de competências, devido cada uma delas abordar várias competências. O autor defende que o saber prático também recorre ao saber acadêmico ou aos saberes acadêmicos múltiplos, sem falar nos culturais entre outros.

Aliada a essa questão, pontua-se a crítica sobre a falta de estrutura em ambientes escolares para que os profissionais encontrem as condições necessárias para o desenvolvimento do atendimento ao surdocego. Assim, a falta de recursos, tanto pode estar ligada às questões da tecnologia assistiva, quanto à estrutura organizacional dos espaços para o desempenho das funções profissionais. Do mesmo modo, a falta de ambientes adequados para os específicos fins de atendimento, sejam nos espaços escolares, como salas de recursos, profissionais especializados, quanto em espaços não escolares para que qualquer necessidade do sujeito surdocego (atendimento à saúde, assistência social, serviços públicos ou privados, transportes, etc.) seja atendida com qualidade.

Outro motivo de dificuldade enfrentada pelos profissionais está acentuada nos seguintes depoimentos:

GI-6: O desgaste físico e remuneração. O trabalho exige um esforço maior que o intérprete de Libras e remuneração nem sempre é condizente com o trabalho técnico deste profissional.

GI-8: Cansaço físico relacionado à reconhecimento do grande esforço que é ser um guia-intérprete.

GI-10: Realizar interpretação sentada e ao realizar a tradução através da Libras tátil usar os sinais que tocam parte do corpo do sinalizador.

As questões relacionadas ao desgaste físico e a falta de valorização profissional aparecem como segunda justificativa para as dificuldades

enfrentadas, uma vez que o trabalho do guia-intérprete demanda um desgaste físico excessivo quando comparado ao trabalho do tradutor/intérprete de Libras para os surdos.

Aqueles que já atuavam como tradutores/intérpretes de Língua de Sinais para pessoas surdas, relatam sobre a diferença ao atuarem da guia- interpretação, uma vez que o desgaste físico e intelectual se torna potencializado em virtude da própria dinâmica que é estabelecida no ato comunicativo entre surdos e intérpretes e entre surdocegos e guias-intérpretes. Este fator está claramente demarcado no relato a seguir:

GI-1: Nas instituições em que trabalhei como guia-interprete, sempre era eu sozinha para fazer todo o trabalho de apoio, interpretação, deslocamento, acompanhar ao banheiro, enfim. Não tinha ninguém para fazer revezamento comigo na escola.

GI-3: Quando interpreto em um evento para pessoas surdas, é que comum que haja um ou dois intérpretes que se revezem durante uma palestra que tenha um grupo de surdos na plateia. Este mesmo serviço de interpretação deverá ser realizado de forma individualizada para cada pessoa surdocega que ali estiver no ambiente. E isso acarreta a necessidade de um número maior de profissionais.

GI-6: O tempo que levo para interpretar para um surdocego, é consideravelmente mais desgastante do que o mesmo tempo interpretando para um grupo de cinquenta surdos. Além do mais, o contato físico, a postura que ficamos com o surdocego durante a interpretação, a sensibilidade que precisamos ter com relação ao surdocego em perceber também o cansaço dele, é completamente diferente de quando lidamos com os surdos.

Estas percepções demarcam o que Lacerda (2002), Harrison e Nakasato (2004) e Martins (2008), entre outros autores, discutem

sobre a importância de se ter uma formação de qualidade para atuar como TILS, além do conhecimento linguístico aprofundado tanto em Libras como em Português. O contato com a comunidade surda é fundamental, mas a interpretação requerer conhecimentos de mundo, escolhas lexicais e de sentido que precisam ser trabalhadas para que o intérprete atue adequadamente favorecendo a aprendizagem do estudante surdo.

Ao se tratar do atendimento ao surdocego, esta competência e reconhecimento profissional devem ser avaliados de forma a proporcionar as condições mínimas necessárias para que o serviço seja realizado com qualidade, uma vez que para além das necessidades linguísticas e de comunicação, as especificidades enquanto sujeito com deficiência se estabelecem para o surdocego de maneira estritamente peculiar e diferente das condições implícitas nas demais deficiências sensoriais e/ou físicas.

GI-7: Sentia muita dificuldade quando o aluno ainda não tinha implante coclear e era necessário descrever, simultaneamente, muitas imagens e informações auditivas. Por exemplo, quando a escola exibia algum filme, ou iam ao teatro. Também quando eram realizadas visitas a alguns locais e, nesses ambientes, os alunos tinham que ouvir a fala de algum palestrante, que também transmitia imagens em uma apresentação de slides. Nesse sentido, era difícil acompanhar a velocidade com que as informações eram apresentadas. Ainda que os filmes tivessem audiodescrição, meu aluno não iria se beneficiar porque ainda não tinha implante coclear. No entanto, talvez ajudasse o meu trabalho se a escola providenciasse um roteiro com audiodescrição do filme, ou que me informassem antecipadamente sobre essa atividade e eu mesma pudesse planejar um roteiro para passar as informações para o aluno, no momento da exibição do filme.

Um das dificuldades era o fato de não ser convidada a participar das reuniões de planejamento da escola, embora eu

mesma manifestasse interesse em fazer parte desses encontros.

De ordem metodológica, GI-7 relata sobre as dificuldades para o desenvolvimento de seu trabalho no ambiente escolar, elucidando barreiras que não estão relacionadas diretamente à sua própria formação ou questões de competência particular. Mas, apresenta aqui as dificuldades demarcadas pela falta de estrutura no ambiente de trabalho e na falta de planejamento por parte das instituições para que a prestação do serviço se estabeleça de modo mais qualitativo.

Nesse sentido, Romeu Sasaki (2003) discute sobre as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiências em suas relações sociais, e define seis tipos de barreiras excludentes: arquitetônica (não permite a acessibilidade da pessoa com dificuldade de locomoção), comunicacional (a linguagem verbal ou visual utilizada não alcança todas as pessoas), atitudinal (atitude preconceituosa), metodológica (métodos de ensino, trabalho e lazer homogêneos), instrumental (instrumentos utilizados para trabalhar, brincar que não atendem as limitações), programática (leis, portarias, regulamentos e políticas que perpetuam a exclusão). A acessibilidade, em uma perspectiva inclusiva, será estabelecida quando essas barreiras forem desconstituídas, de modo a proporcionar condições, tanto por meio de formação, quanto de programas ou políticas públicas, ou atitudes, possibilitando o real acesso à sociedade, sem distinções.

GI-2: Não vejo dificuldade.

GI-11: Não atuo

Considerando GI-11, que neste questionamento não atua como guia-intérprete, e por esta razão não relatou sobre o questionamento feito, constata-se que 50% dos relatos apresentam a maior dificuldade relacionada com a formação para atuar nesta área, uma vez que sentem a necessidade de uma formação continuada, seja ofertada pelas instituições de ensino, ou

associações, que os capacitem e instrumentalizem para uma melhor atuação profissional. Esta necessidade de formação e do conhecimento sobre a surdocegueira enquanto deficiência é destacada por um relato, como imprescindível não apenas para o guia-intérprete, mas também para os demais profissionais, seja na área da educação ou áreas correlatas, para que os (pré)conceitos sobre os sujeitos surdocegos e também sobre os profissionais da área sejam desconstruídos.

Do mesmo modo, entende-se que o trabalho de um guia-intérprete requer um esforço físico e postural bem peculiar. Aqueles intérpretes de Libras que estão mais adaptados a traduzirem uma interlocução para um público surdo, precisa direcionar todo o esforço da interpretação para um atendimento individualizado com o surdocego. Este desgaste físico se torna maior tanto para o guia-intérprete quanto para o próprio surdocego, se comparado ao público surdo. Consequentemente, pelo trabalho ser mais exaustivo, a remuneração nem sempre condiz com as expectativas dos profissionais. Sente-se aí a necessidade de uma regulamentação das jornadas de trabalho estabelecidas por associações através de estatutos, que, tanto possam cumprir os direitos e deveres dos profissionais, quanto fiscalizar as instituições contratantes destes serviços.

Para Galvão (2013), a necessidade e a possibilidade da escola tornar-se, para as pessoas com deficiência, um importante contexto de superação de estigmas se estabelece quando resgatam a importância de serem quebrados os muros dos preconceitos e superadas as barreiras atitudinais e pedagógicas, a favor de uma pedagogia cada vez mais inclusiva, rompendo com um círculo vicioso de exclusão a que o aluno com deficiência tem sido inserido ao longo da história da educação especial no Brasil.

A falta de estrutura nos espaços escolares e de uma equipe pedagógica melhor preparada para lidar com a deficiência aparecem como dado de pesquisa, uma vez que aqueles profissionais que têm experiência no ambiente escolar recebem a responsabilidade de exercer funções além daquelas possíveis de desenvolver. Acabam por assumir, além da função de guia-intérprete, também o de professor, de coordenador pedagógico, de familiar, etc.

Farias e Maia (2007. p. 27) relatam que:

A inclusão é favorecida com a participação do profissional guia-interpretre (quem faz a interpretação na forma predominante de comunicação do surdocego e é também o seu guia), esse profissional é necessário para a inclusão da pessoa surdocega pós-linguística (quem adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua), ou um instrutor mediador (quem faz a interpretação e a intermediação das informações com o meio e a pessoa surdocega) para pessoas que são surdocegas pré-linguísticas (quem adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua), na qual a intermediação será a chave para o sucesso da aprendizagem e inclusão.

É a partir deste argumento dos autores citados, que os próximos relatos tomam corpo e forma, ao apresentarem nas próprias falas dos profissionais guias-intérpretes, a argumentação que potencializa o atendimento educacional da pessoa com surdocegueira e a importância desse profissional inserido no contexto educação, suprido da formação necessária para exercer o papel de mediador da comunicação e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem. Assim, tem-se:

no contexto escolar, qual a percepção de cada um quanto ao papel do guia-intérprete?

GI-1: De fundamental importância pra uma excelência no ensino aprendido, dar condições ao surdocego ter certa autonomia e ter direito e acesso à educação garantidos.

GI-3: Importante e muito complexo.

GI-4: Facilita a inclusão do surdocego no ambiente escolar e auxilia o seu desenvolvimento.

GI-5: Considerando as necessidades específicas da surdocegueira, a presença do guia-intérprete é fundamental. O surdocego irá acessar o mundo através da ação do guia-intérprete sem a presença dele é "impossível" acontecer o processo de formação do individuo que possua surdocegueira.

Diferente do surdo que pode apreender o mundo pelos olhos e do cego que se desenvolve através da audição e percepção tátil, o surdocego “está preso” em si mesmo dependendo muito mais do acompanhamento de um profissional devidamente formado para acompanhá-lo nas atividades escolares.

GI-6: Fundamental. É um profissional vital para o desenvolvimento e conhecimento de ambiente e de mundo para o surdo – cego. Além de diminuir as barreiras de comunicação e de acesso.

GI-7: Um dos principais papéis do guia-intérprete é favorecer a aprendizagem e a comunicação do aluno surdocego com os demais alunos da escola (tanto na recepção como na expressão da linguagem). Na verdade, favorecer a comunicação com toda a comunidade escolar.

GI-8: Fundamental.

GI-9: Vejo como facilitador à inclusão.

GI-11: Extremamente relevante para o surdocego. O intérprete irá intermediar o processo de interação com o docente.

GI-2: Não tenho como responder pois nunca atuei no contexto educacional.

Apenas GI-2, por não ter tido experiências de guia-intepretação em ambientes escolares, absteve-se da resposta, enquanto todos os outros entrevistados salientam a importância do guia-intérprete para o processo de inclusão educacional, enquanto mediador, interlocutor, auxiliando no desenvolvimento e conhecimento de mundo, dos espaços, diminuindo as barreiras existentes entre o surdocego e o mundo que o cerca.

GI-7 relata sobre a importância do profissional no processo de desenvolvimento de comunicação com o aluno surdocego, e também deste aluno com os demais indivíduos no espaço escolar, sendo assim, o canal para que toda a comunidade escolar e todos os espaços ali envolvidos, estivessem em interação no processo de inclusão. Assim, relata que:

GI-7: Nesse sentido, eu sempre buscava ajudar os alunos (tanto da turma como de toda a escola) a entender essa forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira. Explicava a necessidade de falar mais alto e devagar para que o colega surdocego pudesse compreender. Outro importante papel do guia-intérprete é fazer a descrição para a pessoa surdocega dos diferentes espaços da escola. “Emprestar” os olhos e explicar o que está acontecendo nas diferentes situações vivenciadas ou ambientes frequentados pela pessoa surdocega, informar se o ambiente é formal ou informal, etc..

Lisboa (2008) argumenta que as conquistas educacionais são requisitos fundamentais para o empoderamento das pessoas com deficiências em todas as esferas da sociedade. Sem educação de qualidade, estes indivíduos não conseguem acesso ao mercado de trabalho, nem representação social e política enquanto cidadãos de direito, acesso às informações básicas para atendimento à saúde, e qualquer outra condição natural para o exercício dos direitos fundamentais.

Esta compreensão se faz presente no depoimento do GI-10 ao defender que:

GI-10: O papel do guia-intérprete no contexto escolar é de fundamental importância para o empoderamento na aprendizagem da pessoa com surdocegueira, mas infelizmente falta uma política que traga esclarecimento sobre a necessidade de profissionais nesta área.

Interpreta-se nesta fala que o empoderamento implica a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição da pessoa com deficiência enquanto excluída. No campo das discussões sobre inclusão, o empoderamento é visto como principal estratégia de combate à exclusão e de mudanças nas relações de poder (Foucault, 2002).

Friedmann (1996, p. 7) afirma que empoderamento “é todo acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania”. Ele aponta três tipos de empoderamento, importantes para as unidades domésticas: o social, o político e o psicológico. O social refere-se ao acesso a certas “bases” de produção doméstica, tais como informação, conhecimento e técnicas, e recursos financeiros. Prevê o acesso à instituições e serviços e capacidade de influência à nível público. O político diz respeito ao processo pelo qual são tomadas as decisões; não é apenas o poder de votar, mas, principalmente, o poder da voz e da ação coletiva que importa; significa maior participação no âmbito político inclusive o acesso a ocupar cargos de representação e direção. O psicológico ou pessoal inicia com o despertar da consciência em relação à sua autonomia e desenvolvimento pessoal; envolve autoestima e autoconfiança; ter controle sobre a sua própria sexualidade, sobre a reprodução e sobre a sua segurança pessoal; decorre da consciência individual de força.

Assim, o termo empoderamento chama a atenção para a palavra “poder” e o conceito de poder enquanto relação social. O poder (na ciência política, geralmente vinculado ao Estado) pode ser fonte de opressão, autoritarismo, abuso e dominação, fato sobre o qual, GI-10 combate em forma de crítica sobre a ausência de políticas e regulamentações que determinem de modo mais configurado, a formação do guia-intérprete e conseqüentemente, a sua eficaz atuação profissional.

Considerando que o trabalho do guia-intérprete possibilita junto à pessoa surdocega a interação social, acesso ao lazer, trabalho, educação, conhecimento de objetos, pessoas, como também favorece que a mesma tome suas decisões de maneira autônoma, efetivando seu direito de cidadão pleno, os pesquisados reconhecem a grau de importância deste profissional no contexto escolar.

A relevância destacada se caracteriza pela realização de atividades diversificadas na escola em que se encontra o aluno matriculado com o intuito de proporcionar autonomia, aprendizagem e interação social em relação ao ambiente escolar e, conseqüentemente, com o mundo.

Segundo Ross (2006) a educação inclusiva é aquela que favorece uma relação dialógica, estimulando os indivíduos a considerar, analisar e argumentar com um pensamento ou ideia diferente de seus pares e que há necessidade de promover alguma adaptação no material, ou mudança na estratégia de explicação oferecida pelo professor. Neste caso cabe ao profissional guia-intérprete realizar as adaptações de materiais para promover a aprendizagem do aluno.

Os relatos a seguir demonstram a percepção apresentada pelos entrevistados quanto ao contexto da inclusão para as pessoas com surdocegueira. Considerando o conceito de inclusão aqui já apresentado anteriormente, os depoimentos que seguem configuram na prática dos profissionais, as concepções teóricas e pragmáticas sobre a inclusão social. Pertinente se faz para fundamentar os próximos relatos, recorrer a Sasaki ao definir que:

Na verdadeira inclusão social, é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas. Ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, no ambiente, espaços, equipamentos, aparelhos, utensílios, transporte e na mentalidade das pessoas, inclusive, do próprio portador da deficiência. Assim, estaremos equiparando oportunidades para todos. E então poderemos dizer: Educação inclusiva, transporte inclusivo, lazer inclusivo, etc. Ou ainda, educação para todos, transporte para todos, lazer para todos... (SASSAKI, 2008, p.34)

Assim, baseado nesta argumentação de uma sociedade para todos, propôs-se o seguinte questionamento para os guias-intérpretes:

Qual a relação que se estabelece entre o surdocego e a inclusão?

GI-1: No momento surreal, utópica. Inserção não é inclusão.

GI-4: Percebo que a sociedade e os espaços educacionais não estão preparados para incluí-los. A inclusão respeita a diversidade. Se for uma criança surdocega ela necessita está incluída em uma escola bilíngue que auxiliará no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O jovem ou adulto surdocego, com as adaptações necessárias e guia-intérprete, poderá estar incluído em uma escola regular.

GI-6: O surdocego ainda não tem real acesso a inclusão. Os espaços em que os surdocegos podem frequentar e em que eles sintam-se inclusos aqui na Bahia pelo menos não existem.

GI-10: Pensando na cidade de Salvador, acho que se para a pessoa Surda essa realidade é uma falácia, para a pessoa com surdocegueira então não se fala. Incluir não é só permitir a entrada deste na sala de aula regular, mas a efetivação de políticas que os ampare e permita acesso a artefatos materiais que os auxiliem no desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Observa-se nos relatos apresentados que, apesar dos profissionais estarem inseridos no contexto da inclusão social, e, acreditarem nela como fator indispensável para o desenvolvimento humano, todos reconhecem a limitação e ineficácia da sociedade em todas as suas esferas (políticas, de atendimento à saúde, pedagógicas, econômicas, sociais, etc.), na promoção de um atendimento igualitário de direitos, proporcionando a todos a equidade, respeito, acessibilidade, educação.

Os próprios profissionais reconhecem que há uma inversão conceitual quanto à inclusão e a integração, e concordam em afirmar que estar presente não significa estar efetivamente incluído. Para eles, em muitas atuações profissionais, percebe-se que a sociedade, como também professores e os próprios surdocegos não conseguem refletir criticamente sobre estas duas questões básicas e que são totalmente distintas. Falam da *Integração* e

Inclusão. Apesar de ambas serem modelos de inserção, são essencialmente distintas. Na Integração o surdocego tem que se adaptar ao sistema. Na Inclusão o sistema é que deve se adaptar ao surdocego. Destacam esta diferença, pois lhes parece que em nosso meio estão falando de Inclusão e praticando a velha Integração para os surdocegos. Muitos surdocegos possuem habilidades adaptativas pessoais bastante evoluídas. Outros possuem poucas habilidades adaptativas e outros tantos habilidades adaptativas por momento inexistem. É nesta tríade de características envolvidas em surdocegos e na sua relação com o meio que se confundem a Integração e a Inclusão. Naqueles em que as habilidades adaptativas por momento inexistem, a exclusão ocorrerá de forma imediata por inoperância do ponto de vista adaptativo do meio para com o sujeito surdocego.

Outros argumentam:

GI-2: Falta de capacitação para os profissionais que atuam com esse público.

GI-9: Ainda em fase de amadurecimento, pois a discriminação e a dificuldade de encontrar profissionais preparados para esse processo ainda é deficiente.

GI-11: Particularmente percebo que as escolas regulares não estão preparadas para atuar com essa demanda. Faltam cursos de capacitação para os docentes. A sociedade também pouco conhece sobre essa singularidade. Sou a favor de escolas bilíngues que estejam preparadas ou em processo de preparação para atender essa demanda. A atual inclusão é uma falácia

Estes discursos retratam mais uma vez a falta de estrutura social para receber a surdocegueira e permitir o exercício da cidadania. Elencam a falta de capacitação profissional como elemento problematizador da exclusão, uma vez que tanto o contexto escolar quanto os demais setores e instituições sociais

carecem da formação mínima para proporcionar o acesso e atendimento com qualidade aos surdocegos.

GI-3: Nunca presenciei ou trabalhei com surdocego em contexto de inclusão escolar. Acho que na inclusão social, o surdocego acaba ficando isolado, pela limitação do sistema em acolhê-los e ao mesmo tempo promover acessibilidade para estas pessoas.

GI-5: Desconheço a presença de algum surdocego na rede municipal de Salvador. Assim, não posso falar sobre inclusão dessa minoria das minorias.

GI-7: Penso que é necessário que a escola compreenda que a pessoa surdocega não é um cego que não ouve bem; ou um surdo que não enxerga bem. É preciso entender a especificidade da surdocegueira e preparar toda a comunidade escolar para a inclusão do aluno surdocego.

GI-8: Não é bem aplicada ainda falta muito nessa área para incluir o individuo surdocego na sociedade.

Estes depoimentos refletem a discussão sobre a diferença enquanto legitimidade para inclusão. Terminologias apresentadas como, “isolado”, “minorias das minorias”, demarcam a representatividade social da surdocegueira enquanto diferença e não defeito, enquanto empoderamento e não fraqueza. A quantidade de surdocegos na sociedade se esconde para além do senso demográfico e se mascara pelo paradigma da minoria social enquanto representação política.

Defendendo este argumento, Sasaki diz que

A inclusão social defende simultaneamente a igualdade e as diferenças, porém com o entendimento de que a igualdade se refere à dignidade e aos direitos e de que as diferenças se

referem à singularidade de cada ser humano. Todas as pessoas são iguais em dignidade humana e direitos humanos. Nestes termos, ninguém é melhor que os outros. Assim, por exemplo, pessoas que não têm deficiência não são melhores ou mais importantes que as pessoas com deficiência. Por outro lado, não há duas pessoas iguais. Cada ser humano é único em termos psicológicos, emocionais, físicos, intelectuais, sociais, culturais etc. Esta singularidade implica que a sociedade tradicional, para ser justa, igualitária e inclusiva, deve ser modificada para acolher e contemplar as diferenças individuais. (SASSAKI, 2008, p. 3).

Para o autor, deve-se enfatizar que além de fornecer espaços adequados, a sociedade inclusiva fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e ressalta a importância do pertencer, do conviver, do cooperar e contribuir que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

Como você define o trabalho do guia-intérprete?

Os entrevistados apresentam um discurso pautado no desafio e na satisfação em poderem proporcionar aos surdocegos o direito de expressão, de locomoção, de argumentação e de vivências/experiências sociais mediadas por profissionais que, munidos da técnica, possibilitam acessibilidade e inclusão.

GI-1: Prazeroso, emocionante, mas muito difícil. Primeiro, pelo fato de os surdocegos não terem uma forma de comunicação bem definida, a família não ajuda na socialização, e o Estado pior ainda. Há dificuldades ainda maiores de não termos instituições com o foco nessa especialidade e não conseguimos com facilidade cursos para atualização e formação continuada. Penoso, pelo ensino-aprendizado não haver adaptações, nem materiais adaptados pra trabalhar com os alunos e há também a falta de compreensão dos colegas de trabalho, a falta de reconhecimento e respeito pelo profissional. Sinto-me feliz por realizar meu trabalho, mas não satisfeita, as

condições de trabalho poderiam ser melhores, mais adequadas.

GI-1 aponta o prazer em realizar o trabalho, ao mesmo tempo que denuncia a deficiência das instituições Família e Estado, bem como a inexistência de centros especializados que forneçam desde a formação profissional, ao atendimento específico. Lamenta o fato de, os ambientes escolares não disporem das adaptações necessárias para o atendimento educacional e tampouco reconhecer o trabalho profissional realizado pelos guias-intérpretes.

Importante se faz compreender, segundo Lorentzen (1997, p. 25), que “os pais das pessoas surdocegas sofrem grande crise, dor e desespero”. Na avaliação desse autor, esses sentimentos são provocados pela impotência de não saberem como vão ser provedores das necessidades de um filho com características tão diferentes do que é esperado e não por sentirem-se feridos diante da “anormalidade” imposta pela sociedade.

Trabalhos realizados com os pais são fundamentais para o tratamento adequado da criança surdocega, trabalhos onde o respeito pela pessoa dos pais seja a base, colocando-se no lugar deles, respeitando-lhes o direito de escolherem o que é melhor para o filho e para a família. (ARÁOZ, 1999; ARÁOZ, et. al 2007; MAIA, et. al 2007).

Para outros guias-intérpretes, a avaliação feita sobre o significado de sua função enquanto profissional se configura como:

GI-2: Profissional especializado que atua na mediação da interação entre as pessoas com surdocegueira, por meio de formas de comunicação e técnicas de guia, tradução e interpretação.

GI-7: O guia-intérprete é a pessoa que faz a mediação da pessoa surdocega em diversos ambientes, que colabora na tomada de decisões, que favorece a comunicação da pessoa surdocega com quem deseje, que incentiva a interação com as

peças, que auxiliam na locomoção, que contribuem para a aprendizagem do aluno em sala de aula, que ajudam na compreensão de conceitos.

GI-10: Para que a pessoa com surdocegueira seja cidadão pleno na garantia dos seus direitos é necessário que este tenha disponível o serviço de um Guia-intérprete. O trabalho do Guia-intérprete deve ser visualizado em diferentes áreas: educacional, acompanhamento médico, no lazer, em palestras, etc. É um trabalho que requer um profissional ético e disposto, para realizar um bom trabalho.

Os relatos apresentados demonstram a concordância sobre a definição dos serviços realizados pelo guia-intérprete. Assim, concordam com os conceitos já apresentados pelos formadores e teóricos e reflete a consciência que têm sobre o papel que estes profissionais devem exercer.

O profissional guia-intérprete é o instrumento necessário (Tecnologia Assistiva) para inclusão de pessoas com surdocegueira adquirida na educação, no trabalho e em atividades sociais, ele é a ponte para as informações e deslocamento de surdocegos para participação ativa na vida social.

Retomando a definição do Grupo Brasil (2005), o guia-intérprete tem três responsabilidades principais, que são:

- a) transmitir mensagens na forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira adquirida;
- b) fazer descrição de pessoas, ambiente, objetos; e
- c) guiar conforme as técnicas do guia-vidente.

Ele utiliza essas habilidades em locais variados intermediando o contato entre a pessoa com surdocegueira adquirida, outras pessoas e o ambiente e objetos. A partir do trabalho do guia-intérprete, a pessoa com surdocegueira

adquirida terá todos os elementos para avaliar a situação e tomar decisões de forma autônoma.

A partir dessas atribuições, os entrevistados relatam suas impressões sobre qual o significado dão para o papel de guia-interpretete, e de que forma esta atuação interfere no ato mediador entre surdocegos e as informações que os cercam.

Mesmo reconhecendo as dificuldades que são enfrentadas pelos profissionais na atuação da guia-interpretação, tendo claras a função e responsabilidade estabelecida para esta função, os entrevistados revelam o grande apreço por serem instrumentos de mediação entre o sujeito surdocego e o mundo em que lhe cerca. A necessidade de formação e conhecimento técnico, aliada à predisposição de desenvolver um trabalho eficiente, são marcas em seus relatos aqui apresentados, que, em alguns, carregados de emoção, definem o seu papel mediador:

GI-3: Um trabalho enriquecedor e desafiador, pela falta de formação continuada e publicações voltadas para esta categoria profissional.

GI-4: Uma tarefa difícil, porém emocionante. É lindo poder “dar a visão e audição” por meio da interpretação tátil!!!!

GI-5: Desconhecido da maioria do público, exige um sacrifício muito grande e produz enorme desgaste físico e emocional.

GI-6: Um trabalho gratificante, em que, dedicação é a palavra chave. É um trabalho imprescindível e que exige um profissional, bem capacitado, ético, respeitador e que ele acredite no potencial do seu cliente, não interferindo nas decisões e na vida pessoal do surdocego.

GI-8: Embora não atue com constância, observo que é fundamental ter empatia, paciência associada a ética, porque o envolvimento muito próximo com esse indivíduo pode causar constrangimento, é um ramo de atuação bem diferente do que é costume na minha área de atuação que é com surdos onde o

trabalho é passar a informação para atender a acessibilidade e após isso ele tem total autonomia e isso não ocorre com o surdocego é preciso preparação física e psicológica para atuar nessa área. Mas, sem dúvida é um grande prazer participar e ajudar essas pessoas a entender o mundo.

GI-9: Defino como um desafio e um grande aprendizado, além de ser gratificante.

GI-11: É um trabalho que exige conhecimento técnico específico, pleno conhecimento da língua de sinais. O profissional deverá ser proficiente na língua de modalidade espaço visual, deverá reconhecer a singularidade linguística do ser surdo, bem como ter arcabouço teórico sobre cultura e identidade surda, além de conhecer aspectos pertinentes à cegueira. É um trabalho que envolve dedicação e não deve estar pautado na patologia ou no assistencialismo. O guia-intérprete não é a voz do surdo cego. O surdo cego tem sua própria voz e deve tomar as decisões de forma autônoma.

Desenvolver um trabalho que, em sua maioria, considera desafiador, constitui uma forma de superação tanto para o próprio profissional, pela necessidade de transpor as barreiras e impasses encontrados no sistema sociopolítico, bem como a superação vivenciada pelo público surdocego, que através do acesso à informação, constitui-se parte de um todo, sendo assim considerados a partir de suas especificidades e diferenças linguísticas, culturais, sociais e políticas.

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

Os aspectos biopsicossociais ligados à surdocegueira têm relação com as causas que determinaram a deficiência e com os atendimentos oferecidos. Quanto mais cedo a pessoa for atingida por algum fator patogênico determinante da surdocegueira, maiores dificuldades ela terá para o seu desenvolvimento.

Também a presteza com que ela receba atendimento adequado é importante por isso fica demonstrada a necessidade de divulgação constante de todos os conhecimentos relacionados à surdocegueira. Profissionais de todas as áreas precisam estar envolvidos em todos os cantos do país porque as solicitações das famílias dos Surdocegos indicam necessidades amplas nas áreas de saúde, lazer, segurança e educacionais, nos mais diversos locais do país.

A necessidade de inclusão na vida comunitária em geral e nos programas de educação e saúde em particular é presente em todos os documentos analisados e a importância de compartilhar o aprendido pela vivência com outras famílias em condições semelhantes também é manifesta. Isto mostra a necessidade de que as associações de pais tenham programas destinados ao apoio amplo às famílias e elas por sua vez tenham o apoio das políticas públicas para realizar sua tarefa.

Assim, de forma analítica, a atuação do guia-intérprete tem se constituído a partir da necessidade de formação e capacitação, que, através da percepção dos entrevistados, a falta de estrutura dos espaços escolares e não escolares, a falta de instituições de atendimento especializado ao surdocego e de órgãos que possam, tanto regulamentar as ações específicas, quanto fiscalizar o atendimento, tornam-se fatores que comprometem a acessibilidade das pessoas com surdocegueira na sociedade, fortalecendo assim a realidade excludente destes indivíduos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta pesquisa, que foi o de analisar a atuação dos profissionais guias-intérpretes no atendimento a pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador-Bahia, pôde-se compreender o grande impacto que este trabalho tem sobre os ambientes escolares e não escolares que atendem surdocegos e, sobretudo, sobre a prática desenvolvida nesse atendimento.

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

Percebe-se que a formação acadêmica e continuada dos profissionais que, na cidade de Salvador, atuam na área da surdocegueira, ainda apresenta lacunas, uma vez que a formação básica nesta área ainda não se estabeleceu nos cursos de graduação e de pós-graduação, principalmente quando verificado que nenhum dos entrevistados apresenta esta formação em nível superior ou em nível de pós-graduação, mas, apenas em cursos de capacitação ou em mini-cursos e oficinas realizados em eventos que abordem a temática.

Assim, os serviços de atendimento existentes ainda estão distantes de promover a real inclusão com qualidade à pessoa com surdocegueira, haja vista que há inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo, principalmente no que concernem às adaptações no espaço físico-estrutural, e na escassez de recursos humanos capacitados para esse atendimento.

De modo geral, constata-se, por meio dos relatos dos participantes, a necessidade de formação/capacitação inicial e continuada tanto do profissional guia-intérprete, quanto do professor especialista e do professor do ensino regular. Essa formação deve ocorrer de modo contínuo ao longo da carreira

funcional do profissional, uma vez que, considerando o contexto histórico sobre a deficiência, o atendimento especializado ao surdocego se constitui uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto da inclusão, em virtude dos conhecimentos e metodologias desse atendimento estarem em processo de construção e formatações não apenas na cidade de Salvador-Ba, como em todo contexto nacional.

A grande necessidade de formação de guias-intérpretes reconhece a fragilidade da educação inclusiva para os surdocegos e para todo o processo de inclusão social aqui especificado, visto que o número de profissionais capacitados não contempla a todas as especificidades do atendimento aos sujeitos, compreendendo ainda que a ausência destes indivíduos nos espaços escolares é reflexo também da fragilidade desse próprio sistema.

Quanto às dificuldades enfrentadas, aqueles entrevistados que apresentam experiência no campo educacional, exprimem a falta de estrutura encontrada nos espaços escolares, principalmente quanto o serviço se estabelece para indivíduos que ainda não estabeleceram uma linguagem de forma mais consistente, seja pela língua oral ou pela língua de sinais, tornando assim as necessidades de comunicação mais prementes, requerendo dos educadores um claro entendimento da importância de uma intervenção, tanto profissional quanto através de recursos e tecnologias que tenham simultaneamente como meio e como objetivo uma comunicação eficiente para conduzir esses alunos à possibilidade de representação do universo por meio da linguagem.

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

Nota-se uma grande incidência de profissionais tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais que já atuam no atendimento às pessoas com surdez, despertarem interesse pela área da surdocegueira, uma vez que os conhecimentos e experiências já aplicadas aos surdos, facilitam as adaptações de comunicação e de aproximação com os aspectos sociais e culturais da pessoa surdocega. Todavia, imprime-se a necessidade de não apenas aqueles

que desenvolvem atendimento aos surdos, mas também, profissionais de outras e diversas áreas de atuação, bem como, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, dentre outros, adquiram conhecimento e desenvolvam práticas para o atendimento à pessoa com surdocegueira em suas diversas e específicas necessidades para desenvolvimento psicomotor, cognitivo, educacional, e, conseqüentemente, social.

Outro fator aqui compreendido pela pesquisa, resvala sobre o desenvolvimento da linguagem para o surdocego, sobre o qual será determinado a partir das práticas e métodos específicos a cada indivíduo, e será esta possibilidade comunicativa que permitirá a cada surdocego, as melhores condições para o seu desenvolvimento cognitivo e também social.

Pôde-se concondar com os teóricos apresentados, como Galvão (2010), Maia (2004), Cader-Nascimento (2005), sobre a importância de reconhecer os fatores que propiciam o desenvolvimento da linguagem por parte do surdocego, afim de que a comunicação seja efetivada para os sujeitos, e, entre eles, de modo a reconhecer a constituição da identidade de cada sujeito com deficiência; bem como o desenvolvimento de suas habilidades sensoriais e motoras; o contexto histórico-familiar, educacional, social, cultural de consideração e incentivo à ação e interação; a oportunidade de disporem dos profissionais guias-intérpretes.

O conhecimento dos guias-intérpretes, sobre suas várias linguagens para com o surdocego, assume papel estratégico, na medida em que representa uma dimensão relevante da equidade de oferta de oportunidades de educação e lazer com qualidade para pessoas com surdocegueira. Qualquer proposta que se faça de formação de guia-intérprete só terá sentido se pensada no contexto maior da formação de intérpretes e de professores e instituições do ensino superior.

O sistema de comunicação, portanto, que cada pessoa utilizará, está relacionado diretamente e construtivamente, com a forma de comunicação que desenvolveu durante sua vida e suas experiências de linguagem.

Neste trabalho, observou-se que a forma de comunicação mais desenvolvida pelos profissionais guias-intérpretes é a Libras Tátil, principalmente pelo fato de que a maioria já se configura na área de trabalho da Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais em atendimento aos surdos, aproveitando os seus conhecimentos da Libras para o desenvolvimento da comunicação com os surdocegos. O Tadoma se configura como a outra forma de comunicação mais expressiva entre os profissionais e os surdocegos, principalmente nos casos em que o atendimento é feito com surdocegos com Implante Coclear ou aqueles que já possuíam aquisição de linguagem oral antes de serem acometidos pela deficiência.

Embora tenha sido relatado o uso de algumas tecnologias assistivas, como o uso do aparelho FM em sala de aula com o aluno surdocego, ficou evidente a carência sobre uso de recursos tecnológicos, e de estruturas arquitetônicas e metodológicas por parte das instituições na promoção de uma melhor acessibilidade às informações e aos espaços para os indivíduos surdocegos.

A pesquisa retratou assim, a importância desses profissionais também para o processo de aquisição de comunicação linguística, e daí, deixou evidenciado que é necessário mais do que disponibilidade pessoal para o guia-intérprete, mas a necessidade de receber formação específica.

Por isso, de acordo com a pesquisa, o guia-intérprete, em virtude dos conhecimentos e habilidades adquiridos, ou que devem ser adquiridos, pode e deve ser considerado um profissional capacitado para atuar como facilitador no processo de comunicação e mobilidade, realizando as adaptações singulares a cada sujeito com surdocegueira. E para que essa atuação seja feita de forma competente, os autores estudiosos indicam que no processo de formação, haja conhecimento nas áreas relacionadas com a surdocegueira, habilidades nos diferentes sistemas de comunicação e técnicas de locomoção adaptados aos a cada surdocego, bem como o domínio nas técnicas de guia-interpretação.

A (re)construção histórica da trajetória de formação dos guias-intérpretes permite a construção de indicadores críticos para melhor entender a dinâmica atual desta formação e suas perspectivas futuras.

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e a Abrasc tem se empenhado na divulgação da surdocegueira e na formação do profissional guia-intérprete. Essa formação tem tido o apoio de órgãos internacionais na formação, principalmente da Colômbia e tem realizado a formação hoje do profissional guia-intérprete pelo Brasil. No entanto, essa formação não acontece, ainda, em nível de ensino superior, mas, com um reconhecimento oficial, os cursos de capacitação estão sendo dados por profissionais competentes.

A atuação profissional deve estar relacionada às práticas de interpretação que visem assegurar a qualidade de vida da pessoa com surdocegueira, mas deve prever também a formação para orientar os profissionais da educação sobre programas de ensino, currículo e flexibilização curricular, bem como para atuar em cargos administrativos com a implantação de políticas educacionais públicas.

Embora o guia-intérprete já faça parte do cadastro no Ministério do Trabalho, no Cadastro Brasileiro de Ocupação, estes profissionais estão se organizando e tentando buscar o reconhecimento de sua profissão socialmente, bem como o desenvolvimento de sua formação, pelo que criticam e reivindicam por uma valorização de sua atuação, tanto nos espaços de atendimento educacional, quanto na área de atendimento à saúde, e os demais setores de serviços para o atendimento ao sujeito com surdocegueira.

Muito embora, alguns dos entrevistados, ainda desenvolvam trabalhos de atendimento e acompanhamento a surdocegos de forma voluntária, principalmente por estarem vinculados a espaços religiosos, reclamam a necessidade de valorização profissional da categoria, considerando todo o esforço físico, intelectual, dedicação em muitas vezes, integral, e investimentos realizados para desenvolver a melhor metodologia nesse atendimento.

Para que as necessidades do público surdocego sejam atendidas, devem ser ampliadas as parcerias entre os serviços de saúde e educação com apoio às instituições que realizam o atendimento às necessidades biopsicossociais na área da surdocegueira, tanto para as pessoas surdocegas, como também das famílias, que são as encarregadas de dar o suporte básico necessário para elas.

Quando os sentidos da audição e da visão do sujeito surdocego se encontram gravemente comprometidos, as dificuldades relacionadas à aprendizagem e a adaptação ao meio ambiente se multiplicam. A falta desses sentidos o limita, resultando na privação de sua motivação e na exploração do meio.

Esses indivíduos necessitam ser encorajados a desenvolver uma maneira própria de aprendizagem, compensando suas dificuldades e estabelecendo alguma comunicação com o outro. Percebe-se que os desafios estão sendo vistos naturalmente como uma forma de se quebrar os estigmas em relação à inclusão para que a ela aconteça dentro da legalidade e direito à cidadania das pessoas envolvidas nesse processo.

Concluindo, a presente pesquisa proporciona a partir de seus resultados, a compreensão de que:

- (a) A comunicação precede a linguagem, e as variadas formas de comunicação estão diretamente ligadas aos processos de atendimento direcionados pelos profissionais que atuam na área da surdocegueira;
- (b) Apesar de a educação da pessoa com surdocegueira existir no Brasil há mais 45 anos (Grupo Brasil, 2003), a realidade nacional, e a realidade na cidade de Salvador ainda é de um grande número de pessoas com surdocegueira sem atendimento ou com atendimento não adequado devido a falta de informação;
- (c) Falta de formação de profissionais;
- (d) Falta de guia-interpretres nos diversos setores que deveriam oportunizar o atendimento especializado ao surdocego;
- (e) Falta de professores e educadores, de modo geral, especializados.

Contudo, percebe-se como marca em toda análise desta pesquisa, que os sujeitos entrevistados constroem uma percepção, tanto sobre sua própria atuação, bem como sobre a estrutura oferecida para o seu ambiente de trabalho, a relação existente entre a satisfação e prazer construídos por serem

profissionais que contribuem para a promoção do desenvolvimento social, acessibilidade e inclusão de pessoas, que, por condições naturais de sua existência, necessitam de suporte técnicos e mecanismos de atendimento específicos para que seu desenvolvimento cognitivo, cultural seja oportunizado de modo a exercerem a sua cidadania de forma plena e com equidade.

O guia-intérprete é visto como um elemento importante entre o surdocego e o mundo que o cerca, facilitando sua comunicação, mobilidade, contato social e participativo com a comunidade em que está inserido. É aquele profissional que, segundo Ohlson (1994), empresta seus olhos e seus ouvidos para a pessoa surdocega, fazendo uma ponte comunicativa e informativa contextualizada com o que ocorre no meio e com ela.

Assim, entende-se que, desempenhar a função de guia-intérprete é considerado um trabalho importante, prazeroso e que emociona, ao mesmo tempo em que proporciona ao indivíduo surdocego a retomada de suas possibilidades e de seu papel na sociedade.

Para muitos surdocegos, receber o apoio de guias-intérpretes significa dizer que este terá a oportunidade de se comunicar com alguém que conheça seu modelo de comunicação. Assim, atuar neste campo profissional, significa estabelecer uma relação de comunicação não apenas entre o indivíduo com o profissional, mas sim deste indivíduo com o mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

ALSOP, L. MAMER, R. **Understing Deafblindness**. Dba HOPE, 2002.

ALVES, Nilda. Encontros. Niterói: Universidade Federal Fluminense, jul. 1995. mimeo. [Memorial apresentado para concurso de professor titular em currículos e programas]

AGOSTINHO, E.A.M.de.; COSTA, M. da P. R. Um programa para o ensino da leitura e escrita para o aluno com surdocegueira. In: NUNES, L.R.O.de P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R (orgs.) **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: relato de pesquisas e experiências. Vol.I. Rio de Janeiro: 4 pontos, 2007, p.215-226.

ALVAREZ Reyes, D. Discurso de Apertura, in **Atas de la IV Conferencia Europea sobre sordoceguera**, Dbl (Deafblind International), ONCE, Madrid, España. 1991.

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 121-144.

ARÁOZ. S. M. M. **Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais: surdocegos**: do diagnóstico à educação especial. 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo/UMESP, São Bernardo do Campo, 1999.

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

BLANCO, R. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2005.

BERTONE, O. & FERIOLI, G. (). Estado atual de los Servicios para Limitados Visuales com Discapacidad Adicional en América Latina **in Educación de los Sordociegos IAEBD**, Edición Española No 3. Pg. 4 Junio 1995. London, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

BLANCO, Manuel Ramírez. **Teoria Geral de acessibilidade**. México: Diana S.A., 1995.

BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, R. S. H. & MAIA, S. R. **A Educação Especial naperspectiva da Inclusão Escolar**: surdocegueira e deficiência múltipla. v.5. SEESP: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BOVE, M. **Cursos sobre comunicação do surdocego congênito**. Programa Hilton Perkins para América Latina. São Paulo: 1993.

BOVE, M. & RIGGIO, M. (). La comunicación pré-lingüística com ênfasis en la discapacidad severa **In Atas de la XI Conferencia Internacional para a educação dos surdocegos**, IADB, Córdoba, Argentina, 1995.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**. Surdocegueira/Múltipla Deficiência sensorial. V.6. Brasília: SEESP, 2004.

BRASIL, **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

CADER - Nascimento, F. A. A. A. **Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2003.

CADER - Nascimento, Fátima A. A. A.: COSTA, M. da P. R. **Descobrendo a Surdocegueira** – Educação e Comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrendo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: Edufscar, 2007.

CADER-NASCIMENTO. F. A.A.A. Surdocegueira, diversidades e práticas educativas. In: MARTINS, L.A.R.; PIRE, J.; PIRES, G.N da L. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

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

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

CASTEL, Robert. A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones? Rio de Janeiro: Vozes, 2008. *Apud* LOPES, E. **Educação e inclusão**, acesso em http://issuu.com/grupoautentica/docs/inclusão_educacao, 2013.

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

DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Salamanca, 1994. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/inter_salamanca.pdf acesso em 07/01/2013.

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

ERIKSON, L. A importância de intérpretes para pessoas surdocegas. In: MASINI, E.F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002.

FABRI, R.F. **A importância do Guia-intérprete na educação do surdocego.** SP: LEME, 2009

FREITAS, M.T.A.. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto.**São Paulo: Ática, 1995.

FRIEDMANN, J. **Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo.**Celta: Oeiras, 1996.

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

_____ MIRANDA, T. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdocegueira: um Estudo de Caso no Espaço da Escola Regular.** Acesso em <http://sid.usal.es/docs/F8/ART20258/galvao.pdf>, 2013

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia,**

Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. TextosFCC, São Paulo, v. 29, 2008.

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

GOMES, M.R.; NUNES, L.R.O.de P. Desafios na formação de professores para a educação de crianças e jovens surdocegos e aqueles com deficiência múltipla. In.: NUNES, L.R.O. de P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R (orgs.) **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: relato de pesquisas e experiências. Vol.I. Rio de Janeiro: 4 pontos, 2007.

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial. Folheto Informativo sobre Surdocegueira. São Paulo, 2003.

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e o Múltiplo Deficiente Sensorial/Canadian International Development Agency-CiDA, 2005.

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

HELLER, H. K. W. & Kennedy, C., **Etiologies and Characteristics of Deaf-Blindness. Clearinghouse on Children who are Deaf-Blind**. <http://www.tr.wou.edu/dblink/index.htm>, 1994.

IBGE, (1990). **Manual do Recenseador**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro

_____ (1991). **Censo Demográfico Brasileiro de 1991**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro

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

HARRISON, K. M. P., NAKASATO, R. **Educação universitária**: reflexões sobre uma inclusão possível, in Lodi, A. C. B.(org.). *Leitura e escrita*. Porto Alegre: mediação, 2004. p.66-72.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre: PUC, 2005.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

LACERDA, Cristina B. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009 [2010, 2ª ed].

LACERDA, P. P. **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 2002

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber** – manual de metodologia em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LORENTZEN, P. Relações entre as famílias e os profissionais. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOCEGOS DA Dbl, 12., Lisboa. *Resumos...*, Lisboa: Casa Pia, 1997.

MAIA, S. R. **A surdocegueira** – “saindo do escuro”. Revista Centro de Educação, n 17, 2001.

MAIA, S. R. **A Educação do Surdocego**: Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.
[[Links](#)]

MAIA, S. R et al. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Grupo Brasil/CIDA, 2008.

MAIA, Shirley Rodrigues ...et all. **Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e o Múltiplo Deficiente Sensorial/Canadian International Development Agency-CiDA, 2008.

MASSICANO, A. C. M. **Educação inclusiva**: Perspectivas contemporâneas. São Paulo: Ed Plazas, 2009.

MASINI, E.F. S. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: MASINI, E.F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002, p.77-82

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**. São Paulo, Ed. Cortez, 1973. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-do-surdocego-transpondo-obstaculos-atraves-do-estabelecimento-da-comunicacao/32862/#ixzz3Pq4tOoLA>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 203.

MARTINS, Pura Lúcia O. **O campo da didática**: expressões das contradições da prática. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MILES, B. **Overview on Deafblindness**. DBILINK. Monmouth, 2008

McLETCHE, B.A.B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E.F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002, p.145-168.

McINNES, John M.; TREFFRY, Jacquelyn A. **Deaf-blind infants and children**. Toronto: U of TP, 1988.

McInnes, J. M., Treffry, J. A. **Deaf-blind Infants and Children: A Developmental Guide**. Toronto, Ont.: University of Toronto Press. 1991

MONTAGNER, H. Competências alicerces do bebê. In: CORREIA, L.F.; CORREIA, M.E.G.; FRANÇA, P.S. **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3anos**: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: LGE, 2002, p.388-399.

MONTEIRO, M. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: ASSUNÇÃO, M. **Vygotsky**: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

MUNROE, Stan. Rubella and the Manifestations of Congenital Rubella Syndrome with Special Reference to Later Health Effects. In **Fórum sobre surdocegueira e deficiências Múltiplas**: De mãos dadas – educação, saúde e direitos humanos para todos. 2. Anais ... Aracajú: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. 2007. p.15-22.

MYERS, M. WILDEMUTH, B M. **Post-positivist research**: two examples of methodological pluralism. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 450-468, Oct.1993.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodoliga científica**. SP: Pioneira, 1999.

PARKER, Steven. **Síndrome da Rubéola Congênita: desafios no cuidado da saúde** – Um guia para pais e profissionais. Título Original: Síndrome de la Rubéola Congênita: Desafios en el cuidado de la salud – Un guía para padres y profesionales. Escola de Medicina da Universidade de Boston, Escola Perkins para Cegos, Centro Nacional Helen Keller Hospital St. Luke's-Roosevelt – Tradução: Lilia Giacomini. 2001.

PATTON, M.Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1990.

PEREIRA, MCP. **A Interpretação na língua de sinais: “tá” na mão!** In: PEREIRA, MCP. Testes de Proficiência Linguística em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras, 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRONI, K. **Deaf-blind Interpreting: Building on What You Already Know**. Cadernos de Tradução, Vol. 2, No. 26, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewArticle/15716>>

PLAZAS, M. M. R. Papel del guía-intérprete *In: VI Congreso Nacional de La situación Del sordo em Colombia, I Ecuentero Latino Americano de Intérpretes e Guías-intérpretes de Lengua de Senas*, 7,8,9 y 10 de Julio de 2009- Bogota-Colombia.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre. 2002

QUADROS, Ronice M. de. **O Tradutor e Intérprete de Língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, n.3, p.53-62. 2007

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

RODRIGUEZ P. M. M. **Programa de capacitación a guías-intérpretes empíricos para personas sordociegos**. Bogotá. Federación Nacional de Sordos de Colombia -1999.

ROSA, D.; IPÓLITO, C.; SERPA, X.; GIACOMINI, L. MAIA, S. R. **Surdocego pós-lingüístico**. Serie Surdocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, São Paulo. 2012

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

ROSS; Paulo Ricardo. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão.** In: EDUCAREM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2006

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão Social. I Seminário de Políticas Públicas do Município de Limeira. SP, Limeira, 24 de setembro de 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** O paradigma do século 21. *Inclusão*, Brasília, v.1, n.1, p. 19-23, 2008.

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

SKLIAR, C. Perspectivas política e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. *In Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados.* Shirley Silva e Marli Vizim (orgs.) Mercado Aberto. São Paulo, 2013.

SOUZA, Margarida M. P. de. **Voando com Gaivotas:** um estudo das interações na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Fortaleza: UFC, 2007.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** Dissertação de mestrado,UFFE, 2009.

VAN DIJK, J. **Movimento e comunicação em crianças com rubéola.** Tradução: (Dalva Rosa, Trad.). Em Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha. São Paulo: AHIMSA, 1968.

_____. **Desenvolvimento através das relações** - Cuidados maternos e experiências de aprendizagem em crianças surdocegas, in Resumos da XII Conferencia Internacional para a Educação dos Surdocegos da Dbl, Lisboa, 1999.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1979.

VIGOTSKII. L. S. **A Formação Social Da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

_____. **Obras escogidas:** tomo V. fundamentos de defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

APÊNDICES

Apendice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisado (a): GI-1

- Possui pós-graduação?
 Especialização. Em que? __LIBRAS
 Mestrado. Em que? _____
 Doutorado. Em que? _____
- 1. Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
 Não.
- 2. Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
 Sim, Grupo Brasil
- 3. Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado (a) na atuação do guia-interprete? Fonte de pesquisa
- 4. Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?
- 5. Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?
 04 anos
- 6. Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?
 Atuava, até o dia 30 de julho/2014
- 7. Você atende/entendeu surdocegos:
 congênito
 adquirido
- 8. Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

- eventos
- associações
- escolas
- igrejas
- outros. Quais? _____

9. Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

- Libras tátil
- Alfabeto Tátil
- Escrita na palma da mão
- Braille tátil
- Tadoma
- Outras. Quais? _____

10. No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

De fundamental importância pra uma excelência no ensino aprendizagem, dar condições ao surdocego ter certa autonomia e ter direito e acesso á educação garantidos.

11. Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

A escola não ter os recursos e ambiente necessário para a prática, bem como a falta de informação dos educadores em geral.

12. Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

No momento surreal, utópica. Inserção não é inclusão.

13. Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

Prazeroso, emocionante, mas muito difícil. Primeiro, pelo o fato dos surdocegos não ter uma forma de comunicação bem definida, a família não ajuda na socialização, e o Estado pior ainda. Há dificuldades ainda maiores de não termos instituições com o foco nessa especialidade e não conseguimos com facilidade cursos para atualização e formação continuada. Penoso, pelo ensino-aprendizado não haver adaptações, nem materiais adaptados pra trabalhar com os alunos e há também a falta de compreensão dos colegas de trabalho, a falta de reconhecimento e respeito pelo profissional. Sinto-me feliz por realizar meu trabalho, mas não satisfeita, as condições de trabalho poderiam ser melhores, mais adequadas.

Apêndice B

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-2

- 1- Idade: 31
- 2- Sexo: (X) masculino () feminino
- 3- Escolaridade:
() ensino fundamental completo
() ensino médio completo
() nível superior incompleto. Qual curso? _____
(X) nível superior completo. Qual curso? Letras/LIBRAS
- 4- Possui pós-graduação?
(X) Especialização. Em que? Libras e outra em Interpretação de LIBRAS
() Mestrado. Em que? _____
() Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual? Sim, Curso de Formação para Guia-intérprete (Grupo Brasil)
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-intérprete? Contato com surdocegos
- 8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?
- 9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação? 4 anos

10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual? Não atuo como guia-intérprete atualmente.

11- Você atende/entendeu surdocegos:

() congênito

(X) adquirido

12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

(X) eventos

() associações

() escolas

(X) igrejas

() outros. Quais? _____

13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

(X) Libras tátil

() Alfabeto Tátil

() Escrita na palma da mão

() Braille tátil

(X) Tadoma

() Outras. Quais? _____

14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

Não tenho como responder pois nunca atuei no contexto educacional.

15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

Não vejo dificuldade.

16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

Falta de capacitação para os profissionais que atuam com esse público.

17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

Profissional especializado que atua na mediação da interação entre as pessoas com surdocegueira, por meio de formas de comunicação e técnicas de guia, tradução e interpretação.

Apêndice C

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-3

- 1- Idade: 32
- 2- Sexo: (X) masculino () feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - () ensino médio completo
 - () nível superior incompleto. Qual curso? _____
 - (X) nível superior completo. Qual curso? Licenciaturas: História e Letras/Libras
- 4- Possui pós-graduação?
 - (X) Especialização. Em que? Tradução e Interpretação de LIBRAS
 - () Mestrado. Em que? Mestrando em Língua e Cultura
 - () Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Sim. AHIMISA em parceria com o ICB.
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Sim. AHIMISA em parceria com o ICB.
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interprete?

Troco “figurinhas” com colegas que atuam na área e participo de encontros onde pessoas surdocegas participem.

8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?

9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?

10 anos.

10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?

Não

11- Você atende/entendeu surdocegos:

() congênito

(X) adquirido

12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

(X) eventos

(X) associações

(X) escolas

() igrejas

() outros. Quais? _____

13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

(X) Libras tátil

() Alfabeto Tátil

() Escrita na palma da mão

() Braille tátil

(X) Tadoma

() Outras. Quais? _____

14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

Importante e muito complexo.

15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

Formação continuada.

16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

Nunca presenciei ou trabalhei com surdocego em contexto de inclusão escolar. Acho que na inclusão social, o surdocego acaba ficando isolado, pela limitação do sistema em acolhê-los e ao mesmo tempo promover acessibilidade para estas pessoas.

17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

Um trabalho enriquecedor e desafiador, pela falta de formação continuada e publicações voltadas para esta categoria profissional.

Apêndice D

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-4

- 1- Idade:
- 2- Sexo: () masculino (X) feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - () ensino médio completo
 - () nível superior incompleto. Qual curso? _____
 - (X) nível superior completo. Qual curso? Letras/Libras
- 4- Possui pós-graduação?
 - (X) Especialização. Em que? Libras
 - () Mestrado. Em que? _____
 - () Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
R. Não.
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
R. Não.
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interprete?
R. Nunca participei em nenhuma formação.

8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?

R. Sou Testemunha de Jeová e faço um trabalho com pessoas surdas. Fiz o estudo bíblico durante alguns anos de uma surdacega e até hoje faço interpretação nas reuniões e congressos para ela.

9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?

R. Uns 8 anos.

10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?

R. Não.

11- Você atende/entendeu surdocegos:

() congênito

(X) adquirido

12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

() eventos

() associações

() escolas

(X) igrejas

() outros. Quais? _____

13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

(X) Libras tátil

() Alfabeto Tátil

() Escrita na palma da mão

() Braille tátil

() Tadoma

() Outras. Quais? _____

14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

R. Facilita a inclusão do surdocego no ambiente escolar e auxilia o seu desenvolvimento.

15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

R. Carência de cursos de formação na área em Salvador.

16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

R. Percebo que a sociedade e os espaços educacionais não estão preparados para inclui-los. A inclusão respeita a diversidade. Se for uma criança surdacega ela necessita está incluída em uma escola bilíngue que auxiliará no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O jovem ou adulto surdocego, com as adaptações necessárias e guia-intérprete, poderá estar incluído em uma escola regular.

17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

R. Uma tarefa difícil, porém emocionante. É lindo poder “dar a visão e audição” por meio da interpretação tátil!!!!

Apêndice E

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-5

1- Idade: 35

2- Sexo: (X) masculino () feminino

3- Escolaridade:

() ensino fundamental completo

() ensino médio completo

() nível superior incompleto. Qual curso? _____

(X) nível superior completo. Qual curso? Pedagogia e Letras/Libras

4- Possui pós-graduação?

(X) Especialização. Em que? Psicopedagogia

() Mestrado. Em que? _____

() Doutorado. Em que? _____

5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Particpei de um mini curso com Samara (mãe de Janine) no EEOS (Encontro Nacional de Obreiros com Surdos).

6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Não

7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interpretete?

Desconheço onde tenha tal curso de formação continuada.

8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?

Meu contato com surdocego foi muito superficial e em situações muito pontuais. A primeira foi em um casamento, ninguém queria ir, então me coloquei a disposição. Foi diferente, geralmente quando interpreto consigo ler nos olhos do surdo o grau de compreensão do conteúdo informado. No caso do surdocego, minha sensação era de interrogação. Fiz a verificação em alguns momentos para analisar se ele entendia e o mesmo confirmava que sim. A falta da formação levou a muitas ações intuitivas com base nas orientações de Samara e minha prática como intérprete Libras. Ao final minha sensação era de dever cumprido e a certeza da necessidade de passar por uma formação específica para atuar como guia-intérprete.

A segunda já foi em um evento e não, mas como guia-intérprete e sim como interlocutor. A surda madura e comunicativa conduziu o rumo da conversa e melhor maneira para interagir. A conversa foi superficial, limitando-se a apresentação e algumas colocações informais.

9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?

Apenas o tempo que disse antes.

10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?

Não.

11- Você atende/entendeu surdocegos:

- congênito
- adquirido

12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

- eventos
- associações
- escolas
- igrejas
- outros. Quais? _____

13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

- Libras tátil
- Alfabeto Tátil
- Escrita na palma da mão
- Braille tátil
- Tadoma
- Outras. Quais? _____

14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

Considerando as necessidades específicas da surdocegueira, a presença do guia-intérprete é fundamental. O surdocego irá acessar o mundo através da ação do guia-intérprete sem a presença dele é "impossível" acontecer o processo de formação do indivíduo que possua surdocegueira. Diferente do surdo que pode apreender o mundo pelos olhos e do cego que se desenvolve através da audição e percepção tátil, o surdocego "está preso" em si mesmo dependendo muito mais do acompanhamento de um profissional devidamente formado para acompanhá-lo nas atividades escolares.

15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

A falta de formação. E a impressão que tenho é de que os surdocegos estão escondidos em casa, por famílias desinformadas que não sabem o que fazer e tratam essas pessoas como deficientes intelectuais.

16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

Desconheço a presença de algum surdo cego na rede municipal de Salvador. Assim, não posso falar sobre inclusão dessa minoria das minorias.

17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

Desconhecido da maioria do público, exige um sacrifício muito grande e produz enorme desgaste físico e emocional.

Apêndice F

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-6

- 1- Idade: **36**
- 2- Sexo: () masculino () feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - () ensino médio completo
 - () nível superior incompleto. Qual curso? **Letras/libras**
 - () nível superior completo. Qual curso? _____
- 4- Possui pós-graduação?
 - () Especialização. Em que? _____
 - () Mestrado. Em que? _____
 - () Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual? **Sim. Instituto de Cegos Da Bahia.**
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual? **Sim. Instituto de Cegos Da Bahia.**
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interprete? **Através da internet, rede sociais e ou encontros relacionados ao tema.**
- 8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?

9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação? **06 anos.**

10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual? **Não.**

11- Você atende/entendeu surdocegos:

() congênito

() adquirido

12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

(**x**) eventos

(**x**) associações

() escolas

() igrejas

() outros. Quais? _____

13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

(**X**) Libras tátil

() Alfabeto Tátil

() Escrita na palma da mão

() Braille tátil

() Tadoma

() Outras. Quais? _____

14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

Fundamental. É um profissional vital para o desenvolvimento e conhecimento de ambiente e de mundo para o surdo – cego. Além de diminuir as barreiras de comunicativas e de acesso.

15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

O desgaste físico e remuneração. O trabalho exige um esforço maior que o intérprete de LIBRAS e remuneração nem sempre é condizente com o trabalho técnico deste profissional.

16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

O surdo – cego ainda não tem real acesso a inclusão. Os espaços em que o surdo-cego podem frequentar e em que eles sintam-se incluídos aqui na Bahia pelo menos não existem.

17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

Um trabalho gratificante, em que, dedicação é a palavra chave. É um trabalho imprescindível e que exige um profissional, bem capacitado, ético, respeitador e que ele acredite no potencial do seu cliente, não interferindo nas decisões e na vida pessoal do surdocego.

Apêndice G

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-7

- 1- Idade:
- 2- Sexo: () masculino (x) feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - () ensino médio completo
 - () nível superior incompleto. Qual curso? _____
 - (x) nível superior completo. Qual curso? Pedagogia
- 4- Possui pós-graduação?
 - () Especialização. Em que? _____
 - (x) Mestrado. Em que? Educação
 - () Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Não. Em 2007, participei de um minicurso sobre surdocegueira no I Congresso Baiano de Educação Inclusiva, com duração de 4 horas, ministrado pelas professoras Nelma Galvão, Sheila Araújo e Miralva Santos.
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Não.
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interprete?

Através da leitura de artigos, pesquisas, livros e consultas na internet.

- 8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?

Desde 2005 até a presente data, atuo com um único aluno surdocego pós-linguístico. Esse aluno nasceu em 1996, prematuro, de 26 semanas com 750 gr. Desenvolveu retinopatia da prematuridade e, com isso, ficou cego. Foi necessário permanecer na UTI durante 4 meses. Os médicos informaram para a família que uma das medicações utilizadas nesse período poderia levar o aluno a adquirir deficiência auditiva. Aos 4 anos de idade, apareceram os primeiros sintomas da baixa auditiva. Foi diagnosticada perda profunda bilateral. Dos 4 aos 11 anos, meu aluno se comunicava através do tadoma. Aos 11 anos fez implante coclear em um ouvido e aos 13, no segundo ouvido.

Trabalho com esse aluno surdocego desde novembro de 2005. Iniciei o trabalho como estagiária da escola (rede privada), quando era estudante de pedagogia. Eu transmitia as informações visuais e auditivas que aconteciam nos diversos espaços da escola. Realizava as transcrições de braille para tinta para que a professora corrigisse as atividades dele. A partir de julho de 2006, comecei a atendê-lo em casa também, porque a professora que acompanhava o garoto em sua residência precisou sair. A partir de 2007, passei a atendê-lo somente em casa.

Acerca da comunicação, em 2005, como ele ainda não tinha feito o implante coclear, quando queria falar comigo procedia da seguinte forma: me chamava pelo nome se eu estivesse distante e aguardava que eu fosse até ele para falar comigo; se estivesse próxima a ele, colocava a mão no meu rosto (pois se comunicava pelo tadoma) e iniciava o diálogo.

Quando fez o primeiro implante coclear do ouvido esquerdo (aos 11 anos), ainda colocava a mão no meu rosto quando queria iniciar uma conversa, mas já conseguia ouvir mesmo sem o tadoma, se eu falasse pausadamente. Depois da cirurgia para o implante do ouvido direito (aos 13 anos), dificilmente iniciava, em sua residência, um diálogo através do tadoma. Já na escola a estagiária e a coordenadora relataram a preferência do aluno pelo tadoma. Na verdade, durante uma conversa, percebi que quando meu aluno surdocego colocava a mão no meu rosto é porque queria perceber minha expressão facial e não por uma dificuldade em compreender o que eu estava falando. Ele mesmo confirmou essa minha observação, quando perguntei se usava o tadoma para compreender o que estava sendo dito ou se queria saber se eu estava sorrindo. Da mesma maneira, penso que na escola, **em alguns momentos**, a opção pelo tadoma pode ser para perceber se a pessoa com quem está dialogando está séria ou sorrindo. No entanto, pontuei para a estagiária, em 2013, que a opção pelo tadoma na sala de aula, quando há muito barulho, de fato, pode ser por uma dificuldade em entender a linguagem sem o auxílio dessa forma de comunicação.

Na sala de aula, meu aluno usa um FM para melhorar a compreensão da fala dos professores. O FM possui um transmissor e um receptor. O transmissor fica com o professor e capta o som para enviá-lo na mesma frequência ao receptor, que fica acoplado ao implante. Mesmo com o professor distante, ouve como se estivesse próximo a ele.

Quase sempre faz a opção pelo tadoma em ambientes ruidosos.

- 9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?

Aproximadamente 9 anos, com um único aluno.

- 10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?

Não.

- 11- Você atende/entendeu surdocegos:

() congênito

(x) adquirido

- 12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

- () eventos
- () associações
- (x) escolas
- () igrejas
- () outros. Quais? _____

13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

- () Libras tátil
- () Alfabeto Tátil
- () Escrita na palma da mão
- () Braille tátil
- (x) Tadoma
- () Outras. Quais? _____

Obs.: Atualmente, realizo AEE na residência do aluno. Por ter implante coclear nos dois ouvidos, ele não sente necessidade do tadoma nesse ambiente.

14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

Um dos principais papéis do guia-intérprete é favorecer a aprendizagem e a comunicação do aluno surdocego com os demais alunos da escola (tanto na recepção como na expressão da linguagem). Na verdade, favorecer a comunicação com toda a comunidade escolar.

Em 2006, quando atuava com o aluno no espaço da escola, me recordo que, muitas vezes, ele queria conversar diretamente com seus colegas. Algumas crianças estranhavam o fato de que o colega surdocego “ouvía” com as mãos e eram resistentes em conversar com ele (o toque no rosto incomodava algumas crianças). Até porque, como algumas crianças falavam rápido, o garoto surdocego não entendia e pedia para repetir. Às vezes, era preciso que as crianças repetissem mais de três vezes e eu solicitava que falassem mais devagar para que ele pudesse entender. No entanto, alguns ficavam impacientes por ter que repetir muitas vezes e pediam a minha ajuda para falar com ele, ou o próprio aluno surdocego me pedia para dizer a ele o que os colegas tinham dito.

Nesse sentido, eu sempre buscava ajudar os alunos (tanto da turma como de toda a escola) a entender essa forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira. Explicava a necessidade de falar mais alto e devagar para que o colega surdocego pudesse compreender.

Outro importante papel do guia-intérprete é fazer a descrição para a pessoa surdocega dos diferentes espaços da escola. “Emprestar” os olhos e explicar o que está acontecendo nas diferentes situações vivenciadas ou ambientes frequentados pela pessoa surdocega, informar se o ambiente é formal ou informal, etc..

15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

Sentia muita dificuldade quando o aluno ainda não tinha implante coclear e era necessário descrever, simultaneamente, muitas imagens e informações auditivas. Por exemplo, quando a escola exibia algum filme, ou iam ao teatro. Também quando eram realizadas visitas a alguns locais e, nesses ambientes, os alunos tinham que ouvir a fala de algum palestrante, que também transmitia imagens em uma apresentação de slides. Nesse sentido, era difícil acompanhar a velocidade com que as informações eram apresentadas. Ainda que os filmes tivessem audiodescrição, meu aluno não iria se beneficiar porque ainda não tinha implante coclear. No entanto, talvez ajudasse o meu trabalho se a escola providenciasse um roteiro com audiodescrição do filme, ou que me informassem antecipadamente sobre essa atividade e eu mesma pudesse planejar um roteiro para passar as informações para o aluno, no momento da exibição do filme.

Um das dificuldades era o fato de não ser convidada a participar das reuniões de planejamento da escola, embora eu mesma manifestasse interesse em fazer parte desses encontros.

16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

Penso que é necessário que a escola compreenda que a pessoa surdocega não é um cego que não ouve bem; ou um surdo que não enxerga bem. É preciso entender a especificidade da surdocegueira e preparar toda a comunidade escolar para a inclusão do aluno surdocego.

Atualmente, como já citado anteriormente, o aluno que eu acompanho é implantado. Observo que a escola, muitas vezes, o trata como se fosse só um aluno cego. É como se a questão da perda auditiva não fosse levada em conta porque o aluno consegue ouvir grande parte das coisas. No entanto, embora atualmente eu não esteja fazendo a mediação desse aluno na escola, acredito que no ambiente da sala de aula, pela sua própria dinâmica, faz com que o aluno perca algumas informações auditivas. Por exemplo, se um grupo de seis pessoas estiver conversando, meu aluno, às vezes, tem dificuldade de acompanhar esse diálogo, principalmente se as pessoas falarem rápido (esse é um relato do próprio garoto surdocego). Isso também pode acontecer quando ele e seus colegas fazem trabalho em grupo. Na sala de aula, quando o professor está explicando um conteúdo, se um aluno fizer uma pergunta é possível que o aluno surdocego não escute bem, porque o FM está com o professor. Se o professor não repetir a pergunta feita pelo outro aluno para o aluno surdocego, este poderá ter dificuldade de compreender o contexto do que está sendo dito pelo professor.

17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

O guia-intérprete é a pessoa que faz a mediação da pessoa surdocega em diversos ambientes, que colabora na tomada de decisões, que favorece a comunicação da pessoa surdocega com quem deseje, que incentiva a interação com as pessoas, que auxilia na locomoção, que contribui para a aprendizagem do aluno em sala de aula, que ajuda na compreensão de conceitos.

Apêndice H

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-8

- 1- Idade:
- 2- Sexo: () masculino (x) feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - (x) ensino médio completo
 - () nível superior incompleto. Qual curso? _____
 - () nível superior completo. Qual curso? _____
- 4- Possui pós-graduação?
 - () Especialização. Em que? _____
 - () Mestrado. Em que? _____
 - () Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
Não.
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
Sim, ABRASC.
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interprete?
Em contato com os mesmos.
- 8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?
- 9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?

- 5 anos.
- 10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?
Não
- 11- Você atende/entendeu surdocegos:
 (x) congênito
 () adquirido
- 12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?
 (x) eventos
 () associações
 (x) escolas
 (x) igrejas
 (x) outros. Quais? Relações familiares.
- 13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?
 (x) Libras tátil
 () Alfabeto Tátil
 () Escrita na palma da mão
 () Braille tátil
 () Tadoma
 () Outras. Quais? _____
- 14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?
Fundamental.
- 15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?
Cansaço físico.
- 16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?
Não é bem aplicada ainda falta muito nessa área para incluir o indivíduo surdocego na sociedade.
- 17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?
Embora não atue com Constancia observo que é fundamental ter empatia, paciência associada a ética, porque o envolvimento muito próximo com esse indivíduo pode causar constrangimento, é um ramo de atuação bem diferente do que é costume na minha área de atuação que é com surdos onde o trabalho é passar a informação para atender a acessibilidade e após isso ele tem total autonomia e isso não ocorre com o surdocego é preciso preparação física e psicológica para atuar nessa área.
Mas sem dúvida é um grande prazer participar e ajudar essas pessoas a entender o mundo.

Apêndice I

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-9

- 1- Idade: 38
- 2- Sexo: () masculino (X) feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - () ensino médio completo
 - (X) nível superior incompleto. Qual curso? Pedagogia
 - () nível superior completo. Qual curso? _____
- 4- Possui pós-graduação?
 - () Especialização. Em que? _____
 - () Mestrado. Em que? _____
 - () Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Não.
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Não.
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interprete?

Pesquisas na rede.
- 8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?

Fiz uma inscrição para estágio e fui selecionada.

9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?

5 meses.

10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?

Sim, Colégio Maristas de Salvador.

11- Você atende/entendeu surdocegos:

(X) congênito

(X) adquirido

12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?

() eventos

() associações

(X) escolas

() igrejas

() outros. Quais? _____

13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?

() Libras tátil

() Alfabeto Tátil

() Escrita na palma da mão

(X) Braille tátil

() Tadoma

(X) Outras. Quais? O aluno possui um implante que o possibilita ouvir.

14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?

Vejo como facilitador à inclusão.

15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?

O Braille, pois são poucos os cursos oferecidos e a discriminação dos colegas da sala, quando se trata de trabalho em grupo.

16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?

Ainda em fase de amadurecimento, pois a discriminação e a dificuldade de encontrar profissionais preparados para esse processo ainda é deficiente.

17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

Defino como um desafio e um grande aprendizado, além de ser gratificante.

Apêndice J

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-10

- 1- Idade: 38a
- 2- Sexo: () masculino (F) feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - () ensino médio completo
 - () nível superior incompleto. Qual curso? _____
 - (x) nível superior completo. Qual curso? Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional
- 4- Possui pós-graduação?
 - (x) Especialização. Em que? Libras, Educação Especial e Inclusiva
 - () Mestrado. Em que? _____
 - () Doutorado. Em que? _____
- 5- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
 - Sim. Pelo Grupo Brasil
- 6- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?
 - Sim. Pelo Grupo Brasil
- 7- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interpretador?
 - Tenho me atualizado muito pouco, mas sempre converso com um amigo que é surdocego e com outros guia-intérprete, eles me falam as novidades discutidas em congresso.

- 8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?
- 9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?
5 anos
- 10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?
Não
- 11- Você atende/entendeu surdocegos:
() congênito
() adquirido
- 12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?
(x) eventos
() associações
() escolas
(x) igrejas
() outros. Quais? Passeio turístico em Salvador de um grupo de pessoas surdocegas
- 13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?
(x) Libras tátil
(x) Alfabeto Tátil
() Escrita na palma da mão
() Braille tátil
(x) Tadoma
() Outras. Quais? _____
- 14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?
O papel do guia-intérprete no contexto escolar é de fundamental importância para o empoderamento na aprendizagem da pessoa com surdocegueira, mas infelizmente falta uma política que traga esclarecimento sobre a necessidade de profissionais nesta área.
- 15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação?
Realizar interpretação sentada e ao realizar a tradução através da Libras tátil usar os sinais que tocam parte do corpo do sinalizador.
- 16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão?
Pensando na cidade de Salvador, acho que se para a pessoa Surda essa realidade é uma falácia, para a pessoa com surdocegueira então não se fala. Incluir não é só permitir a entrada deste na sala de aula regular, mas a efetivação de políticas que os ampare e permita acesso a artefatos materiais que os auxiliem no desenvolvimento afetivo-cognitivo.
- 17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências?

Para que a pessoa com surdocegueira seja cidadão pleno na garantia dos seus direitos é necessário que este tenha disponível o serviço de um Guia-intérprete. O trabalho do Guia-intérprete deve ser visualizado em diferentes áreas: educacional, acompanhamento médico, no lazer, em palestras, etc. É um trabalho que requer um profissional ético e disposto, para realizar um bom trabalho.

Apêndice K

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO

Dados catalogados em entrevista

Pesquisador: **Wolney Gomes Almeida**

Pesquisado(a): GI-11

- 1- Idade: 39
- 2- Sexo: () masculino (X) feminino
- 3- Escolaridade:
 - () ensino fundamental completo
 - () ensino médio completo
 - () nível superior incompleto. Qual curso? _____
 - (X) nível superior completo. Qual curso? Letras com inglês
 Possui pós-graduação?
 - (X) Especialização. Em que? Metodologia do Ensino Superior
 - (x) Mestrado. Em que? Linguística (UFBA)
 - (x) Doutorado. Em que? Língua e Cultura (UFBA) Em andamento
- 4- Possui algum curso de formação na área de Surdocegueira oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Sim. Fiz o Curso no Instituto de Cegos da Bahia, em convênio com Instituição do Estado de São Paulo.
- 5- Possui algum curso de GUIA-INTERPRETAÇÃO oferecido por alguma instituição credenciada? Qual?

Não.
- 6- Com relação à formação continuada, como você recorre para se manter atualizado(a) na atuação do guia-interprete?
- 7- Leituras. Participação em Congressos

- 8- Caso não tenha passado por nenhum curso de formação nesta área, como se deu sua experiência em guia-interpretação?
- 9- Quanto tempo você tem de experiência na guia-interpretação?
Não atuo como guia-interpretação. Fiz o curso para saber como atuar como aluno surdo-cego. Ensino Língua portuguesa como L2 para crianças e adolescentes surdos numa Instituição em Salvador.
- 10- Você atua como Guia-intérprete em alguma instituição atualmente? Qual?
NÃO
- 11- Você atende/entendeu surdocegos:
() congênito
() adquirido
NÃO
- 12- Você exerce/já exerceu a função de guia-intérprete em quais ambientes?
() eventos
() associações
() escolas
() igrejas
(x) outros. Quais? Congresso sobre inclusão. Utilizei Tadoma
- 13- Qual forma de comunicação você utiliza para atuar com surdocegos?
(x) Libras tátil
() Alfabeto Tátil
() Escrita na palma da mão
() Braille tátil
(x) Tadoma
() Outras. Quais? _____
Já manteve contato
- 14- No contexto escolar, como você vê o papel do guia-intérprete?
Extremamente relevante para o surdo-cego. O intérprete irá intermediar o processo de interação com o docente.
- 15- Qual a sua maior dificuldade em atuar na guia-interpretação? Não atuo.
- 16- Como você vê a relação entre o surdocego e inclusão? Particularmente percebo que as escolas regulares ao estão preparadas para atuar com essa demanda. Faltam cursos de capacitação para os docentes. A sociedade também pouco conhece sobre essa singularidade. Sou a favor de escolas bilíngues que estejam preparadas ou em processo de preparação para atender essa demanda. A atual inclusão é uma falácia.
- 17- Como você define o trabalho do Guia-intérprete a partir de suas vivências? É um trabalho que exige conhecimento técnico específico, pleno conhecimento da língua de sinais. O profissional deverá ser proficiente na língua de modalidade espaço visual, deverá reconhecer a singularidade linguística do ser surdo, bem como ter arcabouço teórico sobre cultura e identidade surda, além de conhecer aspectos pertinentes à

cegueira. É um trabalho que envolve dedicação e não deve estar pautado na patologia ou no assistencialismo. O guia-intérprete não é a voz do surdo cego. O surdo cego tem sua própria voz e deve tomar as decisões de forma autônoma.