

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DALVA ROSA WATANABE

**O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA
SURDOCEGUEIRA NO BRASIL DE 1999 A 2015**

**SÃO PAULO
2017**

DALVA ROSA WATANABE

**O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA
SURDOCEGUEIRA NO BRASIL DE 1999 A 2015**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação Especial. Área de Concentração: Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Karina S. M. M. Pagnez

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9
W324e

Watanabe, Dalva Rosa

O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015 / Dalva Rosa Watanabe; orientação Karina S. M. M. Pagnez. São Paulo: s. n., 2017.

262 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial 2. Surdocegueira (Educação) 3. Comunicação 4.
Estado da arte I. Pagnez, Karina, S. M. M., orient.

Banca examinadora

Dalva Rosa Watanabe

O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em
Educação Especial.

Área de Concentração: Educação Especial

Aprovado em: ____/____/____

Prof.^a Dra. Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Maria Piedade Rezende da Costa

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Shirley Rodrigues Maia

Instituição: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Assinatura: _____

Agradecimento

Agradeço a possibilidade de construção deste trabalho e a todos aqueles que contribuíram para sua efetividade.

"Ser sordociego es como estar debajo de la tierra en donde no hay luz, ni sonido. Al principio tuve dificultad para respirar hasta que me convencí había suficiente aire".

Yolanda Leon de Rodríguez

VI Conferencia Mundial Helen Keller, Colombia, 1997.

Resumo

WATANABE, DALVA ROSA. **O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA NO BRASIL DE 1999 A 2015.** 2017. F. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este estado da arte busca, por meio de uma pesquisa bibliográfica documental de abordagem quantitativa e qualitativa, com características exploratórias, sistematizar a produção na área da surdocegueira e das formas de comunicação possíveis para a pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida no Brasil. Tem como objetivo fazer o estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015, mapear as produções sobre a temática e analisar: bases teóricas específicas sobre a temática surdocegueira; bases teóricas gerais da educação e educação especial; categoria administrativa; detalhamento de produções por base de dados; distribuição por área de conhecimento; distribuição temporal de teses e dissertações por ano; financiador da pesquisa; objetivos e temáticas pesquisadas; palavras-chave; pesquisa por regiões do país; pesquisas por instituições de ensino superior; produção por modalidade de pesquisa e o total de cada modalidade no período de 1999 a 2015; quantidade de participantes nas pesquisas; quantidade por tipo de produção; quantidade total de produções por base de dados; repetições de pesquisas selecionadas por base de dados; teses e dissertações por região do país; tipo de coleta de dados das pesquisas; tipologia de pesquisa; total de produção por modalidade de pesquisa. Ademais, constrói um quadro conceitual analítico sobre os conceitos de surdocegueira e formas de comunicação – este novo elemento busca a construção de um *corpus* que tem servido como fonte e referência para os trabalhos desenvolvidos nesta área. A justificativa de trabalho parte da intenção de contribuir para consolidação dos conhecimentos teóricos e conceituais; quanto à justificativa de pesquisa, considera-se pertinente a sistematização das produções à luz de referenciais teóricos consolidados internacional e/ou nacionalmente. A delimitação do período de 1999 a 2015 para recolher informações para a pesquisa bibliográfica foi assumida por definir como corte inferior o primeiro trabalho de pesquisa produzido no Brasil. O *corpus* de análise foi composto de pesquisas de mestrado e doutorado, artigos científicos e livros. As informações foram sistematizadas com base em: quantidade total de produções por base de dados; categoria administrativa; modalidade de pesquisa; distribuição por ano; instituição; região do país; tipologia das pesquisas; área de conhecimento; palavras-chave; financiamento; quantidade de participantes; tipo de coleta de informações, além da análise conceitual sobre surdocegueira e formas de comunicação. Os resultados da pesquisa indicam que a maioria da

produção foi realizada na região Sudeste, sendo que a região Norte não produziu nenhuma pesquisa na temática até 2015. Constatou-se um crescimento gradual nos últimos dez anos, como também se observou, nesse mesmo período, que os referenciais brasileiros passaram a ser utilizados juntamente com os clássicos estrangeiros da área. No processo de consolidação da área, verifica-se que os trabalhos, inicialmente desenvolvidos em instituições privadas, passaram a ocupar espaço significativo em instituições públicas. A área que tem marcadamente produzido é da Educação, com financiamento de agências de fomento. Conceitualmente, as pesquisas expressam solidez quanto ao conceito de surdocegueira e seus enfoques quanto às formas de comunicação estão muito relacionados à diferença entre a surdocegueira congênita e a adquirida. Constata-se a preocupação em respeitar as formas de comunicação que a pessoa com surdocegueira assume sem juízos de valor que marquem primazia de uma em detrimento de outras.

Palavras-chave: educação especial; surdocegueira; estado da arte; educação de pessoas com surdocegueira; formas de comunicação.

WATANABE, DALVA ROSA. THE STATE OF ART OF THE SCIENTIFIC PRODUCTION IN THE DEAFBLINDNESS AREA IN BRAZIL, FROM 1999 TO 2015.

2017. F. Thesis (Master Degree) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This is a bibliographical documental research of quantitative and qualitative approach, with exploratory characteristics; it is a state of art that aims to systematize the studies and researches in the deafblindness area tackling the different forms of communication of people with congenital or acquired deafblindness in Brazil. This study aims to make the state of the art of scientific production in the area of deafblindness in Brazil from 1999 to 2015, in order to map the productions on the theme and to analyze: specific theoretical bases on the deafblindness theme; general theoretical bases of education and special education; administrative category; detailing of productions by database; distribution by area of knowledge; temporal distribution of thesis and dissertations per year; research funder; objectives and themes researched; key words; research by regions of the country; research by higher education institutions; production by type of research and the total of each modality in the period of 1999 to 2015; number of participants in each research; total number by type of production; total number of productions per database; repetitions of selected researches by database; thesis and dissertations by region of the country; type of data collection; type of research; total production per research modality. Moreover, this study builds a conceptual analytical chart on the concepts of deafblindness and forms of communication. This new element aims to build a corpus that has been used as source and as reference for the studies developed in the area. The justification of this work comes from the intention to contribute with the consolidation of the theoretical and conceptual knowledge, and the research also considers the systematization of the production under the light of the internationally and/or nationally consolidated theorists. The delimitation of the period from 1999 to 2015 to collect the data in the bibliographical research was assumed for defining the inferior cohort as the first study produced in Brazil. The corpus of analysis was composed by master's and doctorate researches, scientific articles and books. The information was systematized from the total amount of productions in each data base; administrative category; research modality; year of production; institution; region in the country; type of research; knowledge area; keywords; financial support; number of participants; type of data collected. Moreover, the study also makes a conceptual analysis of deafblindness and of the forms of communication. The results of the research show that the major part of the studies was performed in the

Southeast region, and that the North region hasn't produced any research on the theme until 2015. With a gradual growth in the last ten years, and in the same period the references used became to be more frequently Brazilian, allied to the international classics in the area. In the process of the consolidation of the area, there can be verified that the studies, developed initially in private institutions, came to occupy a significant space in public institutions. The most common area of production is Education, with financial support of funding agencies. Conceptually the researches show soundness in terms of the concept of deafblindness, and its focus with respect to the forms of communication are closely related to the difference between congenital and acquired deafblindness. It was possible to determine the concern to respect the forms of communication that the person with deafblindness assumes without any value judgment that would mark the primacy of one to the detriment of the others.

Keywords: special education; deafblindness; state of art; education of people with deafblindness; forms of communication.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABEDEV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
Abrasc	Associação Brasileira de Surdocegos
Abrapascem	Associação Brasileira de Pais e Amigos de Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais
Asha	Associação Internacional Sobre as Necessidades de Comunicação de Pessoas com Severas Deficiências
Asocide	Associação de Surdocegos da Espanha
Avas	Atividades de Vida Autônoma Social
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CDBA	Associação Nacional de Surdocegos do Canadá
CEB	Câmara de Educação Básica
CENTRAU	Centro de Treinamento e Reabilitação da Audição
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIL	Central de Interpretação de Libras
CMPD	Conselho Municipal da Pessoa Deficiente
DBI	Deafblind International
DEDALUS	Banco de Dados Bibliográficos da USP
Derdic	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
Edac	Educação do Deficiente da Áudio-Comunicação
EMEBS	Escola Municipal Educação Bilíngue para Surdos
Erdav	Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais
Fenascol	Federação Nacional de Surdos de Colômbia
Flasc	Federação Latino Americana de Surdocegos
FSDB	Federação Sueca de Surdocegos
IAEDB	International Association for the Education of Deaf-Blind Persons
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NAPD	Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência

ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Poscal	Programa para Criação de Organizações de Pessoas Surdocegas na América Latina
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
SEDAV	1º Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SIBI	Portal de Busca Integrada
SMPED	Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida na Cidade de São Paulo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Surdocegueira Plus.....	48
Figura 2 – Surdocegueira Como Deficiência Primária.....	54
Figura 3 – Deficiência Auditiva Como Deficiência Primária e Suas Associações.....	55
Figura 4 – Deficiência Visual Como deficiência Primária e Suas Associações	56
Figura 5 – Alfabeto Malossi (1).....	58
Figura 6 – Alfabeto Malossi (2)	59
Figura 7 – Alfabeto Manual.....	60
Figura 8 – Alfabeto Moon	61
Figura 9 – Código Morse.....	63
Figura 10 – Inter-relacionando Van Dijk e Piaget (1995).....	88
Figura 11 – Formas de Comunicação Expressiva.....	97

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Alfabeto das Duas Mãos do Brasil.....	57
Fotografia 2 – Alfabeto Lorm.....	58
Fotografia 3 – Alfabeto Malossi (1)	59
Fotografia 4 – Alfabeto Malossi (2)	60
Fotografia 5 – Alfabeto Manual Tátil.....	61
Fotografia 6 – Braille.....	62
Fotografia 7 – Braille Tátil (1)	62
Fotografia 8 – Braille Tátil (2)	63
Fotografia 9 – Desenho.....	64
Fotografia 10 – Desenho de Contorno em Relevo	64
Fotografia 11 – Lupa Eletrônica de Mesa (Escrita ampliada)	65
Fotografia 12 – Escrita na Palma da Mão.....	65
Fotografia 13 – Escrita na Palma da Mão Usando o Dedo como Lápis.....	66
Fotografia 14 – Expressão Facial ao ouvir “não pode”	66
Fotografia 15 – Fala Ampliada	67
Fotografia 16 – Gestos Naturais (movimento 1)	67
Fotografia 17 – Gestos Naturais (movimento 2)	68
Fotografia 18 – Língua de Sinais Tátil com Apoio de Objeto Concreto.....	68
Fotografia 19 – Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido.....	69
Fotografia 20 – Língua de Sinais Tátil (1)	69
Fotografia 21 – Língua de Sinais Tátil (2)	70
Fotografia 22 – Língua de Sinais Tátil (3)	70
Fotografia 23 – Língua de Sinais Tátil (4)	71
Fotografia 24 – Loops.....	71
Fotografia 25 – Objetos de Referência.....	72
Fotografia 26 – Objetos Tangíveis.....	72
Fotografia 27 – Pistas de Contornos (1)	73
Fotografia 28 – Pistas de Contornos (2)	73
Fotografia 29 – Pistas de Contornos (3)	74
Fotografia 30 – Pistas de Contexto (1)	74
Fotografia 31 – Pistas de Identificação Tátil para Confirmação de Informação	75
Fotografia 32 – Pistas de Reconhecimento Tátil para Confirmação de Informação	75

Fotografia 33 – Objeto de Referência com Apoio Mão-sob-mão	76
Fotografia 34 – Pistas de Objetos	76
Fotografia 35 – Pistas Táteis Texturizadas	77
Fotografia 36 – Prancha com o Alfabeto em Braille (1)	77
Fotografia 37 – Prancha com o Alfabeto em Braille (2)	78
Fotografia 38 – Prancha com o Alfabeto em Relevo.....	78
Fotografia 39 – Prancha de Comunicação Alternativa (Símbolos)	79
Fotografia 40 – Prancha de Comunicação Alternativa (Objetos)	79
Fotografia 41 – Prancha de Comunicação Alternativa (Figuras)	80
Fotografia 42 – Sinais Personalizados.....	80
Fotografia 43 – Tadoma (1)	81
Fotografia 44 – Tadoma (2)	81
Fotografia 45 – Tadoma (3)	82
Fotografia 46 – Tarjeta (Cartão de Comunicação); (1)	82
Fotografia 47 – Tarjeta (Cartão de Comunicação); (2)	83
Fotografia 48 – Tecnologia Assistiva com Saída em Braille (1)	83
Fotografia 49 – Tecnologia Assistiva com saída em Braille (2)	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade Total de Produções por Base de Dados	132
Gráfico 2 – Detalhamento de Produções por Base de Dados	133
Gráfico 3 – Quantidade por Tipo de Produção	134
Gráfico 4 – Total de Produção por Modalidade de Pesquisa	135
Gráfico 5 – Repetições das Teses e Dissertações Seleccionadas por Bases de Dados	136
Gráfico 6 – Distribuição de Teses e Dissertações por Ano	137
Gráfico 7 – Pesquisas por Instituições de Ensino Superior	139
Gráfico 8 – Pesquisas por Regiões do País	140
Gráfico 9 – Teses e Dissertações por Região do País	141
Gráfico 10 – Tipologia de Pesquisa	142
Gráfico 11 – Categoria Administrativa	143
Gráfico 12 – Distribuição por Área de Conhecimento	143
Gráfico 13 – Palavras-chave	145
Gráfico 14 – Financiador da Pesquisa	146
Gráfico 15 – Quantidade de Participantes nas Pesquisas	147
Gráfico 16 – Tipo de Coleta de Dados das Pesquisas	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Forma de Comunicação Receptiva	96
Quadro 2 – Mapa de Comunicação Expressiva	99
Quadro 3 – Comunicação Receptiva	100
Quadro 4 – Sequência da Competência Comunicativa Rowland e Campbell 1995.....	101
Quadro 5 – Formas de Comunicação Associadas a Cada Nível de Comunicação	103
Quadro 6 – Formas de Comunicação: Comunicação Não Simbólica	105
Quadro 7 – Sistemas de Comunicação Simbólica	107
Quadro 8 – Sistemas e Formas de Comunicação	120
Quadro 9 – Principais Formas/Sistemas de Comunicação Expressiva e Receptiva para Pessoas com Surdocegueira Sem Resíduo Funcional de audição.....	121
Quadro 10 – Pré-requisitos para Seleção de uma Nova Forma de Comunicação	125
Quadro 11 – Produção por Modalidade de Pesquisa e o Total de Cada Modalidade no Período de 1999 a 2015.....	138
Quadro 12 – Bases Teóricas Específicas Sobre Surdocegueira.....	149
Quadro 13 – Bases Teóricas Gerais da Educação e Educação Especial.....	151
Quadro 14 – Objetivos e Temáticas Pesquisadas	154
Quadro 15 – Definição de Surdocegueira.....	188
Quadro 16 – Conceito de Comunicação	195
Quadro 17 – Forma de Comunicação: Alfabeto Manual Tátil	212
Quadro 18 – Forma de Comunicação: Braille Tátil.....	215
Quadro 19 – Forma de Comunicação: Código Morse	219
Quadro 20 – Forma de Comunicação: Comportamentos Pré-intencionais	219
Quadro 21 – Forma de Comunicação: Contornos/Pistas de Contornos	220
Quadro 22 – Forma de Comunicação: Desenhos	221
Quadro 23 – Forma de Comunicação: Escrita Ampliada em Tinta	221
Quadro 24 – Forma de Comunicação: Escrita na Palma da Mão	223
Quadro 25 – Forma de Comunicação: Expressões Faciais.....	226
Quadro 26 – Forma de Comunicação: Fala	226
Quadro 27 – Forma de Comunicação: Gestos/Gestos Naturais/ Pistas de Gestos	229
Quadro 28 – Forma de Comunicação: Imagens	231
Quadro 29 – Forma de Comunicação: Leitura Labial	233
Quadro 30 – Forma de Comunicação: Língua de Sinais	234

Quadro 31 – Forma de Comunicação: Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido	236
Quadro 32 – Forma de Comunicação: Língua de Sinais Tátil.....	238
Quadro 33 – Forma de Comunicação: Movimento e Ritmo (Corpo do bebê)	240
Quadro 34 – Forma de Comunicação: Movimentos Corporais	241
Quadro 35 – Forma de Comunicação: Objeto de Referência/Pistas	242
Quadro 36 – Forma de Comunicação: Outros Alfabetos.....	251
Quadro 37 – Forma de Comunicação: Português com Sinais	251
Quadro 38 – Forma de Comunicação: Prancha de Comunicação	252
Quadro 39 – Forma de Comunicação: Símbolos Tangíveis	253
Quadro 40 – Forma de Comunicação: Tadoma	253
Quadro 41 – Forma de Comunicação: Tarjeta	257
Quadro 42 – Forma de Comunicação: Tecnologia Assistiva	257
Quadro 43 – Nomes dos Autores e Títulos das Pesquisas	259

SUMÁRIO

A PESQUISADORA E SUA APROXIMAÇÃO COM A ÁREA.....	19
INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO 1 - SURDOCEGUEIRA: HISTÓRICO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES ..	32
1.1. Panorama internacional e nacional da surdocegueira	32
1.2. Breve discussão sobre a surdocegueira na legislação nacional	37
1.3. Surdo-cegueira ou surdocegueira, deficiência múltipla sensorial ou surdocegueira plus ..	45
1.4. Definições de surdocegueira	48
1.5. Classificação de surdocegueira.....	51
1.5.1. Período de surgimento	51
1.5.2. Tipos de perda.....	57
CAPÍTULO 2 - COMUNICAÇÃO: NÍVEL, FORMAS E SISTEMAS.....	85
2.1. Comunicação para as Pessoas com Surdocegueira Congênita e Pessoas com Surdocegueira Adquirida	93
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	129
3.1 Descrição do Desenvolvimento da Pesquisa.....	130
3.2 Apresentação de Resultados Fase I.....	131
3.3 Apresentação de Resultados Fase II	134
CAPÍTULO 4 – CONCEITOS E DEFINIÇÕES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ..	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE 1.....	188
APÊNDICE 2.....	195
APÊNDICE 3.....	212
APÊNDICE 4.....	259

A PESQUISADORA E SUA APROXIMAÇÃO COM A ÁREA

Cursei licenciatura plena em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, no período de 1981 a 1984. Naquela época, desde o vestibular já optávamos pela habilitação em Educação para deficientes da Áudio Comunicação – Edac. Na faculdade, fui formada dentro da concepção oralista e nela meu trabalho seria fazer com que os alunos com surdez se comunicassem pela fala e conseguissem fazer uso de seus resíduos auditivos.

Depois de formada, em 1985, comecei a trabalhar em uma escola do Estado, como professora de classe especial para alunos com deficiência auditiva. A classe era formada de alunos com surdez, cuja faixa etária era aproximadamente doze anos. Esses alunos não possuíam comunicação: sem fala, sem leitura labial, sem escrita e não usavam aparelho de amplificação sonora. Alguns apresentavam outras deficiências associadas à surdez, corriam o tempo todo pela escola, entravam em outras salas de aula e interrompiam os professores, não interagiam com os colegas de maneira significativa no intervalo. Naquele contexto, eles não tentavam nem sabiam como se comunicar e interagir com os outros alunos.

A maior parte do conteúdo que aprendi na faculdade não funcionou com esses alunos. Conversei com algumas pessoas que considerei poderem me orientar, relembrei os estágios na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – Derdic, mas eu não conseguia atingir esses studentess. O principal desafio era encontrar uma forma de comunicação: isso me levou à Comunicação Total, em que criamos signos a partir de gestos, negociando significantes e significados. Além da pantomima, e da escrita, entre outros recursos, esse código particular possibilitou trocas de informações imediatas que permitiram um princípio de comunicação e convivência.

Em 1987, conheci a Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan, em São Caetano do Sul. Ali eram atendidos alunos com surdocegueira, o que me levou a pensar no futuro e em novas possibilidades de trabalho. Em 1988, após um processo de seleção, ingressei na Universidade de São Paulo – USP, na habilitação Ensino para Deficientes Visuais e, em seguida, na habilitação Ensino para Deficientes Mentais, na mesma universidade.

Na Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan pude conhecer pessoas que valorizavam todas as formas de comunicação e consideravam importante compreender e ser compreendido, expressar ideias, sentimentos, trocar informações. Vivia-se nesse rico processo

dentro e fora de sala de aula, em todas as dependências da escola, com a interação entre alunos, entre alunos e professores e demais funcionários.

Ainda sem entender profundamente a teoria da Comunicação Total¹, usávamos gestos, português sinalizado², sinais que serviram de base para a Língua Brasileira de Sinais – Libras, encenações, desenhos e tudo que viabilizasse a comunicação entre os alunos e deles com os profissionais da escola. Depois, fomos entendendo que nossa prática poderia ser identificada com a Comunicação Total.

Os alunos com surdez avançavam de forma surpreendente; perguntavam, contavam histórias, questionavam, argumentavam. A equipe de professores e gestores estava sempre buscando novas formas de comunicação, além das que já eram praticadas na escola, e aperfeiçoando as já utilizadas. Porém, problemas políticos, externos ao âmbito escolar, fizeram com que o trabalho fosse interrompido e todos os profissionais substituídos.

Para dar continuidade ao trabalho iniciado, vinte e cinco profissionais que trabalhavam na Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan criaram a Ahimsa³ (Associação Educacional para Múltipla Deficiência) em 1991, para atender alunos com surdocegueira e deficiência múltipla.

No início não havia nenhum apoio e, devido a diversas dificuldades que a vida impõe, com o passar dos anos, esse número de profissionais reduziu-se a poucas pessoas, mas outras se agregaram e fortaleceram a Ahimsa. Em março de 2016, a instituição completou 25 anos de atividade, mantendo o atendimento educacional a 250 crianças e jovens, realizando avaliações e atuando na formação de profissionais na área, principalmente, professores da rede pública.

Em 1999, a parceria entre o Programa para Criação de Organizações de Pessoas Surdocegas na América Latina – POSCAL, Federação Sueca de Surdocegos – FSDB e Federação Nacional de Surdos de Colômbia – FENASCOL promoveu no Brasil um curso para formação de treze guias-intérpretes. São profissionais que atuam geralmente com pessoas com surdocegueira adquirida, possibilitando a comunicação entre elas e as demais e sua interação com o ambiente.

¹ A Comunicação Total defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. (GOLDFELD, 1997, p. 40)

² Português sinalizado: língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais). (GOLDFELD, 1997, p.40)

³ Palavra de origem sânscrita, significa “não violência”.

A direção da Ahimsa pôde fazer a indicação de um cursista; o candidato deveria conhecer a língua de sinais e o Braille⁴. Fui indicada e fiz o curso *Programa de Capacitación a guías-intérpretes empíricos para personas sordociegas*. Nele, pude conhecer diversas formas de comunicação e receber material de embasamento teórico. A partir desse curso, aprofundei meus relacionamentos com pessoas com surdocegueira adquirida e pude observar como era a rotina delas e os desafios que enfrentavam para seguir suas vidas.

Depois desse curso, meu trabalho foi direcionado a pessoas com surdocegueira adquirida que estavam à procura de uma nova forma de comunicação, com a transformação da comunicação oral e/ou auditiva em comunicação tátil, ou adaptando essa comunicação à sua nova condição, viabilizando a continuidade do contato social.

Um convênio entre instituições brasileiras e internacionais que atuam com pessoas com surdocegueira possibilitou que, durante alguns anos, a Universidade Presbiteriana Mackenzie oferecesse um curso de especialização na Formação para Educadores de Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências. Fui aluna da primeira turma desse curso e construí novos conhecimentos sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com surdocegueira, suas famílias e seus professores.

Em 2000, a Poscal havia oferecido o curso de formação de guías-intérpretes em vários países da América Latina; posteriormente, selecionou, entre os alunos que haviam participado dos cursos, duas pessoas de cada país para se tornarem multiplicadores do curso de guia-interpretação. Fui selecionada e fiz o curso *Taller de multiplicadores de la capacitación a guías-intérpretes empíricos para personas sordociegas*, na Colômbia.

Os cursos oferecidos pela Poscal, de capacitação para guías-intérpretes e de multiplicadores de guías-intérpretes, possibilitaram o contato com a realidade das pessoas que se tornaram surdocegas e que continuaram ativas na vida social, profissional, familiar e o papel que a nova forma de comunicação teve para manter a autonomia dessas pessoas.

Conhecendo a história de vida de diversas pessoas com surdocegueira adquirida, pude observar que muitas delas precisaram descobrir por si mesmas uma nova forma de comunicação. Vale ressaltar que não havia na América Latina programas de atendimento estruturados, situação decorrente de ausência de políticas públicas para essa população.

⁴ O Sistema Braille, criado por Louis Braille (1809-1852), é constituído de 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos. (DOMINGUES, C.A., 2010)

Enquanto novas formas de comunicação não se consolidavam, a pessoa permanecia isolada ou com contatos restritos. Muitas vezes, as pessoas com surdocegueira adquirida, por iniciativa própria ou da família, tentavam se comunicar ou buscar uma forma mais apropriada para o entendimento do que estava acontecendo, pois, a falta de programas e os apoios necessários nos aspectos da saúde, educação, trabalho e outros, tão importantes nesse momento de transição, não disponibilizavam políticas públicas que pudessem suprir todas essas necessidades. A pessoa que adquiriu a surdocegueira teria que se adaptar a sua nova condição, com maiores dificuldades para acessar informações, passar a comunicar-se de forma diferente da que usava anteriormente, a interagir com as pessoas e buscar integrar-se à sociedade.

Devido às necessidades primordiais de comunicação, orientação e mobilidade para a pessoa com surdocegueira adquirida, foram organizados e realizados cursos de guia-interpretação, os quais tinham como meta contribuir para a acessibilidade da pessoa com surdocegueira adquirida, formando o profissional para suprir suas necessidades de comunicação, orientação e mobilidade, por meio da prestação de serviços.

Na construção da grade curricular do curso de guia-interpretação, apoiamo-nos em estudos e pesquisas internacionais. Verificamos que, para atender às reais necessidades das pessoas com surdocegueira adquirida, os pontos mais importantes para serem discutidos e apresentados eram os aspectos gerais da surdocegueira, bem como a apresentação das diferentes formas de comunicação, alertando para a necessidade de promover acessibilidade às pessoas com surdocegueira, suas famílias, profissionais de saúde e educação e a toda a comunidade envolvida.

Após o curso de multiplicadores de guias-intérpretes na Colômbia, assumi o compromisso de, com as instituições que trabalham com pessoas com surdocegueira, multiplicar esse conhecimento no Brasil. A tarefa era imensa, mas, com o empenho do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial e da Abrasc (Associação Brasileira de Surdocegos), o trabalho foi iniciado.

Em princípio, o curso era similar ao que eu havia recebido; mas, com o passar dos anos, e sendo ministrado nas cinco regiões do Brasil, passou por transformações para responder às necessidades das pessoas com surdocegueira, de seus familiares e dos guias-intérpretes do Brasil. Foi então introduzida uma parte pela internet e um estágio para atender às demandas do Brasil, um país que, por sua extensão, poderia comprometer a participação

das pessoas. Em 2007, veio o apoio internacional da empresa Software AG e passou a ser nomeado Projeto Pontes e Travessias.

Encontraram-se também nos documentos disponibilizados pela AHIMSA, dados que se referem ao projeto ‘Pontes e Travessias’, idealizado no ano de 2007 e 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. (ALMEIDA, 2015, p. 103)

O Projeto Pontes e Travessias para surdocegueira organizou inicialmente três cursos de formação para a função de guia-intérprete, sendo: um curso para intérpretes de libras, um curso para professores de todo o Brasil dos serviços do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) e sala de recursos e um para familiares de pessoas com surdocegueira e voluntários.

Esse projeto deu início à propagação do curso para outros estados do Brasil, sendo realizado depois nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, além dos cursos que foram realizados em São Paulo de 2007 até 2015. Posteriormente, o curso foi ministrado em todas as regiões. Até 2015 foram atendidas vinte turmas, com aproximadamente trezentos estudantes.

Das pessoas que participam do curso, muitas estão vinculadas à educação, principalmente professores, o que enriqueceu o curso com questionamentos que apontaram a necessidade de organizar os conteúdos para a inclusão da pessoa com surdocegueira na escola.

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. (ALMEIDA, 2015, p. 148)

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? (ALMEIDA, 2015, p. 69)

A presença de familiares nos cursos é constante e eles solicitam que sejam explicitados os aspectos emocionais, o que facilitaria a convivência com as pessoas com surdocegueira. Também houve a participação de intérpretes de Libras, que buscavam entender as aproximações e os distanciamentos entre o trabalho por eles realizado e o dos guias-

intérpretes. Essas demandas de diferentes ordens foram analisadas pela equipe para integrarem novos conteúdos. Conforme enfatizado por Almeida (2015, p. 108), “constata-se que, nos conteúdos dos cursos já existe a preocupação da formação do guia-intérprete de forma interdisciplinar e com fundamento em diferentes áreas do conhecimento”. Cabe destacar que esse curso continua ativo e a cada reedição é enriquecido com as contribuições dos participantes e de suas avaliações.

Não percebi o tempo desde que comecei, mas já trabalho há trinta anos com pessoas com surdez, atuando também com pessoas com surdocegueira. Agora surge mais um desafio na minha trajetória profissional: o mestrado. Meu maior objetivo é que esta pesquisa possa contribuir para as pessoas com surdocegueira e os profissionais que atuam na área. Espero que este trabalho auxilie essas pessoas e suas famílias na busca de novas formas de comunicação e, portanto, na inclusão efetiva desta população na sociedade.

A possibilidade de estabelecer a comunicação é fundamental na elaboração e constante reelaboração da identidade de qualquer pessoa. Assim também ocorre com a pessoa com surdocegueira, que optou por continuar vivendo, sonhando novos projetos de vida, vencendo as barreiras que se impõem a cada dia na busca de independência, no cumprimento de seus deveres e na exigência de respeito aos seus direitos de cidadão, como membro ativo da sociedade.

Na minha experiência diária de convívio com pessoas com surdocegueira, deparo-me frequentemente com relatos que descrevem o período após a aquisição da surdocegueira como uma busca infundável por diagnóstico, orientação, acompanhamento nas áreas da saúde, educação, trabalho, lazer e outras. Procuram esses serviços e, repetidamente, tiveram como resposta o desconhecimento e em seguida o encaminhamento para outros locais também sem condições de auxiliar essas pessoas e suas famílias, como os fatos relatados por Aráoz:

Assim, as famílias tiveram que procurar em muitas instituições, algumas chegam a contar três instituições onde não puderam ser atendidos porque o caso não correspondia ao perfil do atendimento oferecido e orientaram para outro que também não atendeu..., aumentando o desânimo dos pais em que nesse momento voltam para casa, sem nenhuma solução, precisando recolher forças do fundo de si mesmos para sair novamente à procura da atenção que sabem que seu filho precisa. (ARÁOZ, 1999, p.107).

A sociedade não prevê e, portanto, não dispõe de serviços para apoiar o cidadão quando surge uma deficiência como a surdocegueira. Essa realidade traz a sensação de desamparo e insegurança.

Algumas pessoas com surdocegueira e suas famílias, por se sentirem isoladas, tentaram se adaptar usando soluções simples para se comunicar e conviver e passaram por diversas tentativas, muitas vezes frustrantes, que acarretam dificuldades na convivência. Esta informação também consta em Ikonomidis (2009, p. 93):

Fica evidente a dificuldade das famílias que não recebem apoio e orientações específicas em estabelecer uma comunicação formal com seus filhos, com interações harmoniosas, ou seja, com troca de turnos, em que a criança não seja totalmente passiva e consiga expressar-se manifestando intencionalmente seus desejos, necessidades e com compreensão do que se passa, passou ou passará.

Outros indivíduos com surdocegueira e suas famílias estão se juntando a pessoas que enfrentam as mesmas dificuldades e iniciam a construção de Organizações não governamentais – ONGs – para responder às suas necessidades e às das demais pessoas nas lacunas deixadas pelo poder público, como relatado por Souza (2010) quando descreveu a fundação do Grupo Brasil e da Abrapascem:

Passei a me interessar pela problemática das famílias e a me envolver em reuniões com outras famílias e profissionais que também tinham a mesma preocupação de melhorar a educação da pessoa com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial no Brasil e consequentemente a sua qualidade de vida e de sua família. Como resultado dessa mobilização criamos, em maio de 1997, a organização não governamental Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial que congrega profissionais, instituições, pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial e suas famílias. Em abril de 1999, com a mesma perspectiva e com a união de 20 famílias, criamos a Associação Brasileira de Pais e Amigos de Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais – Abrapascem (SOUZA, 2010, p.22).

Esta pesquisa pretende oferecer contribuições à organização da área da surdocegueira, área que está em processo de construção e de reconhecimento social. Este estudo se alinha às colocações de Masini (2011, p.76) quando afirma que “embora ainda poucas, essas pesquisas estão despontando, caracterizando-se mais como pesquisas que “visam à descoberta” e “assinalam a necessidade de ampliações”.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado tem como objeto o levantamento sobre a produção científica na área da surdocegueira quanto à comunicação no período de 1999 a 2015, com ênfase na análise das formas de comunicação – conceituação e uso prático.

A comunicação das pessoas com surdocegueira é uma área de conhecimento consolidada na comunidade acadêmica internacional, o que subsidia sua construção teórica no Brasil, mas ainda não temos em nosso país grupos de investigação que compreendam profissionais de diferentes áreas, tais como: Linguística, Psicologia, Educação, Fonoaudiologia, entre outras.

A Associação Internacional da Surdocegueira (IADB), que teve origem nos esforços de educadores dos Estados Unidos, Canadá e Europa, dispõe de três redes que organizam pesquisas, formações e publicações, atualizando informações e agregando novos conhecimentos para profissionais, familiares e pessoas com surdocegueira.

Essas três redes deram origem ao curso de pós-graduação para pesquisas específicas na área de comunicação da pessoa com surdocegueira da Universidade de Groningen, na Holanda. No Brasil, a primeira pesquisa de pós-graduação, em nível de mestrado, na área da surdocegueira, surgiu em 1999, ligada à área de Saúde Pública. Posteriormente, surgiram outras pesquisas de mestrado, doutorado e artigos científicos nas áreas de Educação, Educação Especial, Fonoaudiologia, Distúrbios de Desenvolvimento, Psicologia e outras, numa produção que resultou em 45 trabalhos acadêmicos publicados até 2015.

O interesse em pesquisar o conceito de comunicação e as formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida, nas pesquisas de mestrado e doutorado, vem ao encontro da minha trajetória profissional. Atuando como professora de pessoas com surdocegueira, guia-intérprete⁵ e formadora de guias-intérpretes, deparo-me constantemente com diversos tipos de questionamentos, que mostram as preocupações das

⁵ O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira. A formação específica do guia-intérprete lhe permite transmitir a mensagem, contextualizar e guiar a pessoa com surdocegueira. Na transmissão da mensagem, o guia-intérprete pode realizar um trabalho de transliteração ou interpretação. No caso da transliteração, o guia-intérprete recebe a mensagem em determinada língua e transmite à pessoa com surdocegueira na mesma língua, porém usando a forma de comunicação acessível a essa pessoa; por exemplo, o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e a transmite em Braille tátil. Diferentemente da situação de interpretação, quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra, por exemplo, o guia-intérprete [substituir por “ele” para evitar repetição do termo, se o texto não estiver transcrito *ipsis litteris*] ouve a mensagem em língua inglesa e a transmite a mensagem em língua portuguesa por meio da libras tátil ou fala ampliada. Cabe também ao guia-intérprete guiar conforme as técnicas de orientação e mobilidade utilizadas com as pessoas com cegueira e baixa visão e também fazer áudio descrição ou descrição das pessoas e do ambiente (Figueira, Lourenço e Watanabe, 2009).

peessoas com surdocegueira, de suas famílias e dos profissionais que atuam nessa área, sobre as formas de comunicação existentes e quais as mais adequadas para serem utilizadas em cada caso.

[...] a comunicação é a chave da inserção social das pessoas surdocegas no ambiente sociocultural no qual vivem. Por esta razão, tudo o que estiver relacionado com a comunicação é objeto do maior interesse, por parte dos profissionais, das famílias e principalmente das próprias pessoas surdocegas, na busca de sistemas de comunicação mais eficazes. (FARIAS, 2015, p.131)

O desenvolvimento da comunicação da criança ouvinte e vidente ocorre por meio das interações com as pessoas de sua convivência. No Brasil, geralmente, a criança torna-se usuária da língua portuguesa ou da Língua Brasileira de Sinais (Libras), quando se trata da pessoa com surdez filha de pais surdos, mas a criança com surdocegueira congênita e sua família dependerão de orientação profissional para aprender uma forma de comunicação.

As pessoas podem nascer com surdocegueira ou adquirir a surdocegueira durante o processo de aquisição da língua, em tenra idade, conforme descrição de um dos sujeitos de pesquisa do trabalho de mestrado de Farias (2015, p. 111), ou ainda depois de já serem usuárias fluentes de uma língua oral ou sinalizada.

A história de vida de muitas pessoas que adquiriram a surdocegueira ou de famílias que tiveram bebês com surdocegueira demonstra que a sociedade não lhes garante o acesso a direitos fundamentais como saúde, educação, reabilitação e, tampouco, à comunicação.

A surdocegueira é uma modalidade de Educação Especial que se encontra em desenvolvimento, inserção de serviços especializados e formação de profissionais para atuar nesta área que teve início há quase meio século. Pode-se dizer que ainda é um tema novo no meio educacional a legitimidade da surdocegueira como única deficiência, bem como a compreensão das necessidades sociais e educacionais deste sujeito [...]. (LEME, 2015, p. 34)

A pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida necessita aprender uma forma de comunicação ou adaptar sua forma de comunicação à condição de pessoa com surdocegueira. Essa forma de comunicação é fundamental para estar em contato com o mundo. Inicialmente, é necessário ser estabelecida pelo menos uma forma de comunicação. Num segundo momento, a pessoa poderá desenvolver outras capacidades e conseguir utilizar também outras formas de comunicação, que irão ampliar suas possibilidades de contato com os demais indivíduos, com surdocegueira ou não. Pereira (2003), em seu depoimento no filme “Surdocegos em Busca da Comunicação”, lembrou que logo após ela adquirir a surdocegueira utilizava somente uma forma de comunicação. A partir do conhecimento de outras formas de comunicação, passou a utilizá-las ampliando suas possibilidades de contatos. Esse aspecto é afirmado por Farias (2015):

É importante que as pessoas surdocegas tenham uma comunicação estabelecida e predominante. Como é de igual importância que ela adquira diferentes tipos de comunicação, para poder se comunicar com as mais diferentes pessoas que estão ao seu redor. (FARIAS, 2015, p.131)

Os serviços públicos ainda não oferecem o apoio necessário às pessoas com surdocegueira e às suas famílias. Muitas vezes elas permanecem isoladas da sociedade ou, por iniciativa individual de algum familiar ou profissional, são ajudadas a estabelecer uma ou mais formas de comunicação. Conforme relatado por Farias (2015):

O tema deste projeto emergiu de minha experiência pessoal e profissional e do vivenciamento materno junto a uma filha com surdocegueira. Desde 1992, quando do nascimento de minha filha, que, devido às consequências do parto prematuro teve como sequela a surdocegueira, procuro conhecer e investigar o campo dessa deficiência, buscando as respostas para questões que foram se configurando ao longo das nossas interações familiares, entre nós e com os grupos sociais aos quais nos inserimos. (FARIAS, 2015, p.15)

Quanto à surdocegueira adquirida, já temos um serviço público de apoio em São Paulo por meio da Central de Interpretação de Libras (CIL). Esse serviço “[...] realiza a mediação na comunicação entre pessoas com deficiência auditiva, surdos e surdocegos no atendimento em qualquer serviço público instalado na cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2007).

Trabalhando com pessoas com surdocegueira, familiares e profissionais, constatei em diversos momentos de formação de novos profissionais ou na atuação direta com essa população, o desconhecimento a respeito da variedade das formas de comunicação e das suas possibilidades de aplicação, mesmo entre os profissionais especializados. Esse desconhecimento ainda é um obstáculo à inclusão das pessoas com surdocegueira na sociedade, pois, por não conhecerem as especificidades da surdocegueira, ficam sem condições de propor e ensinar a utilizar as diferentes formas de comunicação, fato também verificado por levantamento das avaliações realizadas pelo Grupo Brasil após formação em nível nacional no período de 2006 a 2015.

A comunicação é imprescindível para todos, inclusive para pessoas com surdocegueira, seja congênita ou adquirida. Mas quando as próprias pessoas ou seus familiares procuram ajuda em hospitais, serviços de reabilitação ou nas escolas, mesmo com profissionais que atendem pessoas com deficiência, não recebem, muitas vezes, o acolhimento ou informações que possam auxiliá-las.

Uma afirmação recorrente das pessoas com surdocegueira e suas famílias é que, pela falta de orientação, elas têm de procurar sozinhas por soluções, sentindo-se os únicos seres a

conviver com essa deficiência. Somente após muita procura é que descobrem que outras pessoas já passaram pela mesma situação e encontraram caminhos para continuar se comunicando.

Esse sentimento de solidão também está presente nos profissionais, que, ao se depararem com pessoas com surdocegueira, nem sempre sabem como agir. Isso tem sido expresso por essas pessoas nos encontros nacionais e regionais, realizado pelo Abrasc de 1998 até 2015.

Também fica o questionamento de qual seria o local mais indicado para aprender uma nova forma de comunicação, que muitas vezes será tátil ou aproveitará os resíduos auditivos ou visuais da pessoa com surdocegueira.

Para as pessoas que nascem com surdocegueira ou a adquirem enquanto são alunos, a escola talvez devesse orientar; no entanto, ainda ficaria a dúvida sobre qual seria o profissional que assumiria esse trabalho. Há também pessoas que adquirem a surdocegueira na idade adulta ou na terceira idade e precisam desse serviço. Novamente volta-se à mesma dúvida: onde e quem deveria assumir esse papel?

A comunicação é fundamental para a pessoa continuar em contato com o ambiente, com as demais pessoas, participar e compreender o mundo em constante mudança. “A comunicação é, sem dúvida, uma necessidade fundamental do homem, por meio dela que se tornam possíveis às interações com os nossos semelhantes, trocando informações, valores culturais, o que favorece a aprendizagem e fortalecimento dos laços sociais”. (LEME, 2015, p. 40).

Para ilustrar a perda de contato que pode ocorrer com pessoas com surdocegueira, podemos citar o caso de uma pessoa com surdocegueira, com perda total auditiva e visual há 30 anos, para a qual, durante uma conversa, foi falada a palavra “túnel” referindo-se ao túnel do metrô. Ela não sabia o que era “túnel”, muito menos o que seria um túnel do metrô. Isso pode soar estranho, mas é possível, considerando que essa pessoa não tem acesso aos meios de comunicação como televisão, internet e outros, e usa uma única forma de comunicação, bem específica, limitada a poucas pessoas, tornando sua apropriação do mundo bem restrita.

Assim, como um náufrago que sobrevive como único habitante de uma ilha, a pessoa com surdocegueira pode viver em sociedade. Porém, seu contato com o mundo vai se estreitando, como se o tempo tivesse parado quando da aquisição da surdocegueira. Conforme descrição feita por Yolanda Leon de Rodríguez, essa sensação pode ser confirmada: “Ser surdocega é como estar na profundidade debaixo da terra onde não há luz, nem som. A

princípio tive dificuldade para respirar, até que me convenci que havia ar suficiente” (RODRÍGUEZ, 1997).

Outro aspecto fundamental a ser destacado é que a pessoa com surdocegueira adquirida é quem tem mais condições para definir qual a melhor forma de comunicação, a partir de suas vivências anteriores à condição de pessoa com surdocegueira. Como afirma Almeida (2015):

[...] 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. (ALMEIDA, 2015, p.126)

Mesquita (2006, p.14) afirma que “sendo a comunicação, portanto, o meio pelo qual todos os seres humanos estabelecem suas relações sociais, expressando seus desejos e necessidades”, com relação à pessoa com surdocegueira, a comunicação terá especificidades que incluem as formas de comunicação.

Ao levantar todo esse histórico e também com a minha prática profissional e vivência, principalmente com as pessoas com surdocegueira adquirida, venho propor uma pesquisa que possa estudar a trajetória da construção e consolidação da área da surdocegueira.

A pesquisa tem, como objetivo geral, levantar o Estado da Arte da Produção Científica na área da Surdocegueira no Brasil no período de 1999 a 2015, e, especialmente, estudar as denominações das formas de comunicação e como elas são definidas pelas pesquisas.

Os objetivos específicos são:

- Estudar como são definidas e denominadas as formas de comunicação nos trabalhos acadêmicos durante o período de 1999 a 2015;
- Buscar nas pesquisas os conceitos teóricos utilizados para definir a surdocegueira e o conceito de comunicação que é utilizado para pessoa com surdocegueira;

Para realização da pesquisa, buscamos as produções nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses Digitais (BDTD); Biblioteca Virtual da USP; Portal de Busca Integrada USP (Sibi); Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus); Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe; España y Portugal (Redalyc); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram utilizados os seguintes descritores: surdocegueira, surdocego,

comunicação da pessoa com surdocegueira e comunicação do surdocego. Devido ao contato da pesquisadora com profissionais da área, tivemos conhecimento da existência de mais uma pesquisa, localizada no site da Instituição Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.

Este trabalho é composto de quatro capítulos, que foram organizados visando responder aos objetivos propostos. No capítulo 1, apresentamos um panorama internacional e nacional da surdocegueira, da educação da pessoa com surdocegueira no Brasil e no mundo, terminologias e definições. O capítulo 2 traz a fundamentação teórica sobre comunicação da pessoa com surdocegueira, enfatizando nível, formas e sistemas. No capítulo 3, temos o percurso metodológico, no qual os dados coletados foram organizados em gráficos e quadros para explicitar os resultados e também para facilitar sua análise e, no capítulo 4, a análise detalhada sobre o conceito de surdocegueira, comunicação e o detalhamento das formas de comunicação utilizadas nas pesquisas no período de 1999 a 2015.

Nas considerações finais será ressaltado como a pesquisa poderá oportunizar conhecimentos para a área da surdocegueira.

CAPÍTULO 1 – SURDOCEGUEIRA: HISTÓRICO, TERMINOLOGIA E DEFINIÇÕES.

1.1. Panorama internacional e nacional da surdocegueira

A história da educação da pessoa com surdocegueira no mundo se caracteriza por relatos que apresentam as primeiras tentativas de institucionalizar o atendimento a essas pessoas, as preocupações com as formas de atendimento e a busca por processos de comunicação entre essas pessoas e o mundo.

A questão da surdocegueira tem sido investigada, a fim de consolidar sua história, por diferentes autores; entre eles, Amaral (2002) e Maia (2004). O primeiro registro sobre educação de pessoa com surdocegueira é do ano de 1700, na França, com Victoria Morriseau (1789-1832), que recebeu atendimento educacional, conforme descrito por Camacho (2002).

Maia (2004), em sua pesquisa, indica que no ano de 1800 registrou-se na Escócia o caso de James Mitchel, nascido em 1795, que recebeu atendimento individualizado nos seus primeiros anos de vida. Amaral (2002) relata que nos Estados Unidos há o registro da educação de uma pessoa com surdocegueira no começo do século XIX. Julia Brice, jovem que ficou surda e cega ao mesmo tempo, aos quatro anos e meio de idade, foi colocada em um asilo para pessoas com surdez e deficiência intelectual em Hartford, Connecticut, EUA, e ali aprendeu a comunicação por sinais.

Em 1830, o Dr. Samuel Gridley Howe abriu a Escola Perkins para Cegos em Watertown, Massachusetts, nos Estados Unidos. Ele interessou-se por essas pessoas quando entrou em contato com Laura Bridgman, pessoa com surdocegueira desde os dezoito meses de idade. Ela foi admitida nessa escola e o próprio Dr. Howe a ensinou por meio do Alfabeto Manual Tátil.

O primeiro país da Europa a instituir a educação para crianças com surdocegueira foi a França, em 1860, quando a menina surdocega Germanine Cambom foi aceita na escola para meninas surdas em Larnay, perto da cidade de Poitiers (AMARAL, 2002, p.121).

No caso brasileiro, a primeira instituição a apoiar a surdocegueira foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada em 1946 na cidade de São Paulo. Hoje, ela é denominada Fundação Dorina Novill para Cegos. Essa fundação recebeu, em 1953, a visita da senhora Helen Keller, famosa escritora e palestrante com surdocegueira. Desde então, a professora especializada em deficiência visual Nice Tonhozi Saraiva estabeleceu como seu objetivo

pioneiro iniciar a educação das pessoas com surdocegueira em nosso país. Assim, na década de 60 do século XX, com seu empenho iniciou-se essa educação no Brasil.

A professora Nice relatou, durante o 1º Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Áudio Visual⁶ – SEDAV, ocorrido em São Paulo, capital, em 1977: “Tarefa árdua, e ao mesmo tempo empolgante, é a de enfrentar o desafio de iniciar um novo trabalho de campo na área da educação especial” (SARAIVA, 1977, p. 137).

A professora Nice obteve uma bolsa de estudos na Perkins School for the Blind, nos Estados Unidos. Lá, cursou a especialização na educação de pessoas com surdocegueira. Ao retornar ao Brasil fez várias tentativas de implantação desse atendimento educacional, conseguindo levantar, conforme seu relato, após a realização da Campanha Nacional de Educação de Cegos, uma verba para a criação de um serviço de apoio à *educação de deficientes audiovisuais*, na Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

A primeira classe de educação especial para pessoas com surdocegueira funcionou na cidade de São Paulo, no Instituto Padre Chico, em 1963. Durante um ano e meio, duas alunas, ambas de 10 anos, foram atendidas ali.

Uma palestra proferida pela professora Nice na Fundação para o Livro do Cego no Brasil deu início ao treinamento das primeiras professoras para alunos com surdocegueira no Brasil (SARAIVA, 1977, p. 137). Thereza Adelina Barros Tavares e Dinah Zoega Badra, juntamente com a professora Nice, foram as primeiras a assumir o trabalho educativo de pessoas com surdocegueira. Em seguida, a professora Nely de Paula, também com experiência no ensino de pessoas com deficiência visual, passou a integrar essa equipe. Além da atuação na educação das pessoas com surdocegueira, as professoras também mantinham outro trabalho que chamaram de *Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais* – SEDAV, com os seguintes objetivos: orientação à escola ou classe especial; pesquisa para localização de casos; encaminhamentos de casos localizados; alfabetização e comunicação para adultos; treinamento de professores; divulgação com palestras de esclarecimentos para a comunidade.

Quando a classe foi extinta, por falta de recursos, as professoras Nice e Thereza não mediram esforços para a continuidade do trabalho e, novamente, receberam apoio da Fundação para o Livro do Cego, segundo relato de Saraiva (1977, p. 138).

As duas primeiras alunas do Instituto Padre Chico foram posteriormente encaminhadas para instituições no interior do Estado de São Paulo, uma para o Lar Nosso Ninho, em Araraquara, e outra para um lar em Atibaia.

⁶Primeira denominação da surdocegueira no Brasil.

Posteriormente, os serviços do Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais – SEDAV foram transferidos para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Esse fato foi considerado, tanto por Nice como pelas demais professoras que trabalhavam com ela, uma forma de consolidar as iniciativas que até então apresentavam um cunho mais pessoal, conforme Saraiva (1977, p. 138).

Na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo foi criado o setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audiovisuais, por meio da portaria nº 75, de 21 de maio de 1964, subordinado ao serviço de educação da pessoa com surdez. O trabalho foi iniciado com atendimento a duas pessoas adultas com surdocegueira na capital, uma criança de São Caetano do Sul, outra de Santo André e, na modalidade domiciliar, uma moça de Belo Horizonte, com visitas esporádicas e orientações por correspondência para a própria pessoa com surdocegueira.

No Estado de São Paulo, o deputado Osvaldo Massei, de São Caetano do Sul, havia encaminhando para a Assembleia Legislativa um projeto de lei para criação de uma escola para deficientes no Município de São Caetano do Sul, que atenderia crianças com diferentes deficiências. As professoras Nice e Tereza deram parecer contrário a essa solicitação, justificando que cada deficiência requer uma especialização adequada e materiais que assistam às suas necessidades específicas. Elas decidiram apresentar um projeto para criação de uma escola para deficientes audiovisuais, com apoio do deputado Osvaldo Massei, que resultou na criação de uma escola em parceria entre o Estado e a prefeitura de São Caetano do Sul.

Em 09 de Agosto de 1968, o então prefeito de São Caetano do Sul, Hermógenes Valter Braidó, assinou uma lei municipal, criando a Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais (ERDAV), primeira escola no Brasil e na América Latina dedicada ao atendimento da população com surdocegueira. A escola nunca funcionou como instituição residencial, devido a questões administrativas do município e políticas públicas estaduais da época. Fechada várias vezes, foi assumida definitivamente pelo governo municipal de São Caetano do Sul, em 1977.

A professora Nice contou com o auxílio e o empenho da professora Neusa Bassetto, que atuou na ERDAV com alunos com surdocegueira de 1971 a 1976. Bassetto, entre 1969 e 1970, cursou a especialização no ensino de deficientes audiovisuais na Perkins School for the Blind. Ela foi a segunda profissional do Brasil a estudar nessa escola. Posteriormente, em 1973, fez um curso de atualização em educação do deficiente audiovisual na Escola de Surdos da Holanda, chamada Instituto Voon Doven, instituição que também desenvolvia pesquisas e

estudos para melhorar o atendimento educacional a pessoas com surdocegueira congênita. A professora Neusa também treinou professores para ampliar os serviços e envolver mais profissionais na área.

Outro parceiro importante foi o psicólogo e professor Geraldo Sandoval, pessoa com deficiência visual, um idealista, dedicado à educação de *deficientes visuais*, representante do Serviço Nacional da Indústria – SENAI, em Análise Ocupacional do Deficiente Visual. Ele foi membro da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDDEV, fundada em 1968 durante a realização do II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, em Brasília, Distrito Federal. A ABEDDEV também apoiou a escola para pessoas com surdocegueira, colaborando com a organização do 1º Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual – 1º SEDAV na cidade de São Paulo, no ano de 1977, com participação de palestrantes da Alemanha, Estados Unidos, Holanda e Inglaterra.

Essa ação favoreceu a criação da Escola de Educação Especial Anne Sullivan, mantida pela Fundação Municipal Anne Sullivan, que posteriormente deu origem a outras duas escolas no município de São Paulo: a Associação para Deficientes da Áudio Visão – Adefav⁷, criada por profissionais especialistas em outubro de 1983, atualmente denominada ADEFVAV – Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual, e a Ahimsa – Associação Educacional para Múltipla Deficiência, criada por profissionais e pais em março de 1991.

Ainda em 1991, foi criado o Centro de Treinamento e Reabilitação da Audição – Centrau, em Curitiba, no estado do Paraná. Também criado por pais e profissionais, foi outro serviço dedicado aos mesmos objetivos.

A partir de 1992, várias iniciativas começaram a emergir por todo o Brasil. No Estado de São Paulo, no município de São José dos Campos, e no Estado de Santa Catarina, nos municípios de São José, Brusque e Santo Amaro (MAIA, 2004).

Em 1994, o primeiro serviço no Brasil de reabilitação para pessoas com surdocegueira adquirida foi criado no Rio de Janeiro, no Instituto Benjamin Constant.

Com a ampliação da divulgação da surdocegueira e a localização de pessoas com surdocegueira congênita, foram criados novos serviços em diversos estados brasileiros, a saber: em Fortaleza, Ceará; em Salvador, Barreiras e Alagoinhas, Bahia; em Natal, Rio Grande do Norte; em Belo Horizonte e nos municípios de Juiz de Fora e Prata, Minas Gerais; nos municípios de Cruz Alta, Santa Maria e Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul; no

⁷Nome fantasia.

município de Ji-paraná, em Rondônia; nos municípios de Umuarama, Maringá e Pato Branco, no Paraná; em Brasília, Distrito Federal; na capital e no município de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro; nos municípios de Dourados e Campo Grande, em Mato grosso do Sul (Grupo Brasil, 2007).

Na área da saúde, os serviços para a pessoa com surdocegueira surgiram em São Paulo, no Setor de Baixa Visão do Departamento de Oftalmologia da Santa Casa de Misericórdia, que realiza reabilitação visual e intervenção precoce desde 1997. No Nordeste, com os mesmos fins, foi criado um setor na Fundação Altino Ventura, localizada em Recife, no ano de 2003.

A partir do ano 2000, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, hoje substituída pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), reconheceu a área e seus avanços por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001. Essa publicação fez referências às necessidades de comunicação para as pessoas com surdocegueira e, posteriormente, também publicou o fascículo Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de comunicação e sinalização – Surdocegueira / Múltipla Deficiência Sensorial (BRASIL, 2002).

A extinta Secretaria de Educação Especial, entre os anos de 2006 e 2008, realizou em parceria com a Ahimsa – Associação Educacional para Múltipla Deficiência e o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, a Formação de Multiplicadores para subsidiar o atendimento às pessoas com surdocegueira.

O Decreto 6571 de 2008 do Ministério da educação criou o AEE – Atendimento Educacional Especializado, que, entre outras providências, apoia ações voltadas à formação de professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para esse atendimento. Posteriormente, o Decreto 7611 de 2011, determinou novas diretrizes para esse atendimento.

Obedecendo a essa determinação, a Secretaria de Educação Especial ofereceu cursos de especialização para os profissionais do AEE, com a disciplina Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, apoiados pela publicação “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Surdocegueira e Deficiência Múltipla”.

Os profissionais que participaram dessa iniciativa integravam as ações realizadas pela secretaria nos municípios polos nos CAS (Centro de Apoio ao Surdo), CAP (Centro de Apoio ao Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual) e NAPD (Núcleos de Apoio à Pessoa com Deficiência), localizados nas cinco regiões brasileiras.

1.2. Breve discussão sobre a surdocegueira na legislação nacional

Os termos “surdocegueira”, “guia-intérprete” e “comunicação tátil” foram contemplados em algumas legislações, demonstrando que, aos poucos, os governos: federal, estadual e municipal estão reconhecendo a existência da surdocegueira e as necessidades das pessoas com essa deficiência.

Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego na categoria do grupo ocupacional 2614, que se refere aos filólogos, tradutores, intérpretes e afins, na sua subdivisão com título 2614-25, inclui o intérprete de língua de sinais. Essa classificação contempla as funções de guia-intérprete, intérprete de Libras, intérprete educacional, tradutor de libras e tradutor-intérprete de Libras (BRASIL, 2002).

A importância do guia-intérprete (citado na p. 25 desta pesquisa) foi reconhecida na lei federal 10.098/2000, no capítulo VII, art. 18: “Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização”, que cita esse profissional.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2002)

A Resolução CNE/CEB 2/2001 do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC / SEESP (BRASIL, 2001) coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizarem para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais. Em seu Parecer CNB/CEB nº. 17/2001 “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” foram instituídas as diretrizes nacionais para a educação de alunos com deficiência e, pela primeira vez, um documento oficial do governo federal fez menção aos alunos com surdocegueira e suas necessidades de comunicação. Essa referência aparece dentro do artigo 2, “Alunos atendidos pela educação especial”, no item 2, p. 44:

2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários [...].

Está também no subitem 2.1, p. 45, quando cita formas de comunicação específicas de pessoas com surdocegueira:

2.1. Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em

língua portuguesa e, aos surdoscegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas [...].

Em 2002 foi publicado o Caderno 5, da série “Educação Infantil, Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial – SEESP/MEC”, que discorre sobre a conceituação e educação das crianças com surdocegueira. (BRASIL, 2002)

O decreto 5296/ 2004, que regulamenta a lei 10.098, estabeleceu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida em seu artigo 6º, inciso III:

Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, também cita o guia-intérprete no seu item IV – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

A Declaração de Salamanca, documento da ONU, resultado da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, sobre princípios, política e prática em educação Especial, também cita as pessoas com surdocegueira no seu artigo 19:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

O Decreto 6949 de 2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007. No Artigo 24 – Educação, no item 3, alínea “c”, diz:

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009)

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ajuda a estabelecer horizontes do que é a deficiência, como condição da pessoa, e o que são os efeitos das barreiras sociais. A deficiência se instala à medida que o mundo interpõe barreiras, impõe um modelo que culpabiliza a pessoa com deficiência pela dificuldade de comunicação, sem questionar se o tipo de apoio que é oferecido está adequado e se responde às necessidades dessa pessoa. A comunicação hegemônica expõe e aumenta a deficiência quando não garante a participação na sociedade. A deficiência é efeito das barreiras sociais, não condição intrínseca do sujeito. Na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Preâmbulo, item e, lê-se:

e) reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]. (BRASIL, 2009, p. 22)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2016, aborda a comunicação tátil, geralmente utilizada por pessoas com surdocegueira. Em seu Livro I, Parte Geral, Título I, Disposições Preliminares, Capítulo I – Disposições Gerais – artigo V, lê-se:

Artigo V – Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o braile, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2016)

Ainda na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), são citados os guias-intérpretes, profissionais que atuam com as pessoas com surdocegueira. No Título II – Capítulo IV – Do Direito à Educação, Artigo 28 – item XI, lê-se:

XI – Formação e disponibilização de professores para atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio;

Essa mesma lei, no artigo dedicado à formação de profissionais, novamente cita o profissional guia-intérprete, no Título III – Capítulo II - Art. 73:

Artigo 73 – Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em braile, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

Na legislação estadual, a Resolução SE 61 (SÃO PAULO, 2014) dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino nos incisos II e III do artigo 10, em que cita os profissionais com que a escola poderá contar para atender ao aluno com surdocegueira:

Artigo 10 – Com o objetivo de proporcionar apoio necessário aos alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer modalidade de Ensino, a escola poderá contar com os seguintes profissionais: II - professor tradutor e intérprete da LIBRAS/Língua Portuguesa, portador de um dos títulos exigidos para o professor interlocutor da LIBRAS na Resolução SE 38/2009 e da qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, para atuar na condição de tradutor e intérprete do currículo escolar, entre o professor da classe/aula comum e o aluno surdocego; III - professor instrutor/mediador, portador de licenciatura plena com qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, com o objetivo de intermediar o currículo escolar, entre o professor da classe/aula comum e o aluno que, além da deficiência múltipla sensorial, apresenta surdocegueira ou deficiência física [...].

A Resolução SE 8 (SÃO PAULO, 2016), dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras – nas escolas da rede estadual de ensino. No *caput* da Resolução que trata da necessidade de assegurar o atendimento adequado aos alunos com deficiência, é citado o aluno surdocego:

O Secretário da Educação, com fundamento na legislação que regula e regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e considerando a necessidade de assegurar atendimento adequado ao aluno com deficiência auditiva, surdo ou surdocego, proporcionando-lhe acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em ambientes escolares, Resolve: [...].

No seu artigo 1º, quando fala sobre atribuição de aulas, também cita o aluno com surdocegueira:

Artigo 1º – Serão atribuídas aulas a docente para atuar, como interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na unidade escolar que contar com alunos matriculados em ano/ série do ensino fundamental ou médio,

inclusive na Educação de Jovens e Adultos – EJA, com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos e que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação, observado o disposto na presente resolução.

Em seguida, na mesma resolução no inciso I do artigo 2º, são mencionados o instrutor-mediador e o guia-intérprete:

Artigo 2º – Para atuação como intérprete, instrutor-mediador ou guia-intérprete, o docente deverá possuir qualificação que o habilite ao atendimento: I – na função de intérprete, a alunos com deficiência auditiva e surdos, em sala de aula e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares [...].

A mesma Resolução SE 8 de 2016, em seu artigo 2º, admite que o trabalho com alunos com surdocegueira não se restringe à sala de aula, mas também às demais dependências da unidade escolar, e cita duas formas de comunicação próprias de pessoas com surdocegueira: a Libras Tátil e o Braille Tátil.

II – Na função de instrutor-mediador ou guia-intérprete, a alunos surdocegos, em sala de aula e nas demais dependências da unidade escolar, sendo que, para essa função exigir-se-á a qualificação em LIBRAS Tátil e Braille Tátil.

Essa mesma Resolução no artigo 2º conceitua a surdocegueira adquirida ou pós-linguística:

§ 1º – O docente, na função de guia-intérprete, atuará na inclusão da pessoa surdocega pós-linguística, ou seja, aquela que adquiriu a surdocegueira após a aprendizagem da LIBRAS ou do Sistema Braille;

Na sequência, essa resolução conceitua a surdocegueira congênita ou pré-linguística:

§ 2º – O docente, na função de instrutor-mediador, atuará como intérprete e mediador de informações entre o meio e a pessoa surdocega pré-linguística, ou seja, aquela que adquiriu a surdocegueira antes da aquisição de uma língua, seja da LIBRAS, seja do Sistema Braille.

E, no seu o artigo 3º, trata da formação do professor interlocutor para atuar no ensino fundamental e/ou médio:

Artigo 3º – Para atuar no ensino fundamental e/ou médio, acompanhando o docente da classe ou do ano/série, o professor interlocutor deverá comprovar ter habilitação ou qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e ser portador de, pelo menos, um dos títulos a seguir relacionados:

Na sequência desse artigo, a resolução cita o instrutor mediador e o guia-intérprete:

§ 2º – Para atuação como instrutor-mediador ou como guia intérprete, o professor interlocutor deverá ainda comprovar ter conhecimento e domínio da Língua de Sinais Tátil, mediante apresentação de certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas e/ou de Dactilologia (alfabeto manual

tátil) com proficiência em leitura, escrita e transcrição em Braille (tradicional ou tátil), apresentando certificado de curso de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.

Ainda na Resolução, o parágrafo 1º do artigo 5º, quando trata de carga horária, novamente cita os alunos com surdocegueira:

§ 1º – O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - legislação do município de São Paulo, CEEJA, que contar com alunos matriculados com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos e que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação, poderá atribuir carga horária ao docente interlocutor na seguinte conformidade:

Na legislação do município de São Paulo, o decreto nº 52.785/11 cita a criação das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino, e traz normativa quanto à formação do professor e sua atuação com os alunos com surdocegueira, conforme os artigos 1º e 5º e parágrafos 1º e 2º descritos abaixo:

Art. 1º. Ficam criadas as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, destinados a crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdocegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço. **Art. 5º.** Os profissionais que atuarão nas EMEBS deverão ser integrantes do quadro do magistério municipal, habilitados na sua área de atuação. § 1º. Para atuar na regência das classes/aulas, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor, e domínio de LIBRAS. § 2º. O professor a que se refere o § 1º deste artigo também poderá atuar com alunos surdocegos, desde que detenha certificação específica na área da surdocegueira.

O inciso II, do artigo 6º, cita o guia-intérprete como um dos profissionais com quem a EMEBS pode contar:

II – guia-intérprete de LIBRAS: profissional contratado pela Secretaria Municipal de Educação, com certificação mínima em nível médio e certificação em proficiência no uso e no ensino de LIBRAS, bem como certificação específica na área da surdocegueira.

Lei 14.189/2006 do município de São Paulo institui o Dia Municipal do Deficiente Surdocego em São Paulo:

Art. 1º Fica instituído o Dia Municipal do Deficiente Surdocego, que será comemorado anualmente no último domingo de novembro. **Art. 2º** O Dia Municipal do Deficiente Surdocego passa a integrar o Calendário Oficial de Eventos do Município de São Paulo. **Art. 3º** Os objetivos do Dia Municipal do Deficiente Surdocego são: I – estimular ações educativas visando à prevenção da rubéola durante a gestação; II – promover debates sobre políticas públicas voltadas à atenção integral ao portador de surdocegueira; III – apoiar os portadores de surdocegueira, seus familiares e educadores; IV – sensibilizar todos os setores da sociedade para que compreendam e se solidarizem com os surdocegos, combatendo qualquer forma de discriminação; V – informar os avanços técnico-científicos relacionados à educação e inclusão social do portador de surdocegueira.

A prefeitura do município de São Paulo criou um serviço para oferecer o trabalho de guia-interpretação gratuito às pessoas com surdocegueira conforme a lei 14.441/2007.

Dispõe sobre a criação da Central de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras e Guias-Intérpretes para Surdocegos, no âmbito do Município de São Paulo.

O artigo 1º esclareceu que essa Central prestará serviços às pessoas com surdocegueira em serviços públicos:

Art. 1º Fica criada a Central de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras e Guias-Intérpretes para Surdocegos, vinculada à Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida – SEPED, que prestará tratamento diferenciado às pessoas com deficiência auditiva e aos surdocegos no Município de São Paulo, com o fornecimento de informações exatas acerca dos serviços públicos municipais através de diversos meios de comunicação, inclusive através de atendimento de interpretação para deficientes auditivos e surdocegos.

O parágrafo 2º da mesma lei detalha o atendimento e novamente cita pessoas com surdocegueira:

§ 2º O atendimento presencial consiste em disponibilizar intérpretes de Libras e guias-intérpretes, sempre através de prévio agendamento, nos serviços das repartições públicas municipais, que serão definidas pelo Executivo, para auxiliar na comunicação dos deficientes auditivos e surdocegos, com o objetivo de que possam receber uma adequada prestação do serviço público municipal.

E, ainda, no artigo 2º, trata do número de guias-intérpretes da Central:

Art. 2º A Central deverá ser composta por um número mínimo permanente de intérpretes e guias-intérpretes suficiente para possibilitar a prestação do serviço de interpretação.

Esta lei foi modelo para criação de outras instalações de CIL por todo o Brasil, o que atende o Decreto Legislativo 186/2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007, e pelo Decreto Legislativo nº. 6949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007.

O Decreto Municipal nº. 57.379 de 2016 institui, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no inciso I do artigo 2º. Inclui os alunos com surdocegueira dentro do público-alvo da educação especial:

Art. 2º Serão considerados público-alvo da Educação Especial os educandos e educandas com:

I – deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira);

No Capítulo V do artigo 12º da mesma lei é assegurada a educação bilíngue para alunos com deficiências associadas à surdez e alunos com surdocegueira, e também nos incisos I e II do artigo 13º. Cita o guia-intérprete entre os profissionais da unidade educacional:

Art. 12. A Educação Bilíngue, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, será assegurada aos educandos e educandas com surdez, surdez associada a outras deficiências e surdocegueira, ficando adotada a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Art. 13. A oferta da Educação Bilíngue nas unidades educacionais deverá, de acordo com a necessidade dos educandos e das educandas, contar com o apoio dos seguintes profissionais: I – para as EMEBSs, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa; II – para as Unidades Polo de Educação Bilíngue e as escolas comuns, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete de Libras/língua portuguesa e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa.

No artigo 25 (capítulo VII), que visa à promoção da acessibilidade e eliminação de barreiras, trata-se da acessibilidade de comunicação e também da comunicação tátil, detalhando no inciso III, alíneas 1. a, 2. b, 3. c, 4. d, 5 e. a comunicação das pessoas com surdocegueira.

III – a acessibilidade de comunicação, que abrange: 1.a) a eliminação de barreiras na comunicação, estabelecendo mecanismos e alternativas técnicas para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao pleno acesso ao currículo; 2.b) a consideração da comunicação como forma de interação por

meio de línguas, inclusive a Libras, visualização de textos, Braille, sistema de sinalização ou comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos multimídia, linguagem simples, escrita e oral, sistemas auditivos, meios de voz digitalizados, modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação e de tecnologias da informação e das comunicações, dentre outros; 3.c) a implantação e ampliação dos níveis de comunicação para os educandos e educandas cegos, surdos ou surdocegos; 4.d) o acesso à comunicação para educandos e educandas com quadros de deficiência ou TGD que não fazem uso da oralidade, por meio de recursos de comunicação alternativa ou aumentativa, quando necessário; 5.e) o acesso ao currículo para os educandos e educandas com baixa visão, assegurando os materiais e equipamentos necessários;

As conquistas que surgiram na legislação não significam, necessariamente, direitos adquiridos na prática e, muitas vezes, para sua efetivação dependem do empenho da população com surdocegueira e suas famílias. Também chama a atenção o fato de que a legislação, no mais das vezes, cita profissionais como o guia-intérprete e o instrutor mediador, mas não a pessoa com surdocegueira, passando a impressão de tutela, como se tentasse diminuir o protagonismo da pessoa com surdocegueira.

1.3. Surdo-cegueira ou surdocegueira, deficiência múltipla sensorial ou surdocegueira plus?

O termo “surdocegueira”, assim grafado desde 1991, passou a ser escrito sem hífen em todos os países que disponibilizam serviços para essa população, com objetivo de consolidar-se como condição única e alcançar políticas públicas de atenção. Salvatore Lagati (1991) iniciou um movimento mundial quando defendeu na *Conferência da International Association for the Education of Deaf-Blind Persons (IAEDB)* em Örebro, na Suécia, o uso da expressão “surdocegueira” sem hífen, ressaltando que a condição das pessoas com surdocegueira não é apenas a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva e, sim, outra condição, que leva o indivíduo a ter necessidades específicas para interagir com o ambiente e com as demais pessoas, a desenvolver comunicação receptiva e expressiva, e a locomover-se.

O termo “surdocegueira” sem hífen foi adotado a partir das campanhas nacionais e mundiais e foi reconhecido nessa condição pelo Parlamento Andino, em 28 de maio de 2008, na cidade de Lima, Peru, pela decisão número 1217. Também foi aprovado pelo Parlamento Espanhol, em 29 de novembro de 2005, pela Lei número 161/00800, e pelo Parlamento Europeu em 01 de abril de 2004, na cidade de Strasburg, quando da publicação da Declaração

1/2004 de 12 de abril de 2004, em consideração ao art. 51 do seu regimento e ao artigo 13, do Tratado CE (Comunidade Europeia) e do Princípio da Dignidade Humana.

No Brasil, como relatamos, a surdocegueira foi reconhecida como área em 2000, mas como condição única está sendo defendida com base na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – da ONU ratificada no Brasil pelo decreto número 6949 de 25 de agosto de 2009. Na prática, ainda permanece a necessidade de reconhecimento por alguns órgãos municipais, estaduais e federais para garantir o direito de participação efetiva, principalmente no que diz respeito ao acesso ao trabalho do guia-intérprete⁸ e do instrutor-mediador⁹, conforme o nível de autonomia das pessoas com surdocegueira.

O Conselho Municipal da Pessoa Deficiente, que faz parte da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida da Cidade de São Paulo (SMPED), os cargos de conselheiros, que devem ser ocupados por pessoas com deficiência ou seus representantes, não contemplam as pessoas com surdocegueira.

Para participar das eleições do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente como candidatos, as pessoas com surdocegueira precisam concorrer nas categorias de deficiente auditivo, deficiente visual ou deficiente múltiplo. Como determina o artigo 7º do Estatuto do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD:

7º – A coordenação geral do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente será composta por 7 (sete) membros, garantida nessa composição a participação de pelo menos um deficiente auditivo, um deficiente físico, um deficiente visual, um deficiente mental (ou representante legal, e um deficiente múltiplo (ou seu representante legal, além de 7 (sete) suplementes, seguindo-se os critérios de participação da coordenação geral. (SÃO PAULO, 1992).

A publicação da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC na série Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão, Dificuldades de Comunicação e Sinalização Surdocegueira/ Múltipla Deficiência sensorial (2006, p. 11) diz:

⁸O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira. Sua formação específica do guia-intérprete lhe permite transmitir a mensagem, contextualizar e guiar a pessoa com surdocegueira. Na transmissão da mensagem, o guia-intérprete pode realizar um trabalho de transliteração ou interpretação. No caso da transliteração, o guia-intérprete recebe a mensagem em determinada língua e transmite à pessoa com surdocegueira na mesma língua, porém usando a forma de comunicação acessível a essa pessoa. Nesses casos o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e a transmite em Braille tátil. Diferentemente da situação de interpretação, quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua, por exemplo, ele ouve a mensagem em língua inglesa e a transmite a mensagem em língua portuguesa por meio da libras tátil ou da fala ampliada. Cabe também ao guia-intérprete guiar conforme as técnicas de orientação e mobilidade utilizadas com as pessoas com cegueira e baixa visão e fazer áudio-descrição. (Figueira, Lourenço e Watanabe, 2009).

⁹O instrutor-mediador é o profissional que promove a intervenção para pessoa com surdocegueira ou para pessoa com deficiência múltipla sensorial. Ele faz a mediação entre a pessoa com surdocegueira e/ou com a pessoa com deficiência múltipla sensorial e o seu ambiente para capacitá-la a se comunicar com o mesmo efetivamente e receber informações não distorcidas do mundo a seu redor (MAIA, 2007).

Considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor). Limitações em uma dessas áreas podem ter um efeito singular no funcionamento, aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 2002).

As pessoas com surdocegueira podem ter outras deficiências associadas e essa condição foi definida como “Surdocegueira Plus” por Mônaco (2004), ou seja, pessoas que nasceram ou que adquiriram surdocegueira e que apresentam associações com deficiência intelectual ou físico-motora e/ou autismo.

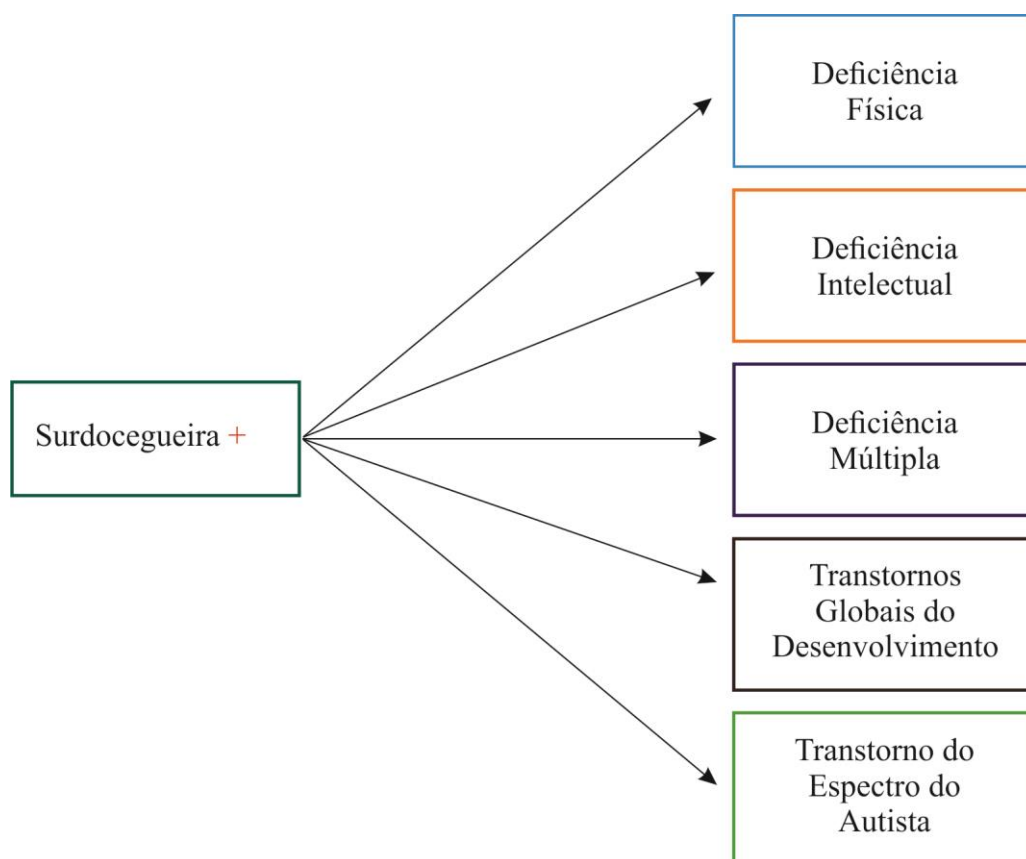
As necessidades básicas das pessoas com “Surdocegueira Plus” continuam sendo as mesmas de uma pessoa com surdocegueira sem outras associações. Mas, quando apresentam essas associações, fica evidenciada a importância de os profissionais que mediam a comunicação com essa população conhecerem diferentes formas para interagir e promover o acesso à comunicação, utilizando meios alternativos e/ou ampliados. Isso exige que esse profissional tenha uma formação ainda mais específica.

Conforme Mônaco (2004), o governo do Canadá disponibiliza dois instrutores mediadores às famílias que têm um membro com surdocegueira, para atividades na escola, no lar ou em outros locais, para promover um comportamento mais ativo, visando maiores possibilidades de escolhas e autonomia com apoio do Serviço Social do Estado.

Lewis (1998) também contribuiu para a classificação da “Surdocegueira Plus”. Ele apresentou durante a reunião internacional no College Winter School on Deafblindness, em Renwick, na Austrália, os resultados de uma pesquisa sobre as dificuldades de comunicação com relação à etiologia da surdocegueira, em especial à surdocegueira causada por Síndrome da Rubéola Congênita, Síndrome de Charge, Citomegalovírus, Meningite, Síndrome de Usher e outras síndromes em que podem ocorrer associações, que virão a interferir no desenvolvimento da comunicação dessas pessoas, necessitando de um mediador para apoiar sua comunicação em tempo contínuo.

A figura abaixo foi construída tendo como base a definição dos autores citados a respeito da surdocegueira Pl

Figura 1 – “Surdocegueira Plus”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.4. Definições de surdocegueira

Nesta seção descreveremos algumas definições que foram utilizadas durante campanhas, reuniões e movimentos para divulgação da surdocegueira como condição única, no Brasil e no mundo:

Brasil:

Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (GRUPO BRASIL - 2007).

Espanha:

Surdocegueira é uma deficiência que resulta da combinação de duas deficiências sensoriais (visual e auditiva), o que gera nas pessoas que a sofrem problemas de comunicação únicos e necessidades especiais decorrentes da dificuldade de perceber globalmente, conhecer e, portanto, interessar-se e desenvolver-se em seu ambiente (tradução da pesquisadora)¹⁰.

Sense¹¹ Internacional Latinoamérica (2015):

Surdocegueira é uma combinação de deficiência visual e deficiência auditiva, a ser reconhecida como uma deficiência única. Este reconhecimento deve ser incluído na legislação e deve fazer referência às necessidades particulares de pessoas surdocegas, que são diferentes daquelas com uma única deficiência sensorial. (tradução da pesquisadora)¹².

Sense – National DeafBlind and Rubella Association (2006):

Definição de surdocegueira se concentra mais no efeito da combinação das perdas na vida cotidiana das pessoas - como isso afeta a sua capacidade de se comunicar, de se locomover e para acessar as informações do que no grau de comprometimento.¹³

Associação Nacional de Surdocegueira do Canadá:

Uma pessoa é considerada como surdocega se a sua visão e deficiência auditiva, combinadas causam dificuldades com a comunicação, o acesso à informação e à mobilidade. Isto inclui as pessoas com perda visual e de audição progressivas¹⁴. (CDBA, 2006)

Amaral (2002) menciona a definição de surdocegueira do Reino Unido dada pelo Deafblind Service Liaison Group:

Considera-se que pessoas são surdocegas quando apresentam graves deficiências visuais e auditivas que resultam em problemas de comunicação, informação e mobilidade. O grupo deverá incluir pessoas com dificuldades

¹⁰ La sordoceguera es una discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva), que genera en las personas que la padecen problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer, y por tanto interesarse y desenvolverse en su entorno. (Asocide - Asociación de Sordociegos de España, 2015).

¹¹ Palavra em inglês que significa “sentir”, nome da organização internacional.

¹² La Sordoceguera es una combinación de la deficiencia visual y la deficiencia auditiva, que se debe reconocer como una discapacidad única. Este reconocimiento debe incluirse dentro de la legislación y debe hacer referencia a las necesidades particulares de las personas sordociegas, que son distintas a las de las personas con una sola deficiencia sensorial.

¹³ Definitions of deafblindness focus more on the effect of the combined loss on a person’s everyday life – how it affects their ability to communicate, to get around and to access information – rather than the degree of the impairment. (SENSE, 2006)

¹⁴ A person is regarded as deafblind if their combined sight and hearing impairment cause difficulties with communication, access to information and mobility. This includes people with a progressive sight and hearing loss. (CDBA, 2006, p.04)

severas visuais e auditivas de nascença ou adquiridas na tenra infância, e as que desenvolveram a deficiência na vida adulta. Deve igualmente incluir pessoas que, sofrendo de deficiência de um sentido, estão nos estágios iniciais de uma dificuldade secundária com prognóstico de deterioração com o tempo.

Deve ainda incluir aquelas pessoas cujo grau de dificuldade de visão ou audição é difícil de avaliar, mas que funcionam como deficientes visuais e auditivos. (AMARAL, 2002, p.123).

Países nórdicos (Acta approved, 2007):

Surdocegueira é uma deficiência única. Surdocegueira é a combinação da deficiência visual e auditiva. Ela limita atividades de uma pessoa e restringe à participação plena na sociedade, a tal ponto que é necessário facilitar serviços específicos, no ambiente e / ou de tecnologia. (tradução da pesquisadora)¹⁵. (THE NORDIC DEFINITION OF DEAFBLIND, Acta approved, 2007)

Comitê Científico da Deafblind International Word Conference em Lisboa 1999:

Surdocegueira é a combinação de deficiência visual e auditiva. Esse reconhecimento deve ser escrito na legislação – e deve referir-se às necessidades específicas das pessoas surdocegas, que são diferentes das necessidades das pessoas com uma deficiência sensorial única. (Tradução da pesquisadora)¹⁶.

Observa-se que nas definições elaboradas e aceitas por instituições e países com tradição na educação e reabilitação de pessoas com surdocegueira, temos encontrado expressões como: perda, falta, problema, dificuldade, graves dificuldades, extrema dificuldade, desconexão, entre outras. Mesmo respeitando a importância dessas definições e das instituições a que pertencem, é possível retomar o conceito de compensação presente na obra de Vigotski (1997), em que ele mostra que as deficiências podem desafiar a pessoa a se reorganizar para buscar novas possibilidades de convivência, de visão de mundo, e de aprendizagem, e, nesse sentido, também abrem possibilidades do sujeito reconstruir a si mesmo, amadurecendo, e assim, ampliando seus horizontes, conforme Vigotski, (1997, TOMO V, p. 14) “Por um lado, a deficiência é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intenso” (tradução da pesquisadora)¹⁷.

¹⁵Deafblindness is a distinct disability. Deafblindness is a combined vision and hearing disability. It limits activities of a person and restricts full participation in society to such a degree that society is required to facilitate specific service, environmental and/or technology (THE NORDIC DEFINITION OF DEAFBLINDNESS, Acta approved, 2007, p. 5)

¹⁶Deafblindness is a combination of visual and hearing impairment. Such recognition must be written into legislation – and should refer to the particular needs of deafblind people, which are different from the needs of people with a single sensory impairment. (DEAFBLIND INTERNATIONAL, 1999, p. 01)

¹⁷Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado.

Destacamos aqui um trecho de um artigo de Jakes (2001), pessoa com surdocegueira da República da Checoslováquia, que trouxe um questionamento sobre a definição de surdocegueira.

Podemos encontrar muitas definições diferentes e descrições do conceito de surdocegueira. Tentativas são feitas para diferenciar surdocegueira de outras deficiências sensoriais com muitas discussões que alimentam esse debate. Na busca a um dicionário parece óbvio o que é surdocegueira. É única quando encontramos na situação real, em termos humanos, é nesse momento que aparecem as grandes dificuldades. Há uma variedade de opiniões diferentes pelos pesquisadores, profissionais, indivíduo com surdocegueira, pais, amigos e pessoas que os guiam ou apoiam. Então fica a pergunta: Quem é uma pessoa com surdocegueira? É quando uma pessoa percebe que a situação dele ou dela é tão séria que ele ou ela diz: Eu sou surdocega? Ou é quando percebemos que alguém é surdocego? Nós não precisamos pensar sobre definições, se formos capazes de apoiar ou ajudar pessoas com surdocegueira de forma individual, mas, se quisermos criar um sistema de oferecimento de serviços, um sistema de ajuda social e de legislação, nós precisamos criar um padrão de normas ou definições” (JAKES, 2001, p.14).

1.5. Classificação da Surdocegueira

A surdocegueira é classificada quanto ao (s):

- Período de surgimento: Essa classificação diz respeito ao período em que a pessoa adquiriu a surdocegueira. Pode ser congênita, quando a pessoa já nasce ou adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua.
- Tipos de perdas: Essa classificação diz respeito ao grau de perda auditiva e visual que a pessoa com surdocegueira apresenta.
- Funcionamento da comunicação: Essa classificação diz respeito a como ocorre a comunicação da pessoa com surdocegueira no seu desenvolvimento de linguagem e aquisição de língua.

1.5.1. Período de surgimento

Reyes (2004) e Serpa (2006) afirmam que:

Uma pessoa com surdocegueira é aquela que tem perda da visão e da audição, a perda em cada um dos sentidos pode se apresentar de forma total ou parcial. No que se refere à audição, a perda pode ser de leve a profunda. E, no tocante à visão, pode ser desde baixa-visão até a cegueira. (REYS, 2004, p.138; SERPA, 2006, p.17)

Eles mencionam em seus trabalhos que a surdocegueira pode atingir uma pessoa em diversas etapas da vida: pode ocorrer antes do nascimento, como sequela de uma doença congênita; no início da infância, que afetará o desenvolvimento da criança, exigindo formas específicas de contato, cuidados e de comunicação, por parte da família e dos profissionais que irão trabalhar com essa criança; após a aquisição de uma língua; na terceira idade.

Serpa (2006) afirma em seu Guia para Pais que, com relação às crianças com surdocegueira, tudo vai depender de uma avaliação funcional:

Em relação à criança, tudo dependerá de uma avaliação criteriosa que indicará os sentidos mais preservados e como estimulá-los, buscando a melhor qualidade de vida para ela e sua família. Entretanto, a surdocegueira também pode aparecer em qualquer fase da vida, como resultado de acidentes ou doenças que afetem, concomitantemente, a visão e a audição. (SERPA, 2005, p. 24)

Surdocegueira congênita ocorre quando a criança já nasce com ela ou a adquire antes da aquisição de uma língua, oral ou sinalizada. Essas definições são também descritas nas pesquisas de Serpa (2006), Ikonomidis (2010), Souza (2010), Maia (2011), Santos (2014), Farias (2015) e Leme (2015).

A surdocegueira congênita exige técnicas específicas de intervenção que auxiliarão no desenvolvimento da criança e irão ajudar a família, a escola e demais pessoas de sua convivência a interagir com ela e apresentar-lhe o mundo utilizando seu referencial tátil e os outros canais sensoriais, como o olfativo, o cinestésico, o gustativo, o proprioceptivo e, quando houver, também os resíduos auditivos ou visuais. Reyes (2004, p.141) apresenta a seguinte definição para a surdocegueira congênita:

Este grupo inclui pessoas nascidas com visão e audição gravemente afetadas por origem pré ou perinatal, ou aquelas que se tornam surdocegas logo após o nascimento, no período que ainda não haviam desenvolvido uma língua¹⁸ (tradução da pesquisadora).

A surdocegueira adquirida ocorre quando a pessoa, antes de seu aparecimento, já era usuária de uma língua, oral ou sinalizada, e poderá mantê-la, ou seja, continuar utilizando sua língua para a comunicação expressiva – mas, provavelmente irá escolher uma ou mais formas de comunicação para a comunicação receptiva, que poderá ocorrer de maneira tátil ou, quando houver, utilizando seus resíduos auditivos ou visuais.

¹⁸ En este grupo se incluyen las personas que nacen con la visión y la audición gravemente afectadas por causa de origen pre- o perinatal, o aquellas que se quedan sordociegas al poco de nacer, en el período en el que aún no se ha desarrollado el lenguaje (REYS, 2004, p. 141).

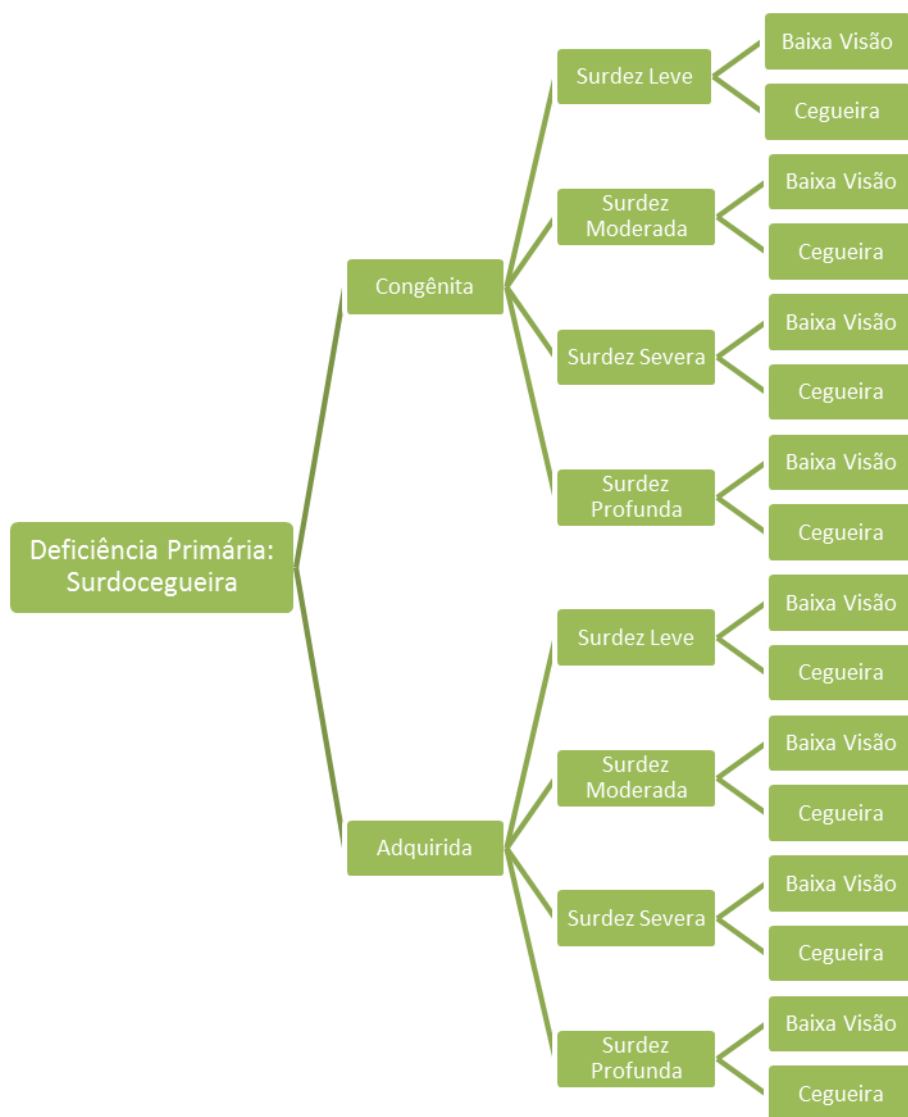
De acordo com Reyes (2004, p.151) “Se as razões responsáveis pela perda de visão e audição ocorrem após o período que é considerado vital para a aquisição da linguagem, geralmente se fala em surdocegueira adquirida ao longo da vida” ¹⁹ (tradução da pesquisadora).

No caso da surdocegueira adquirida, conforme Serpa (2012), como a pessoa já é usuária de uma língua possui conceitos internalizados, baseados nas suas memórias auditivas e ou visuais, ou em ambas, podendo ser predominantemente visuais se inicialmente teve perda auditiva, ou predominantemente auditiva, se inicialmente teve perda visual, e que, ao tornar-se uma pessoa com surdocegueira deverá adaptar sua condição à perda ou diminuição de um ou dos dois sentidos de distância, ou seja, da visão e da audição. Ainda pode ocorrer perda dos dois canais simultaneamente, e assim os canais proximais (olfato, tato e paladar) poderão ser explorados com mais intensidade.

Buscando cobrir as diversas possibilidades no surgimento da surdocegueira elaboramos as figuras 2, 3 e 4 abaixo:

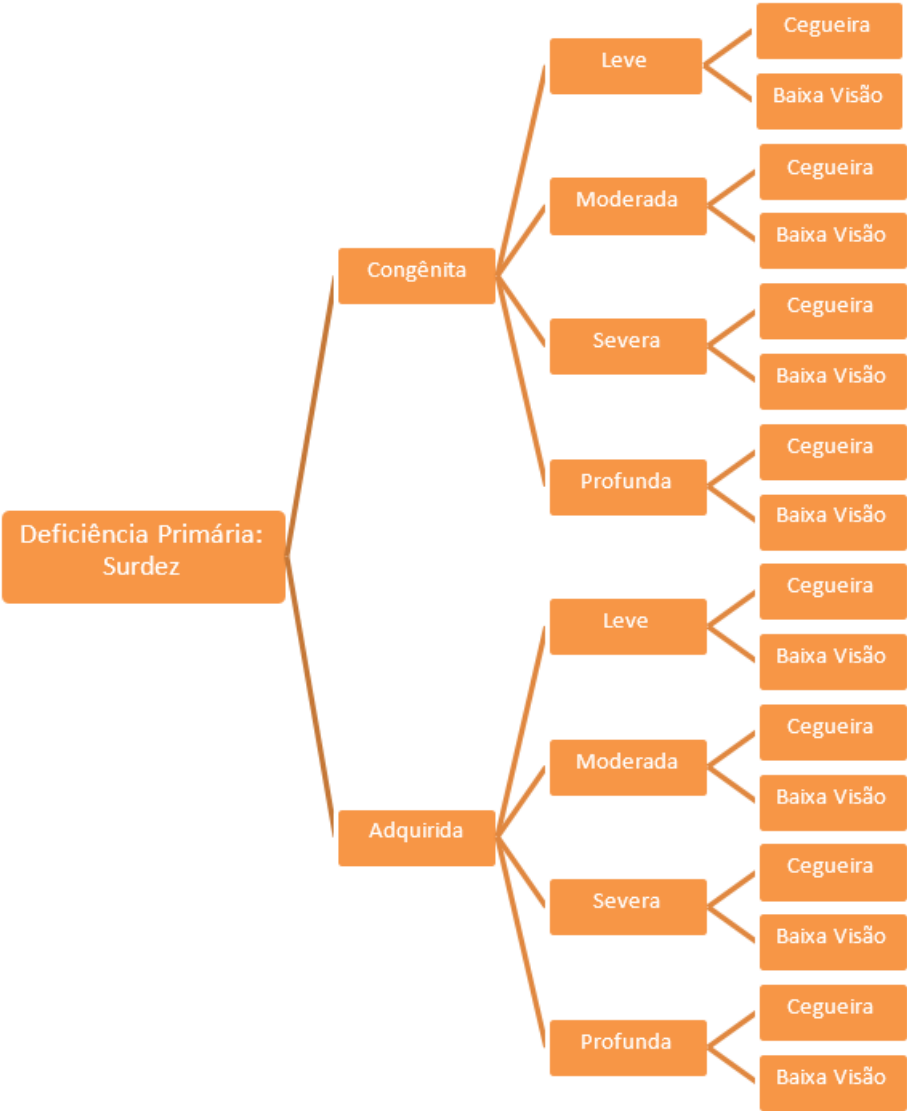
¹⁹ “Si los motivos responsables de la pérdida de audición y visión aparecen después del período que se considera vital para la adquisición del lenguaje, se habla en general de sordoceguera adquirida a lo largo de la vida”.

Figura 2 – Surdocegueira como deficiência primária



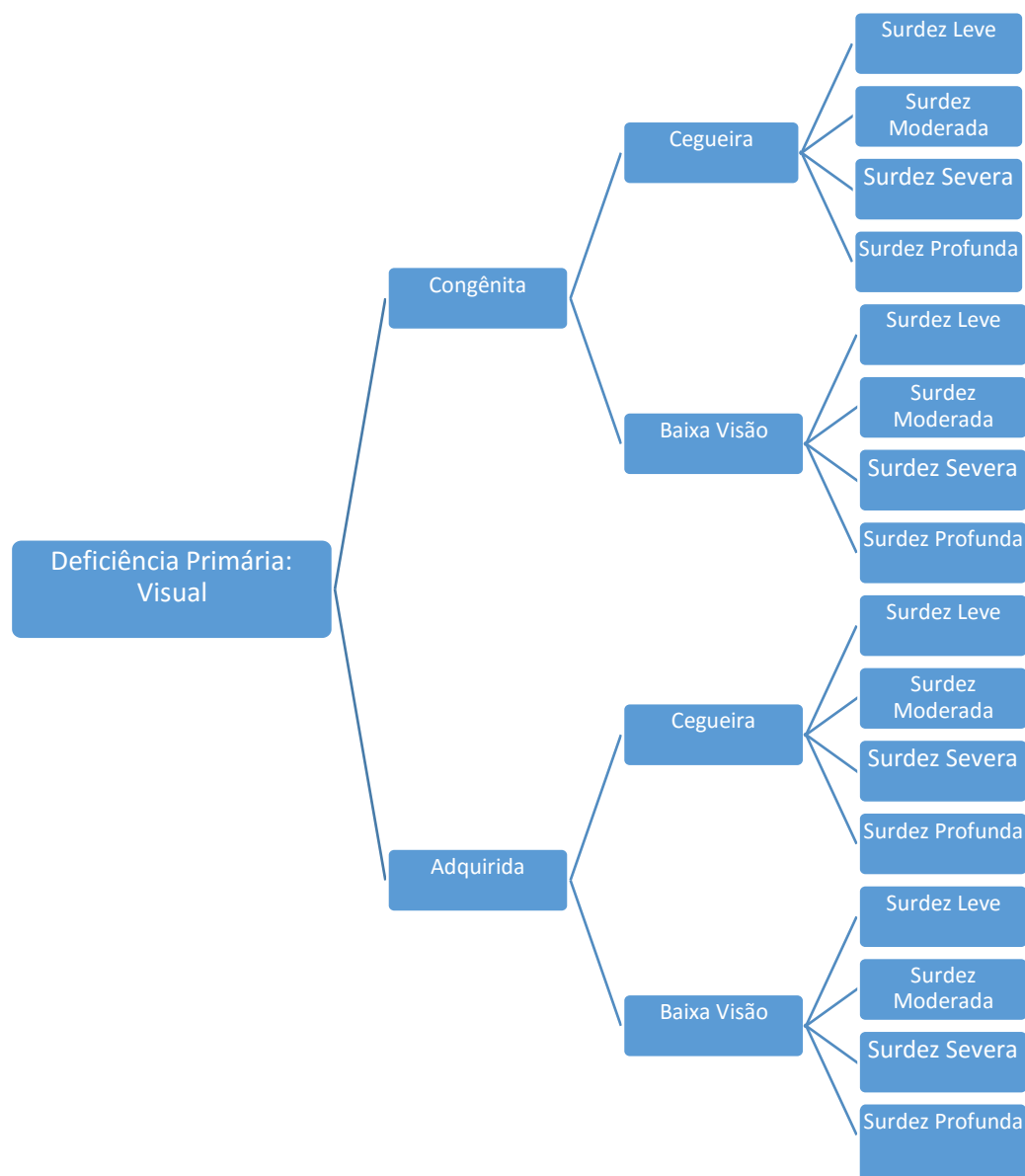
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 3 – Deficiência auditiva como deficiência primária e suas associações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 4 – Deficiência visual como deficiência primária e suas associações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando o resultado das combinações, pode parecer que às vezes elas se repetem, mas a surdocegueira pode se apresentar em uma pessoa como surdez total congênita e cegueira adquirida e, em outra, como cegueira congênita e surdez total adquirida. Nas duas situações temos pessoas com surdocegueira que apresentam perda total auditiva e visual; porém, se a surdez ocorreu inicialmente e a pessoa se comunicava pela Libras, a forma de comunicação receptiva provavelmente será a libras tátil e a expressiva continuará sendo a Libras, enquanto que a pessoa que inicialmente foi cega continuará comunicando-se

expressivamente pela língua portuguesa falada e a forma de comunicação receptiva utilizada também será baseada na língua portuguesa, como a Escrita na Palma da Mão.

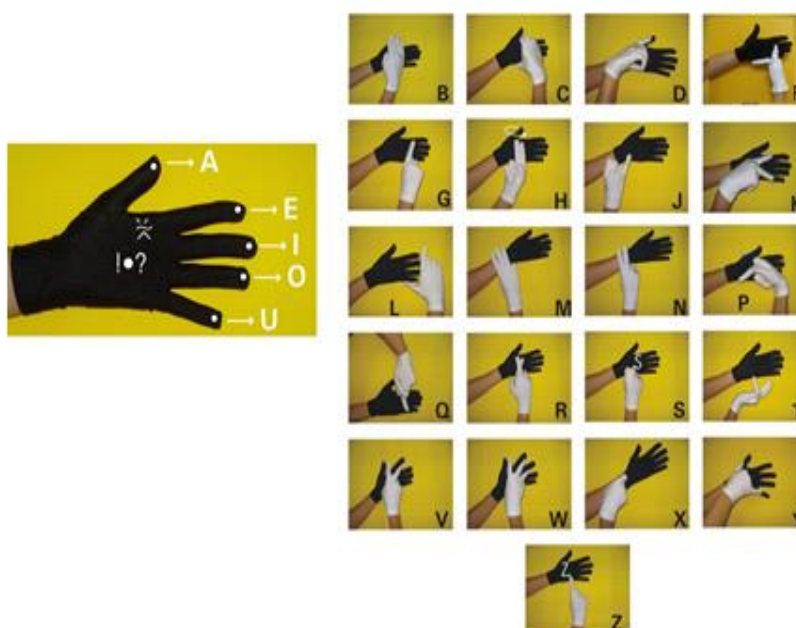
1.5.2. Tipos de perda

Maia (2004), Ikonomidis (2010) e Leme (2014) classificam a surdocegueira quanto às perdas auditivas e visuais como:

- Surdocegueira total: ausência de resíduos visuais e auditivos;
- Surdez parcial com cegueira total;
- Surdez parcial com baixa visão;
- Baixa visão com surdez profunda.

Com base nos estudos de Dorado (2002 e 2004), Mortensen (1997 e 1999), dos grupos de pesquisa e estudos da Deafblind International de comunicação da pessoa com surdocegueira congênita (1997) e Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, elencamos as seguintes formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, expostas nas imagens, e que serão descritas mais detalhadamente no capítulo 2:

Fotografia 1 – Alfabeto das Duas Mãos do Brasil



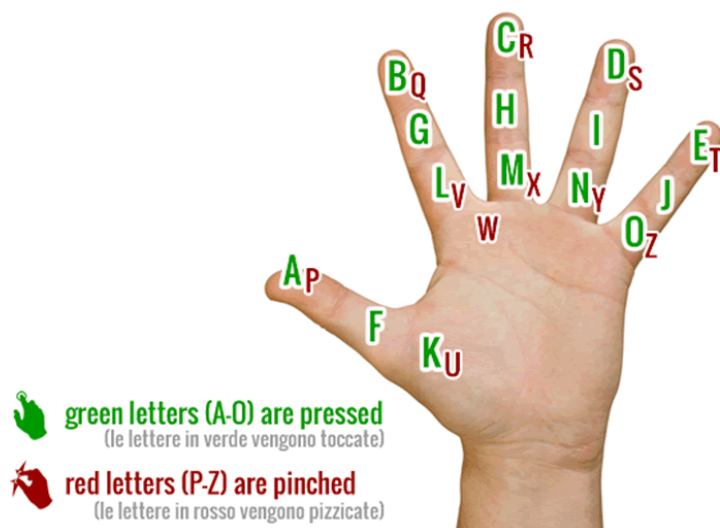
Fonte: Arquivo Grupo Brasil/ 2014

Fotografia 2 – Alfabeto Lorm



Disponível em: <<http://www.le-online.de/dkl.html>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

Figura 5- Alfabeto Malossi (1)



Disponível em: <<http://www.dbglove.com/pages/en/how-it-works>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Figura 6 – Alfabeto Malossi (2)



Disponível em: <<http://www.storiadeisordi.it/public/Image/metodo-malossi.jpg>>. Acesso em 23 abr. 2017.

Fotografia 3 – Alfabeto Malossi (1)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/ 2011

Fotografia 4 – Alfabeto Malossi (2)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2011

Figura 7 – Alfabeto Manual



Fonte: Portal do MEC. Acesso em: 17 nov. 2016

Fotografia 5 – Alfabeto Manual Tátil



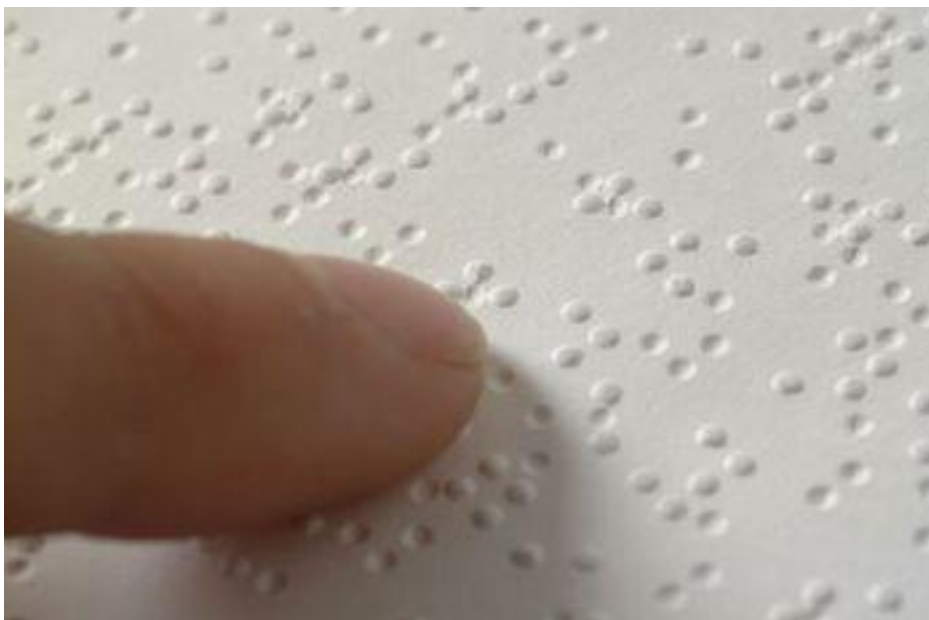
Fonte: Arquivo Ahimsa/2005

Figura 8 – Alfabeto Moom

A	B	C	D	E	F
^	U	C	U	┐	┐
G	H	I	J	K	L
┐	o		J	<	L
M	N	O	P	Q	R
┐	2	O	┐	┐	\
S	T	U	V	W	X
/	—	U	V	┐	>
Y	Z	AND	THE	!	?
┐	2	Σ	—	!	┐
⋮	·	·	·	<	>
·	·	..	·	..	..

Disponível em: <www.deafblind.com/moon.html>. Acesso em: 23 abr. 2017.

Fotografia 6 – Braille



Fonte: Portal do MEC. Acesso em: 3 nov. 2016.

Fotografia 7 – Braille Tátil (1)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2010

Fotografia 8 – Braille Tátil (2)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/ 2011

Figura 9 - Código Morse

A . -	J . - - -	S ...	2 . - - - -
B - ...	K - - -	T -	3 ... - -
C - - ...	L . - ...	U . . -	4 -
D - ...	M - -	V ... -	5
E .	N - .	W . - -	6 -
F . . - .	O - - -	X - . - -	7 - - . . .
G - - .	P . - - .	Y - . - - -	8 - - - . .
H	Q - - - -	Z - . - . .	9 - - - - .
I . .	R . - .	1 . - - - -	0 - - - - -

Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

Fotografia 9 – Desenho



Fonte: Arquivo Ahimsa/2013

Fotografia 10 – Desenho de contorno em relevo



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2015

Fotografia 11 – Lupa eletrônica de mesa (Escrita Ampliada)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2013

Fotografia 12 – Escrita na Palma da Mão



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2010

Fotografia 13 - Escrita na Palma da Mão Usando o Dedo Como Lápis



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/1999

Fotografia 14 – Expressão Facial ao ouvir “não pode”



Fonte: Arquivo Ahimsa/2015

Fotografia 15 – Fala Ampliada



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2012

Fotografia 16 – Gestos Naturais (Movimento 1)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2015

Fotografia 17 – Gestos Naturais (Movimento 2)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2015

Fotografia 18 – Língua de Sinais com Apoio de Objeto Concreto



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/ 2014

Fotografia 19 – Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2014

Fotografia 20 – Língua de Sinais Tátil (1)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2016

Fotografia 21 – Língua de Sinais Tátil (2)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2011

Fotografia 22 – Língua de Sinais Tátil (3)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2011

Fotografia 23 – Língua de Sinais Tátil (4)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2015

Fotografia 24 – Loops



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2010

Fotografia 25 – Objetos de Referência



Fonte: Arquivo Ahimsa/2015

Fotografia 26 – Objetos Tangíveis



Fonte: Arquivo Ahimsa/2014

Fotografia 27 – Pistas de Contornos (1)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2015

Fotografia 28 – Pistas de Contornos (2)



Fonte: Arquivo Ahimsa/ 2013

Fotografia 29 – Pistas de Contornos (3)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2014

Fotografia 30 – Pistas de Contexto (1)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2012

Fotografia 31 – Pistas de Identificação Tátil para Confirmação de Informação



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2015

Fotografia 32 – Pistas de Reconhecimento Tátil para Confirmação de Informação



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2015

Fotografia 33 – Objeto de Referência com apoio mão-sob-mão



Fonte: Arquivo Ahimsa/2013

Fotografia 34 – Pistas de Objetos



Fonte: Arquivo Ahimsa/2014

Fotografia 35 – Pistas Táteis texturizadas



Fonte: Arquivo Ahimsa/2006

Fotografia 36 – Prancha com o Alfabeto em Braille (1)



Fonte: Arquivo Ahimsa/2013

Fotografia 37 – Prancha com o Alfabeto em Braille (2)



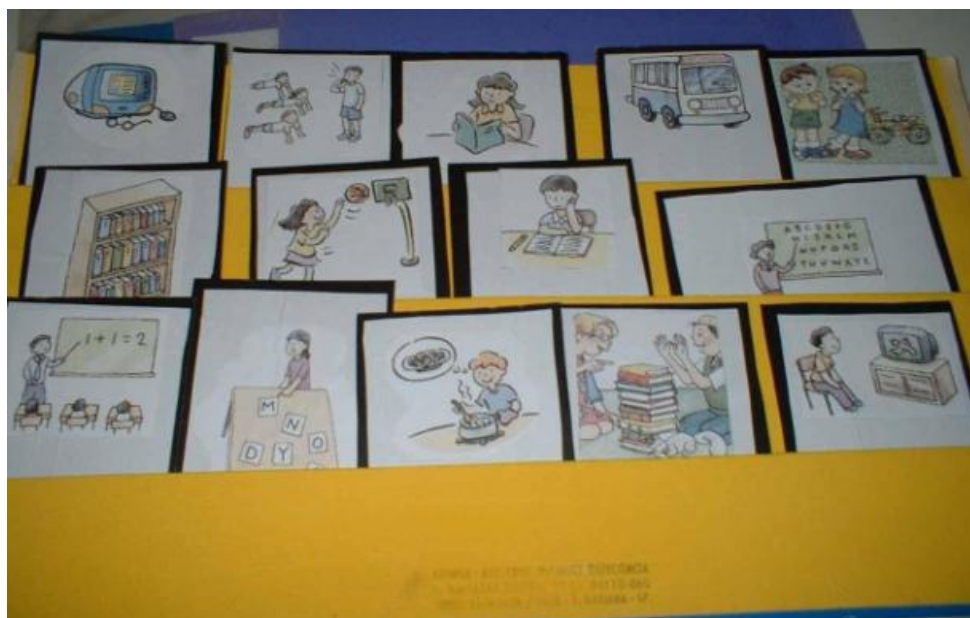
Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2014

Fotografia 38 – Prancha com o Alfabeto em Relevo



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2015

Fotografia 41 – Prancha de Comunicação Alternativa (Figuras)



Arquivo Ahimsa/2014

Fotografia 42 – Sinais Personalizados
Sinal utilizado pelo aluno para significar “comer”.



Fonte: Arquivo Ahimsa/2014

Fotografia 43 – Tadoma (1)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2013

Fotografia 44 – Tadoma (2)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2014

Fotografia 45 – Tadoma (3)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2015

Fotografia 46 – Tarjetas (Cartão de comunicação); (1)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2014

Fotografia 47 – Tarjeta (Cartão de Comunicação); (2)



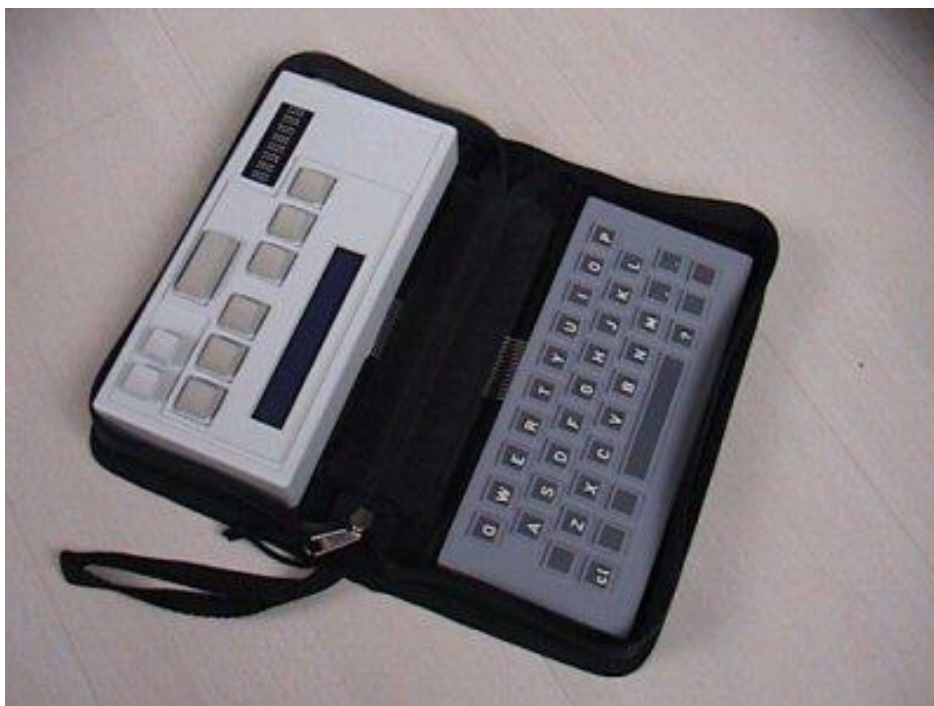
Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2014

Fotografia 48 – Tecnologia Assistiva com Saída em Braille (1)



Fonte: Arquivo Grupo Brasil/2016

Fotografia 49 – Tecnologia Assistiva com Saída em Braille (2)



Disponível em: <<https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ7rZ-mJOHTWsdyc-egnL7eJIAbvbdMiud72Jly30J2ASP3geFn8A>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

CAPÍTULO 2 – COMUNICAÇÃO: NÍVEL, FORMAS E SISTEMAS.

No capítulo anterior foram discutidos tópicos importantes quanto aos conceitos e terminologias sobre a surdocegueira e legislações em que a surdocegueira foi inserida, bem como depoimentos de pessoas com surdocegueira. Nessas leituras, foi possível observar que a comunicação é o eixo principal para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com surdocegueira para iniciar ou continuar a se conectar com o mundo, recebendo informações e expressando sentimentos e desejos.

Este capítulo tem como objetivo trazer a comunicação como a luz para o conhecimento e descobrimento do mundo das palavras, conceitos, linguagem e pensamento para as pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida, apresentando teóricos e pesquisadores que, ao longo de muitos anos, vêm buscando meios de permitir às pessoas com surdocegueira uma forma de expressão e participação ativa no mundo.

Para iniciar o tema comunicação, vamos trazer algumas concepções sobre aquisição da comunicação e linguagem por pesquisadores da área específica da surdocegueira e congênita e da adquirida, bem como a importância dessa aquisição para apropriação de conceitos e conhecimento do mundo a fim de poder interagir, comunicar-se e expressar-se buscando autonomia, qualidade de vida e participação para construção de um mundo participativo.

A autora Janssen (2002), na Europa, ao levantar as origens e o desenvolvimento dos objetos de referências, apresenta um pouco da história da comunicação. Ela relatou que encontrou um estudo elaborado por Lenderink, datado de 1907, sobre casos de pessoas com surdocegueira que já mencionavam o uso do Tadoma²⁰ e o Alfabeto de Duas Mãos. Vários casos de sucesso de pessoas com surdocegueira foram mencionados ao longo do tempo, mas ela ressalta que nos anos 1960 o pesquisador e profissional Jan Van Dijk teve uma tarefa árdua ao organizar um método de conversação, a fim de dar condições de desenvolvimento às crianças com surdocegueira congênita. Van Dijk começou seu treinamento com Dr. Howe na Escola Perkins nos Estados Unidos. Ali, Dr Howe havia atuado com Laura Bridgman, criança com surdocegueira, que aprendeu a se comunicar por meio do “método de identificação”. O professor colocava o objeto na mão da criança e, depois, o nomeava por meio do alfabeto manual feito sobre a palma da mão da aluna. Esse foi o mesmo meio utilizado pela professora

²⁰Tadoma é um método de comunicação utilizado por algumas pessoas com surdocegueira, em que a pessoa com surdocegueira coloca o polegar levemente sobre os lábios da pessoa que está emitindo a fala e os demais dedos ao longo do queixo, bochechas e pescoço para sentir a vibração da fala. É uma forma de comunicação tátil. A posição dos dedos pode variar conforme a necessidade e as possibilidades táteis da pessoa com surdocegueira.

Anne Sullivan, quando despertou em Hellen Keller o interesse pelo mundo e conhecimento dos nomes e significados. Dr. Howe também estudou os métodos utilizados na antiga União Soviética por Sokolanky, aprendendo com ele que é necessário criar oportunidades para as crianças com surdocegueira congênita visando construir representações do mundo ao seu redor e organizá-las em imagens mentais, favorecendo a memória sobre o que foi aprendido.

Van Dijk continuou seus estudos em busca desses recursos apoiando-se ainda nos estudos do Dr. Van Uden da Holanda, que utilizava o método de conversação com base na centralização da criança na conversação e o qual denominava “capturar e jogar em duplo ato”. Estes estudos partiram do trabalho de Van Uden com pessoas com surdez.

Essa forma de trabalho foi considerada, na época, um “método” didático natural. Por ele é possível observar as relações entre mães e crianças pequenas, quando as mães “capturam” as pronúncias dos filhos repetindo-as com as palavras corretas e na sequência correta e, assim, acrescentam sua própria contribuição.

Em 1967, Van Dijk organizou os princípios teóricos que foram fundamentais para construção do “método” coativo de conversação:

Todas as crianças que de nascimento, tem audição e a visão parcial ou totalmente diminuídas mostram condutas que, neurologicamente, coincidem com organização subcortical do Sistema Nervoso Central. Tal organização subcortical é plástica, e se pode induzir a estimular e desenvolver níveis superiores de organização cortical do Sistema Nervoso Central. **A integração** das distintas vias sensoriais é uma atividade da organização cortical superior do Sistema Nervoso Central. A integração das vias sensoriais permite que a criança perceba mais claramente o mundo que a rodeia. **Na criança** o desenvolvimento dos conceitos iniciais sobre o meio que a rodeia se baseia em modelos motores implicados no manuseio de “coisas e ação”, a maioria das quais tem certos atributos que promovem funções motoras específicas e, portanto, levam a formação de conceitos. **O desenvolvimento do apego e a segurança** mediante um contato humano íntimo é essencial para configuração de símbolos, porque uma interação social enriquecedora entre a criança e seu professor permite que compartilhem situações em referências com “o mundo das coisas”. Este contato ocorre mediante movimentos imitativos (coativos) entre o aluno e o adulto. **A criança adquire** a consciência de ser o centro do movimento: atua sobre o meio e assimila experiências de ordenação de tempo e espaço. Desta forma, a criança aprende a estruturar seu mundo. **A criação de situações** de antecipação no processo da estruturação de seu mundo produz expectativas e provoca uma reação e associação mais fortes ao fato sequencial esperado ou inesperado. **O desenvolvimento pode ser** considerado com um distanciamento progressivo entre a criança e “o mundo da ação” e o princípio da função análoga, dirigindo-se até experiências mais simbólicas do mundo. **Mediante as associações** pragmáticas funcionais entre ele e seu mundo de acontecimentos; a criança reúne um repertório de símbolos

naturais, sinais, símbolos e objetos referenciais que se diferenciam, se generalizam gradualmente. **O uso do repertório de símbolos naturais** consiste em uma forma de comunicação pragmática. O essencial é que se reproduza uma mudança de função deste repertório para uma linguagem com consciência de símbolos. **Tal mudança de função** se produz por uma atividade interna de esquematização. (SENSE; CENTRAU, 1996. grifos nossos).

Na década de 1960 para 1970, Van Dijk iniciou um novo momento de comunicação e desenvolvimento da linguagem para as crianças com surdocegueira congênita. Seus estudos estavam baseados também nos processos de desenvolvimento de linguagem proposto por Piaget, Vigotski e outros autores. O programa de Van Dijk compõe-se de seis grandes níveis: afeto, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação diferida e gestos naturais. Esses níveis serão redefinidos e tratados mais detalhadamente no decorrer deste capítulo, com base no movimento e nas atividades de uma rotina diária contínua.

Afeto é o desenvolvimento de um vínculo social caloroso entre a criança e outra pessoa. Van Dijk (1967) descreve o afeto como uma sensação de segurança e de sentir-se "cômodo consigo mesmo e com outra pessoa". O amor, o afeto e uma estimulação prazerosa que se recebe de outra pessoa formam a base de uma relação de confiança. **Ressonância** é um termo proveniente da física que denota "um efeito produzido em resposta às vibrações de outro corpo" (Darnell, 1982, pág. 33). Sopers (1971) descreve a ressonância como movimentos rítmicos que surgem dos movimentos da criança quando um estímulo prazeroso é subitamente interrompido. **Movimentos coativos** são os que a criança realiza de forma paralela (ao lado de) um companheiro ou adulto modelo. Estes movimentos são feitos simultaneamente, mas requerem uma separação física entre a criança e o modelo. Talvez algumas crianças necessitem que os movimentos sejam iniciados como movimentos rápidos físicos completos, símbolos táteis e/ou sinais manuais, antes da demonstração do verdadeiro movimento coativo. **Referência não representativa** se refere à forma como a criança indica e coloca as partes do corpo (braços, pernas, cabeça, etc.) em resposta a um modelo tridimensional (pessoa, boneca, figura de barro). **Imitação diferida** requer que a criança repita um modelo depois dele ter sido produzido e já não estar presente. **Gesto natural** é uma representação motora da forma como a criança usa habitualmente um objeto ou participa de uma atividade. (VAN DIJK, 1983, p. 2 e 3. Grifos nossos.)

Esses estudos de Van Dijk despertaram o interesse de outros pesquisadores. Uma delas foi a pesquisadora Days (1995), que estabeleceu uma relação entre os estudos de Van Dijk e Piaget, construindo uma tabela para mostrar o inter-relacionamento entre os dois.

Figura 10 – Inter-relacionando Van Dijk e Piaget (tabela) segundo DAYS (1995)

TABELA 1

Estágio sensório motor (Piaget)	Etapas Van Dijk	Estudo de comunicação
1		
2	Ressonância	
3		
4	Co-ativa Movimento	Expressão intencional através de comportamento sensório motor
5	Não representacional	
6	Gesto Natural	Expressão intencional através de palavras
	Representacional (Símbolo)	

Nota: Idéias sobre as relações mostradas na tabela 1 são contribuições da experiência do professor da pessoa surdocega.

Na tabela acima, Days (1995) fez uma tentativa preliminar para determinar como os tipos de atividades propostas por Van Dijk se encaixavam dentro do modelo de Piaget dos estágios de crescimento cognitivo. Ela destacou que os estágios considerados foram somente os do período Sensório-Motor. Ela ressaltou que os níveis de comunicação enfocados por Van Dijk, isto é, comunicar-se por meio de símbolos ou palavras abstratas representa o nível de habilidade simbólica, considerado na teoria de Piaget o estágio mais alto de habilidades Sensório-Motoras.

Visser (1992), autor e diretor da Escola para pessoas com surdocegueira na Holanda, organizou um artigo para estudar, desde a época inicial de Van Dijk até o ano de 1992, pesquisas sobre a Educação e Fatores Sociais como base de um novo estudo do meio ambiente físico. Ele comparou os trabalhos desenvolvidos por Van Dijk de 1962 até 1992. Na unidade para pessoas com surdocegueira, criada em 1967, ele retomou os princípios teóricos e acrescentou alguns tópicos importantes baseados nos Fatores Sociais para falar da educação da pessoa com surdocegueira congênita. Seu relato da pesquisa ocorreu da seguinte forma:

Retomada dos Princípios Teóricos: Privação: Com as perdas visuais e auditivas concomitantes e se associar em alguns casos a problemas físicos e fatores neurológicos, os primeiros anos de vida das crianças com surdocegueira congênita terão um grande impacto na formação de padrões de comportamento e desenvolvimento, dificultando principalmente a habilidade sensório-motora e consequentemente a dificuldade para assimilar a informação. Esta criança provavelmente terá dificuldade para localização e associação de diferentes estímulos, também uma dificuldade para o senso de distância, levando assim a um atraso no desenvolvimento motor, podendo ocasionar dificuldades de coordenação, demora em perceber, memorizar e executar movimentos. Assim a comunicação também será afetada, pois a criança terá mais necessidades de apoio para ter uma forma comunicação mais eficiente, pois terá dificuldade para aquisição de Língua de Sinais. Quanto à abordagem coativa: Afeto e Aptidão: Quando uma criança tem possibilidades de desfrutar do afeto em seus primeiros anos de vida, terá mais possibilidades e mais aptidão para os seus relacionamentos sociais com adultos e companheiros. Poderá também controlar suas emoções, reagir de forma flexível para explorar e descobrir novas associações, e assim realizarem jogos simbólicos com companheiros. A aptidão foi definida por ele como o compromisso para executar uma efetiva interação com o meio ambiente; por exemplo, quando uma criança tem sucesso em suas tentativas de controlar o meio ambiente, isso vai criar sentimentos positivos de eficácia, os quais geralmente são fonte de prazer para a criança. (VISSER, 1995, p. 6-12)

Essa reflexão nos mostra que as crianças com surdocegueira congênita e seus pais terão algumas dificuldades para estabelecer uma união segura, pois desenvolver um papel social não se dará de maneira natural, e sim aprendida. Van Dijk denominou como abordagem coativa, pois frequentemente teremos que ensinar habilidades a essas crianças.

Os novos aspectos criados por Visser (1992) com base nos Fatores Sociais foram:

- ✓ **Necessidades Sociais e Educacionais das crianças com surdocegueira como princípios fundamentais em Programas Educacionais** – o objetivo principal é criar condições básicas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de forma independente.
- ✓ **Estruturar e Expandir as Necessidades de Vivência do meio ambiente** – a criança precisa ter palavras-chaves essenciais para estruturação: pessoas, tempo e lugar.
- ✓ **Rotina diária** – organização das atividades da vida cotidiana de forma que a criança passe a ser conhecedora de suas ações, saiba sua rotina, ou seja, que após se vestir ela irá para outra sala onde irá realizar a refeição, por exemplo.
- ✓ **Expansão das Condições do Modo de Vida** – Quando um aluno já consegue, por exemplo, plantar e colher e confecciona a caixa de guardar a colheita.

Outros aspectos importantes correlacionados aos que foram descritos também foram organizados pelo mesmo autor:

1º) Como promover ações para sanar as necessidades em desenvolver afeto de parentesco e aptidão entre os familiares e a criança com surdocegueira congênita. Ele começou caracterizando pessoas por meio de objetos referentes às pessoas e atividades. Assim, a criança poderia saber de uma característica externa da aparência da pessoa (colar, brinco, pulseira e outros); com o passar do tempo, a criança se torna conhecedora da pessoa e confiante. Então, o objeto de referência gradualmente fica direcionado à “ação natural” àquela pessoa.

2º) Mútua Compreensão: quando a criança começa a desenvolver confiança na pessoa que é sua referência diária e aprende que é capaz de influenciar no comportamento do adulto por meio de gestos, sinais personalizados e ações. Por exemplo, o professor e a criança realizam junto ações de movimentos com o corpo para significar um cumprimento quando se encontram para trabalhar juntos. Em outro momento e contexto, quando a criança realiza o movimento, mesmo não sendo na atividade com o professor-referência, ela tem uma resposta positiva de entendimento pelo professor-referência que responde a ele, realizando o movimento para significar que entendeu o cumprimento entre eles.

3º) Transferência para os pais: apoiar e ensinar os pais para realização da Mútua Compreensão e o uso do objeto de referência para identificação.

4º) Sentimento de Capacidade de Independência: quando o professor vai dividir a atividade e aprendizagem em passos, para a criança experimentar o sucesso, e a realização dessa atividade inicia-se de forma coativa.

5º) Relacionamento com outras crianças: a necessidade de criar os círculos de amigos para realização de atividades sociais que reforcem a interação entre os pares.

6º) Necessidades para desenvolver expectativas e generalização de capacidades: quando a criança aprende a antecipar, isto quer dizer saber o que vai acontecer e generalizar, saber aplicar o que aprendeu em diferentes contextos e situações.

7º) Criação de Situações Antecipada: quando a criança já consegue relacionar um sinal a uma ação.

8º) Transferir para diferentes situações, pessoas e estabelecimentos: quando a criança é colocada diante de situações reais de vida, como colocar a mesa para tomar café da manhã, cuidar do jardim e outras.

Com os dados da pesquisa observamos que Visser estava ampliando a abordagem de Van Dijk, considerando os fatores sociais que permitem a construção de relações e ampliando-as para a vida da pessoa, conquistando, assim, maior qualidade de vida. Este estudo também nos remete aos trabalhos de Vigotski e Luria quando descreveu sobre a linguagem, a criação

progressiva de todo um sistema de códigos que designava objetos e ações; isso começou a diferenciar as características de objetos, das ações e suas relações. Podemos comprovar os estudos realizados por Vigotski sobre a zona de desenvolvimento proximal, principalmente quando observamos intenção de comunicação de uma pessoa com surdocegueira, se ela consegue antecipar, generalizar e interagir com o outro. Pois, quando uma pessoa com surdocegueira conquista praticamente todos os domínios, ou seja, utiliza o movimento de compensação, com uso de seus recursos biológicos e psíquicos, com uma supercompensação, produz, como diz Vigotski (1989) um excedente na inserção e adaptação ao mundo “A base da educação das crianças surdocegas é ensinar-lhes a falar. Somente ao dominar a linguagem ele pode chegar a ser um ser social, isto quer dizer, um homem em seu verdadeiro sentido da palavra” (Vigotski, 1989, p.163).

Em 1999, Visser e outros pesquisadores e profissionais atuantes na área da surdocegueira congênita da Europa organizaram uma rede de pesquisadores sobre comunicação com pessoas com surdocegueira congênita, tendo como principal atividade a discussão e a pesquisa sobre a comunicação. Chamaram profissionais das áreas da Linguística e Neuropsicologia para acompanhar os estudos do grupo, que era composto de pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos.

O primeiro estudo desse grupo foi sobre as pessoas com surdocegueira congênita e o surgimento da interação comunicativa e social, com objetivo de responder ao questionamento de todos sobre como o significado é formado no desenvolvimento comunicativo. O Estudo focou as configurações de gestos espontâneos que surgem das experiências interacionais, tentando seguir esses gestos por meio de intercâmbios entre pessoa com surdocegueira e o parceiro de comunicação e sua transformação em sinais.

O resultado desse estudo e relato das pesquisas deu origem aos gestos por meio do Bodily Emotional Traces (Traços Emocionais Corporais) de experiências interacionais (BETs). Com base nessas pesquisas, foi possível observar que os gestos que se originam como BETs têm grande potencial de significado, ou seja, os gestos podem se tornar sinais quando são assumidos pelo parceiro de comunicação.

Outra abordagem de comunicação com pessoas com surdocegueira congênita e/ou com deficiência múltipla sensorial surgiu em 1998, após o encontro sobre Comunicação Alternativa, na qual o comitê da Associação Internacional sobre as Necessidades de Comunicação de Pessoas com Severas Deficiências – ASHA, em 1998 no Canadá (ata de março, p.7)) organizou e declarou os direitos da comunicação, com base em trabalhos, pesquisas e resultados de atendimento a pessoas que não se comunicam pela oralização,

ressaltando que todas as pessoas, independentemente da extensão e complexidade de suas deficiências, têm o direito de influenciar suas condições de existência por meio da comunicação. Esses direitos são os seguintes:

1. O direito de solicitar objetos, ações acontecimentos e pessoas e de exprimir preferências pessoais e sentimentos.
2. O direito a que lhe sejam dadas alternativas e oportunidades de escolha.
3. O direito de rejeitar ou recusar objetos, acontecimentos e ações, incluindo o direito de declinar ou rejeitar todas as preferências.
4. O direito de pedir e obter atenção a partir da interação com a outra pessoa.
5. O direito de pedir feedback ou informação sobre uma situação, objeto, pessoa ou outro acontecimento de interesse.
6. O direito a um tratamento e ou intervenção ativa que possibilitem às pessoas com deficiência a comunicação das mensagens referidas acima, usando modos ou formas que lhe sejam acessíveis e de forma tão eficiente quanto as suas capacidades lhe permitam.
7. O direito de ver seus atos de comunicação reconhecidos e respondidos, mesmo que a intenção desses atos não encontre resposta total junto a um interlocutor.
8. O direito a ter acesso a qualquer sistema de comunicação alternativa ou aumentativa, a qualquer momento e a ter esses sistemas sempre em condições de funcionamento.
9. O direito a contextos ambientais, interações e oportunidade que deem às pessoas com deficiência encorajamento e possibilidades de comunicação e que lhe permitam serem parceiros de comunicação com todas as outras pessoas, incluindo os colegas e amigos.
10. O direito de ser informados sobre as pessoas, coisas e situações no seu ambiente próximo.
11. O direito de receber comunicação de uma forma que reconheça e dê importância à dignidade da pessoa a quem é dirigida, incluindo o direito a ser parceiro nas trocas comunicativas que se referem a estar presente.
12. O direito de receber comunicação de forma que lhe sejam significativas e compreensíveis.

Os direitos de comunicação defendidos na declaração acima reiteram a importância da aceitação, divulgação e uso das diversas formas de comunicação, que necessariamente não são verbais, mas podem ser entendidas e respeitadas.

2.1. Comunicação para as Pessoas com Surdocegueira Congênita e Pessoas com Surdocegueira Adquirida

De acordo com Viñas (2004, p. 3), “A comunicação precisa da interação e inclui a interpretação de "símbolos" (sinais, ações) que têm um significado que foi negociado para ser compartilhado”²¹ (tradução da pesquisadora). Dessa maneira, para ocorrer a comunicação é necessário haver um código comum como forma de troca entre os interlocutores.

À medida que é usado, esse código torna o conteúdo comum, tem a possibilidade de ser enriquecido com as contribuições dos interlocutores, e, assim, se amplia e favorece todos os envolvidos. Isso ocorre em uma conversa ou em uma notícia publicada que, conforme é compartilhada, passa a pertencer a toda a comunidade.

Reyes (2004) salienta que a comunicação nos permite a expressão, a recepção e a ressignificação de mensagens. A comunicação tem sempre um propósito, que pode ser: influenciar outro, modificar seu comportamento, dialogar, buscar entendimento, conviver e obter uma resposta. De acordo com Rodbroe e Andreassen (2007):

Ao falar com outra pessoa, você precisa ‘estar em contato’ com ela. ‘Estar em contato’ significa que ambos estão prestando atenção um no outro e no que a outra pessoa quer compartilhar, bem como ao tentar organizar os seus próprios pensamentos. Durante o processo de comunicação, os acompanhantes se dão feedback, de modo que os dois passem por experiências que podem ser vistas, acolhidas e compreendidas entre ambos. (RODBROE; ANDREASSEN, 2007, p. 3)

Sem a comunicação perderíamos o contato com o outro, entraríamos num mundo de isolamento. Felizmente isso não é possível, pois sempre temos as lembranças dentro de nós, que permitem que estejamos em constante diálogo interno. Até mesmo o silêncio é

²¹La comunicación necesita de la interacción e incluye la interpretación de «símbolos» (signos, acciones) que tienen un significado que ha sido negociado hasta ser compartido.”

comunicação: pode significar concordância, indiferença, desprezo, etc. De acordo com Viñas (2004):

Comunicação significa, no entanto, que o efeito da interação social pretende e, portanto, se inicia e se mantém intencionalmente, isto é, de forma desejada, por meio de um processo de análise e comparação por parte de ambos interlocutores das mensagens produzidas entre eles²². (VIÑAS, 2004, p. 38, tradução da pesquisadora)

Ao pensarmos em comunicação, já nos vem à mente pessoas conversando, olhando uma para a outra, alguém falando e outro ouvindo e, em seguida dando uma resposta ou fazendo um comentário que, na sequência, é retomado pelo primeiro interlocutor; porém, existem situações em que a comunicação não se dá pela audição e pela visão.

Serão expostos a seguir diversos autores que pesquisaram e organizaram estudos sobre o processo de interação, comunicação e linguagem das pessoas com surdocegueira congênita e adquirida.

Para Rodbroe e Andreassen (2007, p.5), “comunicação significa compartilhar algo. E com o processo de compartilhamento, os acompanhantes dividem emoções, expressões ideias e memórias”.

De acordo com McInnes (2003), pessoas podem nascer com perdas auditivas e visuais, total ou parcial, ou adquirir essas deficiências antes ou depois de serem usuárias de uma língua. Essas circunstâncias farão com que a comunicação trilhe outros caminhos, mas poderá ser tão efetiva como com as pessoas que enxergam e escutam.

Para que a comunicação da pessoa com surdocegueira se estabeleça são necessárias técnicas e recursos bastante específicos, sempre considerando sua história de vida, suas capacidades pessoais e seu meio ambiente. Um dos fatores mais importantes nesse processo é que seu interlocutor conheça as especificidades dessa deficiência, como ressaltam Rodbroe e Andreassen (2007):

Crianças com audição e visão, escutam e observam como seus familiares se comunicam e agem. Enquanto as crianças com surdocegueira precisam aprender a se comunicar a cada nova situação, junto a um acompanhante que tem conhecimento específico sobre a surdocegueira e comunicação, tendo

²²Comunicación significa, en cambio, que el efecto de la interacción social se pretende y, por tanto, se inicia y se sostiene intencionalmente, es decir, de forma deseada, mediante un proceso de análisis y comparación por parte de ambos interlocutores de los mensajes producidos entre ellos.

capacidade de atingir as mesmas experiências que crianças não surdocegas. (RODBROE; ANDREASSEN, 2007, p.8)

Para Stremel (2008):

Comunicação é a troca de informação entre duas ou mais pessoas. As pessoas se comunicam usando formas diferentes e por razões diferentes. As crianças com surdocegueira e as crianças com deficiências múltiplas sensoriais podem não vir nunca a falar. No entanto podem expressar-se. Podem também receber as mensagens que lhe são enviadas. Por meio da comunicação as crianças com surdocegueira congênita podem fazer alterações no seu mundo. Podem expressar os seus desejos e necessidades. Podem fazer escolhas. Por meio da comunicação podemos ensinar a criança a brincar, ensinar coisas sobre o mundo, interagir conosco, fazer atividades da vida diária e trabalhar. (STREMEL, 2008, p. 1)

Wilson (1998), com base no trabalho de Stremel (1996), classifica a comunicação em comunicação receptiva e expressiva, assim definidas:

Comunicação receptiva é um processo de recepção e compreensão de mensagens, e por vezes é difícil determinar como uma criança com surdocegueira recebe as mensagens. Pensem no que é viver num mundo onde não se pode ver ou ouvir o que se passa a sua volta. Se prestarmos atenção à forma como enviamos as nossas mensagens, poderemos aumentar as possibilidades destas serem entendidas.

A comunicação expressiva implica no envio de uma mensagem para outra pessoa de forma a promover um comportamento ou que alguma coisa aconteça ou parar alguma coisa que irá acontecer. As crianças e jovens com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial expressam-se de formas muito diferentes. Os pais, irmãos e técnicos devem procurar responder as suas várias formas de comunicação. Além disso, devem detectar e encorajar oportunidades de comunicação expressiva. (WILSON, 1998, p. 1 e 2)

Wilson e Stremel classificam as formas de comunicação receptiva em: básica e mais complexa. Na comunicação receptiva básica há três momentos: o primeiro momento evidencia a importância das pistas de contexto, movimento e tátil. As autoras ressaltam que essas pistas vão favorecer sobretudo a pessoa com surdocegueira congênita para interpretar os acontecimentos e as pessoas.

No segundo momento, ocorre a introdução dos objetos concretos que serão pistas para determinar pessoas, contexto, tempo e lugar. No terceiro momento pode-se fazer uso de pistas gestuais, na qual a pessoa com surdocegueira congênita associa o objeto aos movimentos de suas ações; por exemplo, uma criança com surdocegueira congênita, ao pedir o carrinho para brincar, realiza o movimento do carrinho direcionando sua mão para frente e para trás.

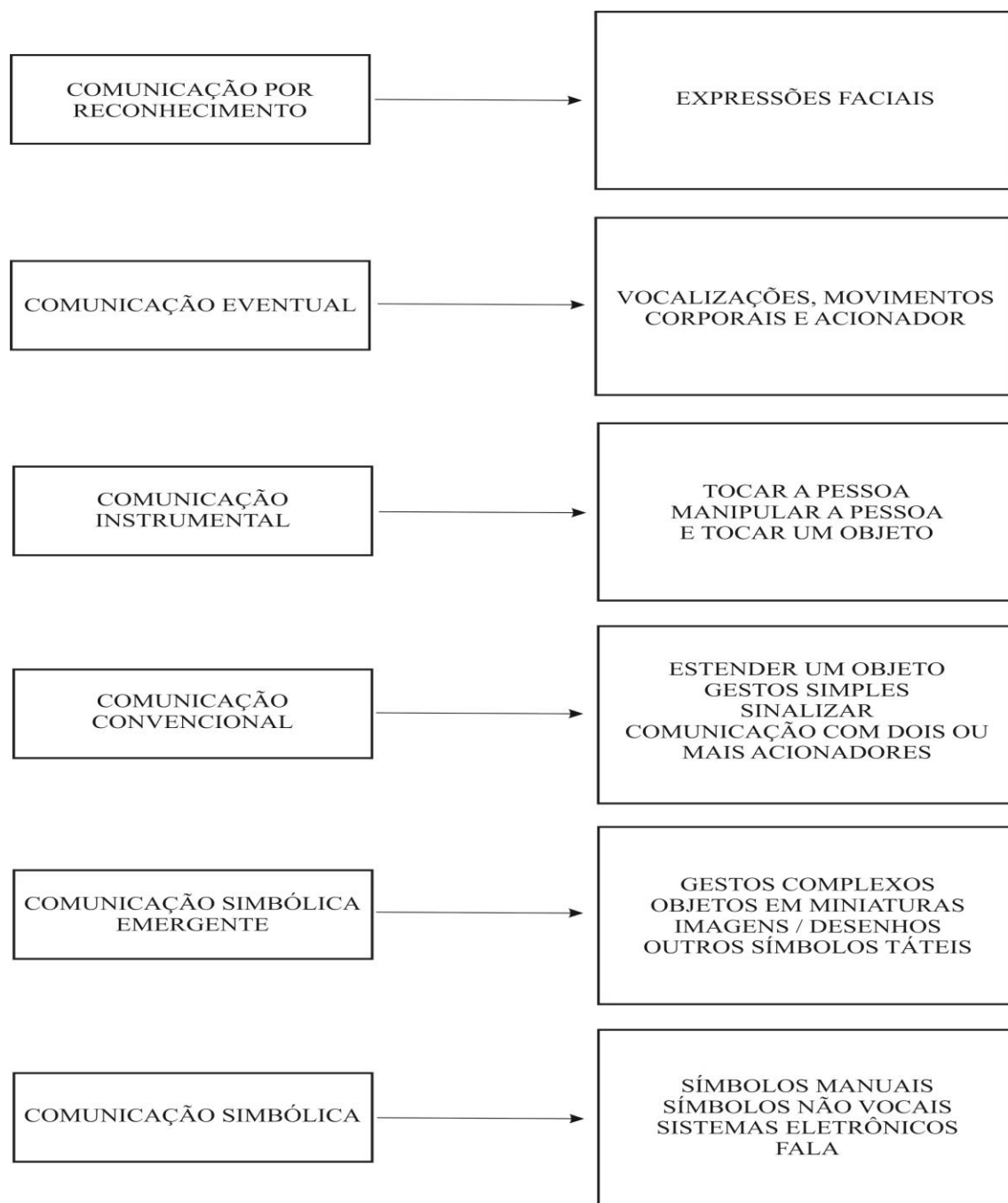
A comunicação mais complexa é dividida pelas autoras em dois momentos sequenciais, ou seja, no 4º momento as formas são mais próximas da comunicação simbólica convencional e apresentam uma sequência de aquisições como: objetos tangíveis, associação de objetos desnaturalizados, objetos em miniaturas, desenho de contorno e imagens. No 5º momento, chega-se ao uso da comunicação simbólica, ou seja, língua de sinais, fala, escrita e/ou escrita Braille.

Quadro 1 – Formas de Comunicação Receptiva.

COMUNICAÇÃO BÁSICA			COMUNICAÇÃO MAIS COMPLEXA	
1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	4º MOMENTO	5º MOMENTO
PISTAS DE CONTEXTO	PISTAS DE OBJETOS	PISTAS GESTUAIS	OBJETOS TANGÍVEIS	LÍNGUA DE SINAIS
PISTAS DE MOVIMENTO			OBJETOS DESNATURALIZADOS	FALA
PISTAS TÁTEIS			OBJETOS EM MINIATURAS	ESCRITA
			DESENHO DE CONTORNO	BRILLE
			IMAGENS	

A Comunicação Expressiva e como ela é expressa pelas crianças com surdocegueira congênita é representada na figura a seguir.

Figura 11 – Formas de Comunicação Expressiva



Fonte: WILSON, 1998.

Stremel (1996, p. 3) apresenta a seguinte definição para a Comunicação Expressiva: “A comunicação expressiva implica enviar uma mensagem à outra (s) pessoa (s) para: a) fazer

com que algo aconteça ou b) interromper algo que está acontecendo”. A autora organizou uma estratégia para aplicação prática sobre a comunicação expressiva e receptiva dos alunos com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Seu objetivo era melhorar a comunicação expressiva dessas pessoas já que, em geral, a maioria tinha uma boa comunicação receptiva, mas havia uma dificuldade de generalizar para formas expressivas mais eficientes.

Stremel passou a organizar um mapa de avaliação do desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva das pessoas com surdocegueira e das pessoas com deficiência múltipla sensorial, a fim de promover estratégias de como oportunizar a comunicação expressiva de forma mais eficiente. Um exemplo do mapa proposto por Stremel (1996) segue na figura de nº 3, o desenvolvimento do mapa de comunicação expressiva, e na figura de nº 4 verifica-se como registrar a comunicação receptiva.

Na próxima página segue o quadro 2 sobre Mapa de Comunicação Expressiva.

Quadro 2 – Mapa de Comunicação Expressiva

COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA					
COMUNICAÇÃO POR RECONHECIMENTO	COMUNICAÇÃO EVENTUAL	COMUNICAÇÃO INSTRUMENTAL	COMUNICAÇÃO CONVENCIONAL	COMUNICAÇÃO SIMBÓLICA EMERGENTE	COMUNICAÇÃO SIMBÓLICA
EXPRESSÕES FACIAIS	VOCALIZAÇÕES	TOCAR PESSOAS	OFERECER OBJETOS	GESTOS COMPLEXOS	SINAIS MANUAIS
	MOVIMENTOS CORPORAIS	MANIPULAR PESSOAS	GESTOS SIMPLES	OBJETOS EM MINBIATURA	SIMBÓLICOS NÃO FALADOS
	ACIONADOR DE CHAMADA	TOCAR OBJETOS	SINALIZAR	IMAGENS/ DESENHO	SISTEMAS ELETRÔNICOS
			COMUNICAÇÃO POR DOIS ACIONADORES	OUTROS SÍMBOLOS TÁTEIS	FALA

Legenda

Código de cores para planificar o Mapa de Comunicação Expressiva da Pessoa com Surdocegueira e com Deficiência Múltipla Sensorial.

Preencher os retângulos de acordo com as cores abaixo:

Vermelha: Fase atual da comunicação da pessoa com surdocegueira e ou da pessoa com deficiência múltipla sensorial.

Azul: Organização do Plano de Trabalho para o aluno durante o ano em curso.

Verde: Plano para próxima etapa.

Amarela, laranja e lilás: quando o aluno atinge o estágio de comunicação simbólica, bem como as etapas subsequentes para desenvolvimento.

Fonte: STREMEL (1996)

Quadro 3 – Comunicação Receptiva.

COMUNICAÇÃO RECEPTIVA				
TODAS AS PISTAS SE DÃO TAMBÉM COM A FALA				
PISTAS DE CONTEXTO NATURAL PISTA DE MOVIMENTO PISTA TÁTIL	PISTA DE OBJETO	PISTAS GESTUAIS	OBJETOS EM MINIATURA OBJETOS ASSOCIADOS IMAGENS DESENHOS DE CONTORNOS OUTROS SÍMBOLOS TANGÍVEIS	PISTAS DE SINAIS VISUAIS PISTAS DE SINAIS TÁTEIS FALA PALAVRAS ESCRITAS BRAILLE

Legenda

Use este código de cores para preencher as áreas dos retângulos conforme as cores abaixo:
 Amarela: Fase atual de comunicação receptiva que se encontra a pessoa com a surdocegueira e a deficiência múltipla sensorial.

Vermelho: Plano de trabalho para o ano em curso.

Azul: Próximas metas.

Fonte: STREMEL (1996)

Wilson (1998), comentando a questão da comunicação, também salienta que é importante realizar o mapa de comunicação receptiva e expressiva dos alunos para apoiar os serviços na escola e nos lares.

Rodbroe e Andreassen (2007, p. 18) também orientam para que “o professor ou acompanhante da criança com surdocegueira use diversas pistas como gestos corporais, objetos de referência, desenhos e figuras táteis e também a fala”. A comunicação avança do nível básico para o mais complexo, sendo que as imagens mentais que compõem o repertório de experiências de cada pessoa são constantemente confrontadas com novas

experiências, proporcionando a revisão e a reelaboração de conceitos, trazendo maior conhecimento de mundo e complexidade para a comunicação. As autoras afirmam:

Construir imagens mentais ou conceitos sempre fará parte do desenvolvimento comunicativo. Quando o acompanhante e a criança com surdocegueira atuam, brincam e exploram juntos ou quando a criança explora por conta própria, imagens mentais e físicas do que aconteceu ficam guardadas em sua mente. Quando a criança com surdocegueira passa por algo novo, ela tentará comparar os objetos novos ou os eventos com as suas experiências anteriores e colocá-las em categorias em sua mente. Assim como todos os seres humanos entendem o mundo e como eles guardam suas experiências na mente como memórias e conceitos. (RODBROE; ANDREASSEN, 2007, p. 9)

Ainda no mesmo texto, as autoras ressaltam a importância de avançar do conhecido para o desconhecido, somente prosseguir para a próxima etapa quando garantir que a etapa anterior foi vencida. Elas exemplificam dizendo que os objetos de referência devem ser mantidos junto com os desenhos até saber, com certeza, que a criança com surdocegueira compreende esses desenhos, sem necessitar mais dos objetos de referência para auxiliá-la a lembrar a atividade.

Elas organizaram uma sequência que será descrita no Quadro nº 1 do desenvolvimento da comunicação expressiva. Essa sequência está constituída em sete níveis de comunicação, desde os comportamentos não intencionais até à manifestação dos primeiros comportamentos linguísticos.

Quadro 4 – Sequência da Competência Comunicativa Rowland e Campbell (1995)

NÍVEIS	FORMAS E COMPORTAMENTOS APRESENTADOS
1. Comportamentos pré-intencionais	Comportamentos pré-intencionais ou reflexos que expressam o estado do sujeito (sentir fome ou estar molhado, por exemplo, estado que é interpretado pelo observador).
2. Comportamentos intencionais	Comportamentos intencionais, mas não intencionalmente comunicativos, afetando, porém, o comportamento do observador, desde que este deduza a intenção.

NÍVEIS	FORMAS E COMPORTAMENTOS APRESENTADOS
3. Comunicação pré-simbólica não convencional.	Gestos não convencionais usados com a intenção de condicionar o comportamento do observador.
4. Comunicação pré-simbólica convencional	Gestos convencionais usados com a intenção de condicionar o comportamento do observador.
5. Comunicação simbólica concreta	Uso restrito de símbolos concretos (ícones) para representar entidades do meio ambiente; correspondência um-a-um entre os símbolos e o referente.
6. Comunicação simbólica abstrata	Uso restrito de símbolos abstratos (arbitrários) para representar entidades do meio ambiente. Os símbolos são usados isoladamente.
7. Comunicação simbólica formal (linguagem)	Começa a usar regras quando utiliza um sistema simbólico arbitrário. Combinações ordenadas de dois ou mais símbolos, de acordo com as regras sintáticas.

Fonte: ROWLAND; CAMPBELL (1995, p. 5)

No quadro 5 descreveremos as cinco importantes formas de comunicação e como elas se relacionam a cada um dos sete níveis da comunicação expressiva:

Quadro 5 – Formas de Comunicação Associadas a Cada Nível de Comunicação.

NÍVEL DE COMUNICAÇÃO	FORMAS DE COMUNICAÇÃO				
	VOCAL	GESTUAL-MOTORA	TECNOLOGIA ASSISTIVA	SÍMBOLOS TRIDIMENSIONAIS	SÍMBOLOS BIDIMENSIONAIS
1. Comportamento pré-intencional	Choro Balbucio Gorjeios	Movimentos de cabeça Mudanças posturais Movimentos com os membros Expressão facial			
2. Comportamento Intencional	Vocalizações de protesto	Olhar objetos Sorriso Desviar a cabeça Aproximar-se Afastar-se Estender os braços Empurrar	Consciência contingenciais		
3. Comunicação pré-simbólica não convencional.	Riso Vocalizações	Todos os comportamentos anteriores e contato visual e físico com pessoas	Dispositivo de chamada de Atenção.		
4. Comunicação pré-simbólica convencional	Padrões na Entonação de sons. Vocalizações ligadas aos gestos naturais	Olhar alternativo Estende a mão para objetos Toca objetos/ Toca pessoas Abre a mão/ Acena Encolhe os ombros Mãos para cima/baixo Abanar a cabeça Beija/abraça/Acaricia Levanta a mão	Opção Entre duas hipóteses Opção sim/ não		
5. Comunicação Simbólica concreta	Sons imitando os objetos, ou seja, para um cachorro (objeto) utiliza a onomatopeia “au-au”.	Gestos descritivos (meu, vem, senta) Pantomima	Seleção de símbolos bidimensionais concretos	Objetos concretos	Fotografias Desenhos de contorno

NÍVEL DE COMUNICAÇÃO	FORMAS DE COMUNICAÇÃO				
	VOCAL	GESTUAL-MOTORA	TECNOLOGIA ASSISTIVA	SÍMBOLOS TRIDIMENSIONAIS	SÍMBOLOS BIDIMENSIONAIS
6. Comunicação Simbólica abstrata	Palavras isoladas	Gestos manuais isolados	Seleção de símbolos bidimensionais abstratos	Formas abstratas Formas isoladas em Braille	Gráficos abstratos Formas escritas isoladas
7. Comunicação Simbólica formal	Combinações de duas ou mais palavras	Combinações de dois ou mais gestos manuais	Seleção de combinações de dois ou mais símbolos	Combinações de dois ou mais símbolos tridimensionais	Combinações de dois ou mais símbolos bidimensionais (Bliss e escrita)

Fonte: ROWLAND; CAMPBELL (1995, p. 7).

Outros autores, como McInnes e Treffry (1982), Badley e Snow (1994), Sacks e Silberman (1998), Miles e Riggio (1999), Aitken, Buultjens, Clark, Eyre e Pease (2000), Rowland, Schweigert e Prickett (2003), Amaral e Nunes (2004), Serpa (2006), Rodbroe e Andreassen (2007) e Maia (2011) classificam as formas de Comunicação em Não Simbólica e Simbólica.

Para eles, a comunicação simbólica se refere a qualquer sistema de palavras, sinais ou objetos usados para se comunicar que são formalmente organizados e regidos por regras. Esses símbolos representam conceitos, ações, objetos, pessoas e podem ser altamente abstratos e complexos.

Sistemas de comunicação não simbólica são frequentemente individualizados e podem ser não convencionais. A comunicação não simbólica pode ser utilizada em conjunto com formas simbólicas ou pode ser usada isoladamente. Geralmente usamos formas de comunicação não simbólica de maneiras diferentes.

O quadro 6 descreve as formas não simbólicas e o quadro 7, as formas simbólicas segundo os autores acima descritos:

Quadro 6 – Formas de Comunicação: Comunicação Não Simbólica.

COMUNICAÇÃO NÃO SIMBÓLICA		DESCRIÇÃO/SIGNIFICADO
Formas	Exemplo de Representação	
Expressões Naturais	Choro	Pode ser expresso por meio de sons intensos ou por movimentos de mexer os olhos (abrindo ou fechando) Significados: dor, recusa, birra, incômodo, não gostar, fome, buscar atenção, sono e outros.
	Sorriso	Pode ser expresso pelo movimento de mexer e afastar os lábios, e/ou com sons que podem ser altos e com muitas vocalizações, como gargalhadas. Significados: estar feliz, reconhecer uma pessoa, gostar dela ou de uma atividade e outros.
	Movimento corporal	Movimentar membros superiores; Movimentar membros inferiores; Movimentar a cabeça; Movimentar todo o corpo.

		Significados: excitação como resposta à estimulação ou antecipação um acontecimento; • contorcer-se e resistir ao contato físico; • alterar o tônus muscular em resposta à voz ou ao contato físico. Reação a estímulos súbitos ou preparação para agir.
	Expressão corporal	Realiza movimento com o corpo para indicar uma ação, como movimentar-se para frente e para trás quando quer balançar, mexer mãos e pés quando está deitado para pedir mais de uma brincadeira.
	Expressão facial	Sorri em resposta a pessoas, a objetos ou a situações; Faz careta como reação a sensações desagradáveis ou inesperadas.
Pistas	Cheiro	Na realização de uma rotina familiar pode ser utilizado um objeto que tem um odor característico dela, por exemplo, pegar o sabonete para antecipar a rotina do banho e colocar próximo ao nariz para que a pessoa com surdocegueira possa ter informação sensorial olfativa.
	Contexto	Na realização de uma rotina familiar pode ser utilizado um objeto ou um movimento que antecipe uma ação da atividade a ser realizada em determinado espaço, por exemplo, fazer o movimento com o corpo para frente e para trás indicando que quer balançar ao chegar ao playground.
	Movimento	Na realização de uma rotina ou atividade, antecipar fazendo um movimento para indicar o que vai acontecer, por exemplo, tocar os lábios de uma criança com surdocegueira para informar que vai comer.
Gestos	Contextuais	Na realização de uma rotina e ou atividade a pessoa com surdocegueira realiza um gesto do contexto da mesma, por exemplo, uma criança está na sala de fisioterapia, a fisioterapeuta pode pega a bola Bobath e a aproxima do corpo da criança. Ao sentir o toque de bola nas pernas, ela já se posiciona no movimento de deitar na bola para rolar.
	Naturais	Quando é realizado um movimento que se aproxima da ação que será feita com pessoas ou objetos, por exemplo, fazer os gestos com a mão de ir para frente e para trás quando vê um carrinho para brincar.
	Indicativo	Quando aponta algo que deseja ter ou lugar a que

		quer ir.
	Convencionais	Faz adeus; Acena com a cabeça para indicar aceitação ou recusa.
Sinais	Personalizados	São sinais criados pelas pessoas com surdocegueira e seus parceiros de comunicação interpretam e confirmam seus significados nas conversações.
Orientação	Olha e Aponta	Olha ou aponta na direção de pessoa ou objeto para procurar ou dirigir a atenção; desvia o olhar de uma pessoa para indicar desinteresse ou recusa; Olha na direção de uma pessoa, objeto ou acontecimento que apareça subitamente.
Pausa	Fica atento	Para o movimento que está realizando em antecipação de um acontecimento; Para, espera as instruções ou dá a vez ao interlocutor (meu turno, seu turno).
Toque, manipulação ou movimento com outra pessoa.		Segura ou agarra outra pessoa para obter conforto; Pega ou dirige a mão de alguém para alguma coisa; Coloca o adulto para obter atenção; Empurra ou deixa ir embora para dar por terminada a interação; Move-se em conjunto ou segue o movimento de outra pessoa.

Fonte: A pesquisadora baseou-se em Maia et al. (2010).

Quadro 7 – Sistema de Comunicação Simbólica.

FORMAS SIMBÓLICAS	Descrição
Língua de Sinais Tátil	Sistema não alfabético que corresponde à língua de sinais usada tradicionalmente pelas pessoas com surdez, realizado de maneira que toda a informação pode ser percebida pela pessoa com surdocegueira pelo tato por meio da posição de mãos, no qual o contato com o interlocutor pode ocorrer por uma ou ambas as mãos (mão sobre mão). Esses posicionamentos estão relacionados com os elementos da língua de sinais que são expressos por outras partes do corpo que não as mãos, especialmente por meio da expressão facial, os quais não poderão ser percebidos pela pessoa com surdocegueira se não forem expressos de forma perceptível para ela. (PLAZAS, 1999, p. 24, tradução da pesquisadora).

Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido	Sistema não alfabético que consiste na realização da língua de sinais em um espaço menor e a uma distância maior, de modo que ele pode ser percebido pela pessoa com surdocegueira por meio da sua visão, quando o seu campo visual estreitou-se. (PLAZAS, 1999, p. 24, tradução da pesquisadora).
Língua de Sinais Adaptada	Quando pessoas com deficiência motora têm dificuldades para realizar as configurações de mãos da língua de sinais, podem ser feitas adaptações usando configurações de mãos possíveis para essas pessoas e, assim, promover a comunicação. (Maia et al. 2010)
Sinais Coativos	O parceiro de comunicação faz o sinal em conjunto com a pessoa com deficiência. (Maia et al. 2010)
Braille	É um código universal de leitura tátil e de escrita usado por deficientes visuais. (braillevirtual.fe.usp.br)
Braille Tátil	Sistema alfabético baseado no sistema Braille tradicional de leitura e escrita em relevo, adaptado de maneira que possa ser percebido pelo tato. Uma das adaptações consiste na utilização dos dedos indicador e médio da pessoa com surdocegueira de maneira que cada uma das três falanges desses dedos possa equivaler a um ponto do Braille e, ao ser tocado pelo interlocutor, representa cada um dos elementos deste código. Outra adaptação consiste em empregar os dedos indicador, anular e médio de ambas as mãos da pessoa com surdocegueira para representar os 6 pontos do Braille de uma cela imaginária que serão tocados pelo interlocutor de acordo com os elementos do código Braille tradicional. (PLAZAS, 1999, p. 24, tradução da pesquisadora).
Escrita Ampliada em Tinta	Sistema alfabético que consiste na escrita em tinta da mensagem, com letras ampliadas, de maneira que esta possa ser percebida pela pessoa com surdocegueira pelos seus resíduos visuais. (PLAZAS, 1999, p. 26)
Escrita Usando o Dedo Como Lápis	Uso do dedo como lápis para escrever mensagens na palma da mão da pessoa com surdocegueira ou em uma superfície lisa, geralmente em letra de forma.
Fala Ampliada	Fala próxima ao melhor ouvido da pessoa com surdocegueira.
Tadoma	A pessoa com surdocegueira toca com as mãos no rosto, queixo e pescoço da pessoa que está falando, de maneira que possa perceber a vibração da fala e os movimentos fonoarticulatórios.
Alfabeto na Palma da Mão	Refere-se a escrever as mensagens na palma da mão da pessoa com surdocegueira, usando-se, geralmente,

	letras de forma.
Alfabeto Manual Tátil	Sistema não alfabético que corresponde ao alfabeto digital geralmente utilizado pelas pessoas com surdez, às vezes com algumas adaptações feitas na palma da mão da pessoa com surdocegueira para que ela o perceba tatilmente. Essas adaptações se referem às posições que envolvem o menor desgaste possível, tanto a pessoa com surdocegueira no momento de perceber cada letra tatilmente como para o interlocutor ao executá-las. (PLAZAS, 1999, p. 24, tradução da pesquisadora).
Sistema Lorm	A pessoa com surdocegueira fica com a mão posicionada de maneira fixa, e a pessoa que realiza a interpretação tocará os dedos e palma da mão da pessoa com surdocegueira no ponto determinado para configuração das letras.
Sistema Moon	Sistema de leitura em relevo das letras do alfabeto desenhadas em contorno estilizado para facilitar a acessibilidade.
Sistema Malossi	Este sistema de comunicação consiste na marcação das letras do alfabeto e dos algarismos de 0 a 9 nas falanges dos dedos e na palma de uma das mãos da pessoa com surdocegueira. Distribui-se para cada falange uma letra do alfabeto; na medida em que o espaço destinado à letra é tocado, a pessoa seleciona as letras formando as palavras que compõem a mensagem. A pessoa com surdocegueira pode usar uma luva na qual as letras e os números estejam impressos, indicando os lugares onde devem ser tocados.
Pranchas de Comunicação	Pranchas com as letras em relevo ou em Braille para que, a ponta do dedo indicador da pessoa com surdocegueira seja conduzida até essas letras formando palavras e ao tocar nelas, uma a uma, a pessoa com surdocegueira possa compreender a mensagem.
Objetos de Referência	São objetos significativos da rotina pessoal da pessoa com surdocegueira que antecipam ações, pessoas, lugares e tempo.
Tecnologia Assistiva com saída em Braille ou escrita ampliada	Equipamento que permite a digitação da informação e a pessoa com surdocegueira a recebe em Braille.

Fonte: PLAZAS (1999) e MAIA et al. (2010).

Em 1998, na conferência Mundial da Deafblind International, na Austrália, a autora Lewis (1998) apresentou uma pesquisa sobre as implicações da comunicação com relação às etiologias das pessoas com surdocegueira congênita. Ela discorreu sobre o

tema com os demais especialistas da área, salientando que o desenvolvimento da comunicação para qualquer pessoa com surdocegueira é complexo, e que devemos iniciar esse trabalho com uma avaliação levantando itens como: etiologia, idade de início das perdas de visão e audição e grau da perda, bem como se existem visão e audição residual. Ressaltou, ainda, que outros fatores influenciam no método de comunicação de uma pessoa com surdocegueira, como o quanto elas podem utilizar da sua memória visual e auditiva, suas experiências educacionais e se apresentam outras deficiências (física e intelectual, por exemplo), e como os ambientes podem ser interativos.

Lewis também esclareceu que o desenvolvimento da comunicação muitas vezes é adiado quando se fala em uma pessoa com surdocegueira congênita que é totalmente cega. Afirmou, ainda, que outras pessoas com resíduos visuais podem desenvolver algumas competências, como a língua de sinais adaptada, e complementá-las com outros sistemas simbólicos, como os objetos de referência.

Nessa discussão ela retomou a definição, já mencionada de Mônaco (2004), sobre a classificação da surdocegueira Plus. Lewis discorreu sobre as outras implicações que a surdocegueira, quando associada a outras deficiências, acarreta à pessoa. A autora comentou que essas crianças podem utilizar formas de comunicação não simbólicas, ou uma combinação de formas simbólicas e não simbólicas, como receber a comunicação por meio de objetos de referência e responder ao seu interlocutor por meio de movimentos corporais.

Ela também explicitou para o grupo de pesquisa que, para entendermos o impacto da surdocegueira congênita, precisamos conhecer o desenvolvimento da criança, pois o ser humano nasce para a socialização. Os bebês, por exemplo, normalmente são mais atentos à estimulação social do que as outras pessoas e em outras etapas do desenvolvimento. Para os bebês que nascem sem deficiências as oportunidades de aprendizagem ocorrem de maneira casual, porque ela é baseada nas experiências com outras pessoas – inclusive crianças – e as respostas são instantâneas.

Uma criança que vê ou escuta adquire a maior parte de sua linguagem através do sentido visual e auditivo. Antes de a criança pronunciar suas primeiras palavras, ela terá escutado muitas palavras em diferentes situações onde foram ditas e conectadas ao que está acontecendo. A criança tenta imitar quem falou as palavras e seus

familiares tentarão dar sentido a sua vocalização. Uma criança com surdocegueira não tem essa oportunidade, por conta da perda dos dois sentidos. (RODBROE; ANDREASSEN, 2007, p.8).

Os bebês com surdocegueira congênita demonstram pouca interação e participação ativa em atividades cotidianas nas quais eles poderiam ser interpretados por elas, e qualquer atividade ou fato inesperado pode ser interpretado como algo ameaçador.

Os bebês com surdocegueira inicialmente têm a aparência de inatividade como forma de expressão, porque não têm um alto nível de atenção para atividades e pessoas que a visão e audição geralmente promovem. Eles são facilmente confundidos como pessoas de extrema passividade ou falta de atenção e interesse. Os bebês com surdocegueira ficam menos acordados, porque são menos estimulados visualmente e movem menos os seus membros.

Eles também choram menos que outras crianças; sendo assim, têm menos atenção por parte dos responsáveis ou interlocutores iniciais e, nesse contexto, podem ter menos oportunidades de aprendizagem.

A Deafblind International Association organizou diversas redes para entender e pesquisar sobre pessoas com surdocegueira e pessoas com deficiências múltiplas sensoriais. Em 1992, organizou uma rede específica de comunicação para pessoas com surdocegueira congênita, e hoje conta com três redes de comunicação divididas em: comunicação tátil, comunicação da pessoa com surdocegueira congênita e comunicação social háptica para pessoas com surdocegueira adquirida.

Em 2015, na XVI Conferência Mundial na Romênia da Deafblind International, a rede de comunicação das pessoas com surdocegueira congênita relembrou os estudos e ofereceu oficinas temáticas para descrever como as pesquisas sobre comunicação das pessoas com surdocegueira congênita ocorrem, bem como a importância de contar com interlocutores competentes.

Foi explicitado para os participantes que há a necessidade do interlocutor ser capaz de observar a ação da pessoa com surdocegueira em determinado contexto, inferir seu significado e oferecer respostas (reações) facilmente perceptíveis, coerentes e de acordo com o que a pessoa com surdocegueira espera. Assim, elas sentirão que suas

ações têm um significado que é compartilhado por ela e seu interlocutor, o que a motivará a utilizar a mesma ação em situações futuras. Compartilhar significado é um aspecto chave no desenvolvimento comunicativo.

Foi também abordado e lembrado o significado de negociação descrito por Rodbroe e Nasftad (1999). Para os autores, a negociação exige comparação entre a expressão das percepções essencialmente táteis da pessoa com surdocegueira congênita e as expressões das percepções baseadas principalmente em estímulos visuais e auditivos das pessoas que utilizam a visão e audição. As buscas desta negociação de significados devem guiar as intervenções desde os primeiros momentos e continuar em todas as interações com a pessoa com surdocegueira.

Esses autores trouxeram as seguintes observações por meio de pesquisas de comunicação:

- O processo do desenvolvimento da comunicação e da aquisição da linguagem deve ser centrado nas pessoas com surdocegueira e nas demais pessoas, por meio das diversas experiências de interação social em diferentes contextos e com diferentes interlocutores comunicativos e linguisticamente experientes.
- A pessoa com surdocegueira congênita necessita de interlocutores experientes “especiais”, ou seja, capazes de adaptar as situações de interação em possibilidades perceptivas, utilizar formas comunicativas e linguísticas tatilmente acessíveis e de captar e interpretar as expressões às experiências proprioceptivas a que elas têm acesso.
- O processo do desenvolvimento cognitivo tem de acontecer de maneira paralela ao processo comunicativo e linguístico. Por meio de experiências compartilhadas que a pessoa com surdocegueira pode por si mesma, adquirir conhecimento. Nessas experiências o “interlocutor experiente”, ou seja, o mediador, tem a intenção de construir aprendizagem.
- O desenvolvimento da comunicação e da aquisição da linguagem será impossível para as pessoas com surdocegueira congênita sem uma intervenção planejada.

A rede de Comunicação Tátil também relembrou com uma pergunta, na mencionada Conferência da Romênia em 2015, o curso que realizaram em São Paulo em 2011: *Por que parece tão difícil para muitas pessoas começar interações recíprocas com pessoas com surdocegueira congênita?* Após a troca de experiências entre os participantes, concluiu-se que há duas razões: apesar de interagirmos com outras pessoas o dia todo, não temos consciência desse processo de interação. Geralmente usamos mais nossa visão e audição, e raramente usamos o sentido do toque no contato com os outros.

O que realmente acontece quando iniciamos uma interação com alguém? Como duas pessoas podem interagir usando o sentido tátil? Na interação social, o interlocutor usa linguagem corporal para interagir. A interação social é base para comunicação: ela não se desenvolve sem interação social.

Na comunicação tátil o diálogo é construído pelo interlocutor que interage com a pessoa com surdocegueira congênita; nessa interação, ele faz uso de formas de comunicação e da linguagem. Expressões podem se tornar significativas no processo interativo. As formas de comunicação significativas apoiam o processo de interação. O desenvolvimento da interação social e o da comunicação estão relacionados, mas pode haver discrepâncias. Ambos os desenvolvimentos continuam por toda a vida.

Construir conceitos mentais e desenvolver interações sociais, comunicação e linguagem requerem, além dos sentidos visuais e auditivos, o uso (apoio) do sentido tátil, olfativo e gustativo. Não tendo audição e visão ou com menor distração visual ou auditiva, experiências táteis são geralmente processadas de forma consciente. O uso do sentido tátil, incluindo distinções, tempo e movimentos, torna-o habilidoso com as experiências de todo dia. A informação tátil faz com que a pessoa tenha muitos conceitos mentais táteis sobre si e sobre o ambiente, incluindo ideias sobre o contato com outras pessoas.

Para a pessoa que não apresenta surdocegueira, o sentido tátil normalmente é anulado pelos outros sentidos de distância, e a informação tátil não é processada de maneira consciente. Pesquisas realizadas com pessoas sem visão ou mesmo com uma perda temporária da visão mostraram que elas têm melhor memória tátil que uma pessoa

que enxerga. O uso do sentido tátil é menos desenvolvido se comparado ao de outros sentidos.

A pessoa com surdocegueira congênita tem experiência tátil mais consciente, ou seja, as informações ocorrem por meio do tato. Como exemplo pode-se afirmar que a mãe, quando vai trocar a fralda do bebê, ao encostar a fralda nova no corpo da criança e depois tocar em seu corpo para indicar que vai retirar a fralda suja e colocar a nova, oportuniza duas vivências práticas táteis em uma atividade.

A pessoa com surdocegueira e a pessoa ouvinte e vidente vivem em dois mundos diferentes em relação a experiências perceptivas e conceitos. Esse modelo de Interação foi confirmado e descrito por autores como uma abordagem tátil: Fraiberg (1977); Miles, (1998); Tillaart (1999; 2000 e 2001); Chen e Downing (2003) discutem a técnica mão-sob-mão, ou seja, a mão do interlocutor fica sob ou próxima à mão da pessoa com surdocegueira e, como ninguém controla a mão do outro, isso favorece e cria as oportunidades de seguir o que o outro explora ou comunica.

Tillaart (2011) ressaltou no grupo de estudos sobre Comunicação Tátil que, por meio das pesquisas, foi possível verificar que a interação necessita de menos três turnos:

1. Uma pessoa toma iniciativa de se aproximar e cumprimentar;
2. Então, a outra pessoa responde;
3. A primeira pessoa torna a responder também.

Depois que ocorrem esses três momentos, a interação continua por meio de troca de respostas entre os interlocutores.

Durante as apresentações de vídeos para os estudos, a pesquisadora comentou que no desenvolvimento inicial de interação, principalmente quando há uma deficiência sensorial como a surdocegueira congênita, é fundamental afirmar ou permitir que a outra pessoa saiba que você notou a iniciativa, a resposta dela.

Tillaart lembrou que, no primeiro turno, é necessário anunciar a aproximação e cumprimentar sem assustar, pois, é nesse turno que se inicia a interação. Se ele não é bem-sucedido, pode levar à rejeição do contato, mesmo antes de ocorrer a interação. Assim, é necessária regulação para obter atenção e sintonia com a pessoa com

surdocegueira e sua ação. No vídeo apresentado, uma criança com surdocegueira não aceitou o toque do interlocutor. Então, ele começou uma vibração, ou seja, bateu a mão no chão ao lado da criança, no mesmo ritmo em que ela fazia seus movimentos de mover o corpo para um lado e para o outro. Tillaart afirmou que não se deve tocar a pessoa se ela não quiser, e sim esperar que ela demonstre o desejo de ser tocada.

Rodbroe e Andreassen (2007) ilustram essa situação da seguinte forma:

‘Bata na porta antes de entrar’ pode ser uma regra ao entrar em contato. Isso pode ser feito com um leve toque em alguma parte do corpo da criança. Nunca vá direto em direção das mãos. ‘Bata na porta antes de entrar’ prepara mentalmente a pessoa com surdocegueira quando for entrar em contato com o outro. Se você esperar um momento, a criança será a primeira a tocar em você. (RODBROE; ANDREASSEN, 2007, p. 9)

Assim, no segundo turno, se o interlocutor iniciou a interação, é necessário que ele espere e escute ou sinta a resposta da pessoa com surdocegueira. Ele deve permitir que essa pessoa saiba que ele a segue, ao permanecer disponível tatilmente, como em contato com a perna, braço ou, se possível, seguir seus movimentos mão-sob-mão.²³ O interlocutor deve esperar a resposta da criança até que ela dê seu turno.

No terceiro turno, a resposta do interlocutor tem um padrão que será o mesmo para todas as trocas de turnos e assim se dará o episódio de interação.

Tillaart (2011) também lembrou situações das pessoas com surdocegueira adquirida, que, antes de se tornarem surdocegas, tiveram a aprendizagem de conceitos visuais e/ou auditivos sobre as pessoas e o mundo e tinham uma língua, oral ou sinalizada. Assim, sua aprendizagem será por meio da interação social tátil associada às experiências táteis e à linguagem existente.

Nesses estudos, Tillaart (2011) também confirma os estudos do grupo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita, quando discutem a interação como chave para a comunicação e também os estudos de McInnes (1998 e 2003), descritos na pesquisa de Maia (2011).

²³A técnica mão-sob-mão é utilizada com as pessoas com surdocegueira para apoiar as intenções de comunicação. O profissional ou o interlocutor coloca as suas mãos embaixo das mãos da pessoa com surdocegueira para poder acessar, conhecer e comunicar.

O Grupo de Comunicação Social Háptica será detalhado junto com os autores que estudam a comunicação com a pessoa com surdocegueira adquirida, por ser também esse o foco de estudos deles.

Na sequência serão descritas, por autores que atuam com as pessoas com surdocegueira adquirida, as formas de comunicação e suas necessidades para inserção social, cultural e trabalho.

De acordo com autores como Serpa (2006) e Reyes (2004), as formas de comunicação para pessoas com surdocegueira adquirida são sistemas que utilizam o tato ou de resíduos auditivos e/ou visuais. Esses sistemas são usados na comunicação entre pessoas com surdocegueira ou entre pessoas com surdocegueira e videntes/ouvintes. Geralmente são usados para comunicação receptiva, pois, para a comunicação expressiva, a pessoa continua usando a mesma forma de comunicação que usava anteriormente à chegada da surdocegueira, conforme descrito por Mortensen (1997).

Almeida (2015, p. 149) afirma “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”.

Viñas (1997), Mortensen (1997), Reyes (2004), McInnes (2003) e Serpa (2006) discutem em suas pesquisas que, para sobreviver ao impacto da surdocegueira adquirida, é necessário reconstruir todo referencial de mundo, agora sem os recursos da visão e da audição. Principalmente a partir do tato se descortinará uma noção de distância diferente e mais restrita. A audição, conforme a intensidade o som, permite saber o que ocorre a certa distância, a visão também pode mostrar coisas à distância, enquanto que o tato reduz essa distância à extensão do braço.

É certo que os adultos têm uma experiência valiosa e compreensão do mundo. Mas, a surdocegueira altera radicalmente todas estas estruturas, todos os recursos sobre os quais nos apoiamos para nos conectar com o meio ambiente. Se não buscarmos uma solução rápida para o problema esse conhecimento não se mantém vivo, existe o risco de "esquecer tudo". E, para evitar isso, temos que ficar fisicamente, mentalmente e emocionalmente ativo, dentro e não fora o mundo que nos rodeia. (tradução da pesquisadora).²⁴

²⁴Es cierto que los adultos tenemos una valiosa experiencia y una comprensión del mundo. Pero la sordoceguera cambia radicalmente todas esas estructuras, todos los recursos en los que nos apoyábamos para conectar con el medio. Si no buscamos una solución temprana al problema y no se mantienen vivos

O processo de aquisição da surdocegueira não é uniforme, em alguns casos a pessoa não enxerga ou enxerga mal. Consequentemente, os contatos vão ficando mais raros e, em outros casos, não se ouve ou se ouve mal. Essa condição provoca o isolamento descrito pelo professor doutor Satoshi Fukushima, pessoa com surdocegueira. No seu filme autobiográfico *Tell us about your life*, de 2008, ele deu o seguinte depoimento:

O mundo surdocego é realmente como estar no espaço. Sem os guias-intérpretes ao meu lado, segurando minhas mãos, eu sentiria apenas esta mesa, a cadeira, o chão e o vento ou o ar. Isso é tudo, ser totalmente só, estar suspenso no ar, é como não existir.

Em reunião da Associação Brasileira de Surdocegos (Abrasc) realizada em 2011, os membros associados definiram a situação da pessoa com surdocegueira, apontando que a pessoa com surdocegueira adquirida terá sua autonomia abalada, precisará de reorganização, novas aprendizagens, aquisição de habilidades extras e apoio de outros. Ela terá que passar por treinamentos e reaprender as tarefas que já realizava, porém, agora apoiada em seus sentidos remanescentes, como tato, olfato e, se possível, resíduos da audição e da visão.

Esta afirmação também é feita por Reyes (2004, p. 166):

Voltar a nos incorporar ao mundo requer que desenvolvamos outras habilidades para capturar informações e que aprendamos a nos comunicar por um novo canal, o canal tátil: nossas mãos tornaram-se o maior tesouro que temos (tradução da pesquisadora).²⁵

Svensson (1997) ressalta que, além das questões práticas de convivência com a surdocegueira adquirida, é necessário realizar adaptações para viabilizar as Avas (atividades da vida autônoma social), a mobilidade e a comunicação. A pessoa com surdocegueira terá de lidar com a dor da perda da visão e/ou da audição ou, quando se tratar de doença degenerativa, com a progressiva diminuição desses sentidos. Provavelmente deverá alterar seu projeto de vida presente e futuro, conviver com o seu

esos conocimientos, existe el riesgo de «olvidarlo todo». Y para evitarlo, hay que mantenerse activos física, mental y emocionalmente, dentro y no fuera del mundo que nos rodea. (REYES, 2004, p. 174)

²⁵Volver a incorporarnos al mundo requiere que desarrollemos otras habilidades para captar la información y que aprendamos a comunicarnos a través de un nuevo canal, el canal tátil: nuestras manos se han convertido en el mayor tesoro del que disponemos” (REYES, 2004 p. 166)

sofrimento e o de sua família e, ainda, com questionamentos das pessoas que a conheciam antes do surgimento da surdocegueira:

Quando um membro de uma família se torna surdocego, todos os membros da família, incluindo o indivíduo surdocego, devem desenvolver diferentes tipos de estratégias, a fim de lidar com a nova situação e para superar os problemas difíceis. (Tradução da pesquisadora).²⁶

Conforme Reyes (2004), a pessoa que adquiriu a surdocegueira para dar continuidade à sua trajetória de vida precisará estar fortalecida emocionalmente, deverá ser apoiado para reelaborar sua nova identidade, manter seus contatos e construir novas relações.

Para o autor, assumir essa nova identidade inclui: admitir para si mesmo e para as demais pessoas que já não é possível se comunicar da mesma forma que antes ou que é necessário algum tempo para que seus olhos se adaptem às diferenças de iluminação do ambiente, ou ainda que, eventualmente, precisará apoiar-se no braço de quem a acompanha para evitar quedas ou outros acidentes.

As pessoas com surdocegueira requerem, na maioria das ocasiões, a mediação de outros sujeitos, com o fim de conhecer o que acontece ao seu redor, estar informado e permanecer em interação com seu entorno (SAMANIEGO, 2004, p. 256, tradução da pesquisadora).²⁷

Villacres (2001) afirma que a pessoa que adquiriu ou está adquirindo a surdocegueira precisará de um tempo maior ou menor para se adaptar à nova realidade, conforme seus recursos psicológicos, cognitivos, emocionais. Para encarar essa situação e continuar lutando por sua vida, buscará alternativas de adaptação no que se refere à nova forma de comunicação. A surdocegueira vai impactar de forma mais significativa na comunicação, pois a pessoa que era usuária de uma língua oral ou sinalizada poderá continuar com sua forma de comunicação expressiva, falando ou sinalizando para

²⁶When a member of a family is or becomes deafblind, all the family members including the deafblind individual himself must develop different kind of strategies in order to cope with the new situation and to overcome difficult problems

²⁷Dependencia absoluta de las personas de su entorno. Las personas con sordoceguera requieren, en la mayoría de las ocasiones, la mediación de otros sujetos, con el fin de conocer lo que acontece a su alrededor, estar informados y permanecer en interacción con su entorno.

responder, mas dependerá de adaptações para receber informações por conta da ausência ou diminuição da visão e da audição, isto é, na sua comunicação receptiva.

A pessoa que adquiriu a surdocegueira não poderá se relacionar da mesma forma e na mesma frequência com as pessoas do seu contexto social (família, escola ou ambiente de trabalho), conforme relatos de Almeida (2015, p. 40):

Aprendizagem e a 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.

Nos relatos das pessoas com surdocegueira de 2008, constatamos que muitas delas afirmaram que, em princípio, podem passar a ter um isolamento e exclusão dos meios sociais, principalmente devido às dificuldades de comunicação. Para continuar se comunicando, a pessoa com surdocegueira adquirida precisará utilizar uma ou mais formas de comunicação, conforme suas possibilidades e necessidades.

Depois do choque inicial que vem com essa mudança, ocorre que já não se pode continuar se comunicando como antes, que seu mundo mudou repentinamente (especialmente no início), para estabelecer ou manter a comunicação com sua família, seu círculo de amigos, colegas de trabalho e outros, provocando sentimentos de isolamento desses ambientes e sofrendo em seu interior de uma grande solidão. (SAMANIEGO, 2004, p. 287, tradução da pesquisadora)²⁸.

As formas de comunicação mais simbólicas são baseadas na língua oral ou na sinalizada. Para utilizar determinada forma de comunicação, é necessário dominar uma ou outra língua.

Para que uma pessoa com surdocegueira possa utilizar um sistema de comunicação convencional, é imprescindível que conheça a estrutura da língua oral, ou seja, que serão utilizados por pessoas que estão familiarizadas com a língua oral por falar antes da aquisição da surdocegueira (DORADO, 2004, p. 201, tradução da pesquisadora)²⁹.

²⁸Después del shock inicial que supone este cambio, se encuentran con que ya no pueden seguir comunicándose como hasta entonces lo hacían, que su mundo ha cambiado repentinamente impidiendo (sobre todo al principio) poder establecer o mantener una comunicación con su familia, el círculo de amigos, los compañeros del trabajo, etc., provocando unos sentimientos de aislamiento de ese entorno y sufriendo en su interior una gran soledad. (SAMANIEGO, 2004, p. 287)

²⁹Para que una persona sordociega pueda utilizarlos como sistema de comunicación habitual, es imprescindible que conozca la estructura de la lengua oral, es decir, que van a ser utilizados por individuos que están familiarizados con la lengua oral por haberla utilizado antes de la adquisición de la sordoceguera. (DORADO, 2004, p.201)

A seguir, temos a classificação das Formas de comunicação da pessoa com surdocegueira adquirida, com base em Dorado (2004):

Quadro 8 – Sistemas e Formas de Comunicação

SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO	FORMAS DE COMUNICAÇÃO
Alfabéticos	Sistema Datilológico: Visual no ar, Visual tátil e Tátil ou na palma Escrita em letras maiúsculas O dedo como um lápis Alfabeto Lorm Braille Manual Tátil Malossi Morse
Sistemas não alfabéticos ou sinalizados	Sinais naturais Língua de Sinais: Língua de sinais no campo visual, Língua de sinais a curta distância, Língua de sinais apoiada no pulso e Língua sinais tátil ou apoiada
Sistemas Baseados na Língua Oral	Língua Oral adaptada Leitura Labial Tadoma
Sistemas baseados em Códigos de Escrita	Escrita em caracteres ordinários Em papel Por meio de tecnologia Assistiva Escrita em Braille: Em papel e/ ou por meio da Tecnologia Assistiva
Recursos de Apoio à Comunicação	Placas/pranchas de Comunicação Cartões de Comunicação Mensagens breves em caracteres ordinários Mensagens breves em Braille Desenhos Objetos de Referências
Outros	Dactyls Bimodal

Fonte: Maia (2013, p. 04)

Dorado (2004) descreve que os sistemas alfabéticos são aqueles que se baseiam na digitalização da mensagem letra a letra de todo conteúdo da mensagem. Ela salienta que algumas pessoas com surdocegueira utilizam um sistema habitual de comunicação e têm outro sistema como apoio.

Viñas (2003) coloca que esses sistemas são analíticos (letra por letra) e que isso requer que a pessoa com surdocegueira adquirida tenha uma boa capacidade de síntese de integrar a palavra e a frase, além de uma boa discriminação tátil.

Um grupo de profissionais da Associação de Surdocegos da Espanha – ASOCIDE realizou, em 2002, uma pesquisa para estudar como as pessoas com surdocegueira congênita, e principalmente as adquiridas sem resíduo funcional auditivo,

utilizam as formas de comunicação receptiva e expressiva relacionando com os níveis de funcionalidade.

O Grupo Brasil vem estudando, desde 2004, em parceria com pessoas com surdocegueira adquirida da Abrasc, as formas de comunicação e como melhorar a conversação entre as pessoas com surdocegueira adquirida sem apoio de um guia-intérprete ou um interlocutor. Têm sido analisados casos de diálogo entre uma pessoa surda congênita que adquiriu a cegueira com uma pessoa que nasceu ouvinte e vidente e adquiriu a surdocegueira total, ou com deficiência visual congênita e surdez adquirida em função do uso da língua de sinais e a fala.

O quadro 9 descreve as formas de comunicação de acordo com os níveis de funcionamento dos casos pesquisados por esses profissionais e usuários da associação.

Quadro 9 – Principais Formas/Sistemas de Comunicação Expressiva e Receptiva para Pessoas com Surdocegueira sem Resíduo Funcional de Audição.

CLASSIFICAÇÃO SURDOCEGUEIRA POR PERÍODO DE AQUISIÇÃO	COMUNICAÇÃO	NÍVEIS DE FUNCIONAMENTO DA COMUNICAÇÃO		
		BÁSICO	MÉDIO	ALTO
CONGÊNITA	Receptiva	Gestos naturais Sinais contextualizados	Alguns sinais da Língua de sinais Alguns sinais da Língua de sinais contextualizados Prancha de comunicação alternativa. Fala	Língua de Sinais Alfabeto datilológico Braille tátil Braille escrito Escrita ampliada Tadoma Fala
	Expressiva	Gestos naturais Objetos de referência	Gestos naturais Sinais de língua de sinais Pranchas de comunicação alternativa. Placas de comunicação com objetos ou figuras.	Língua de sinais Alfabeto datilológico Escrita Braille escrito Placas de comunicação em braille e/ou alfabeto. Fala

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA CONGÊNITA E PERDA DE VISÃO ADQUIRIDA.	Receptiva	Gestos naturais Sinais contextualizados Objetos de referência Comunicação alternativa tátil	Língua de Sinais Alguns sinais de libras com apoio de alfabeto manual tátil. Prancha de comunicação alternativa tátil e ou símbolos do Compic. Desenho	Libra tátil Sistema Dactyls Libras no campo reduzido Libras com apoio Alfabeto Lorm Alfabeto Malossi Alfabeto datilológico tátil Braille tátil Alfabeto de duas mãos
	Expressiva	Gestos naturais Objetos de referência.	Libras com apoio do alfabeto manual. Prancha de comunicação alternativa. Desenho	Libras Escrita Braille escrito Alfabeto datilológico tátil Alfabeto de duas mãos
COM DEFICIÊNCIA VISUAL CONGÊNITA E PERDA DE AUDIÇÃO ADQUIRIDA	Receptiva	Gestos naturais Sinais personalizados. Sinais da língua de sinais contextualizados Objetos de referência	Alfabeto datilológico Tátil Frases curtas em língua de sinais. Braille para referências de localização e compreensão do ambiente. Tadoma Prancha de comunicação tátil.	Alfabeto datilológico tátil Tadoma Alfabeto datilológico tátil com alguns sinais de libras tátil concomitante. Braille tátil Escrita na palma da mão Alfabeto Moom
	Expressiva	Palavras isoladas	Fala Escrita em Braille para solicitação. Prancha de comunicação alternativa tátil	Fala Braille escrito
ADQUIRIDA TOTAL (VISÃO E AUDIÇÃO)	Receptiva	Palavras isoladas Gestos naturais	Tadoma Alfabeto datilológico tátil Fala ampliada Escrita na palma da mão	Tadoma Alfabeto datilológico tátil Fala ampliada Escrita na palma da

			Alguns sinais de libras Braille tátil Braille escrito	mão Libras ou alguns sinais de Libras. Braille tátil Braille escrito Alfabeto de duas mãos Alfabeto Lorm Alfabeto Malossi
	Expressiva	Palavras isoladas Gestos naturais Objetos de referência	Fala Desenho Prancha de comunicação por símbolos.	Fala Braille escrito Escrita

Fonte: Grupo Brasil 2006, com base em Dorado 2004.

Essa possibilidade também foi ressaltada por Almeida (2015, p. 120): “a importância dos 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”.

Entre as pessoas com surdocegueira, encontramos desde aquelas com alto nível de autonomia, inclusive formadas no ensino superior³⁰, ou até as que são dependentes nas Avas, não alcançaram nenhum nível de comunicação formal e se manifestam pelo riso, choro, expressões faciais ou outras reações corporais. No comentário de Reyes (2004, p. 186), também temos a citação sobre a importância das oportunidades de aprendizagem e interlocutores competentes:

Como consequência do isolamento e desconexão com o mundo que gera privação sensorial nas pessoas com surdocegueira, estão presentes uma série de dificuldades, que se manifestarão, de acordo com suas características, na comunicação, no acesso à informação, à educação, formação profissional, no trabalho e atividades culturais (tradução da pesquisadora³²).

³⁰ exemplo “Cristian Elves Fernandes - paulistano nascido em 1976, estudante de Pedagogia na Universidade Sagrado Coração em Bauru” (MAIA, 2004).

³² Como consecuencia de la incomunicación y desconexión con el mundo que la privación sensorial genera en las personas sordociegas, estas presentan una serie de dificultades, que se manifestarán, de

Também encontramos casos em que a própria pessoa com surdocegueira criou formas para se comunicar; isso pode ocorrer com pessoas com surdocegueira congênita, como no caso de Helen Keller. Conforme relato no livro autobiográfico, reeditado em 2003, quando queria recolher ovos dos ninhos de galinhas, levava as pessoas até o local fazendo-se compreender. No caso de pessoa com surdocegueira adquirida, pode-se citar o relato apresentado no filme sobre a vida de Sonnia Margarita Villacres, denominado *Mis Aventuras en el Planeta Soledad*, de 2010. Aos 12 anos a protagonista, ao cair de uma rede em que estava se balançando, adquiriu a surdocegueira e criou um alfabeto com diferentes configurações de mão, identificando cada movimento como uma letra e juntando as letras em palavras e frases, recebendo, assim, a mensagem.

As pessoas com surdocegueira e seus familiares, muitas vezes, buscam os serviços de reabilitação para aprender e/ou adaptar uma nova forma de comunicação para continuar sua participação social ativa. Nesse momento, cabe um levantamento da história de vida dessa pessoa para verificar quais pré-requisitos possui. A partir desses pré-requisitos, foi construído, em parceria com o grupo de comunicação do Grupo Brasil e Abrasc, desde 2004, o quadro de pré-requisitos para a seleção e desenvolvimento de uma nova forma de comunicação.

Quadro 10 – Pré-requisitos para Seleção de uma Nova Forma de Comunicação

PRÉ-REQUISITOS FORMAS DE COMUNICAÇÃO	RESÍDUO VISUAL	RESÍDUO AUDITIVO	DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA	DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA	DOMÍNIO DA LIBRAS	DOMÍNIO DO ALFABETO MANUAL	DOMÍNIO DO BRAILLE	PERCEPÇÃO TÁTIL
ALFABETO MANUAL TÁTIL			X			X		X
BRAILLE TÁTIL			X				X	X
ESCRITA AMPLIADA EM TINTA	X		X					
ESCRITA NA PALMA DA MÃO			X					X
FALA AMPLIADA		X		X				
LIBRAS NO CAMPO VISUAL REDUZIDO	X				X	X		
LIBRAS TÁTIL					X	X		X
TECNOLOGIA ASSISTIVA COM SAÍDA EM BRAILLE			X				X	X
PRANCHAS ALFABÉTICAS COM O			X				X	X

ALFABETO EM BRAILLE								
PRANCHAS ALFABÉTICAS COM O ALFABETO EM RELEVO			X					X
TADOMA				X				X
USO DO DEDO COMO LÁPIS			X					X

Fonte: Grupo de comunicação do Grupo Brasil/Abrasc 2004

A Comunicação Social Háptica foi constituída em 2008, como resultado dos esforços de vários pesquisadores. O senhor com surdocegueira Russ Palmer e sua intérprete e esposa Riita Latthine apresentaram suas pesquisas durante a Conferência Mundial sobre Surdocegueira (WFDB) em 1991, na cidade de Orebrö, Suécia. Na Conferência Europeia da DBI em Potsdam, Alemanha, após apresentação em 1993, a comunicação social háptica ganhou projeção, criando um marco para as pessoas com surdocegueira adquirida. Eles promoveram e divulgaram mais comunicação interativa e holística para pessoas com surdocegueira adquirida.

Em 1994 essa modalidade foi denominada Comunicação Social Háptica, levando quase 20 anos para ser consolidada. Em 2008, na cidade italiana de Senigallia, foi organizada uma oficina temática e estabelecida a definição da nova nomenclatura em duas vertentes: Comunicação Social Háptica e Comunicação Háptica.

A Comunicação Social Háptica inclui as haptices que se referem à mensagem tátil e que são compostas dos haptemas, os elementos gramaticais do tato.

A comunicação social háptica se refere às mensagens táteis entre duas ou mais pessoas em um contexto social. Ela é um sistema de Comunicação que envolve informações linguísticas, promove uma comunicação mais rápida, detalhada e completa em tempo real da informação transmitida pelos guias-intérpretes ou interlocutores. As haptices e os haptemas fazem referência à combinação das mensagens táteis, palavras e elementos gramaticais. Os haptemas fazem referência aos elementos gramaticais do tato, como pressão, velocidade, localização, movimentos e configuração da mão; eles funcionam como letras de um texto. As haptices são mensagens táteis individuais para as pessoas com surdocegueira, isto quer dizer: é como ler um texto e ao interpretá-lo realizamos também a expressão mencionada de forma tátil na pessoa com surdocegueira, demonstrando ou representando as expressões mencionadas das personagens ou quando estamos em uma reunião e demonstramos como o grupo está, ou seja, se eles estão cansados, ou alegres. Assim, por meio das haptices, podemos expressar diferentes emoções e, com apoio dos haptemas, mudar a velocidade, a pressão do toque por meio do qual expressamos os sentimentos e expressões para a pessoa com surdocegueira.

Já a Comunicação Háptica se refere às informações que as pessoas com surdocegueira recebem por meio de dispositivos técnicos (Tecnologia Assistiva) ou por objeto de referências, ou seja, tato ativo³³.

Ressaltamos que os estudos teóricos de Comunicação e Formas de comunicação demonstram que as pessoas com surdocegueira congênita podem chegar a usar as formas de comunicação simbólicas, como geralmente ocorre com pessoas com surdocegueira adquirida. Além disso, pessoas com surdocegueira adquirida podem necessitar de comunicação básica, como a comunicação por objetos, que geralmente ocorre com pessoas com surdocegueira congênitas.

Assim encerramos este capítulo, que objetivou descrever as formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira congênita e / ou adquirida.

³³ Tato ativo é quando a informação é buscada intencionalmente pelo indivíduo. Assim, o tato ativo se encontra nos receptores da pele e tecidos subjacentes, mas também dos músculos e tendões, possibilitando captar informação articulatória, motora e de equilíbrio (SILVA, M. L. R. 2016).

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa bibliográfica documental de abordagem quantitativa e qualitativa, com características exploratórias, busca sistematizar a produção na área da surdocegueira, em função do fato de que essa área está em plena expansão e, como já mencionado, em consolidação. A decisão de fazer a pesquisa como estado da arte resulta de um movimento de atuação profissional e do compromisso teórico com a área. A construção teórica se faz a partir de autores basilares para a área, americanos, canadenses e europeus. Nos últimos dez anos, os trabalhos produzidos no Brasil também têm referido autores nacionais.

Portanto, esta investigação consolida-se como um trabalho de Estado da Arte das produções sobre surdocegueira. O trabalho fundamenta-se na definição proposta por Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Pesquisas do tipo Estado da Arte contribuem com as demais pesquisas, pois apresentam um levantamento dos avanços e necessidades da área.

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p.258)

A delimitação do período de 1999 a 2015 para recolher as informações para pesquisa bibliográfica foi assumido por definir como corte inferior o primeiro trabalho de pesquisa produzido no Brasil.

Com relação à tipologia da pesquisa quanto ao objeto, assume-se a compreensão de pesquisa exploratória a proposta de Gil (2002, p. 41):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão.

Etapas de desenvolvimento da pesquisa:

Fase 1 – Levantamento de produções – quantitativa

- Seleção e delimitação do *corpus* da pesquisa quanto aos artigos, dissertações, livros e teses desenvolvidos no período de 1999 a 2015 sobre a temática surdocegueira.
- Levantamento das produções nos bancos de dados.

Fase 2 – Aprofundamento teórico – qualitativa

- Busca das produções na íntegra, nos sites das bibliotecas virtuais.
- Sistematização dos dados a partir dos conceitos: surdocegueira, comunicação e as diferentes formas de comunicação.

3.1. DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para iniciar o levantamento das produções, definiram-se as seguintes bases de dados para consulta: Biblioteca Digital de Teses Digitais (BDTD); Biblioteca Virtual da USP; Portal de Busca Integrada USP (Sibi); Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus); Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalib); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e Scientific Electronic Library Online (Scielo). Foram utilizados os seguintes descritores: surdocegueira, surdocego, comunicação da pessoa com surdocegueira e comunicação do surdocego.

3.2. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS FASE I

Foram elaborados quadros e gráficos para descrever, ordenar, organizar e sintetizar os dados levantados das pesquisas, tendo como categorias: Quantidade Total de Produções por Bases de Dados, Quantidade por Tipo de Produção, Quantidade de Produções por Base de Dados, Pesquisas Seleccionadas por Bases de Dados por Repetições de Teses e Dissertações, Total de Produções por Modalidade de Pesquisa, Distribuição Temporal por Teses e Dissertações por Ano, Pesquisas por Instituição de Ensino Superior, Pesquisas por Região do País, Tipologia das Pesquisas por Região do País, Categoria Administrativa, Distribuição por Área de Conhecimento, Palavra-chave, Financiador das Pesquisas, Quantidade de Participantes nas Pesquisas, Tipo de Coleta de Dados das Pesquisas, Tema e Objetivos, Título, Referenciais Teóricos Específicos sobre a Temática da Surdocegueira e Gerais que subsidiaram as pesquisas.

Resultou do levantamento a identificação de 210 produções desenvolvidas em torno da temática. Em um segundo momento, os resultados das diferentes bases foram confrontados no que se refere a teses e dissertações e eliminadas as repetições, já que os mesmos trabalhos apareciam em mais de uma base. Foram encontradas 45 no total, sendo 34 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado.

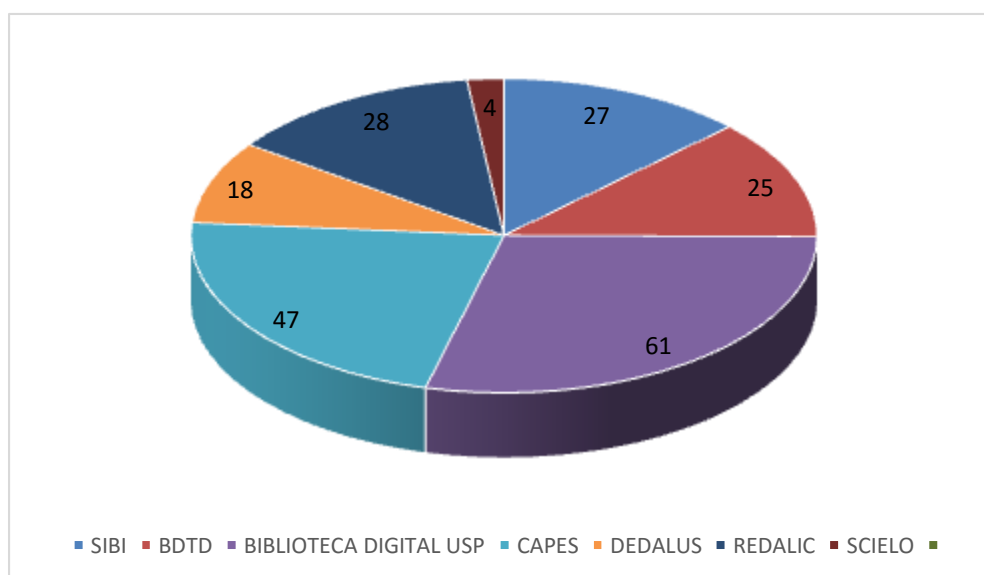
A consulta na base de dados Biblioteca Virtual da USP com os descritores citados localizou 61 trabalhos; porém, esses trabalhos citavam de 4 a 10 vezes as palavras dos descritores, inclusive citando nome de instituição, depoimentos, dados estatísticos sobre deficiências, legislação. Outra forma de aparecer pelos descritores seleccionados foram a sequência das palavras surdo e cego aparecendo como o descritor surdocego, mas o trabalho não se referia à temática surdocegueira e apenas 4 pesquisas dessas bases de dados eram realmente sobre o tema surdocegueira.

Resultados das informações recolhidas:

O Gráfico 1 traz os resultados das coletas de dados da compilação por Base de Dados, sendo 61 trabalhos na base de dados da Biblioteca Digital da USP, 47 trabalhos na Base de Dados CAPES, 28 trabalhos na Base de Dados da REDALIC, 27 trabalhos

na Base de Dados da SIBI, 25 Trabalhos na Base de Dados BDTD, 18 trabalhos na Base de Dados DEDALUS e 04 trabalhos na Base de Dados SCIELO.

Gráfico 1– Quantidade Total de Produções por Base de Dados

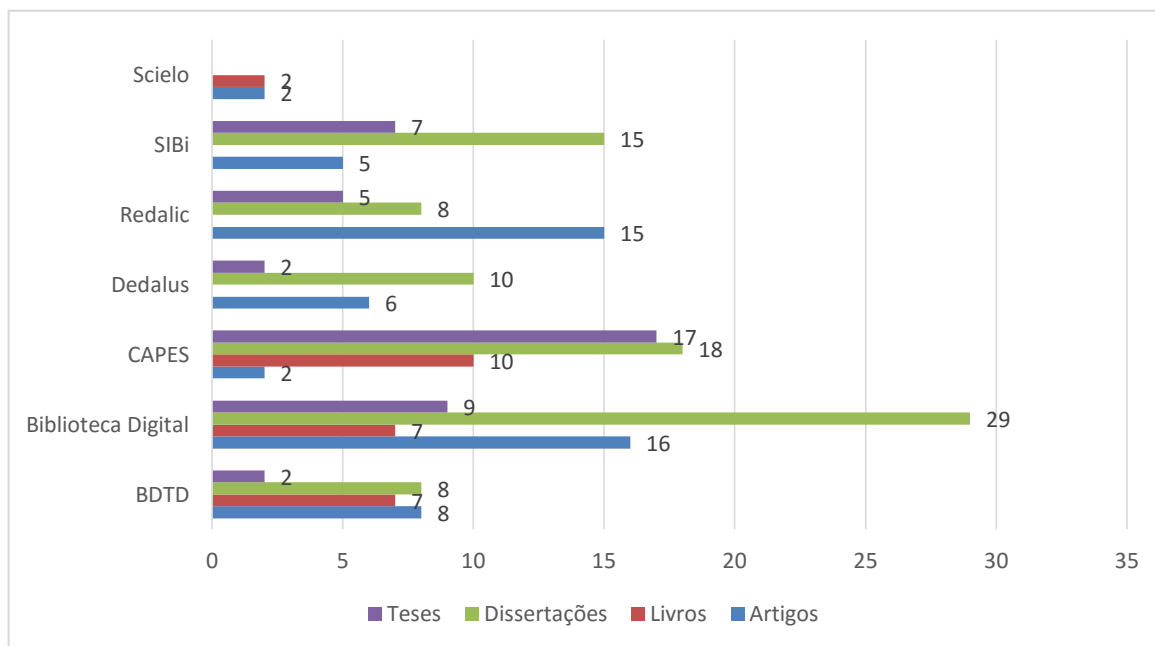


Conforme mencionado anteriormente, foram utilizados os descritores surdocegueira, surdocego, comunicação da pessoa com surdocegueira e comunicação do surdocego. A consulta às Bases de Dados localizou pesquisas que mencionavam os descritores citados acima, mas não se tratava diretamente da surdocegueira como tema da pesquisa. Algumas dessas pesquisas tratavam das Políticas Públicas e, em virtude disso, era mencionada a surdocegueira por ser público-alvo da Educação Especial, mas não se tratava de uma pesquisa específica da área.

O número de 210 pesquisas não significa a quantidade exata de produções já realizadas no Brasil no período de 1999 a 2015. Algumas pesquisas na área foram publicadas como livro; nas bases de dados, apareciam como o livro e os capítulos separados do mesmo livro apareciam como artigo, perfazendo um número maior que uma publicação inédita.

No gráfico 2 está detalhada a quantidade de produções por Base de Dados.

Gráfico 2 – Detalhamento de Produções por Base de Dados

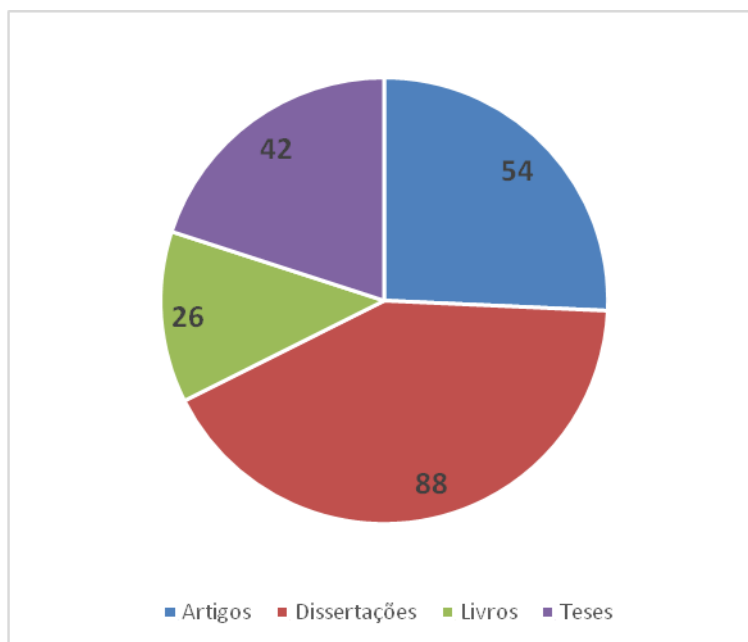


No gráfico 2, foi realizado o levantamento detalhado pela base de dados por tipo de produções. Percebemos que a maioria das pesquisas nas bases de dados que se referem à dissertação de mestrado não trata do número exato de produções na área da surdocegueira, pois, conforme descrevemos no gráfico 1, muitas pesquisas tinham como tema as Políticas Públicas que traz a palavra surdocegueira, mas não necessariamente o tema em si.

Desta forma, temos um número de levantamento que não reflete o número real de pesquisas na área da surdocegueira realizadas no período de 1999 a 2015.

O Gráfico 3 refere-se à quantidade por tipo de produção coletados de todas as Bases de Dados, sendo: 88 dissertações de mestrado, 54 artigos, 42 teses de doutorado e 26 livros.

Gráfico 3 – Quantidade por Tipo de Produção



O gráfico 3 apresenta a quantidade de registros de tipo de produção. Destacamos nesse gráfico que na somatória das pesquisas os valores não representam a quantidade total de cada tipo produção, pois algumas aparecem como livro e seus capítulos aparecem como diversos artigos.

Nas Bases de Dados, também foram considerados livros algumas cartilhas elaboradas para divulgar informações gerais sobre a surdocegueira.

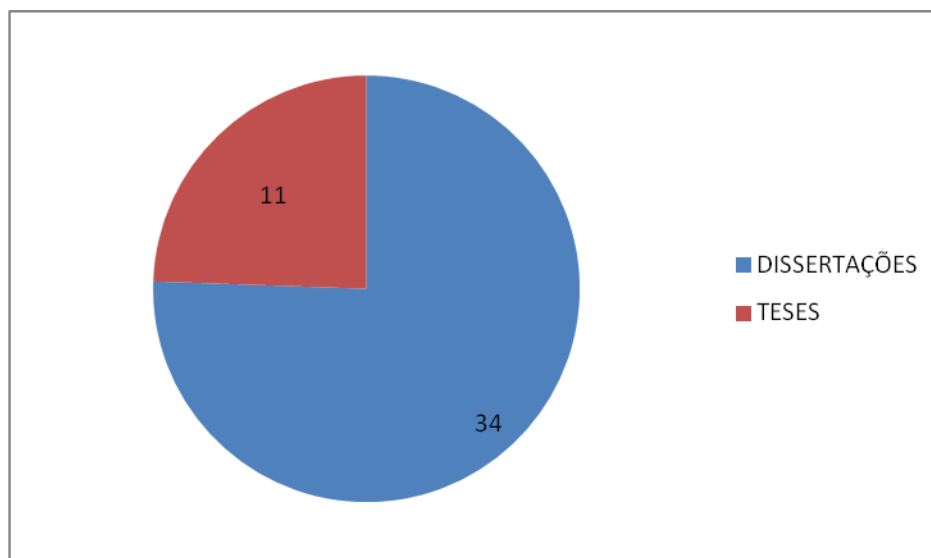
Um aspecto positivo foi o número de artigos gerados pelas pesquisas de teses de doutorado e dissertações de mestrado.

O constante crescimento do número de pesquisa em surdocegueira mostra que, apesar de certa morosidade, a área vem conquistando reconhecimento dentro das universidades, despertando o interesse de pesquisadores e favorecendo publicações de livros e artigos.

3.3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS FASE II

O Gráfico 4 destaca a seleção escolhida de trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado para maior detalhamento das informações recolhidas para esta pesquisa.

Gráfico 4 – Total de Produção por Modalidade de Pesquisa



Observa-se que no período de 1999 a 2015 o número de dissertações de mestrado é mais de três vezes maior que o de teses de doutorado.

A opção por iniciar a pesquisa no ano de 1999 deve-se ao fato de que o primeiro registro sobre pesquisas com o tema surdocegueira em nível de pós-graduação ocorreu com uma dissertação de mestrado em 1999, e a primeira tese de doutorado foi defendida em 2003. A citação de Costa e Aráoz (2008, p. 258) constata a demora para que a surdocegueira se firmasse como área de pesquisa.

Entre 1999 e 2006 foram defendidas 9 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Em 1999 foi defendida a primeira dissertação. Em 2003 foi defendida a primeira tese de doutorado e entre 2000 e 2002 não teve nenhuma defesa o que pode denotar que o tema demorou a se consolidar como objeto de pesquisa. (COSTA; ARÁOZ, 2008, p. 258)

Do levantamento com base nos descritores utilizados, resultaram-se 45 pesquisas em torno da temática, sendo que 2 teses de doutorado e 4 dissertações de mestrado não tratavam especificamente da surdocegueira.

Do total de 39 pesquisas restantes, levantamos que quatro pesquisadores que realizaram as teses de doutorado já haviam tratado da área em suas dissertações de mestrado: Almeida, Célia A. F., Cambruzzi, Rita de C. S., Cormedi, Maria A. e Maia,

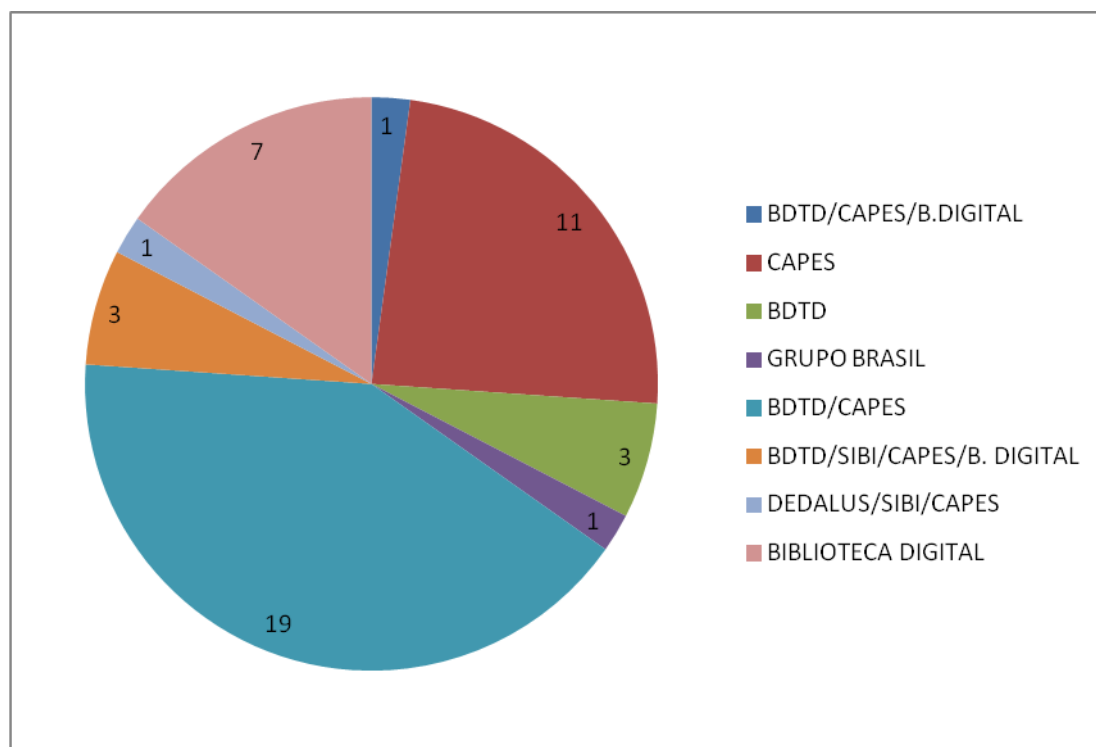
Shirley R.

Outros cinco pesquisadores que realizaram a tese de doutorado haviam tratado das áreas da surdez ou da cegueira na dissertação de mestrado: Almeida, Wolney G., Boas, Denise C. V., Cader-Nascimento, Fatima A.A.A., Galvão, Nelma C.S.S. e Pereira, Patrícia C. A.

Esses dados demonstram que os pesquisadores, desde o início, já estavam envolvidos com a surdocegueira ou se envolveram a partir da sua prática profissional inicial sobre uma das deficiências sensoriais (surdez ou deficiência visual), buscando, nas novas pesquisas sobre surdocegueira, encontrar respostas para o novo desafio de sua população atendida.

A seguir apresentamos o gráfico 5, indicando o número de pesquisas de teses de doutorado e dissertações de mestrado que se repetem nas diferentes bases de dados.

Gráfico 5 – Repetições das Teses e Dissertações Seleccionadas por Bases de Dados



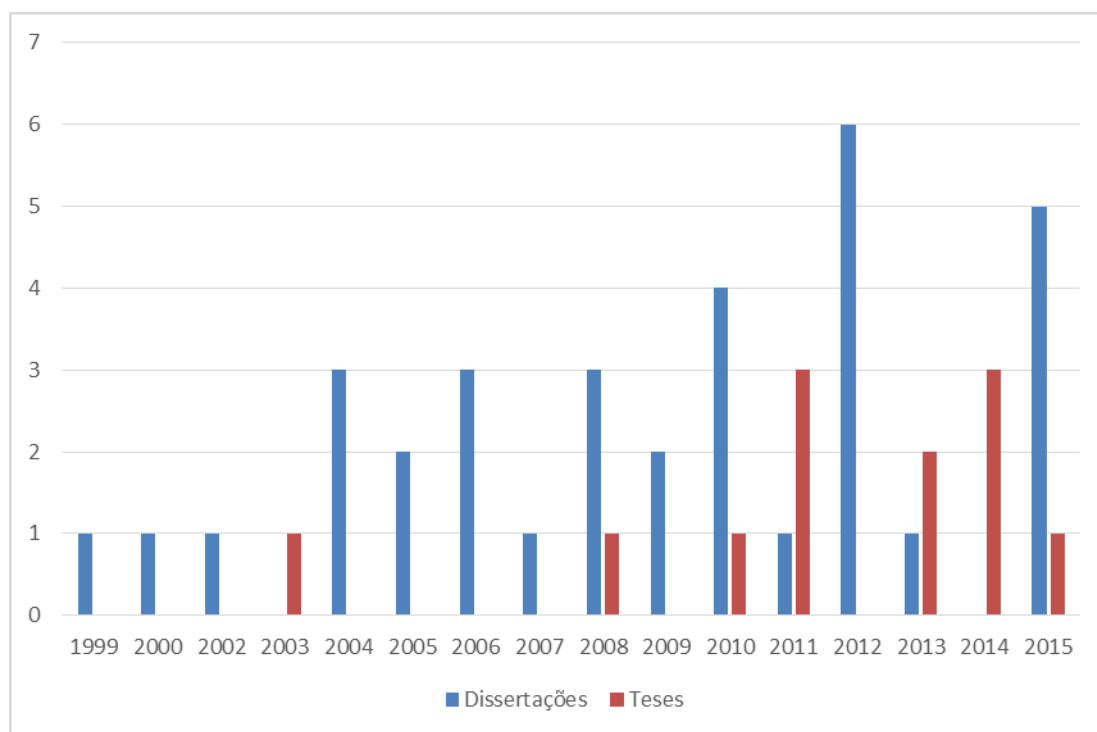
O Gráfico 5 traz as repetições de teses e dissertações seleccionadas por Base de Dados, sendo: 19 pesquisas nas Bases de Dados da BDTD e CAPES; 1 pesquisa nas Bases de Dados da Dedalus, Sibi e Capes; 01 para Bases de Dados: BDTD, Capes e

Biblioteca Digital e 03 pesquisas na Base de Dados: BDTD, Sibi, Capes e Biblioteca Digital, e nas demais base de Dados como: CAPES, Grupo Brasil, BDTD e Biblioteca digital, que foram destacadas individualmente, são trabalhos cujos registros não se repetiram.

O gráfico que apresenta as repetições demonstra que as bases de dados trabalham de forma paralela, parecendo que não trocam informações entre si, apesar de trocarem; muitas vezes; com as mesmas pesquisas, nenhuma das bases apresentou todas as produções realizadas de 1999 a 2015 sobre o tema surdocegueira, sendo necessário fazer a intersecção delas para ter um panorama mais fiel das produções.

O Gráfico 6 mostra as produções por modalidade de pesquisa por ano. O maior índice de dissertação de mestrados ocorreu em 2012 e a primeira tese de doutorado, em 2003. Dessas 45 pesquisas 11 são teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado.

Gráfico 6 – Distribuição de Teses e Dissertações por Ano



O gráfico 6 demonstra o constante crescimento do número de pesquisa na área da surdocegueira. Isso demonstra que a área vem conquistando o reconhecimento dentro do campo da Educação Especial, bem como em outras áreas de conhecimento em diferentes campos universitários. Também vem despertando o interesse de

pesquisadores que não eram envolvidos diretamente com os serviços prestados no atendimento à pessoa com surdocegueira, resultando, conseqüentemente, em diversas publicações de livros e artigos.

O quadro 11 destaca os números de pesquisas por modalidade no período de 1999 a 2015.

Quadro 11 – Produções por modalidade de pesquisa e total de cada modalidade no período de 1999 a 2015

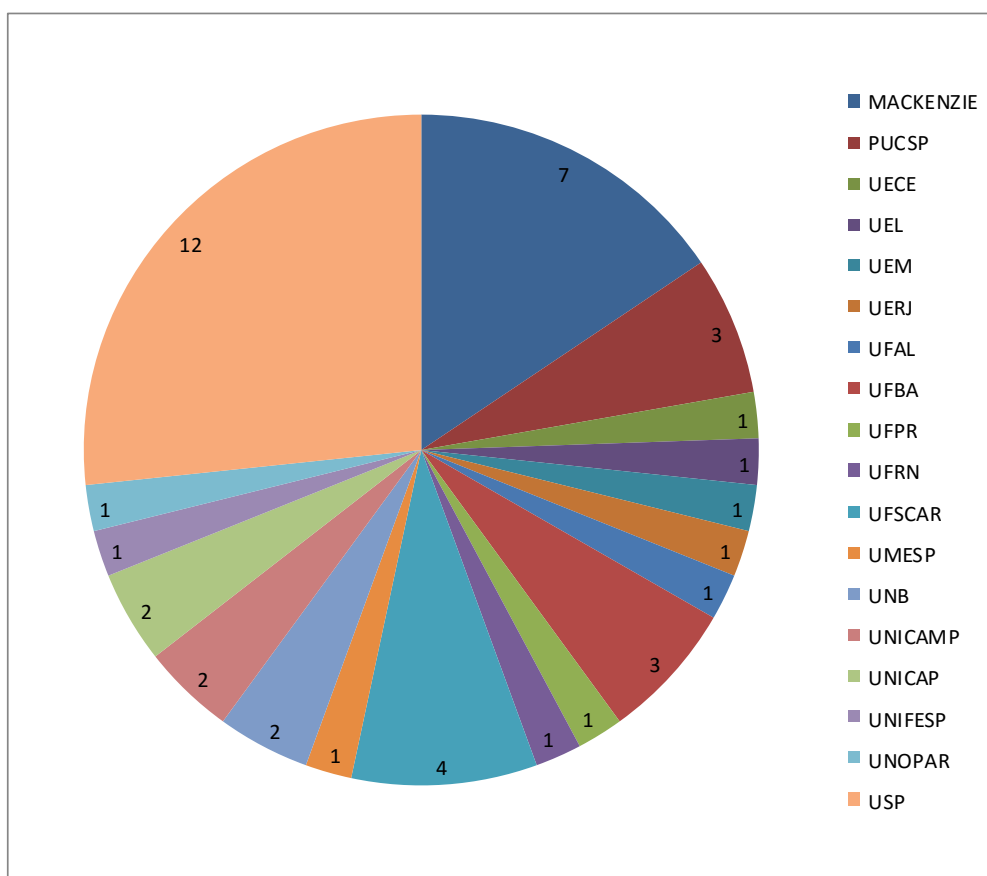
Ano	Mestrado	Doutorado	Total	Categoria Administrativa
1999	1		1	Privada
2000	1		1	Privada
2002	1		1	Privada
2003		1	1	Pública
2004	3		3	01 Privada e 02 Públicas
2005	2		2	Privada
2006	3		3	02 Privadas e 01 Pública
2007	1		1	Pública
2008	3	1	4	02 Privadas e 02 Públicas
2009	2		2	01 Pública e 01 Privada
2010	4	1	5	04 Públicas e 01 Privada
2011	1	3	4	03 Públicas e 01 Privada
2012	6		6	Pública
2013	1	2	3	Pública
2014	1	2	3	02 Públicas e 01 Privada
2015	4	1	5	04 Públicas e 01 Privada
Total	34	11	45	Privada – 16 Pública – 29

No quadro 11, fica evidente que a partir de 2008 o número de pesquisas em teses de doutorado e dissertações de mestrado se ampliou, havendo maior concentração nas pesquisas de dissertação de mestrado.

Com relação à Categoria de Administrativa, percebemos que a partir do ano de 2006 as Universidades Públicas oportunizaram um maior número de pesquisa em tese de doutorado e dissertação de mestrado no período de 1999 a 2015.

O Gráfico 7 mostra que o maior número de pesquisas ocorreu na Universidade de São Paulo, seguida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e pela Universidade Federal de São Carlos. A quantidade de pesquisas da Universidade Presbiteriana Mackenzie tem relação com o curso de Formação de Educadores na área da deficiência sensorial e Múltipla, conforme explicitado por Masini (2003): “O primeiro esforço pela qualificação formal de professores foi realizado pela parceria entre a Universidade Mackenzie e a Fundação Hilton/Perkins que apoiou o curso de especialização para professores de deficiências Múltiplas Sensoriais (MASINI, 2003, p. 258) ”.

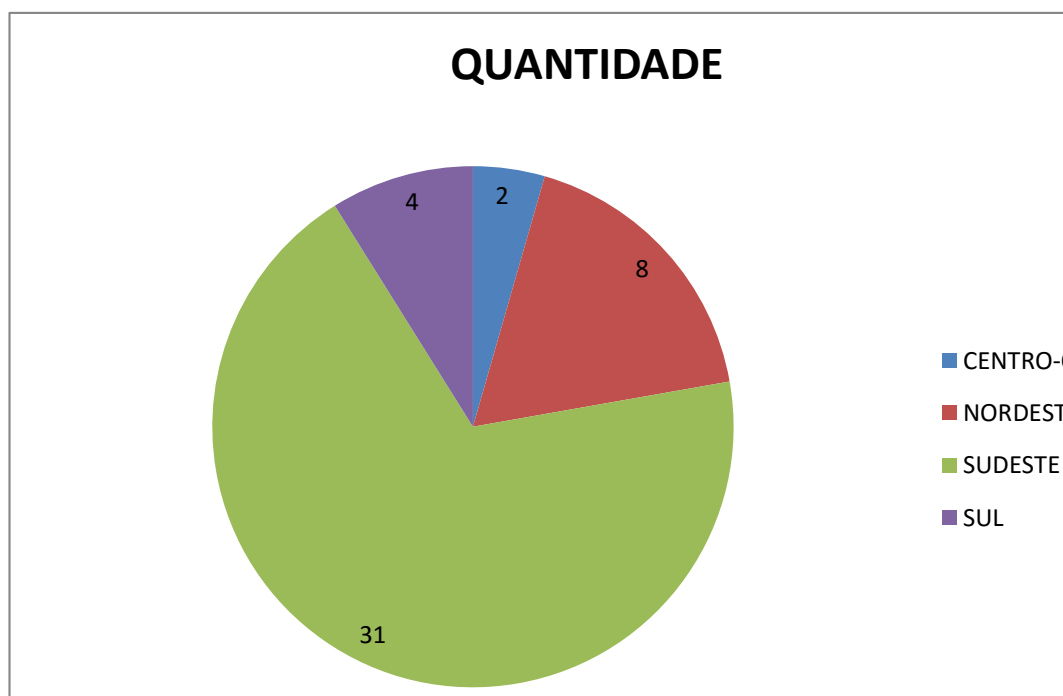
Gráfico 7 – Pesquisas por Instituições de Ensino Superior



Percebemos que diferentes Universidades acolheram as pesquisas, ampliando as oportunidades principalmente para os profissionais da Educação Especial.

Nos próximos gráficos 8 e 9 destacamos o levantamento de pesquisas por regiões.

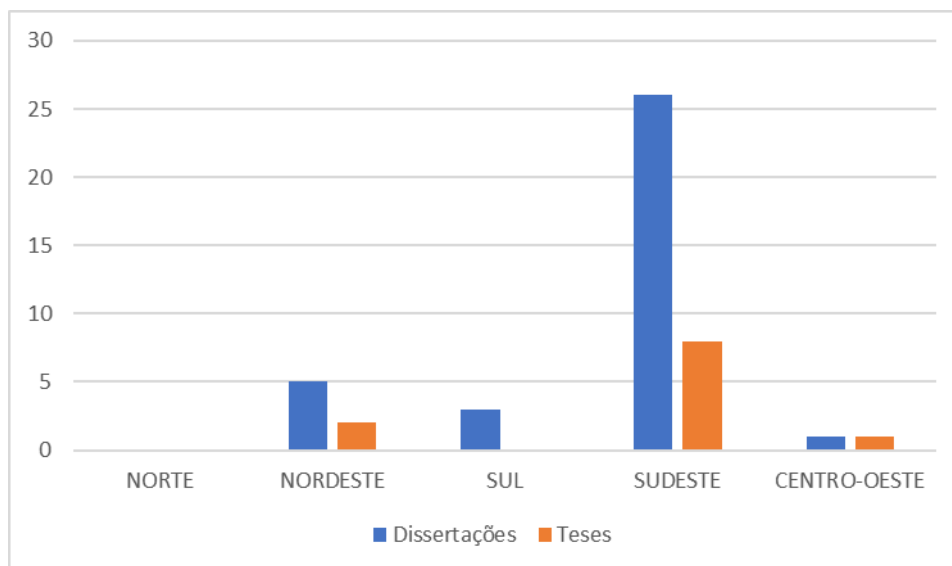
Gráfico 8 – Pesquisas por região do País



No Gráfico 8 foram organizados os dados referentes à distribuição de produções por região do país. A maior incidência é na região Sudeste, com 31 pesquisas entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. A região Nordeste foi a segunda em número de pesquisas, com 8 trabalhos. A região Sul teve 4 trabalhos e a Centro-Oeste, 2. Não foi detectada nenhuma pesquisa na região norte.

Esses dados demonstram que os serviços oferecidos para população com surdocegueira concentram-se na região Sudeste. É necessária uma maior expansão para as outras regiões, em especial a região Norte, que até o momento não registra nenhuma pesquisa realizada na área da surdocegueira.

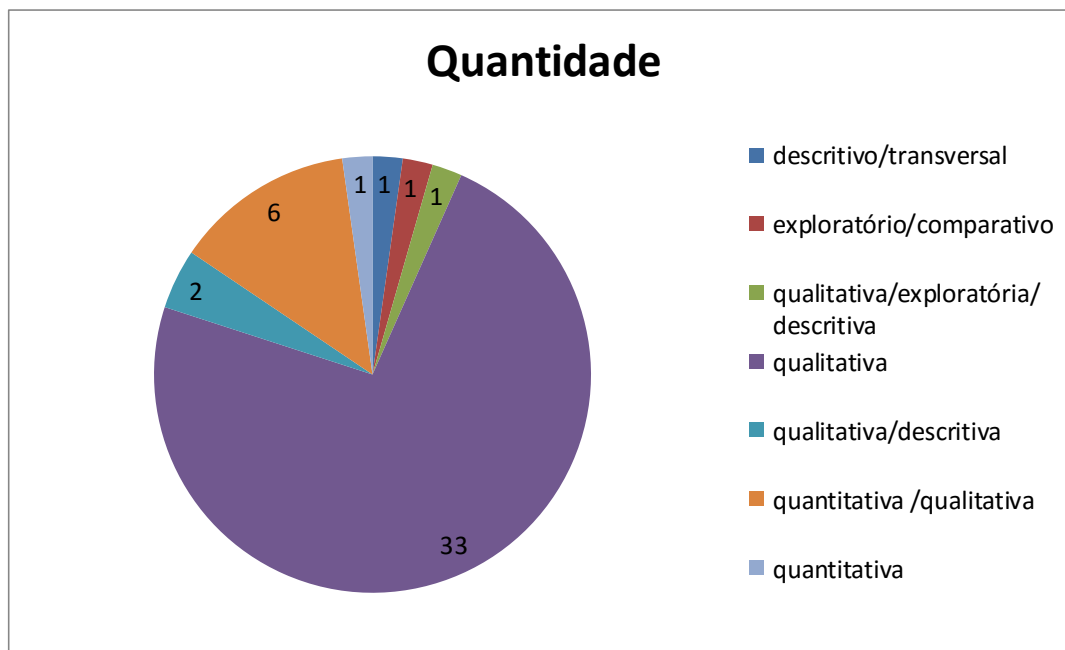
Gráfico 9 – Teses e Dissertações por Região do País



O gráfico 9 detalha o número de pesquisas nas regiões, conforme já evidenciado no gráfico 8. O maior número de pesquisas de dissertação de mestrado e teses de doutorado foi realizado na região Sudeste.

O Gráfico 10 demonstra a quantidade por tipologias de pesquisas realizadas no período de 1999 a 2015.

Gráfico 10 – Tipologia das pesquisas



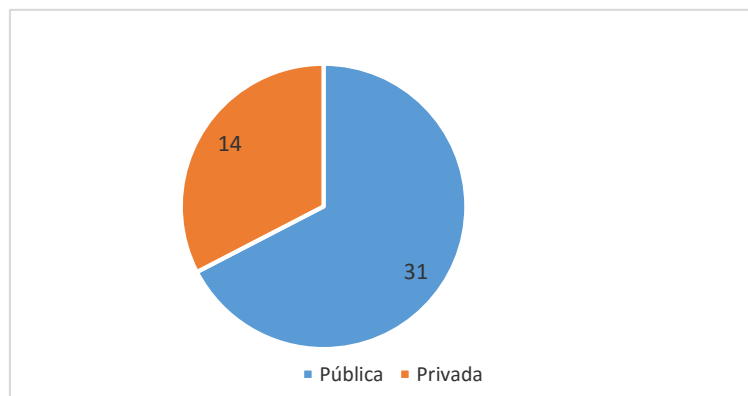
Nesse gráfico fica evidente que a quase totalidade dos pesquisadores optou por pesquisas qualitativas. Provavelmente esse fato se justifica devido às pesquisas quantitativas exigirem um censo ou uma base de dados sobre o atendimento à pessoa com surdocegueira no Brasil, ainda não disponível. Isso se confirma por meio do relato de Araújo (2001):

Não contamos no nosso país com um número oficial de pessoas com Surdocegueira, o IBGE (1991) divulgou um número de 87.000 **Múltiplos Deficientes**, entre estes se encontram, teoricamente os Surdocegos por serem pessoas que tem mais de uma deficiência, mas muitos podem não terem sido considerados assim por causa de que a descrição de cegueira e surdez no Manual do Recenseador (IBGE, 1990) somente considera 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 em andamento tem questões sobre dificuldades visuais e auditivas mais abrangentes que o anterior, considerando as perdas parciais. Se os dados forem tratados de forma conjugada poderá dar uma ideia aproximada da população com surdocegueira, mas ainda não teremos dados precisos que permitam um planejamento correto das ações para o atendimento. (ARAÓZ, 2001, p. 19, *sic.*)

A surdocegueira só foi reconhecida como área de Educação Especial no Brasil a partir de 2000, pelo Ministério da Educação.

O Gráfico 11 traz a quantidade de pesquisas por Categoria Administrativa.

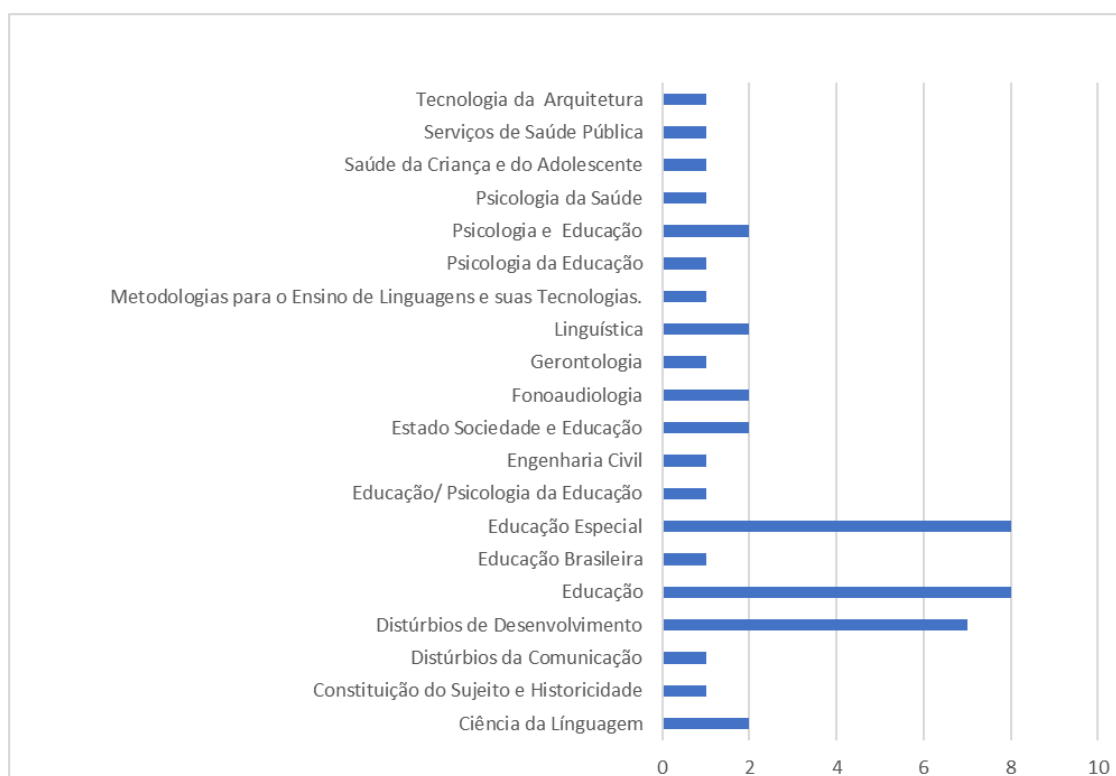
Gráfico 11 – Categoria Administrativa



No Gráfico 11 foram levantados os dados por categoria administrativa. Ficou evidenciado mais que o dobro da quantidade de pesquisas em Universidades públicas, conforme já descrito no quadro 11.

No Gráfico 12 foram organizados os dados referentes às áreas de conhecimento.

Gráfico 12 – Distribuição por Área de Conhecimento

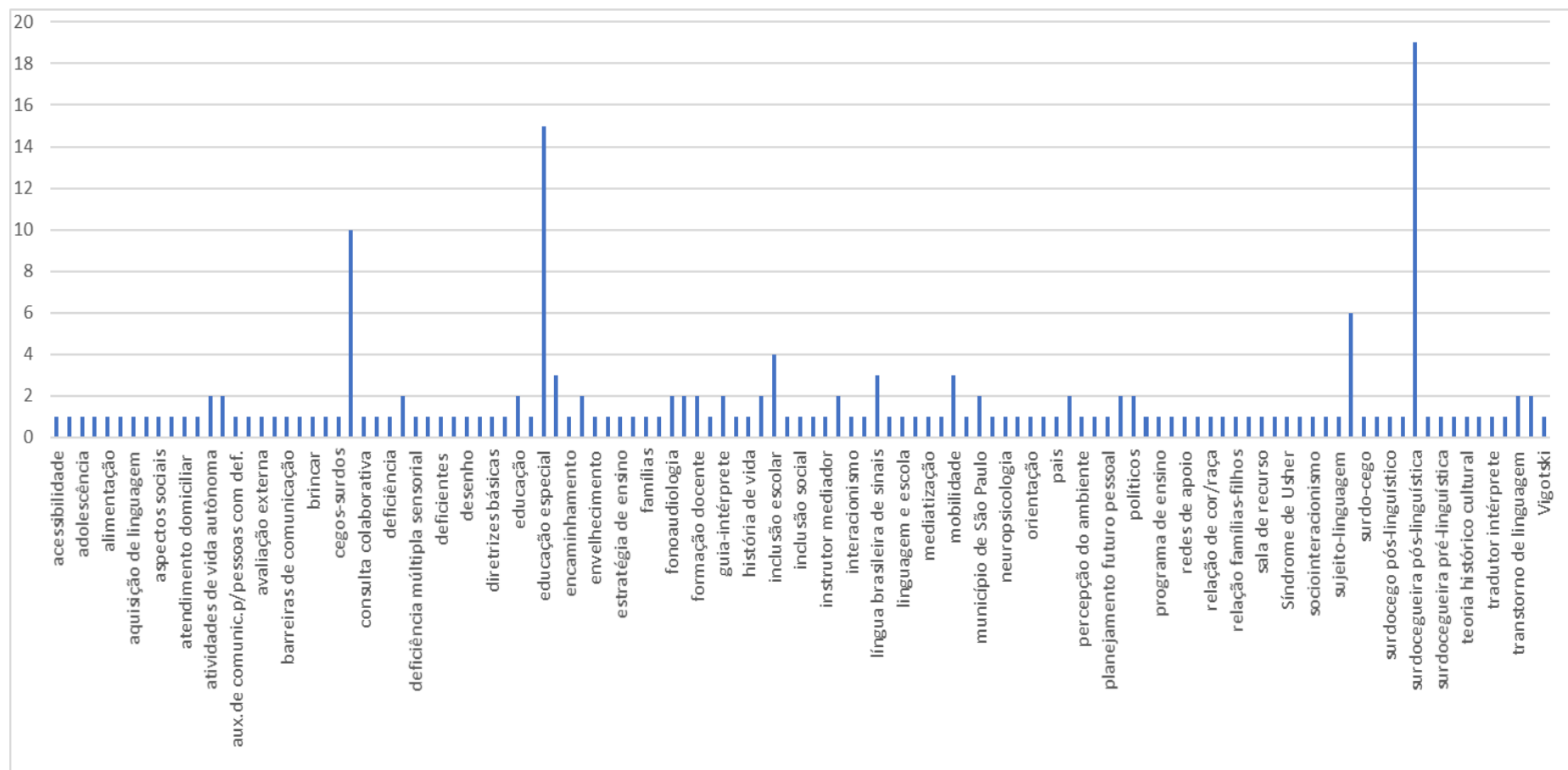


O maior índice de pesquisas ocorreu em Educação Especial, seguido das áreas de Educação e Distúrbios de Desenvolvimento. Podemos inferir que isso ocorreu devido à nova Política Educacional, que inclui as pessoas com surdocegueira, e ao atendimento Educacional Especializado, que estimula os profissionais a buscar conhecimento ou aprofundar as vivências práticas exercida com essa população.

Também foi possível observar que em áreas da saúde como Fisioterapia e Terapia Ocupacional não foi registrada nenhuma pesquisa.

No Gráfico 13 foram organizadas em ordem alfabética as palavras-chaves das pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

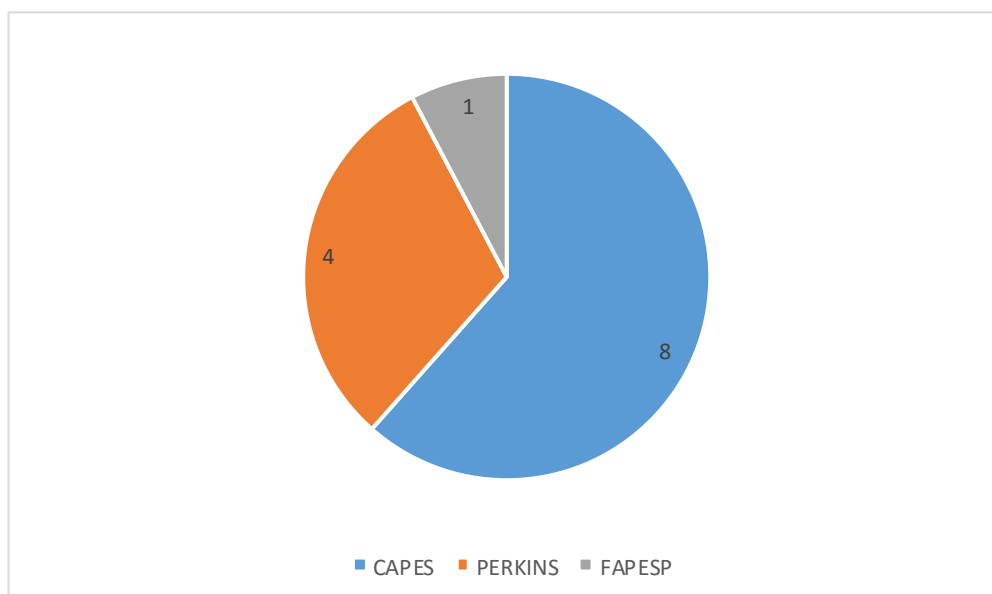
Gráfico 13 – Palavras-chaves



No Gráfico 13, destacamos as palavras-chaves utilizadas pelos pesquisadores, sendo que a terminologia Surdocegueira Pós-linguística foi utilizada 19 vezes no total de todos os trabalhos selecionados. Uma palavra-chave que chamou a atenção por aparecer em 10 trabalhos foi a terminologia cego-surdo, que não é mais utilizada em nenhum país da Europa, da África, da Ásia e da Oceania, bem como das Américas (Norte e Latina) nos dias de hoje.

No gráfico 14 foram organizados os dados das Agências de Financiamento para as Pesquisas.

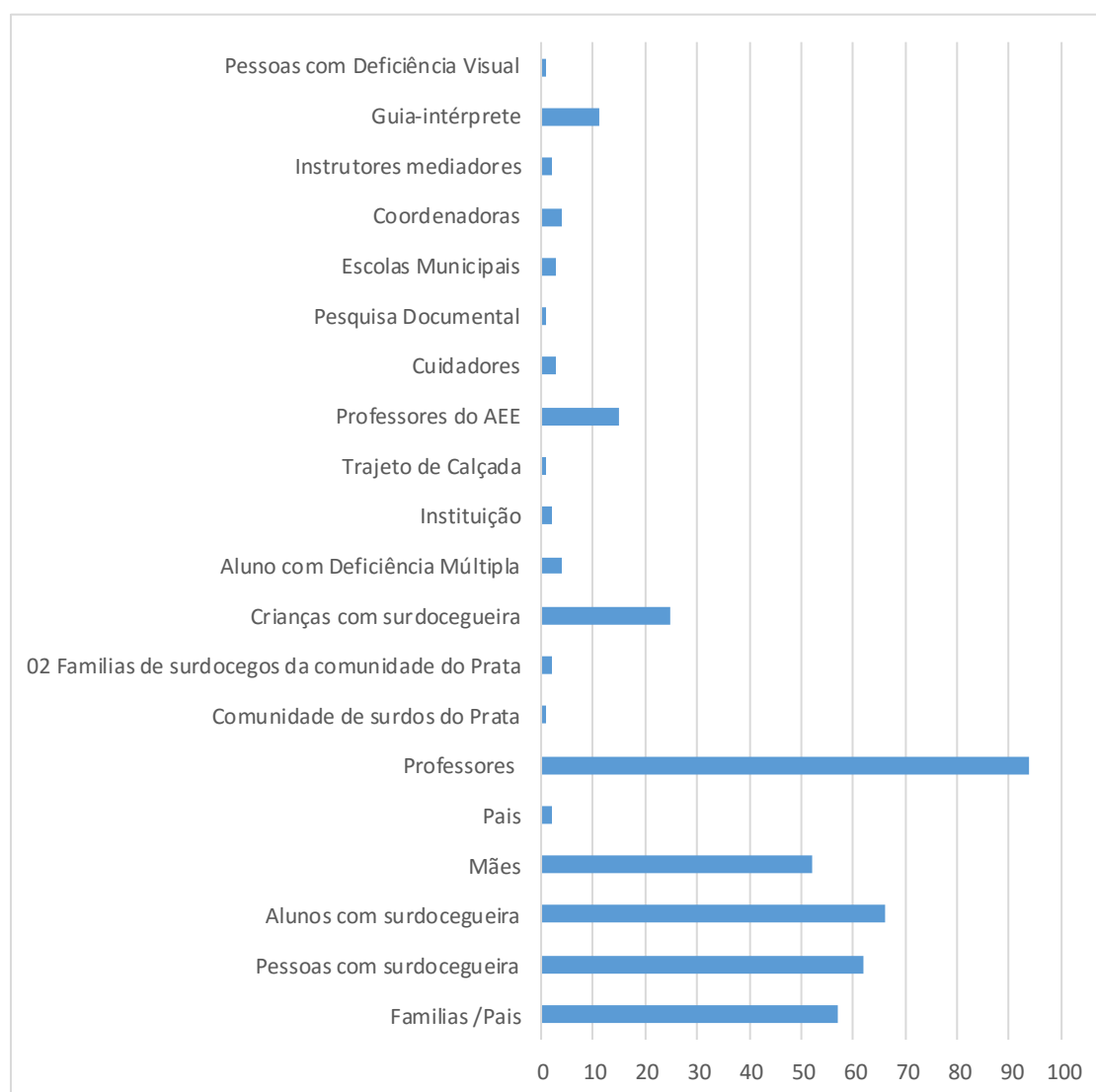
Gráfico 14 – Financiador da pesquisa



A agência de fomento CAPES aparece com maior número de financiamento, seguida pela Perkins que, durante um determinado tempo, apoiou a América Latina (incluindo Brasil) para consolidar os trabalhos e as pesquisas sobre a Surdocegueira; por isso houve apoio direto à Universidade Presbiteriana Mackenzie, com quem desenvolveu parceria para os cursos de Pós-Graduação apoiando alguns pesquisadores atuantes na área da surdocegueira já existentes no Brasil em especial São Paulo.

No Gráfico 15 foi descrita a quantidade de Participantes nas Pesquisas de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado.

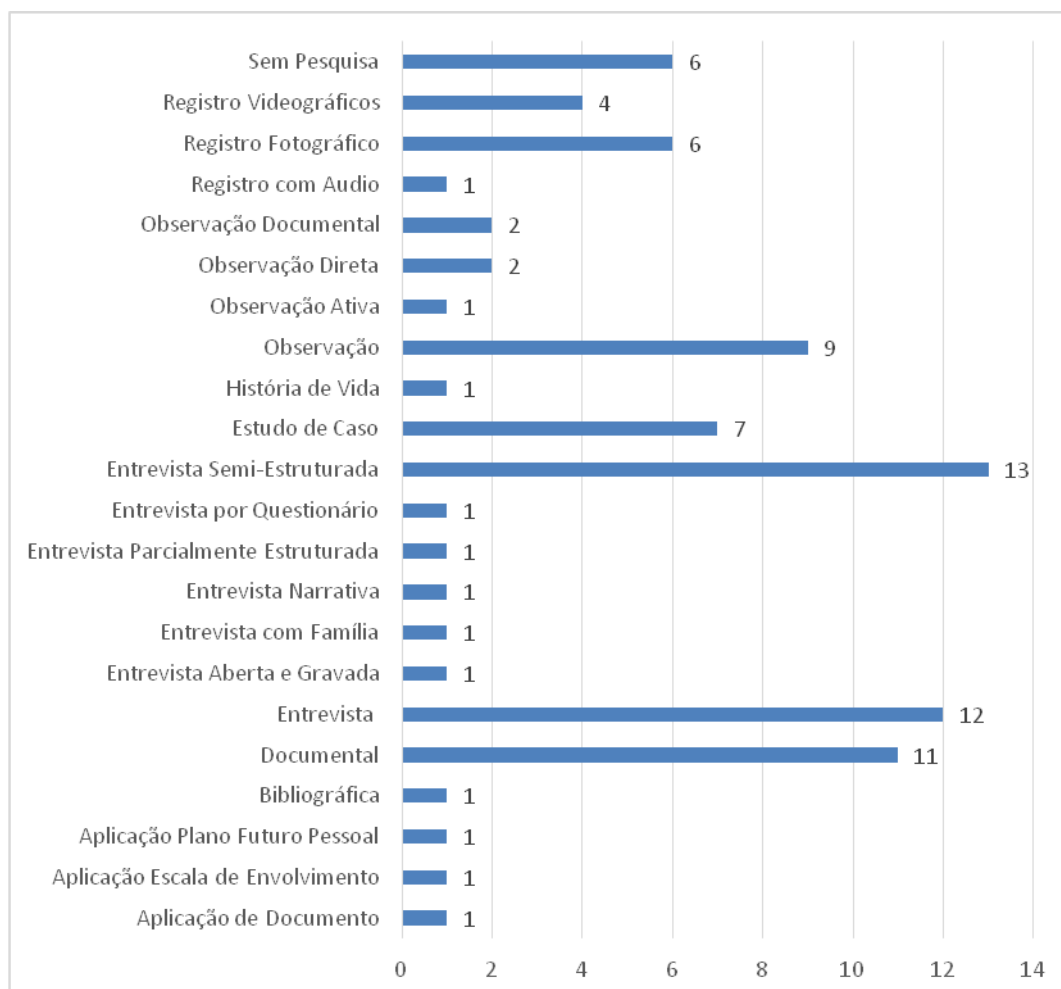
Gráfico 15 – Quantidade de Participantes nas Pesquisas.



No gráfico consta que os professores foram os participantes que mais efetivamente contribuíram com as pesquisas. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que na área da Educação Especial e da Educação Geral tem sido produzido o maior número de trabalhos.

O gráfico 16 descreve o Tipo da Coleta de Dados das Pesquisas.

Gráfico 16 – Tipo de Coleta de Dados das Pesquisas



Observa-se que o maior número de coletas ocorreu por meio de entrevista, documental e observação. Isso se deve ao fato de que muitos dos pesquisadores são atuantes como profissionais na área da surdocegueira, e o contato muitas vezes diário com as pessoas com surdocegueira e suas famílias viabiliza a possibilidade de acesso a esses sujeitos de pesquisa, que muitas vezes são os registros e análises de suas experiências profissionais e vivências familiares.

Além das informações até o momento elencadas, faz-se necessário destacar as bases teóricas que têm subsidiado esses trabalhos.

Quadro 12 – Bases Teóricas Específicas sobre a Surdocegueira

NOME DO AUTOR	TOTAL DE PESQUISADORES QUE UTILIZARAM SEUS TRABALHOS
Almeida, C.	01
Amaral, I.	10
Andreossi, S. C.	01
Araoz, S. M. M.	04
Arias, M.	01
Besty, T	02
Blaha, R.	04
Bloom, Y.	02
Bove, M. e Riggio, M.	04
Brennam, V. et. al.	02
Cader-Nascimento, F.	03
Cambruzzi, R. C. S.	03
Chen, D.	06
Cormedi, M. A.	06
Costa, M. P. R.	04
Daelman, M.	03
Dantona, R.	02
Dorado, M.	04
Engleman, J. M.	03
Farias, C.	02
Frederico, C. E.	01
Freeman, P.	09
Friedman, C. T.	02
Galvão, N.	03
Garcia, A.	03
Gensen, J.	02
Giacomini, L.	02
Gleason, D.	02

Goetz, L.	02
Goold, J.	01
Guess, D.	01
Haney, M.	02
Ikonomidis, V. M.	03
Jenssen, M.	03
Keller e Kinbly	01
Keller, H.	05
Kilsby, M.	01
Lagati, S	14
Maia, S. R.	08
Masini, E.	04
McLetchie, B	03
McInnes, J.	24
Mesquita, S. R. S. H.	02
Miles, B. e Riggio, M.	08
Munroe, S.	03
Nelson, C	01
Noguer, B.	01
Nunes, C.	04
Olmos, H.	02
Orelove e Sobsey	03
Plaza, M.	02
Pricket, H.	02
Reyes, D.	04
Riggio et at	01
Rodbroe, I.	03
Rodriguez, G.	03
Rowland, C.	07
Sallum, J.	01
Samaniego, P. e Munhoz, M.	03
Sense Internacional	03

Serpa, X.	03
Siegel e Causey	02
Silberman, S.	03
Souza, M.	02
Stilman e Batlle	02
Stremel e Campbel	04
Treffy, J.	15
Van Dijk, J.	26
Viñas, P.	08
Weller e Griffin	01
Wilson, R.	03

Observamos que a grande maioria dos autores são estrangeiros; não obstante, a partir de 2006, conforme leitura e levantamento dos dados das pesquisas, também começam a ser referência autores nacionais de pesquisas realizadas no período de 1999 a 2005, sugerindo que existe um acúmulo de conhecimento e experiências em nosso país que começa a contribuir com a fundamentação das novas pesquisas.

Além dos referenciais da surdocegueira, os trabalhos investigados apresentam referenciais teóricos da área da Educação e Educação Especial.

Quadro13 – Bases Teóricas Gerais da Educação e Educação Especial

Autores	Total de Pesquisadores
Adelino, J	01
Alves, N. R.	01
Bakhtin, M	05
Bardin, L.	02
Bentzon, V.	01
Buscaglia, L.	02
Carmo, A.	01
Chaimoviczf, F.	01
Chomsky, N.	05

Cruickshank, W.	01
Corry, R. J.	01
Freinet, C.	01
Freire, P.	03
Freitas, P.	01
Freud, S.	03
Glat, R.	04
Goffman, E.	02
Guranilk, G.	01
Hartup, W. W.	01
Ibiapina, J. M.	01
Kara José, N.	01
Lemos, C.	01
Leontiev, L. N.	03
Libânio, J. C.	02
Luria, A. R.	05
Lynch, K.	01
Minayo, M. C. S.	02
Moscovici, S.	01
Mount, B.	01
Myklebust, R. L.	03
Nova, J.	01
Sacks, O.	03
Oliveira, M.	01
Paradise, M.	01
Piaget, J.	04
Ponty, M.	04
Ryhl, R.	01
Story, S.	01
Sroufe, L.A.	01

Toshi, H.	01
Temporini, W. H. H.	01
Vasconcellos, B. G.	01
Vigotski, L.	39
Wallon, H.	08
Watson, J.	02
Winnicott, D. W.	05

Observamos que, na sua grande maioria, os pesquisadores utilizaram como fundamentação teórica autores clássicos de suas áreas de pesquisas. Salienta-se que a teoria que fundamenta a área da surdocegueira está conectada com a fundamentação dos teóricos da Educação e Educação Especial.

Visto que Vigotski iniciou o trabalho na Rússia com pessoas com surdocegueira em Zagorsk, a área da surdocegueira contribui com as pesquisas e conhecimento de outras deficiências que apresentam como maior necessidade o desenvolvimento da Interação, Comunicação e Linguagem.

A maioria dos teóricos internacionais e nacionais acima referidos estão voltados para o tema de Comunicação e Linguagem. Seus trabalhos e pesquisas direcionam para os trabalhos com a família e em família, bem como para o uso na comunidade escolar e direcionado aos professores e seus alunos.

Quadro 14 – Objetivos e Temáticas Pesquisadas

Pesquisador	Objetivos/Temática
Araoz, Susana Maria Mana	Descrever as experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais – surdocegos, por ocasião do diagnóstico e da procura de atendimento especializado.
Forchetti, Daniella	Desenvolvimento da linguagem em uma criança de 07 anos com deficiência múltipla pelo uso da comunicação alternativa
Meira, Silvia Assinati	Estudar as oportunidades sociais e terapêuticas que podem ser oferecidas ao portador de deficiência múltipla em processo de envelhecimento
Cader-Nascimento, Fatima Ali Abdalah Abdel	Implementar e avaliar Programas de Intervenção com Crianças Surdocegas, suas famílias e com a professora, tendo por base técnica a abordagem coativa de Van Dijk e na perspectiva sócio histórica.
Arias, Marcia Helena Ramos	Descreve um perfil da população de surdocegos: nível sociocultural e econômico da família; dados gestacionais; descrição do desenvolvimento neuropsicomotor e levantamento do atendimento institucional.
Almeida, Celia Aparecida Faria	Fenômenos observados nas interações entre os membros de uma comunidade de surdos e surdocegos que formam a comunidade de Prata, região do Triângulo Mineiro.
Maia, Shirley Rodrigues	Retrata, por meio de um levantamento em cinco cidades brasileiras, as necessidades e dificuldades de famílias e de pessoas não especializadas para o atendimento à pessoa com surdocegueira.
Olmos, Helena Burgés	Enfocar as características psicológicas, físicas e emocionais de dois adolescentes com surdocegueira por Síndrome da Rubéola Congênita (SRC).
Cormedi, Maria Aparecida	Concepção sócio-interacionista de desenvolvimento da linguagem no Modelo de Currículo Funcional na elaboração dos programas educativos individuais, bem como identificar como se inclui a comunicação na organização das atividades.

Frederico, Carlos Eduardo	Analisa a intervenção da família e dos professores na aquisição dos hábitos alimentares da criança com surdocegueira e a importância dessa aquisição à família e sociedade.
Gomes, Marcia Regina	Exploração das características comunicativas das interações entre alunas da graduação em Pedagogia e alunos surdoscegos congênitos; descrição das concepções sobre os alunos com surdocegueira; descrição dos efeitos de um programa de ensino para formar professores que atuem com crianças com surdocegueira e deficiência múltipla.
Mesquita, Sandra Regina Stanziani Higino	Adaptação de estratégias de ensino visando à ampliação da interação comunicativa com pessoas com surdocegueira. O processo de inter-relação possibilita oportunidades de manifestação no contexto em que estão inseridos.
Cambruzzi, Rita de Cassia Silveira	Identificação e análise das atitudes comunicativas entre mãe e filha adolescente com surdocegueira e instrumentalização da mãe para promover o desenvolvimento da comunicação significativa entre elas.
Almeida, Celia Aparecida Faria	Aquisição da linguagem por uma criança com surdocegueira pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista.
Arias, Camila Ramos	Levantamento das referências espaciais necessárias à pessoa com surdocegueira de maneira adequada no processo de projeto, desenvolvendo diretrizes de projeto aos arquitetos que já atuam no mercado de trabalho e aos futuros arquitetos.
Carrilo, Elenir Ferreira Porto	Análise das opiniões das pessoas com surdocegueira adquirida sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade em situações cotidianas.
Giacomini, Lília	Análise de um programa de orientação e mobilidade e sugestão de recursos para o desenvolvimento da autonomia e acessibilidade, bem como melhoria da qualidade de vida para pessoas com surdocegueira. .
Andreossi, Silvia Costa	Identificação das atividades desenvolvidas pela família e por profissionais com crianças com surdocegueira congênitas, na faixa etária de 2 a 4 anos, para participação de um programa de Orientação e Mobilidade.

Ikonomidis, Vula Maria	Análise das formas de comunicação entre familiares e seus filhos com surdocegueira, e a participação dessas crianças na família.
Bezerra, Luiz Carlos Souza	A aquisição da linguagem por crianças com surdocegueira a partir do discurso das mães e professores e análise das práticas escolares à luz da perspectiva linguística.
Freitas, Ana Paula Ribeiro	Resgatar, sistematizar e analisar a evolução do direito à educação de jovens e adultos com deficiência na legislação nacional, bem como conhecer os principais programas e projetos adotados pelo município de São Paulo para garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	O processo de inclusão escolar de alunos com surdocegueira inseridos no Ensino Básico de escolas regulares na cidade de Salvador - Bahia e o estudo das suas formas de comunicação.
Sierra, Maria Angela Bassan.	Pesquisa bibliográfica sobre as propostas pedagógicas para pessoas com surdocegueira com base na teoria histórico-cultural.
Souza, Marcia Maurilio	Identificar as orientações e estratégias utilizadas com as famílias no atendimento em ambiente domiciliar que ajudaria seus filhos com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial a alcançar habilidades em atividades de vida autônoma e social (AVAS).
Abate, Tania Pietzschke	Mencionou apenas a palavra surdocegueira
Cormedi, Maria Aparecida	Identificar fatores que possibilitaram a aquisição de linguagem até o uso de língua de sinais por duas jovens com surdocegueira total congênita e desvelar, do ponto de vista dessas pessoas, o desafio que superaram.
Maia, Shirley Rodrigues	Interações e comunicações de crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. Sistematização de registros de um programa de recreação, ocorrido no período de 2007 a 2009, na AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência, analisando se a brincadeira e o brincar dessas crianças foram facilitadores da interação entre elas e os adultos significativos.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	Análise das formas de comunicação das crianças com surdocegueira pré-linguística.

Bendinelli, Rosanna Claudia	Mencionou apenas a palavra surdocegueira
Carvalho, Ana Paula de	Elucidar como alunos com deficiência, matriculados no ensino médio, têm sido contemplados pelas políticas de educação especial.
Fagliari, Solange Santana dos Santos	Mencionou apenas a palavra surdocegueira
Figueiredo, Marília Zannon de Andrade	Caracterizar a comunicação e os principais mecanismos de facilitação nas relações interpessoais de surdocegos, especialmente em relação à comunicação e locomoção e as repercussões da surdocegueira nesses aspectos.
Matos, Isabeli Sales	Análise da formação continuada do professor do AEE frente à proposta de inclusão educacional de permanência de alunos com surdocegueira nas escolas de ensino fundamental da rede pública no município de Fortaleza.
Sotero, Mariana da Cunha	Mencionou apenas a palavra surdocegueira
Cambruzzi, Rita de Cassia Silveira	Analisar a eficiência das adaptações visuais necessárias para o aluno com surdocegueira por síndrome de Usher e verificar o impacto das adaptações visuais na escolarização desse aluno.
Gonzalez, Roseli Kubo	Mencionou apenas a palavra surdocegueira
Raimundo, Elaine Alves	Estudar como vem se constituindo a participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas tomando como referência a Prova São Paulo
Boas, Denise Cintra Villas	Identificar e registrar as qualidades de interações de crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial com as famílias e na escola.
Pereira, Patricia Cristina Andrade	Mencionou apenas a palavra surdocegueira
Santos, Nagib José Mendes	Investigar a consultoria colaborativa enquanto instrumento de formação continuada oferecida às professoras que atuavam no Atendimento Educacional Especializado na rede pública escolar do município de Arapiraca/AL.

Almeida, Wolney Gomes	Refletir sobre a pessoa com surdocegueira e, sobretudo, seu atendimento no contexto socioeducacional, seja sobre a produção de conhecimentos teóricos ou sobre intervenções práticas.
Farias Sandra Samara Pires	Processos de inclusão escolar de alunos com surdocegueira congênitos ou adquiridos na tenra idade na Educação Básica.
Godoy, Shirley Alves	Desenvolver um processo de inclusão por meio de uma pesquisa colaborativa com uma professora regente da área de Geografia e duas especialistas em Educação Especial, utilizando a cartografia tátil para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira.
Leme, Carolina Guerreiro	Identificar a importância do papel do instrutor-mediador e a tecnologia assistiva para favorecer a inclusão de pessoas com surdocegueira na escola.
Oliveira Neto, Rivaldo Bevenuto	Abordagem inclusiva do desenho e seu processo de construção, mediante a participação de alunos videntes e não videntes.

No quadro 14 observamos que os trabalhos são direcionados para solidificação da construção da realidade brasileira na área da Surdocegueira. Quando mostram os resultados de serviços – ou a falta deles –, as pesquisas contribuem para consolidação de direitos das pessoas com surdocegueira e na organização das políticas públicas.

A área da Surdocegueira ainda não encontra nas Universidades uma linha de pesquisa específica que fomenta as realizações dos trabalhos, sendo utilizadas diversas áreas de conhecimento para introdução do tema. Os pesquisadores que desejam conseguir a aprovação dos trabalhos e pesquisas para mestrado ou doutorado muitas vezes precisam alterar sua opção para outra área, por conta da dificuldade de ter seus trabalhos acolhidos.

CAPÍTULO 4 - CONCEITOS E DEFINIÇÕES - O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES.

Este capítulo traz análises sobre as definições que foram levantadas nas pesquisas quanto às terminologias: surdocegueira, comunicação e formas de comunicação.

Os pesquisadores deram sua contribuição na consolidação da área, conceituando termos inerentes à surdocegueira e fundamentando-os a partir da leitura e consulta aos trabalhos de autores reconhecidos sobre a surdocegueira. Essas bases teóricas são provenientes principalmente de países, em que a surdocegueira já construiu história como área de pesquisa:

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem cega que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais distais. (McInnes; Treffry, 1982, p.1).

À medida que a surdocegueira foi se fortalecendo como área de pesquisa no Brasil, as instituições que atuam com essa população iniciaram o processo de organizarem-se na rede nacional Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Os integrantes dessa rede, ou seja, pessoas com surdocegueira, familiares e profissionais, muitos deles também pesquisadores, sentiram a necessidade de elaborar uma definição própria de surdocegueira, que, paulatinamente, passou a ser utilizada com maior frequência nas pesquisas nacionais:

Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, ter acesso às informações, ter uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (Grupo Brasil 2004).

Salientamos que, entre as definições, somente uma delas evidenciou o canal sensorial tátil como um fator de importância para a pessoa com surdocegueira:

A surdocegueira refere-se à condição de déficit simultâneo da audição e da visão e a combinação destes leva a uma privação de dois sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância, de ordem temporal, direcional e simbólica. O que caracteriza a surdocegueira é o fato de não haver compensação do déficit visual pelo sentido da audição (como para os cegos) e a compensação do déficit auditivo pelo sentido da visão (no caso do surdo). Assim a compensação sensorial se dá por meio de outros sistemas perceptivos, tato e proprioceptivo, este último compreendendo os sentidos cinestésicos e vestibular. As informações advindas dos sentidos que se dispõem, acarretam numa percepção do mundo proximal, na qual as referências como o toque, a aproximação os movimentos e a interação assumem papel primordial (Cormedi, 2011, p. 26).

Para fundamentar o conceito de comunicação, como ocorreu com o conceito de surdocegueira, a maioria dos pesquisadores nacionais recorreram aos autores McInnes e Treffy que, nos seus estudos evidenciaram a preocupação com uma visão que procura responder às necessidades das pessoas com surdocegueira quanto à comunicação, valorizando todas as formas de expressão:

A comunicação é o meio pelo qual todos os seres humanos estabelecem relações sociais, é através dela que o sujeito expressa seus desejos e necessidades. Antes de uma criança aprender a falar, ela sabe se comunicar, através do choro, sorriso, fazendo uso de gestos por meio singelos. Comunicação é conceituada como “algo que vai mais além do que uma mera recepção e expressão de linguagem falada ou escrita. (McINNES E TREFFY, 1988, p.61).

A maioria dos autores consultados para a elaboração dessa pesquisa, conceituou comunicação como um processo amplo, de troca de informação, de interação com o mundo e que existe anteriormente à emergência da linguagem propriamente dita. A transmissão de informação está baseada na aceitação de contextos compartilhados, mas não necessariamente esses contextos são de linguagem oral. A comunicação foi relatada em termos de formas e funções. As formas comunicativas são aquelas responsáveis pelo processo de recepção e expressão, na maioria das vezes muito concretas, com o uso de diversos objetos, pistas táteis, figuras, fotos, desenhos e cartões. As funções comunicativas seriam os motivos que levam as pessoas com surdocegueira a comunicar-se por essas formas concretas, e esses motivos devem ser corretamente interpretados pelo educador, para que se estabeleça a efetiva comunicação. (McINNES; TREFFRY, 1998).

Uma definição referenciada por Cambuzzi (2004) demonstra como ocorre o processo de aquisição de linguagem pela criança que não se comunica pela fala, mas que possibilitará a interação, comunicação, interpretação e manifestação de uma resposta a tudo que lhe é proposto:

A criança se conscientiza de que seus comportamentos podem provocar reações em outras pessoas. Começa a utilizar-se de meios não convencionais para comunicar intencionalmente um número limitado de mensagens como afastar, puxar as pessoas, gritar/reclamar, que são eficazes, mas não são meios aceitáveis (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL, 1991, p. 6).

Diversos relatos apresentados nas pesquisas descrevem os desafios para familiares e profissionais na busca da interpretação das ações e reações das pessoas com surdocegueira congênita e a necessidade de aprofundamento teórico, prático e de investimentos na formação dos profissionais que atuam com essa população e suas famílias para responderem e apoiarem o desenvolvimento linguístico das pessoas com surdocegueira.

A descrição das formas de comunicação foi feita de acordo com as bases teóricas, principalmente Plazas (1999) e Reyes (2004), mas cada pesquisador utilizou terminologia distinta, conforme o seu entendimento.

O conjunto de informações recolhidas nas pesquisas quanto à definição da surdocegueira, conceitos sobre comunicação e as descrições das formas de comunicação foram organizados em quadros, sendo: um quadro para definição de surdocegueira, outro para o conceito de comunicação e suas classificações e vinte e cinco quadros para as formas de comunicação, que foram organizadas em ordem alfabética, contemplando a denominação usada pelo pesquisador e sua descrição. Esses quadros juntamente com um outro quadro com os quarenta e cinco títulos das pesquisas consultadas, nome dos pesquisadores e ano da defesa das teses de doutorado e dissertações de mestrado são apresentados no final da pesquisa como apêndices.

Durante a pesquisa e levantamento do conjunto de informações foi possível observar que 70% dos pesquisadores utilizaram as definições estrangeiras para conceituar a surdocegueira e 30% dos pesquisadores se referiram a definição utilizada

pela rede nacional denominada Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.

Também foi verificado que muitas dessas definições estrangeiras enfatizam as implicações e as dificuldades que as pessoas com surdocegueira enfrentam no seu dia a dia. A definição nacional que foi organizada pela rede de trabalho Grupo Brasil ressalta as necessidades das pessoas com surdocegueira, principalmente quanto às formas de comunicação e passou a ser utilizada somente com a conquista de consolidação de leis, diretrizes e apoio recebido para área a partir de 2005.

A apresentação das informações referentes às Formas de Comunicação, encontra-se organizada por meio dos quadros numerados de 17 a 42, seguindo a ordem alfabética, no apêndice 3. Cabe ressaltar que em diferentes situações a pesquisadora teve que se debruçar nos termos utilizados, em função do fato de que estes remetiam-se às formas de comunicação nomeadas de maneira diferente por outros autores. Por exemplo, o conceito da forma de comunicação Alfabeto Manual na Palma da Mão foi nomeado como Alfabeto Manual e Sistema Dactilológico Tátil ou na Palma da Mão, sendo que mesmo utilizando termos diferentes, seus autores remetiam àquele conceito.

Os pesquisadores descritos abaixo não descreveram as formas de comunicação em suas pesquisas sobre surdocegueira, mas, diversas vezes, mencionaram as formas de comunicação dos sujeitos das pesquisas, são eles: 1999 - Aráoz, Susana Maria Mana de, 2002 - Meira, Silvia Assinati, 2004 - Arias, Marcia Helena, 2004 - Maia, Shirley Rodrigues, 2005 - Olmos Helena Burgés, 2008 - Giacomini, Lilia, 2008 - Almeida, Celia Aparecida Faria, 2009 - Ikonomidis, Vula Maria, 2010 - Bezerra, Luiz Carlos, 2010 - Sierra, Maria Angela Bassan, 2010 - Souza, Marcia Maurilio, 2011 - Cormedi, Maria Aparecida, 2013 - Cambruzzi, Rita de Cassia Silveira e 2015 - Leme, Carolina Guerreiro.

Dos pesquisadores estudados, 30% detalharam o conceito de comunicação e várias classificações que são utilizadas pelos teóricos estrangeiros que atuam na área da surdocegueira, especificando o que é a comunicação expressiva, receptiva e os diferentes estágios de comunicação que podem ocorrer, em especial, com a pessoa com surdocegueira congênita. Inclusive apresentando estratégias de apoio ao desenvolvimento da

linguagem da pessoa com surdocegueira congênita e também, quando necessário, apoio à pessoa com surdocegueira adquirida para atingir níveis mais simbólicos de comunicação.

Aproximadamente 22% dos pesquisadores destacaram trabalhos educacionais com alunos com surdocegueira congênita e recorreram aos teóricos que formularam os conceitos de comportamentos comunicativos pré-intencionais. Esses pesquisadores enfatizaram que, antes da aquisição de uma forma mais simbólica de comunicação, enquanto esses alunos não aprenderam ou não foram estimulados para que utilizassem formas mais simbólicas e eficientes para comunicação, utilizavam expressões naturais como sorrir, chorar, movimentos de corpo, expressões faciais e corporais.

Ressaltamos que a Formas de Comunicação Expressões Faciais, inicialmente, é um comportamento comunicativo pré-intencional. A criança com surdocegueira congênita, a partir de trabalhos educacionais com profissionais especializados ou outros parceiros de comunicação, poderá progredir e, posteriormente, esses comportamentos se tornarem comunicações mais intencionais e simbólicas.

A forma de comunicação Movimento Corporal faz parte das manifestações iniciais da comunicação expressiva e intencional. Ela é muito utilizada por crianças com surdocegueira congênita, os movimentos corporais podem ser realizados por diferentes partes do corpo e geralmente é utilizado em situações de comunicação querendo informar ou pedir algo. O parceiro de comunicação de uma criança que utiliza esta forma de comunicação precisa estar atento ao contexto que envolve a manifestação corporal da criança com surdocegueira congênita.

Uma das pesquisas destaca que os Movimentos e Ritmos do Corpo do Bebê são comportamentos comunicativos pré-intencionais, que trabalhados e com orientação às famílias poderão progredir para comunicação intencional e efetiva da criança com surdocegueira congênita. Este trabalho foi inovador quanto à forma de pesquisa e levantamento de dados e possibilitou um novo olhar para a comunicação de crianças pequenas pela família e a escola, permitindo conhecer e ter informações da qualidade de interações da criança para com seus parceiros e suas interpretações para se efetivar uma comunicação.

As pesquisas também valorizam a possibilidade de oportunizar e empoderar as famílias das crianças com surdocegueira para que se apropriem também dessas estratégias educacionais e as utilize durante as rotinas com seus filhos, para que os auxiliem a progredir de comportamentos pré-intencionais para intencionais.

A forma de comunicação Objeto de Referência/Pista foi descrita por 26% dos pesquisadores e envolve diferentes aspectos: cheiro, textura, cor e outros que contribuem para acessar as informações sobre o contexto, espaços e pessoas. Esta forma de comunicação integra o processo de desenvolvimento, em especial da criança com surdocegueira congênita, quando começam a apresentar sinais de que estão prontas para utilizar formas mais simbólicas ou várias formas de comunicação associadas.

A Forma de Comunicação Contornos /Pistas de Contornos são utilizadas com as pessoas com surdocegueira que apresentam baixa visão, pois permitem ter uma melhor compreensão e visualização da imagem no tamanho real dos objetos tridimensionais, que passam a ser bidimensionais. Duas pesquisadoras descreveram essa forma de comunicação, valorizando o direito da pessoa com surdocegueira se expressar e receber informação conforme suas possibilidades.

O Desenho também pode ser utilizado como Forma de Comunicação com as pessoas com surdocegueira, e foi descrito por três pesquisadores. O Desenho pode ser utilizado em diversas situações e, principalmente, no ambiente escolar, facilitando a expressão e recepção de informações.

A leitura das pesquisas mostrou que cinco pesquisadores utilizaram a Forma de Comunicação Pista de Imagem, em diversas situações como aplicada a um recurso de comunicação, chamado de livro de experiência real. O livro pode registrar uma atividade realizada pelo próprio aluno e oportunizar comentários sobre essas experiências em outros ambientes e com outras pessoas e, dessa forma, favorecer também a retomada do assunto em outros momentos, contribuindo na construção de conceitos de tempo (passado, presente, futuro) e memória.

Há casos de pessoas com surdocegueira congênita que utilizam sinais isolados da língua de sinais como comunicação alternativa, ou seja, utilizam alguns sinais com apoio de figuras ou fotografias para identificação de uma pessoa, contexto ou atividade, ampliando assim seu vocabulário e conseguindo mais autonomia para se comunicar.

Percebemos assim que, os pesquisadores descrevem uma gama de possibilidades de recursos de comunicação, valorizando o direito da pessoa com surdocegueira a ampliar os sistemas de comunicação que utilizam.

Dos pesquisadores que se aprofundaram nas descrições das formas de comunicação mais comumente utilizadas pelas pessoas com surdocegueira adquirida, como por exemplo, do Alfabeto Manual Tátil, que foi descrito em 40% das pesquisas. Os pesquisadores usaram nomenclaturas variadas, mas percebemos que se tratava da mesma forma de comunicação. Salientamos que todos os pesquisadores tiveram como base o alfabeto manual utilizado pela comunidade das pessoas com surdez, adaptando o mesmo a sua realização na palma da mão da pessoa com surdocegueira, para que ela o percebesse tatilmente.

Galvão (2010) e Almeida (2015) definiram outros tipos de Alfabetos utilizados pelas pessoas com surdocegueira em diferentes países. Ressaltamos que divulgar essas informações é importante para o conhecimento das pessoas envolvidas na área e para estimular a criação de novas alternativas de formas comunicação para as pessoas com surdocegueira.

Nenhum pesquisador citou ou descreveu em seus trabalhos a forma de comunicação Alfabeto de duas Mãos: O alfabeto de duas Mãos foi organizado no Brasil por meio do grupo de trabalho de comunicação do Grupo Brasil/Abrasc, desenvolvido de 2007 a 2009, a partir de alfabetos de duas mãos de outros países buscando facilitar a percepção tátil das letras, bem como de favorecer a comunicação entre as pessoas com surdocegueira adquirida, usuárias da Libras Tátil, Fala Ampliada e Alfabeto Manual Tátil.

Este grupo descreveu a forma de comunicação Alfabeto de Duas Mãos como: O uso do alfabeto manual da pessoa com surdez para as consoantes, porém, em pontos diferentes da palma da mão da pessoa com surdocegueira, facilitando o reconhecimento da letra em conjunto com o uso de toques nas pontas dos dedos para as vogais, ou seja, cada ponta do dedo da mão se refere a uma vogal.

Esse alfabeto foi criado por este grupo para agilizar a comunicação entre eles e também do guia-intérprete, bem como preservar a saúde muscular e dos tendões do guia-intérprete, diminuindo a quantidade de movimentos repetitivos.

Outra situação observada foi que a maioria dos pesquisadores utilizaram os conceitos que foram descritos no Capítulo 2 sobre Comunicação: Nível, Formas e Sistemas. Constatamos que 80% dos pesquisadores utilizaram como referências autores estrangeiros que estudaram especialmente a comunicação da pessoa com surdocegueira congênita e / ou da pessoa com surdocegueira adquirida. E 20% dos pesquisadores buscaram outras referências que envolvem os teóricos da Educação Especial e da Linguagem, os quais são relevantes na área de comunicação e desenvolvimento da linguagem.

Do total de pesquisadores, 70% trataram da descrição do Braille Tátil. No primeiro momento descreveram o Braille tradicional e, posteriormente, as diversas possibilidades de seu uso na modalidade tátil para a pessoa com surdocegueira. Há citações do uso dessa forma de comunicação por meio de equipamentos mecânicos e eletrônicos. Atualmente, com o uso das novas tecnologias, qualquer pessoa habituada a usar um teclado de computador poderá se comunicar com uma pessoa com surdocegueira que utilize essa forma de comunicação, digitalizando as mensagens no teclado, por exemplo utilizando recursos como os equipamentos: máquina Teletouch ou Screen Braille. Há também o display Braille, que permite à pessoa com surdocegueira de maneira autônoma a acessar em Braille as informações no computador, por meio de um leitor de tela acoplado.

Galvão (2010) e Carillo (2008) descreveram o uso do Braille Tátil utilizando as duas mãos da pessoa com surdocegueira sob os dedos do guia-intérprete, de maneira similar à que os dedos se posicionam sobre as teclas na máquina Perkins para escrita Braille.

Apenas Galvão (2010), definiu o Código Morse como uma possibilidade de comunicação para a pessoa com surdocegueira. O Código Morse é usado mundialmente para transmitir mensagens e também é utilizado por pessoas com surdocegueira como um recurso de tecnologia Assistiva. A pessoa com surdocegueira recebe a mensagem por um telefone acoplado a um aparelho que a transmite, permitindo que ela receba de forma tátil os traços e os pontos do Código Morse. Essa informação é importante para fomentar pesquisas e criação de equipamentos que possam ampliar a acessibilidade na expressão e recepção de informação pela pessoa com surdocegueira.

A Forma de Comunicação Escrita Ampliada é referida por 16% dos pesquisadores. Eles ressaltam que o tamanho da letra deve ser ajustado às condições visuais da pessoa com surdocegueira, assim como o contraste entre as cores do fundo e da letra, possibilitando a percepção de figura- fundo. Temos nos recursos eletrônicos (CCTV³⁴, Lupa Eletrônica, Lupa manual eletrônica) novas perspectivas para o uso dessa forma de comunicação, possibilitando ampliações em tela, sem uso do papel, de forma rápida e com ampla variedade de cores.

Do total de pesquisadores, 15% descrevem a Fala Ampliada, eles enfatizam que o guia-intérprete deve se posicionar próximo do melhor ouvido da pessoa com surdocegueira e falar de modo que favoreça a utilização de seus resíduos auditivos, ou utilizar, quando estiver disponível, a Tecnologia Assistiva, como AASI ou LOOPS que viabiliza essa forma de comunicação. Os aparelhos de amplificação sonora mais modernos conseguem, cada vez mais, selecionar e ampliar a voz, diminuindo a interferência de ruídos. O Sistema de amplificação sonora por frequência modulada LOOPS ou aparelhos de FM não exigem que o guia-intérprete se posicionem tão próximo à pessoa com surdocegueira, trazendo mais possibilidade de movimentos para o guia-intérprete e a pessoa com surdocegueira,

Dois pesquisadores citam a Leitura Facial / Labial, lembrando que a mesma pode servir como mais um recurso e pista de comunicação para pessoas com surdocegueira que possuem bons resíduos visuais para compreender a língua oral.

A Forma de Comunicação Escrita na Palma da Mão foi descrita por 26% dos pesquisadores, salientando que a letra traçada na palma da mão é geralmente do tipo letra de Forma/Bastão, feita com o dedo indicador do guia-intérprete na palma da mão da pessoa com surdocegueira, porém, há casos em que o traçado das letras é feito em outras partes do corpo, como as costas ou a testa, pois também são locais apropriados e possíveis de receber a informação na modalidade tátil.

Destacamos que a letra cursiva é de difícil percepção tátil, mas, caso a pessoa com surdocegueira escolha receber dessa forma, é necessário respeitar sua opção. Outro

³⁴O aparelho é constituído por uma câmera manual conectada por cabo a um monitor de televisão comum ou a um computador. A câmera é deslizada sobre o texto a ser lido. A ampliação é determinada pela distância do material a ser lido: quanto menor a distância do material, maior será a ampliação. O equipamento permite a leitura de superfícies curvas e tem controle de contraste e brilho.

destaque refere-se a como diferentes nomenclaturas foram utilizadas para esta forma de comunicação, sendo que, na sua descrição, no capítulo 2 deste trabalho, foram utilizados alguns autores que a nomearam como: Escrita na Palma da Mão e Escrita na palma da mão com o dedo tendo a função do lápis.

Do total de pesquisadores, 20% descreveram a Forma de Comunicação Língua de Sinais Tátil. Ressaltamos que se trata da língua de sinais própria da comunidade das pessoas com surdez feita sob uma ou ambas as mãos da pessoa com surdocegueira, cuidando para que sejam transmitidos também os parâmetros da Língua de Sinais que são: a Configuração da (s) mão (s) – (CM), o Movimento – (M) e o Ponto de Articulação – (PA) - Região de Contato, Orientação da (s) mão (s) e Disposição da (s) mão (s) (FERREIRA BRITO, 1990). Essa forma de comunicação geralmente é utilizada pelas pessoas com surdocegueira adquirida que tiveram a Língua de Sinais como primeira língua.

Outro aspecto importante é que o posicionamento de mãos para Língua de Sinais Tátil poderá ser diferente para cada pessoa com surdocegueira devido à percepção por diferentes referenciais, há pessoa com surdocegueira que não colocam a mão de maneira completa sobre a mão da pessoa que está sinalizando, utilizam somente as pontas dos dedos no pulso para sentir o movimento cinestésico³⁵ dos tendões e a articulação da mão de quem sinaliza.

As descrições apresentadas para Forma de Comunicação Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido apareceram em 16% das pesquisas e salientam que cada pessoa com surdocegueira, que se utiliza dessa forma de comunicação, tem a percepção visual a uma distância específica conforme a dimensão e eficiência do seu campo residual. Para que a pessoa com surdocegueira se beneficie dessa forma de comunicação, os sinais precisam ser apresentados respeitando essa distância e espaço para sinalização,

³⁵ O **Cinestésico** tem a ver com a percepção dos movimentos corporais ou musculares. Uma pessoa cinestésica centra suas experiências nas demonstrações físicas, por exemplo, ao se comunicarem precisam tocar o seu ouvinte. O cinestésico-corporal processa melhor a informação através do movimento e também do toque, e aprende melhor movimentando-se, tocando ou mexendo nas coisas.

geralmente, a própria pessoa com surdocegueira poderá informar esses dados para que o guia-intérprete se posicione e sinalize no local adequado.

Dois pesquisadores citaram a Forma de Comunicação Português Com Sinais. Essa forma de comunicação pode ser utilizada por pessoas com surdocegueira adquirida que realizaram o implante coclear, como um recurso para adquirir, ampliar ou manter a fala, mas que necessitam ainda da confirmação por meio do tato ou do apoio do resíduo visual. Ressaltamos ainda que os pesquisadores não utilizaram a nomenclatura Português Com Sinais e sim outras denominações. Conforme as necessidades e possibilidades, bem como uso da forma predominante de comunicação da pessoa com surdocegueira, ela pode optar pelo uso da língua oral apoiada nos sinais da língua de sinais.

A Forma de Comunicação denominada Prancha de Comunicação foi descrita por 9% dos pesquisadores. Ela que pode ser usada por pessoas com surdocegueira que tiveram a língua portuguesa como primeira língua. Essas pessoas conhecem o formato das letras em tinta e, assim, podem reconhecê-las em relevo pelo tato ou se dominam o Braille podem reconhecer os pontos correspondentes às letras.

Geralmente as pessoas que usam a Prancha de Comunicação já utilizava a fala anteriormente à condição de pessoa com surdocegueira. Salientamos que para expressar-se, a pessoa com surdocegueira não precisa fazer as indicações das letras ou do Braille nas pranchas de comunicação, mas poderá fazer uso da fala, como já ocorria antes de tornar-se uma pessoa com surdocegueira. Ela é uma forma de comunicação receptiva.

Do total de pesquisadores, 31% descrevem o Tadoma. Diversos pesquisadores basearam-se nos textos que trazem a sua origem e as diferentes posições de mãos. Há relatos de pessoas com surdocegueira como da senhora Claudia Sofia Indalécio Pereira, usuária dessa forma de comunicação, que em diversas palestras públicas deu seu depoimento, dizendo que a princípio perdeu a audição e teve bastante sucesso usando a leitura labial /facial e, posteriormente, conforme foi perdendo a visão, passou a aproximar-se, cada vez mais, do rosto de sua mãe e, na tentativa de perceber os movimentos labiais, tocou-lhe o rosto. Claudia Sofia ainda não conhecia a palavra Tadoma, nem havia tido qualquer tipo de treino no uso dessa forma de comunicação, mas pela sua

própria experiência foi buscando melhores maneiras de posicionar os dedos e compreender a fala.

Galvão (2010) descreve a Forma de Comunicação Tarjetas. Nas tarjetas constam informações pessoais básicas e dicas de como se comunicar com a pessoa com surdocegueira, elas podem ser confeccionadas em papel ou papelão e plastificadas ou outro material que possa ser guardado e facilmente transportado, com as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, pode inclusive ser um arquivo digital. Essa forma de comunicação pode ser usada pela pessoa com surdocegueira para fazer contato com pessoas desconhecidas, principalmente durante deslocamentos em que necessite de pedir ajuda ou informações sobre o trajeto, mas a decisão de fazer contato com pessoas desconhecidas cabe exclusivamente à pessoa com surdocegueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa consolidou o estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015, a partir da sistematização e análise das teses de doutorado e dissertações de mestrado. Foram levantados também artigos e livros que abordam a temática da surdocegueira e levantadas informações mais detalhadas no que se referem às pesquisas de teses de doutorado e dissertações de mestrado, em especial estudou as denominações das formas de comunicação e como elas são descritas pelas pesquisas.

Os resultados obtidos pelos autores fundamentam as pesquisas e contribuem para que outros pesquisadores se localizem e possam dar continuidade e aprofundamento à área. Este material também se pretende oferecer como consulta para outros profissionais, familiares e as próprias pessoas com surdocegueira. Esta pesquisa buscou:

- Divulgar as formas de comunicação e apresentar as diversas nomenclaturas usadas para nomeá-las, pois o uso de mais de uma nomenclatura para determinada forma de comunicação pode vir a acarretar dificuldades e até mesmo mal-entendidos entre a pessoa com surdocegueira ou sua família e o guia-intérprete ou instrutor mediador;
- Oferecer subsídio às novas formações dos profissionais na função de guia-intérprete e instrutor mediador, bem como favorecer novas pesquisas;
- Favorecer a disseminação de informações para profissionais, familiares, pessoas com surdocegueira e voluntários sobre a Comunicação e as Formas de Comunicação que podem ser utilizadas com as pessoas com surdocegueira congênita e adquiridas.

Este trabalho teve intuito de ser um primeiro passo para avançar na unificação dos termos e dos conceitos, buscando uma coerência temática e teórica. Na descrição de algumas formas de comunicação, um autor abordou um aspecto, enquanto que outro autor se deteve em outro, geralmente, em função da classificação e do período de aquisição da surdocegueira, ou seja, congênita ou adquirida.

Quase a totalidade dessas pesquisas trata, entre outros temas, das formas de comunicação. Alguns trabalhos têm um capítulo específico sobre as formas de comunicação e em outros, algumas formas de comunicação são citadas ao longo do trabalho, ou mesmo o pesquisador descreve a forma de comunicação utilizada pelo (s) sujeito (s) de pesquisa.

Enquanto profissional que atua na área há mais de 3 décadas, a autora considera que este trabalho a fez refletir e compreender conceitos e termos utilizados, os quais necessitam ser cada vez mais esclarecidos e sistematizados, a fim de auxiliar no processo educativo das pessoas com surdocegueira e na sua inclusão escolar e social. Avançar na compreensão dos desafios que cercam o desenvolvimento da pessoa com surdocegueira, buscando uma forma de comunicação eficiente, pode ser uma contribuição também no trabalho com outras deficiências, principalmente quando envolvem dificuldades de comunicação.

Ao valorizar as diversas possibilidades de comunicação e, assim, contribuir para a construção de identidade e autonomia multiplicam-se as oportunidades da pessoa com surdocegueira ter sua existência efetiva neste mundo de relações e interações.

REFERÊNCIAS:

ABATE, TANIA P. **Instrumento de avaliação pós-ocupação (APO) adaptados à pré-escola com deficiência física, auditiva e visual.** Tese, USP, São Paulo, 2011.

AITKEN, Stuart, BUULTJENS Marianna, CLARK, Catherine, EYRE, Jane T. e PEASE, Laura *Teaching Children who are Deafblind Contact Communication and Learning*, editora David, Fulton Publishers, 2000.

ALMEIDA, CÉLIA A. F. A. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista.** Tese, UNB, Brasília, 2008.

ALMEIDA, CÉLIA A. F. **A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata (MG).** Dissertação, UNB, Brasília, 2004.

ALMEIDA, WOLNEY G; **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira.** Tese, UFBA. Salvador – 2015.

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

AMARAL, ISABEL e NUNES, CLARICE et al, **A avaliação e intervenção em multideficiência** – Centro de Recursos para Multideficiência – Lisboa Ministério de Educação, 2004.

ANDREOSSI, SILVIA C. **Pré-requisitos para orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita.** Dissertação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

ARIAS, CAMILA R. **A arquitetura como instrumento do projeto inclusivo: percepção do surdocego.** Dissertação – UNICAMP, São Paulo, 2008.

ARÁOZ, SUSANA M. M. **Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais-Surdocegos: Do diagnóstico a educação,** Dissertação – UMESP, São Bernardo do Campo, 1999.

ARÁOZ, SUSANA M. M.; MAIA, SHIRLEY R. **Saindo do escuro.** Revista Centro de Educação. UFSM, nº. 17, 2001.

ARIAS, MARCIA H. R. **Perfil clínico-social do indivíduo surdocego.** Dissertação – UNICAMP, São Paulo, 2004.

ASOCIDE. Asociación de Sordociegos de España. **Sordoceguera Definición.** Disponível em: <<http://www.asocide.org/personas-sordociegas/definicion/>>. Acesso: 07 de Dez. 2015.

_____. **Principales Sistemas de comunicacion útiles para personas sordociegos sin resto funcional de audicion**, curso Madri 2008 in mimeo.

_____. **La sordoceguera classificacion**, Disponível em: <<http://www.asocide.org/solotexto/sordoceguera/classificacion.htm>>. Acesso: 22 de Set. 2017.

_____. **Sordoceguera niveles de funcionamiento**, Disponível em: <<http://www.asocide.org/solotexto/sordoceguera/niveles.htm>>. Acesso: 22 de Set. 2017.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE AS NECESSIDADES DE COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM SEVERAS DEFICIÊNCIAS – ASHA, em 1998 no Canadá (ata de março, p.7).

BENDINELLI, ROSANNA C. **Redes de apoio e políticas de inclusão escolar no município de São Paulo**. Dissertação, USP, São Paulo, 2012.

BEZERRA, LUIZ C. S. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar**, Dissertação, UNICAP, Recife, 2010.

BOAS, DENISE C. V. **Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação**. Tese, PUC, São Paulo, 2014.

BOLETÍN INFORMATIVO DE LA FLASC. Órgano Oficial De Difusión De La Federación Latinoamericana De Sordociegos (Flasc) Publicación bimestral Año 7, número 17. Enero-febrero de 2010. Disponível em: <Xa.Yimg.Com/Kq/Groups/331395/.../Boletín+Flasc+17.Doc>. Acesso: 12 de Dez. 2016

BRADLEY, HELEN e SNOW, BOB, **Dar Sentido ao Mundo: Um guia para profissionais que trabalham com pessoas com deficiência múltipla**, 1994 – Tradução projeto horizonte 2006; nome original Making Sense of the World tradução Rodnei e Rodnaldo Mariano Carpinteiro editor Sense the National Deablin & Rubella Association.

Braillevirtual.fe.usp.br acesso em set.2015.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **CADERNO 5 – EDUCAÇÃO INFANTIL, SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO/DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO – SURDOCEGUEIRA/MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA SENSORIAL**. 2002.

_____. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **CADERNO 5 – EDUCAÇÃO INFANTIL, SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO/DIFICULDADE DE**

COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO – SURDOCEGUEIRA/MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA SENSORIAL. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>>. Acesso: 03 de Nov. 2016.

_____. Ministério do Trabalho e do Emprego. **CBO – Classificação Brasileira de Ocupações.** Instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>. Acesso: 11 de Nov. 2015.

_____. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso: 12 de Nov. 2015.

_____. Presidência da República. **DECRETO Nº 5296/2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Art.6. Inciso III. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso: 07 de Nov. 2015.

_____. Presidência da República. **DECRETO Nº 6949/2009.** Promulgou a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Assinados em Nova York em 2007. Art. 24. Item 3. Alínea “c”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm> Acesso: 09 de Nov. 2015.

_____. Presidência da República. **LEI Nº 10.098,** de 19 de Dezembro de 2000. Cap.VII, art. 18. Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso: 16 de Nov. 2016.

_____. Presidência da República. **LEI Nº 13.146,** DE 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>>. Acesso: 14 de Nov. 2016.

_____. MEC/SEESP. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2,** de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. PARECER CNB/CEB Nº17/2001. Item 2, p.44. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 25 de Nov. 2016.

CDBA. Associação Nacional de Surdocegueira do Canadá. 2006. **Definição de Surdocegueira.** Disponível em: <http://www.cdbanational.com/did_you_know/> Acesso: 10 de Out. 2016.

CADER-NASCIMENTO, FATIMA A. A. A. **Implantação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora.** Tese – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2003.

CADER-NASCIMENTO, FATIMA A. A. A; COSTA, MARIA P. R. **Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CAMACHO, ELIZABETH H. **Necesidades Que Perciben Los Educadores Para Atender A La Población com Sordoceguera Ubicada em Aulas Especiales** – Universidad de Costa Rica – 2002.

CAMBRUZZI, RITA C. S. Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega. Dissertação, UFSCAR, São Carlos, 2007.

_____. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher: um estudo de caso.** Tese UFSCAR, São Carlos, 2013.

CARRILO, ELENIR F. P. **Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade.** Dissertação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

CARVALHO, ANA P. **Políticas de educação especial no ensino médio paranaense: o aluno com deficiência em foco.** Dissertação, UFPR, Curitiba, 2012.

CHEN, DEBORA; DOWNING, JANE **Communication for Deafblind in Essential Elements in early Intervention visual impairment and multiple disabilities.** 2003.

COSTA, MARIA P. R.; ARÁOZ, SUSANA M. M. **Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil** - Revista “Educação Especial” n. 32, p. 257-271, 2008, Santa Maria Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/102/75>>. Acesso: 22 de Set. 2016.

CORMEDI, MARIA A. **Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita.** Tese, USP, São Paulo, 2011.

_____. **Referências de Currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes.** Dissertação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

DAYS, PATY S. **Interrelating Van Dijk and Piaget or Piaget and Van Dijk: Na Attempt at Synthesis** M. S. Montain Plains Regional Center For Services Two Deaf-blind Children. Boston, USA, 1995.

DOMINGUES. C. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade do Ceará, 2010, vol. 3.

DORADO, MYRIAM G. **Sistemas de comunicación de personas sordociegos**. In: VIÑAS, Pilar G; REY, Eugenio R. (Coord.) *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. Cap. 4. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 2004. Disponível em <http://educacion.once.es/appdocumentos/educa/prod/Sordoceguera%20 analisis%20mu ltidisciplinar.pdf>>. Acesso: 10 de Nov. 2015.

FARIAS, SANDRA S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. Dissertação, UFBA, Salvador, 2015.

FERREIRA, NORMA S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”** p. 258 *Educação & Sociedade*, ano XXIII, número 79, agosto/2002.

FIGUEIREDO, MARÍLIA Z. A. **Surdocegueira pós-linguística em síndrome de Usher**. Dissertação, UNIFESP, São Paulo, 2012.

FLAGLIARI, SOLANGE S. S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. Dissertação, USP, São Paulo, 2012.

FORCHETTI, DANIELA **A história de Yago: o menino guerreiro no mundo da comunicação alternativa**. Dissertação – PUCSP, 2000.

FRAIBERG, S. **Insights from the blind: Comparative studies on blind and sighted infants**. New York, NY: 1977 – Basic Books. Friedman, C.T., & Chen, D. (1989).

FREDERICO, CARLOS E. **O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal**. Dissertação – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

FREITAS, ANA P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. Dissertação, USP, São Paulo, 2010.

FUKOSHIMA, SATOSHI. Filme **Tell us about your life “A Light in the Darkness”** Tokyo Japão, DVD, 2008.

GALVÃO, NELMA S. S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Tese, UFBA, Salvador, 2010.

GIACOMINI, LILIA **Análise de um programa: “passo a passo” de orientação e mobilidade para pessoas surdocegas**. Dissertação, USP, São Paulo, 2008.

GIL, ANTONIO C. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4ª. Edição – São Paulo: ed. Atlas – 2002.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. **Ata de assembleia Ordinária**. Setembro 2007.

GODOY, SHIRLEY A. **Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa**. Dissertação, UEL, Londrina, 2015.

GOMES, MARCIA R. **Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla**. Dissertação, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

GONZALES, ROSELI K. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recurso: relações de gênero cor/raça**. Tese, USP, São Paulo, 2013.

GRUPO BRASIL. **Curso de Formação de Multiplicadores nas áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**, Apostila em mimeo, projeto Ahimsa/MEC. 2003.

_____. **Curso de Formação de Multiplicadores nas áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**, Apostila em mimeo, projeto Ahimsa/MEC. 2006.

_____. **Curso de Formação de Multiplicadores nas áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**, Apostila em mimeo, projeto Ahimsa/MEC. 2007.

_____. **A Exclusão do Surdocego - Suas Opiniões**, Levantamento de dados de pessoas surdocegas por meio de questionário às Instituições, Profissionais e Escola que tem contato com o Grupo Brasil – São Paulo – 2003.

GRUPO BRASIL/ABRASC. **Grupo de Estudos sobre Comunicação da Pessoa com Surdocegueira Adquirida** – Reunião de 23 de maio de 2004.

IKONOMIDIS, VULA M. **Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré- linguística**. Dissertação, UFSCAR, São Carlos, 2009.

JAKES, JAN. **Developing identity**. DBI Review. The Magazine of Deafblind International, number 28, July – December, 2001.

JANSSEN, MARLEEN. **Objects of reference...objects for conversation**. In Dbi Review The Magazine of Deafblind International - number 30 - July - December, 2002.

KELLER, HELLEN. **A história de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1939.

LAGATI, S. (1995). **“Deaf-Blind” or “Deafblind”? International Perspectives on Terminology**, p. 306. Journal of Visual Impairment & Blindness, May-Jun, 1995. Traduzido por Laura Lebre Monteiro Ancciloto – 2002. Projeto Horizonte Ahimsa / Hilton Perkins. Disponível em:

<<http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Surdocego%20ou%20surdo-cego%20-%20H%C3%ADfen%20na%20terminologia.pdf>>. Acesso: 30 de Nov. 2015.

LEME, CAROLINA G. **O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira**. Dissertação, UNOPAR, Londrina, 2015.

LEWIS, KIRRALEE **Etiologies of Deafblindness and Implications for Communication**. Renwick College Winter School on Deafblindness, 1998.

LIASISON - DBI LIAISON GROUP, **La sordoceguera definicion** - Deafblind International- 2002 - disponível em <<http://www.asocide.org/solotexto/sordoceguera/classificacion.htm>>. Acesso em: 22 de Set. 2002.

MAIA, SHIRLEY R. **A Educação do surdocego – Diretrizes básicas para pessoas não especializadas**. Dissertação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

_____. **Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar**. Tese, USP, São Paulo, 2011.

_____. **Apostila para profissionais de Ji-Paraná/RO**. Formação continuada nas áreas de Sudocegueira e Deficiência Múltipla, 2013.

MASINI, ELCIE A. F. S. **Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas**. 2011. p. 67, Construção Psicopedagógica, São Paulo – SP, 2011, Vol. 19, n.18, p. 64-72.

_____. **A intervenção da Linguagem é a chave para o processo de comunicação cognitiva e desenvolvimento linguístico de pessoas surdocegas congênitas**, texto da XIII Conferência Mundial da Deafblind, Missussagua, Canadá, August 5-10, 2003.

MASINI, ELCIE F. S.; TEODORO, CÉLIA M.; NORONHA, LUCÉLIA F. F.; FERRAZ, ROSANA B. **Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes** Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, Brasília, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007.

MATOS, ISABELI S. **Formação continuada dos professores do AEE – saberes e práticas pedagógicas para inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. Dissertação, UECE, Fortaleza, 2012.

McINNES, JOHN M.; TREFFRY, JACQUELYN A. **Deaf-Blind Infants and Children a Developmental Guide**, 1982, University of Toronto. McINNES e TREFFRY 1982.

McINNES, JOHN M. **A Guide to Planning and Support for Individuals Who are Deafblind** 1999 University of Toronto. Edited by John M. McInnes.

_____. **A Guide to Planning and Support for Individuals Who are Deafblind** 2003 University of Toronto. Edited by John M. McInnes.

_____. **A Guide to Planning and Support for Individuals Who are Deafblind** 2003 University of Toronto. Edited by John M. McInnes.

MEIRA, SILVIA A. **Um olhar aquém do envelhecimento: o portador de deficiência múltipla em processo de envelhecimento**, Dissertação – PUCSP, 2002.

MESQUITA, SANDRA R. S. H. **A interação comunicativa do surdocego: a arte de contar histórias adaptadas, re-significando as estratégias de ensino**. Dissertação – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

MILES, BARBARA; RIGGIO, MARIANNE, **Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and Young adults who are Deafblind**, editor Perkins School for the Blind, USA, 1999.

MILES, BARBARA; LEANE, HARLAN. Título traduzido: **Falar a Linguagem das Mãos para as Mãos**. Db- link - Centro Nacional para Distribuição de Informações sobre Crianças Surdocegas - 1998, p. 01- tradução Marcia M; de Souza e Nairo Garcia-Projeto Ahimsa Hilton/Perkins-2002.

MÔNACO, CAROLYN **A Mediação para a Pessoa com Surdocegueira**, apostila do curso de Formação de Mediadores, projeto Girassol, Grupo Brasil e Embaixada do Canadá 2004, George Brown College.

MORTENSEN, OLE **Adaptando a Comunicação Visual à modelagem Tátil**, na III Conferência Europeia da DEAFBLIND International, Madri, 1997.

MORTENSEN, OLE E. **Fasten seatbelts: A Guided Tour of the Research on Deafblind Communication**, Plenary presentation at the International Symposium on Development and Innovations in Interpreting for Deafblind People, Netherlands, June 1999.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR THE COMMUNICATION NEEDS OF PERSONS WITH SEVERE DISABILITIES: **Guidelines for Meeting the Communication Needs of Persons with severe Disabilities**, 1992.

OLIVEIRA NETO, RIVALDO B. **Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva**, Dissertação, Natal 2015.

OLMOS, HELENA B. **Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro**, Dissertação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005.

PEREIRA, CLAUDIA S. I. **Depoimento proferido na Conferência nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência**, Brasília 2008, p. 24.

_____. **Surdocegos em busca da comunicação**. Filme. Projeto final para obtenção de diploma de jornalismo PUC-Campinas. DVD – 2006.

PEREIRA, PATRÍCIA C. A. **Tradutores-intérpretes de LIBRAS na saúde: o que eles contam sobre questões éticas em suas práticas**. Tese, USP, São Paulo, 2014.

PERREAULT, STEPHEN in MEC/SEESP. Ministério da Educação. **CADERNO 5 – EDUCAÇÃO INFANTIL, SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO/DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO – SURDOCEGUEIRA/MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA SENSORIAL**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>>. Acesso: 03 de Nov. 2016.

PLAZAS, MARIA M. R. **Programa de Capacitación de guías-intérpretes empíricos para personas sordociegas** (Apostila). Santafé de Bogotá, 1999.

RACHED, SUELI F. S. **Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da comunicação**. Dissertação, UNICAP, Recife, 2011.

RAIMUNDO, ELAINE A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação, USP, São Paulo, 2013.

REYES, DANIEL A. **La sordoceguera: un discapacidad singular**. In: VIÑAS, Pilar; REY, Eugenio (Coord) **La sordocegueira: Um analisis multidisciplinar**, cap. 3. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Unidad Técnica de Sordoceguera, 2004. Disponível em: <<http://educacion.once.es/appdocumentos/educa/prod/Sordoceguera%20 analisis%20multidisciplinar pdf>>. Acesso: 15 Nov. 2015. Não paginado.

RODBROE, INGER; ANDREASSEN, EVA. **Starting Communication with deafblind children**, FSDB/SHIA Publication April de 1998. Título traduzido- Iniciando a Comunicação com a Criança Surdocega – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2003. Tradução: José Armando.

RODBROE, INGER; ANDREASSEN, EVABRITT **Communication for Deafblind Children**- Projeto Países Nórdicos e Quênia e apoio de Edição FSDB/SHIA, Suécia, 2007.

RODBROE, INGER; NAFSTAD, A. **Co-cocreating communication with persons with congenital deafblindness**. Skadalen Centre Norway. Conferência Aalborgskolen, Dinamarca, Noruega. NUD, Dinamarca, 1999.

RODBROE, INGER; NAFSTAD, ANNE, **Pessoas surdocegas congênita e o surgimento da interação comunicativa e social**, publicação CNUS, nº 2. Grupo de Comunicação 1999 – Projeto Horizonte traduzido Acesso Ltda 2004.

RODRÍGUEZ, YOLANDA L. **VI Conferência Mundial Helen Keller**, Colombia, 1997. PERSONAS SORDOCIEGAS EN AMÉRICA LATINA Historias y experiencias, Compilador: José Darío Rendón Nieblas disponível em: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/23Personas_sordociegas_en_America_Latina.pdf>. Acesso: 11 de Ago. 2016.

ROMANOWSKI, JOANA P.; ENS, ROMILDA T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”** em educação Revista Diálogo Educacional, vol.6, nº 17 – Set/Dez 2006, p. 37-50 – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ROWLAND; STREMEL; CAMPBELL. **Niveles de desarrollo comunicacional en individuos sordociegos y multimpedidos sensoriales** (1987). Traducida, adaptado y resumido por María Luz Neri de Troconis. Tomado del Módulo de Comunicación, Unidad 4 Educación a Distancia, Mutimpedimento Sensorial, Universidad de Birmingham, UK, Elaborado por Liz Hodges, 1995.

ROWLAND, CHARITY; CAMPBELL, KATHLEEN **Partilhar ou Não Partilhar: Gestos Naturais Convencionados na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais**, em Dual Sensory Impairment editora Paul Brookes, 1991. Tradução Portugal 1995.

ROWLAND, CHARITY; SCHWEIGERT, PHILIP D.; PRICKETT, JEANNE G. **Communication Systems, Devices and Modes in Hand in Hand Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind** Vol.1 editor AFB, 2003.

SACKS, SHARON; SILBERMAN, ROSANNE **Educating Students who have visual impairments with other disabilities**, editor Paul H. Brookes, 1998.

SAMANIEGO, MARIA V.; MUNHOZ, MARIA A. R. **Familia y sordoceguera**. In: VIÑAS, Pilar; REY, Eugenio (Coord.). La sordoceguera: Um analisis multidisciplinar, cap 7. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Unidad Técnica de Sordoceguera, 2004. Disponível em: <<http://educacion.once.es/appdocumentos/educa/prod/Sordoceguera%20 analisis%20 multidisciplinar.pdf>>. Acesso: 17 Dez. 2015. Não paginado.

SANTOS, NAGIB J. M. **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira**. Dissertação, UFAL, Maceió, 2014.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **LEI Nº 11.315**, de 21 de Dezembro de 1992. Dispõe sobre o Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CPMD. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/legislacao/index.php?p=11387> . Acesso: 13 de Out. 2015.

_____. **DECRETO Nº 52.785**, de 10 de Novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000>. Acesso: 22 de Nov. 2015.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **DECRETO Nº 57.379**, de 13 de Outubro de 2016. Institui a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/76-legislacao/decretos/722-decreto-n-57-379-de-13-10-2016-institui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>>. Acesso: 14 de Nov. 2016.

_____. CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **LEI Nº 14189** de 17 de julho de 2006. Institui o Dia Municipal do Deficiente Surdocego e dá outras providências. Disponível em: <<http://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/804814/lei-14189-06>>. Acesso: 17 de Set. 2015.

_____. CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO **LEI Nº 14.441**, de 20 de Junho de 2007. Dispõe sobre a criação da Central de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - Libras e Guias-Intérpretes para Surdocegos, no âmbito do Município de São Paulo. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=21062007L%20144410000>. Acesso: 12 de Nov. 2015.

_____. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO SE 8**, de 29 de Janeiro de 2016. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.dersv.com/RES_SE_08_2016.pdf>. Acesso: 25 de Nov. 2016.

_____. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO SE 61**, de 11 de Novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>. Acesso: 23 de Nov. 2016.

SARAIVA, N. T. **Tentativas de Implantação da Educação do Surdo-Cego no Brasil**. Anais do 1º SEDAV – Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual. PUCSP – São Paulo, ABEDEV, 1977.

SENSE 2006 - NACIONAL DEAFBLIND AND RUBELLA ASSOCIATION. **Definição de Surdocegueira.** Disponível em: <<https://www.sense.org.uk/content/definitions-deafblindness>>. Acesso: 20 de Out. 2016.

_____. CENTRAU – CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS NA ÁREA DA SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA – 1996.

SENSE INTERNACIONAL LATINOAMÉRICA. **Sordoceguera.** Disponível em: <http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/definicion/definicion_sordoceguera.php>. Acesso: 21 de Nov. 2015.

SERPA, X. **Ensino à criança surdacega: Manual para pais e professores**, Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo deficiente Sensorial, 2006.

_____. **Fortalecendo o bilinguismo.** Seminário Internacional sobre Bilinguismo Formação de Intérprete / Guia-Intérprete Educacional 17 e 18 de Setembro de 2013. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo.

SEDAV – Anais do 1º. Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual – de 6 a 12 de novembro de 1977 – São Paulo – SP – Brasil.

SIERRA, MARIA A. B. **A humanização da pessoa com surdocegueira pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural.** Dissertação, UEM, Maringá, 2010.

SILVA, MARIA L. R. **Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas.** Disponível em: <www.pedagogiadaluz.com.br>. Acesso em: 05 de Jan. 2016.

SOTERO, MARIANA C. **Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012.** Dissertação, USP, São Paulo, 2012.

SOUZA, Marcia M. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do programa de atendimento domiciliar & famílias apoiadas.** Dissertação, USP, São Paulo, 2010.

STREMEL, K. **Communication interactions: It takes two.** Monmouth, OR: DB-Link. 2008, Estados Unidos.

SVENSSON, HARRY. **The Deafblind person and his Family, A frame of Reference for understanding** in Dbi European Conference, 4, 1997, Madrid, Espanha, Resumos: Madri Once 1997, p. 62-47.

SURDOCEGOS EM BUSCA DA COMUNICAÇÃO. Filme, projeto final para obtenção de diploma de Jornalismo PUC-Campinas. DVD – 2006.

The Nordic Definition of Deafblindness 2007. Disponível em: <<http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/992/Nordic%20Definition%20of%20Deafblindness.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2015.

TILLAART, BERNADETTE, V. **Realisation of Reciprocal Interaction with Deafblind Persons** (Logro de la interacción recíproca con personas sordociegas). Actas. Conferencia Mundial de Sordoceguera, DbI (Lisboa)1999.

_____. **Encouraging Reciprocity in Interaction Between Deafblind People and Their Partners**, DBI REVIEW, vol. 25, January-June 2000, p. 6-8. (2000).

_____. **Interaction Model Graph depicting a wave shape representing "Shared Affective Involvement"** during the course of an activity. Holanda, 2001.

TILLAART, BERNADETTE VAN DEN, **Comunicação Tátil**, curso na XV Conferência Mundial da Deafblind Association em São Paulo, 2011.

VAN DIJK, JAN. **The non-verbal child and his word: his outgrowth towards the world of symbols**. Jaarverslag Instituut Voor Doven, 1964-1967. Saint-Michielsgestel, Netherlands, Proceedings...Saint-Michielgestel: 1983.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas: tomo V, fundamentos de defectologia**. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 1989.

VILLACRES, SONNIA M. **Depoimento no Foro Internacional de Direitos**, São Paulo, 2001.

_____. **Mis Aventuras em el "Planet Soledad"**, Filme, Equador Guayaquil – DVD, 2010.

VINÃS, PILAR G. **A intervenção da Linguagem é a chave para o processo de comunicação cognitiva e desenvolvimento linguístico de pessoas surdocegas congênitas**, texto da XIII Conferência Mundial da Deafblind, Missussagua, Canadá, August 5-10, 2003.

_____. **Desarrollo del lenguaje, contexto y estrategias comunicativas: situación actual del lenguaje**. IV Conferencia Europea sobre Sordocegueira de La DBI, Madrid, 19-24 Julio, 1997

_____. **La educacion de las personas sordociegas**. Diferencias y processo de mediación. In P.G. Viñas e E. R. Rey (Coords). *La sordoceguera: Um Análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE. 2004.

VISSER, TON. **The care of deafblind children at the Instituut voor Doven in Sint-Michielsgestel, the Netherlands**. The Journal of the DbI's, 1995 - Number 15 - JANUARY-June.

VISSER, TON; DAELMAN, MARLENE; RÖDBROE, INGER; NAFSTAD, ANNE; JENSSEN, MARLEEN; SOURIAU, p. 6-12 JACQUES; FLEMING, ASK. CNUS -

Sensation, perception and formation it meaning- What does it mean - Series Number 3 - DbI's Network on Communication and Congenitally Deafblind Persons, 1999.

WILSON, REBECCA. M. *Comunicacion Receptiva Cómo los niños entienden nuestro mensajes*, Dbink Centro Informacion Nacional sobre niños que son Sordos y Ciegos, Agosto de 1996.

_____. **Receptive communication**, This information is from an original article found in the Mississippi Services for Individuals Who Are Deafblind• February 1994, Issue Number 3, Page 1, 1998.

_____. **Interação Comunicativa São Preciso Dois** Dbink Centro Informacion Nacional sobre niños que son Sordos y Ciegos, agosto de 1995. DEAFBLIND INTERNATIONAL, **Guidelines on Best Practice for Service Provision to Deafblind People.** 1999. Disponível em: <http://www.deafblindinternational.org/PDF/Guidelines%20for%20Best%20Practice%20for%20Service%20Provision%20to%20Deafblind%20People.pdf> Acesso em 05 nov. 2015.

Apêndice 1

Quadro 15 – Definição de Surdocegueira

Pesquisador	Conceito / Terminologia Surdocegueira	Comentários
Arãoz, Susana M. M. (1999)	O conceito de surdocegueira compreende uma ampla combinação de deficiências visuais e auditivas, acompanhada, por vezes, de outras deficiências: dupla deficiência sensorial ou múltipla deficiência sensorial com comprometimento sensorial.	A autora destaca em seu trabalho que a surdocegueira se encontra incluída na categoria da Deficiência Múltipla para efeito dos censos no Brasil.
Forchetti, Daniela (2000)	É considerada uma deficiência única que apresenta a perda da visão e da audição. Elas podem ser apresentadas em graus variados e associadas a outras deficiências.	
Meira, Silvia Assinati (2002)	Conforme o Manual básico (1997), a nomenclatura “surdocego” vem sendo utilizada por representar uma deficiência única, e não simplesmente a soma das duas deficiências- auditiva e visual. A terminologia surdocego, cego-surdo ou DAV (deficiente auditivo-visual) vem sendo gradativamente abandonada.	A pesquisadora já destaca o desuso da palavra cego-surdo em 2002.
Cader-Nascimento, Fatima A.A.A. (2003)	A surdocegueira consiste no comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão). A combinação dos comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, conseqüentemente, a necessidade de estimulação a atendimentos educacionais específicos. (WATERHOUSE,1977, WRITER,1987, MAXSON ET AL 1993, WHEELER E GRIFFIN, 1977, ENGLEMAN ET AL 1998, McLETCHE E RIGGIO, 2002).	
Almeida, Célia A.F. (2004)		Não descreve o conceito sobre surdocegueira.
Arias, Marcia Helena Ramos (2004)	Quando o jovem ou criança tem deficiência auditiva e visual (cuja combinação resulta em problemas severos de comunicação e outros problemas de desenvolvimento e educação) a ponto de eles não poderem ser integrados em programas educacionais especiais exclusivos para deficientes auditivos e deficientes visuais Like Lew (1977, p. 17)	
Maia, Shirley R. (2004)	A surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus. A pessoa surdocega passa a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhe o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação e mobilidade, educação e trabalho (grupo Brasil 2003).	Dados coletados da pesquisa de mestrado A educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para pessoas não especializadas.

Olmos, Helena Burgés (2005)	É considerada uma deficiência única, pelo fato de se diferenciar da somatória das características de um indivíduo surdo com as de um cego. As alterações sensoriais auditivas e visuais são as origens primárias das características de desenvolvimento dos surdocegos.	
Cormedi, M. A. (2005)	A surdocegueira não é a somatória da surdez com a cegueira, logo, a problemática não é apenas de comunicação e percepção. A surdocegueira é uma deficiência única e os surdocegos têm uma privação multisensorial. Segundo McInnes e Treffry, (1997, p. xiii): A criança surdocega tem uma das deficiências menos entendidas. Não é uma criança cega que não pode ouvir, ou uma surda que não consegue ver. É uma criança com privações multissensoriais, a quem foi negado o uso efetivo e simultâneo dos dois sentidos distais. Amaral (2002, p.123) mencionou o grupo Liaison, do Reino Unido, que declarou: Considera-se que pessoas são surdocegas quando apresentam graves deficiências visuais e auditivas que resultam em problemas de comunicação, informação e mobilidade. O grupo deverá incluir pessoas com dificuldades severas visuais e auditivas de nascença ou adquiridas na tenra infância ou que desenvolveram a deficiência na vida adulta. Deve-se igualmente incluir pessoas que, sofrendo de deficiência em um sentido, estão nos estágios iniciais de uma dificuldade secundária com prognóstico de deterioração com o tempo. Deve-se, ainda, incluir aquelas pessoas cujo grau de dificuldade de visão ou audição é difícil de avaliar, mas que são considerados deficientes visuais e auditivos.	
Mesquita, Sandra R. S. H. (2006)	A comunicação é o meio pelo qual todos os seres humanos estabelecem relações sociais; é por meio dela que o sujeito expressa seus desejos e necessidades. Antes de uma criança aprender a falar, ela sabe se comunicar através do choro, sorriso, fazendo uso de gestos por meio singelos. Comunicação é conceituada como “algo que vai mais além do que uma mera recepção e expressão de linguagem faltada ou escrita”. McInnes e Treffry (1988, p. 61)	
Frederico, Carlos Eduardo (2006)	Surdocegueira uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho” (Grupo Brasil 2003, p. 3)	
Gomes, Márcia R. (2006)	Refere-se à pessoa que possui uma parcial ou total de ambos canais sensoriais (visão e audição). É uma condição cuja combinação das perdas parcial ou	

	total dos dois canais sensoriais de distancias (visão e audição) produz graves problemas de comunicação e em outros aspectos o desenvolvimento e consequentemente na aprendizagem. (MILES 1999).	
Almeida, Celia A.F. (2008)	Surdocegueira é uma deficiência única que apresenta a perda da audição e visão de tal forma que a combinação das duas deficiências causa impacto no desenvolvimento neurológico, nas habilidades sociais e nas funções cognitivas. Sendo assim, os indivíduos surdocegos apresentam comportamentos peculiares, na fala, no comportamento antecipatório, hipersensibilidade ao toque, progresso irregular nos processos em que esse indivíduo percebe e compreende o seu meio circundante, e no processo de aprendizagem. Além disso, a surdocegueira impossibilita o uso dos sentidos de distância, cria necessidades especiais de comunicação, causa extrema dificuldade nas conquistas de metas educacionais, vocacionais, de lazer e para acessar informações.	
Giacomini, Lília (2008)	"Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho. " (Grupo Brasil 2003). (Maia, 2004, p. 6) é a definição que adotamos neste trabalho.	
Carillo, Elenir F. P. (2008)	A surdocegueira é considerada pelos estudiosos da área uma deficiência única, pela associação da deficiência visual e da deficiência auditiva. Essa privação sensorial singular gera dificuldades na comunicação, no acesso à informação, na mobilidade e aprendizagem, culminando na falta de interação com as pessoas e o meio. Desse modo, o surdocego necessita de recursos especiais e individualizados no que se refere a adquirir novas formas de comunicação e mobilidade.	
Arias, Camila R. (2008)		Não descreve nenhum conceito sobre surdocegueira
Andreossi, Silvia C. (2009)	A surdocegueira é caracterizada pela perda completa ou parcial de visão de audição associadas. É considerada deficiência única, por apresentar característica e necessidades próprias. A surdocegueira é uma deficiência singular com perdas auditivas e visuais em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação, a fim de interagir com as pessoas. É preciso que o meio ambiente lhe proporcione ao acesso às informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho.	

Ikonomidis, Vula Maria (2009)	É uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado surdo-cego indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen surdocegueira indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo (Lagati, 1995, p. 306).	
Galvão, Nelma C.S. S. (2010)	A surdocegueira não é entendida como uma deficiência múltipla. Pelo contrário, é considerada um tipo específico de deficiência que não se refere obrigatoriamente ao somatório das duas deficiências, visual e auditiva, mas a uma condição singular que demanda um atendimento diferenciado do prestado, seja ao deficiente visual ou ao deficiente auditivo (Brasil, 2002; Masisni, 2002; Cader, Nascimento, 2007)	
Bezerra, Luiz Carlos Souza (2010)	A surdocegueira resulta de uma condição singular, decorrente da privação dos sentidos da audição e visão, tendo como implicação a linguagem. Grupo Brasil, 2005: [...] uma deficiência singular com distintos graus de perdas visuais e auditivas. Há casos com comprometimentos associados, como: físico, cardíacos e outros. Esses déficits assumem dimensões multiplicativas únicas no desenvolvimento, interferindo nas interações no ambiente. O déficit auditivo e visual, em graus distintos acarretam sérios problemas de comunicação, mobilidade o acesso a informação.	
Freitas, Ana Paula R. (2010)		Não descreve nenhum conceito sobre surdocegueira.
Souza, Marcia M. (2010)	A surdocegueira é uma condição em que se combinam transtornos visuais e auditivos que produzem graves problemas de comunicação e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Essas pessoas [sc. pessoas com surdocegueira] necessitam de uma educação individualizada devido aos problemas de visão e audição, que requerem enfoques educativos especiais e exclusivos para assegurar que elas tenham oportunidade de alcançar plenamente seu potencial. (MILES, 1995, p. 1)	
Sierra, Maria Angela Bassan (2010)	MEC, citando alguns autores: A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais distais. (McInnes; Treffy, 1982, p. 1) Monteiro, 1995, p. 2 “Indivíduos surdos-cegos devem ser definidos como aqueles que têm uma perda substancial de visão e audição de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de	

	metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais”. McInnes; Treffy, 1982 p. XIII ...a criança surdocega tem uma das deficiências menos entendidas. Não é uma criança cega que não pode ouvir, ou uma surda que não pode ver. É uma criança com privações multissensoriais, a quem foi efetivamente negado o uso simultâneo dos dois sentidos distais. Grupo Brasil 2003, p. 4: uma deficiência única que apresenta as deficiências auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, possibilitando-a a ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação e mobilidade, educação e trabalho necessitando de um guia-intérprete para favorecer a sua autonomia.	
Abate, Tania Pietzke (2011)		Menciona surdocegueira como público-alvo da Educação Especial; há indicação como um trabalho na área da surdocegueira, por ter em toda pesquisa a descrição dos termos “surdos” e “cegos”.
Fernandez, Rached Suely (2011)	A criança surdocega apresenta necessidades especiais pouco conhecidas e entendidas pela sociedade em geral: não é uma criança cega que não pode ouvir, ou uma criança surda que não pode ver. É uma criança com privações multissensoriais, que terá restrições para o uso simultâneo dos dois sentidos distais. A surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhe o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação e mobilidade, educação e trabalho (Grupo Brasil, 2003. In Masini, 2007, p. 558).	
Maia, Shirley R. (2011)	Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus e que demanda o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdocega possa interagir no meio social. (BRASIL, 2005, p. 62). Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho.	Definições mencionadas na pesquisa da tese: Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no brincar.

	(Grupo Brasil, 2007).	
Cormedi, M. A. (2011)	A surdocegueira refere-se à condição de déficit simultâneo da audição e da visão, e a combinação destes leva a uma privação de dois sentidos responsáveis pela recepção de informações à distância, de ordem temporal, direcional e simbólica. O que caracteriza a surdocegueira é o fato de não haver compensação do déficit visual pelo sentido da audição (como para os cegos) e a compensação do déficit auditivo pelo sentido da visão (no caso do surdo). Assim, a compensação sensorial se dá por meio de outros sistemas perceptivos, tato e proprioceptivo; este último compreende os sentidos cinestésicos e vestibular. As informações advindas dos sentidos que se dispõem, acarretam numa percepção do mundo proximal, na qual as referências como o toque, a aproximação, os movimentos e a interação assumem papel primordial.	
Bendinelli, Rosanna C. (2012)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Carvalho, Ana Paula (2012)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Fagliari, Solange S. S. (2012)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Figueiredo, Maria Zannon (2012)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Sotero, Mariana da Cunha (2012)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Matos, Isabeli Sales (2012)	Deficiência única, resultantes de duas perdas sensoriais, a visão e a audição. “A surdocegueira é comprometimento em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão)” (Cader-Nascimento e Costa, 2005, p.18).	
Gonzales, Roseli Kubo (2013)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Raimundo, Elaine A. (2013)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Cambruzzi- Rita de C. S. (2013)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Boas, Denise C. Villas (2014)	A surdocegueira é uma deficiência com características próprias que implica a existência de uma deficiência auditiva e uma deficiência visual, suficientemente graves, que afetam a comunicação, a mobilidade e o acesso à informação e ao entorno. As pessoas surdocegas também podem ter outras deficiências físicas ou cognitivas. Só uma pequena parte dos surdocegos são completamente surdos e completamente cegos. Consequentemente, o planejamento e a prestação dos serviços necessários	

	requerem a elaboração de respostas e estratégias adequadas. (DbI., 1999). A surdocegueira é a combinação das perdas de visão e audição que impede o acesso à comunicação, ao ambiente e às pessoas. Uma pessoa que é surdocega pode ou não ter outras deficiências físicas ou cognitivas; cada indivíduo é diferente. (DbI, 1999).	
Santos, Nagib José M. (2014)	O termo surdocegueira é o mais indicado para esta deficiência por não se tratar simplesmente da soma da surdez com a cegueira, uma vez que a pessoa com surdocegueira apresenta características diversas consideradas distintas das encontradas nas pessoas surdas e das encontradas nas pessoas cegas (Lagati, 1995). Surdocegueira uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, ter acesso às informações, ter uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (Grupo Brasil, 2004).	
Pereira, Patricia Cristina Andrade (2014)		Não menciona o conceito de surdocegueira.
Farias, Sandra Samara P. (2015)	Deficiência singular que caracteriza um ser único, não podendo a pessoa com surdocegueira ser considerada um múltiplo deficiente.	
Leme, Carolina Guerreiro (2015)	Surdocegueira é uma deficiência única, e suas especificidades vão muito além da somatória de surdez e cegueira, os impactos em todas as esferas que envolvem o desenvolvimento do aluno são grandes, desde os aspectos legais até os educacionais, o que consequentemente reflete na realização da prática docente.	
Godoy, Shirley A. (2015)	É uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade orientação, mobilidade, educação e trabalho (Grupo Brasil, 2003, p. 1)	
Oliveira Neto, Rivaldo B. (2015)		Não descreve nenhum conceito na pesquisa sobre o termo.

Apêndice 2

Quadro 16 – Conceito de Comunicação

Pesquisador	Conceito sobre Comunicação		Comentários
	Terminologia	Definição	
Aráoz, Susana M.M. (1999)	Comunicação		Descreve várias vezes sobre a comunicação, mas não apresenta nenhuma definição específica.
Forchetti, Daniela (2000)	Comunicação Alternativa	Um sistema de comunicação alternativo deve possuir os seguintes requisitos: “permitir uma vasta gama de formas de comunicação; ser adaptável para as outras necessidades da pessoa, permitir um amplo uso social; pode ser utilizado em um grande número de ambientes; pode ser capaz de dar acesso a um léxico adequado e pode exprimir um número elevado de mensagens; possuir um bom padrão ergonômico, não gerar trabalho, poder expressar a dimensão emocional, ser rápido e etc. Poder ser personalizado em grau máximo; possuir características que o faça acessível aos interlocutores; ser tecnicamente de confiança. Pode ser mantido facilmente em funcionamento e, se possível, não ter um custo muito elevado” Tupy & Pravettoni (1999 p. 42).	A autora utilizou em seu trabalho o sistema alternativo de comunicação denominado COMPIC, composto de ideogramas e pictogramas.
Meira, Silvia A. (2002)	Comunicação		Fala da comunicação, mas não descreve nenhum conceito.
Cader-Nascimento, Fatima A.A.A. (2003)	Comunicação	O termo comunicação refere-se a algo que tem início bem antes do desenvolvimento e assimilação da fala, ou dos sinais como meios de expressão. A Comunicação abrange a fala e a linguagem, porém não se limita a ela, conforme destaca Law	

		(2001). Por meio da comunicação expressa-se a intenção de obter e compartilhar informações sobre acontecimentos, pessoas, objetos, situações. A comunicação é receptiva e expressiva, podendo ser utilizados os mesmos recursos de transmissão em recepção da informação.	
Almeida, Célia A.F. (2004)	Comunicação	A comunicação entre surdocegos é semelhante às interações surdo-surdocego e surdocego-ouvinte em alguns aspectos. Mas nessas interações há redução de espaço apenas quando o surdo ou ouvinte é emissor, bem como as adaptações no uso da Libras de datilologia a linguagem tátil	Em virtude de a pesquisa de mestrado ser sobre a Comunicação com uma comunidade de surdos e surdocegos da cidade de Prata, Minas Gerais, a autora apresenta uma visão ampla sobre a comunicação. A pesquisadora não fez citação ou descrição do conceito de surdocegueira nesta pesquisa.
Maia, Shirley R. (2004)	Comunicação		Menciona a importância da comunicação, mas não descreve conceitos; relaciona somente as formas de comunicação das 25 pessoas com surdocegueira pesquisadas.
Arias, Marcia Helena Ramos (2004)	Comunicação		Não apresenta nenhuma definição sobre comunicação.
Burgés, Helena Olmos (2005)	Comunicação	Miles e Riggio (1999, p.24) esclarecem que o estabelecimento da comunicação é prioritário, e afirmam que a visão e audição são os caminhos primordiais para se efetivar a comunicação. Se uma criança apresenta essas alterações sensoriais, suas interações com o meio são prejudicadas, e ela tem dificuldade de organizar as informações.	
Cormedi, Maria Aparecida (2005)	Comunicação	A comunicação é, na maioria das vezes, vista como um processo de fala. Porém, a fala como forma de comunicação pode não ser acessível para surdocegos e múltiplos deficientes. Muitas vezes até a língua de sinais pode ser de difícil utilização.	

		A comunicação pressupõe a generalização e os signos. Sem um sistema de signos, somente a comunicação mais primitiva é possível. [...] o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua consciência e é, estritamente falando, não comunicável. [...]. Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas de comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. (VIGOTSKI, 2003, p.7). A comunicação, para alguns autores de publicações sobre surdocegos e múltiplos deficientes, foi referida como um processo amplo, de troca de informação, de interação com o mundo e que existe anteriormente à emergência da linguagem propriamente dita. A transmissão de informação está baseada na aceitação de contextos compartilhados, mas não necessariamente estes contextos são de linguagem oral.	
Frederico, Carlos Eduardo (2006)	Comunicação	A comunicação é uma das áreas mais difíceis a ser trabalhada pelo educador surdocego. Uma dificuldade visual auditiva significa uma perda de recursos perceptuais necessários à criança para o estabelecimento de relações com pessoas e contatos com o meio ao seu redor. A comunicação ocorre por meio da linguagem; esta, na maioria das vezes, é vista como um processo verbal, com o uso da fala. A abordagem da comunicação com o	

		surdocego faz surgir A questão sobre a linguagem que os surdocegos utilizam – requer pensar em como se processa o seu desenvolvimento da linguagem e de que forma representam a realidade a partir de informações que recebem do mundo, mediante privações sensoriais.	
Mesquita, Sandra R. S. H. (2006)	Comunicação	A comunicação é o meio pelo qual todos os seres humanos estabelecem relações sociais, é através dela que o sujeito expressa seus desejos e necessidades. Antes de uma criança aprender a falar, ela sabe se comunicar através do choro, sorriso, fazendo uso de gestos por meios singelos. Comunicação é conceituada como “algo que vai mais além do que uma mera recepção e expressão de linguagem falada ou escrita”. (McINNES E TREFFY, 1988 p. 61)	
	Comunicação Receptiva	“é o processo de recepção e compreensão de mensagens. Quando falamos de uma pessoa surdocega, não podemos afirmar como essa mensagem recebida foi compreendida” (Wilson 1999, p. 4)	
	Comunicação por reconhecimento	Trata-se de observar através de seu comportamento que reconhece a presença de outra pessoa. Nessa etapa podem ocorrer vocalizações ou expressões faciais por parte do surdocego que podem ou não apresentar uma intenção de comunicação; assim, cabe ao interlocutor observar muito bem, estando atento às respostas ou iniciativas.	
	Comunicação Contingente	Envolve as atitudes que o surdocego apresenta. Precisamos ficar atentos para compreender se está ou não usando de forma intencional ou apenas um efeito do ambiente em que está inserido. Podemos observar movimentos corporais que possam indicar alguma solicitação; porém, esse movimento só será	

		considerado forma de comunicação se compreendido pelo outro com o qual está se relacionando. O mesmo pode se dar através do uso de tecnologias, tais como botões acionadores e interruptores. Atitudes de controle físico não serão vistas como uma forma de comunicação, mas algo que poderá ser explorado como causa e efeito. No caso de uma atitude social, tentando chamar a atenção de outras pessoas para que se dirijam a ele ou respostas quando feito ao mesmo, poderemos considerar intenção comunicativa.	
	Comunicação instrumental	Trata-se da intenção de enviar um comportamento simples dirigido à pessoa ou objetos, como tocar a pessoa (dirigir-se a ela com olhar, movimento de corpo procurando tocá-la fisicamente), manipulá-la (pegar a mão do outro e direcioná-la ao que deseja) e tocar um objeto (possibilidade de fazer escolha).	
	Comunicação Convencional	Quando inicia a extensão de um objeto (procurando troca ou processo de exploração de distância), gestos simples (estimulando ao uso de mais complexo). Apontar (estimular essa forma de comunicação) e sistema de comunicação com duas/três escolhas (devemos estimular a pessoa logo que compreenda que pode escolher entre dois objetos; poderá ser estimulada com outros, ampliando-se seu repertório).	
	Comunicação Simbólica emergente	Este é o momento de se iniciar mesmo com gestos simples, que pode tornar-se cada vez mais compreendido pelo outro. Nesse processo, pode-se fazer uso de objetos em miniatura (significativos) como já mencionados para associar uma resposta, ou ainda imagens e desenhos de contorno, pois tendo o conhecimento da visão funcional poderá fazer uso de desenhos e	

		contornos, sendo possível ampliar o vocabulário.	
	Comunicação simbólica	Dependerá da capacidade visual, motora e cognitiva. Assim, gestos, braille e a fala funcionarão como formas comunicativas	
Gomes, Marcia R. (2006)	Comunicação	Comunicação é troca de ideias. Mcromick e Schiefelbusch (1984) acrescentam que a comunicação inclui a codificação de uma mensagem para estimular o significado na mente de outra pessoa e uma decodificação precisa da intenção do outro. Para Orelove Sobsey (1996), é “um processo complexo de troca de informações que os indivíduos usam para influenciar o comportamento de outros (p. 253). “A comunicação compreende uma variedade de comportamentos, tais como escrita, fala/língua de sinais, gestos expressão facial, linguagem corporal contato físico e outros”.	
Cambruzzi, Rita de Cassia S. (2007)	Comunicação pré-Simbólica Não Convencional	A criança se conscientiza de que seus comportamentos podem provocar reações em outras pessoas. Começa a utilizar-se de meios não convencionais para comunicar intencionalmente um número limitado de mensagens, como afastar, puxar as pessoas, gritar/reclamar, que são eficazes, mas não são meios aceitáveis (ROWLAND E STREMEL-CAMPBEL, 1991, p. 6).	
	Comunicação pré-simbólica Convencional	A criança substitui gestos convencionais, tais como apontar, dar, mostrar, acenar e abanar a cabeça, pelos gestos não convencionados do terceiro nível. Os gestos convencionados expressam significados específicos de acordo com as convenções que regem a sociedade e a cultura (ROWLAND E STREMEL-CAMPBEL, 1991)	
	Comunicação Simbólica Concreta	Começa a comunicar-se a partir de símbolos e faz associações de representações simbólicas concretas como indicativos do meio, a	

		ponto de estabelecer a correspondência um-a-um entre símbolos e a indicação. Diz-se que estas representações são “concretas” no sentido que têm em comum com os seus referentes uma ou mais características perceptivas (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL, 1995).	
	Comunicação Simbólica Abstrata	[...] a criança adquire e usa um número restrito de símbolos <i>abstratos</i> como veículos comunicativos. Esses símbolos são abstratos na medida em que têm uma relação arbitrária com os referentes: não existe laço algum entre os símbolos e as características perceptivas do referente. Nesta etapa, a criança é capaz de usar palavras isoladas (ou gestos isolados), que se aproximam das formas que o adulto usa quando fala, para se referir a um número restrito de coisas que são altamente salientes na experiência (ROWLAND E CAMPBELL).	
	Comunicação Simbólica Formal (linguagem)	A criança começa a adquirir as regras do sistema de uma linguagem formal – regras que ditam a ordem pela qual os símbolos abstratos, ou palavras, podem se associar (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL).	
Almeida, Celia A.F. (2008)			Definição de comunicação não foi descrita na pesquisa “A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista”.
Arias, Camila R. (2008)	Comunicação		Não descreve os conceitos, somente as formas e comunicação que oportunizam a comunicação para as pessoas com surdocegueira.

Carrillo, Elenir F. P. (2008)	Comunicação	A comunicação permite que o ser humano se desenvolva, aprenda, elabore seu mundo, estabeleça relações com os demais e construa sua autonomia. Portanto, a comunicação é a base sobre a qual se estabelece o desenvolvimento de uma pessoa como parte integrante de uma sociedade. Segundo Berlo (1970, p. 169), todo processo de comunicação possui um emissor, um receptor e uma mensagem, e tal processo é bem-sucedido quando o receptor compreende adequadamente a mensagem transmitida pelo emissor, ou quando um mesmo significado é compartilhado pelo emissor e pelo receptor. É somente pela produção, transmissão e recepção de mensagens que há comunicação. Portanto, comunicação é um processo que envolve a troca de informações.	
Giacomini, Lilia - 2008	Comunicação	<i>Comunicação</i>: cada pessoa surdocega dispõe de um sistema de comunicação diferente. Estes podem ser do mais concreto (uso de objetos de referência) ao mais simbólico (libras táteis, escrita na palma da mão). O importante é que o profissional possa conhecer o sistema usado por seu aluno para que possa interagir diretamente com ele ou possa contar com a ajuda de um guia-intérprete ou instrutor-mediador.	
Ikonmidis, Vula. (2009)	Comunicação	Segundo Viñas (2004), significa que o efeito da interação social se pretende e, portanto, se inicia e se mantém intencionalmente. É dizer, de forma desejada, mediante um processo de análise e comparação por parte dos interlocutores, as mensagens produzidas por ambos. Estes iniciam uma negociação do significado de suas respectivas ações, e de acordo nesta negociação é fundamental porque constitui a base da interação	

		comunicativa e do processo de comunicação.	
Souza, Marcia M. (2010)	Comunicação		Descreve as formas de comunicação dos alunos ao se pesquisar o termo surdocegueira, mas não descreve nenhum conceito sobre comunicação.
Sierra, Maria A. B. (2010)	Comunicação Receptiva	É um processo de recepção e compreensão de mensagens para outra pessoa, de forma a fazer com que alguma coisa aconteça ou interrompa o que está acontecendo. Geralmente as crianças surdocegas são mais receptivas que expressivas, sendo que esse aspecto do desenvolvimento da comunicação é variável de criança para criança (Dias, 2005, p. 14)	
Galvão, Nelma C. S.S. (2010)	Comunicação	A comunicação humana entendida como um processo intencional e bidirecional envolve dois momentos: uma dimensão receptiva, que se refere ao modo como a mensagem é recebida e compreendida por quem a recebe, e a dimensão expressiva, que envolve o emissor da mensagem (Brasil, 2002),	
Bezerra, Luiz Carlos (2010)	Comunicação		Somente descreve as formas de comunicação na pesquisa sobre os alunos com surdocegueira. Menciona comunicação e linguagem, mas não traz nenhuma definição específica.
Freitas, Ana P. R. (2010)	Comunicação		Não fez nenhuma descrição da definição, somente utilizou a palavra surdocegueira.

Cormedi, Maria A. (2011)	Comunicação		Menciona muito as palavras Comunicação e Linguagem, mas não realiza nenhuma definição.
Maia, Shirley R. (2011)	Comunicação	Segundo Viñas (1993), “começamos a nos comunicar apoiados na interpretação que as pessoas ao nosso redor fazem a partir dos nossos atos interativos e desenvolvemos uma comunicação a partir da comprovação de que os nossos atos são determinantes para modificar o que acontece à nossa volta, ajudando-nos a conseguir o que pretendemos. Assim, selecionando por contraste os atos comunicativos mais eficazes e imitando os que interagem conosco, estruturamos a nossa comunicação tornando-a efetiva/eficaz no ambiente no qual nos desenvolvendo pouco a pouco uma linguagem”. Para o departamento de educação do estado de Lousiana (2005, p. 1), “Comunicação é a troca de informação entre duas ou mais pessoas. É uma troca recíproca entre indivíduos que envolvem um padrão natural de dar-e-receber iniciação e resposta”. Para profissionais do Programa Hilton Perkins e da Sense Internacional na Índia (2003, p. 117 e 118) “A comunicação é um processo de transmissão de ideias, informações e mensagens de uma pessoa para outra, ela se desenvolve por um processo social”. A comunicação é um processo, ela existe como um fluxo e é uma série de passos, que incluem uma geração de ideias e mensagens, em uma sequência lógica, que pode ser transmitida por algum meio, e ocorre quando um recebe a ideia ou a mensagem e o	

		outro entende e pode agir sobre ela.	
	Comunicação receptiva	A comunicação receptiva ocorre quando alguém recebe e processa a informação dada por meio de uma fonte e forma. A informação pode ser recebida por meio de uma pessoa, rádio ou TV, objetos, figuras, ou por uma variedade de outras fontes e formas. No entanto, comunicação receptiva requer que a pessoa que está recebendo a informação forme uma interpretação que seja equivalente à mensagem de quem a enviou.	
	Comunicação expressiva	A comunicação expressiva requer que um comunicador (pessoa que comunica) passe a informação para outra pessoa. Comunicação expressiva pode ser realizada por meio do uso de objetos, gestos, movimentos corporais, fala, escrita, figuras, e muitas outras variações.	
Abate, Tania P. (2011)			Menciona surdocegueira como público-alvo da Educação Especial, há indicação como um trabalho na área da surdocegueira, por ter em toda pesquisa a descrição dos termos surdos e cegos.

Rached, Sueli F. S. (2011)	Comunicação	De acordo com Stremel (1995), comunicação é a troca de informações entre duas ou mais pessoas.	
	Comunicação Receptiva	É um processo de recepção e compreensão de mensagens.	
	Comunicação por reconhecimento	Comportamentos que indicam o reconhecimento de que outra pessoa está presente: expressões faciais, formas precoces que podem não ter intenção comunicativa, sendo apenas reações simples que indiquem prazer e desprazer. Vocalizações são precoces e podem indicar prazer, desconforto ou ansiedade; podem ser mais fortes, mais longas e de diferentes tipos de inflexões.	
	Comunicação Contingente	Movimentos intensos com o corpo ou parte do corpo, demonstram um potencial comunicativo, mas não são utilizados com intenção comunicativa: Movimentos Corporais: a criança pode utilizar movimentos amplos para expressar pedidos, protestos, e a intenção comunicativa só se desenvolverá se as pessoas responderem. Por exemplo, a demonstração de	

		antecipação de uma atividade; a ativação de um interruptor (controle físico): utilização precoce de tecnologias de apoio como um gravador ou CD com música, um ventilador, uma luz, uma almofada vibratória ajudam nas relações de causa/efeito, ativação de um interruptor (controle social), utilização de vocalizações para chamar a atenção de alguém, ou um toque.	
	Comunicação Instrumental	São comportamentos simples e não simbólicos dirigidos a uma pessoa com intenção de provocar uma ação, geralmente uma pessoa ou objeto, nunca ambos simultaneamente. <u>Tocar a pessoa</u>: as pessoas ao redor da criança podem controlar os resultados dos seus comportamentos; se a criança se comunicar, ela toca a mão do adulto para dar mais comida, ou o braço para empurrar uma pessoa que não quer ao seu lado. <u>Manipulação de pessoas</u>: assim que a criança é capaz de tocar uma pessoa, pode começar a pegar na mão dela e movê-la em direção a si próprio ou ao objeto que deseja. <u>Tocar um objeto</u>: a criança toca o objeto para expressar uma escolha; inicialmente, usamos um objeto de que goste e outro de que não goste e, gradativamente, dois de que goste.	

	Comunicação Convencional	<u>Estender um objeto</u>: a criança começa a estender objetos se tiver capacidade motora, a fim de obter alguma coisa em troca; por exemplo, estende o prato para ser colocada a comida. <u>Gestos simples</u> são gestos que devem ser ensinados antes dos gestos complexos, pois todos os dias usamos gestos para nos comunicar, como “meu”, “comer”, “acabou”. <u>Apontar</u> as crianças sem deficiência: apontam para pessoas e objetos antes de saberem dizer as primeiras palavras. As primeiras palavras podem aparecer emparelhadas com gestos. Todos nós apontamos para comunicar alguma coisa e alguém. <u>Sistemas de comunicação com duas/três escolhas</u>: a criança faz escolhas entre dois objetos e, gradativamente, esse número vai aumentando.	
	Comunicação Simbólica emergente	Comportamentos utilizados são progressivamente mais abstratos; <u>Gestos complexos</u>: a criança já é capaz de utilizar gestos simples e vão se agregando mais com gestos mais comuns a todos. <u>Objetos em miniaturas</u> são utilizados quando a criança é capaz de associar pistas de objetos com pessoas e atividades, passando a utilizar pequenos objetos associados a uma atividade para expressar o que quer ou precisa. <u>Imagens e desenhos de contorno</u>: a criança deve ter uma visão suficiente para símbolos em imagens (SPC), mesmo que não consiga identificar fotografias.	

	Comunicação Simbólica	Os gestos, as palavras escritas, o braille e a fala funcionam como verdadeiros símbolos. A criança tem que perceber que há uma relação um a um entre o símbolo e o objeto/pessoa/atividade, o símbolo “representa” ou refere-se a alguma coisa real. Isso é muito difícil para algumas crianças. Algumas crianças podem aprender vários métodos de comunicação simultaneamente.	
Sotero, Mariana C. (2012)			Menciona surdocegueira e aluno com surdocegueira nos quadros descritivos da pesquisa, não apresentando nenhuma definição específica.
Fagliari, Solange S. S. (2012)			Menciona na pesquisa a palavra surdocegueira, também sem descrição do conceito.
Bendinelli, Rossana C. (2012)			Menciona na pesquisa a palavra surdocegueira sem descrição do conceito, e não menciona a terminologia comunicação.
Carvalho, Ana Paula de (2012)			Não descreve o conceito de comunicação.
Figueiredo, Marília Z. A. (2012)			Não descreve nenhum conceito sobre comunicação na pesquisa.
Matos, Isabeli S. (2012)	Comunicação	A comunicação é uma necessidade básica para o convívio social. Desde o nascimento, a criança demonstra ser eminentemente comunicativa. Quando um bebê chora estabelece comunicação, mesmo que de forma inconsciente ou sem intencionalidade (Miles e Riggio, 2002)	
Gonzales, Roseli K. (2013)			Não descreve o conceito de comunicação,
Raimundo, Elaine A.(2013)			Não descreve o conceito de comunicação.
Cambruzzi, Rita C.S. (2013)	Comunicação	A comunicação (tátil, visual ou oral) com as pessoas com surdocegueira exige mais tempo para o processamento das	

		informações obtidas, ou seja, há necessidade de tempo maior para integrá-la. O processamento das informações (Samaniego, 2004) está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e à compreensão da informação.	
Pereira, Patricia C. A. (2014)			Não descreve o conceito de comunicação
Boas, Denise C. V. (2014)	Comunicação	A comunicação é o meio pelo qual um indivíduo se estabelece como parte de uma sociedade. Os vínculos estabelecidos com o outro, por meio da comunicação, ocorrem de acordo com as possibilidades comunicativas de cada um e podem acontecer mediante movimentos do corpo, utilizando-se objetos do ambiente ou desenvolvendo um código linguístico, nos âmbitos verbal e não verbal (Maia, 2004).	
Santos, Nagib J.M. (2014)	Comunicação	Consiste em um processo de troca de informações resultantes da interação entre os indivíduos que, mesmo de forma intencional, objetivam exercer influência no comportamento do outro (Orelove, Sobssey, 1996; Viñas, 2004).	
Bianchini, Natallie C. P. (2015)			Não descreve nenhuma forma de comunicação, menciona na pesquisa a palavra surdocegueira também sem descrição do conceito.
Almeida, Wolney G. (2015)	Comunicação	A comunicação entre os seres humanos é um processo interpessoal sobre o qual se estabelecem vínculos com os outros; essa relação é estabelecida de diferentes maneiras e conforme as possibilidades comunicativas de cada um; podem acontecer com os movimentos do corpo, utilizando objetos do ambiente ou desenvolvendo um código linguístico.	

Guerreiro, Carolina L. (2015)	Comunicação	De acordo com Serpa (2002), a comunicação entre seres humanos é um processo interpessoal por meio do qual se estabelecem vínculos com os outros; essa relação acontece de diversas maneiras, e conforme as possibilidades comunicativas de cada indivíduo. Dessa forma, podem ocorrer por meio de um código linguístico.	
Farias, Sandra S. P. (2015)	Comunicação	É uma característica humana essencial e uma necessidade social fundamental para a vida de qualquer ser humano, pois permite a interação, a troca de informações, desenvolvimento da linguagem, estabelecimentos de relações, aquisição de autonomia e formação na identidade. Iniciamos nossa comunicação apoiados nas nossas interações e nas interpretações que as pessoas fazem dos nossos atos e interativos (Samaniego, 2004).	
Godoy, Shirley A. (2015)	Comunicação		Não descreve nenhum conceito na pesquisa sobre o termo.
Neto Oliveira, Rivaldo B. O. (2015)	Comunicação		Não descreve nenhum conceito na pesquisa sobre o termo

Apêndice 3

Quadro 17 – Formas de Comunicação: Alfabeto Manual Tátil

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	FORMA DE COMUNICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Forchetti, Daniella	2000	Alfabeto Manual	“O Alfabeto datilológico, também conhecido como alfabeto manual dos surdos ou alfabeto digital, não é universal. Em geral, pode-se perceber a alteração na articulação dos dedos para representação dos caracteres nos alfabetos utilizados em diferentes países. Alguns caracteres se mantêm e outros não. O alfabeto utilizado no Brasil possui 25 caracteres, nos quais há alteração da articulação da mão, do movimento, da orientação e o local da sinalização. Os caracteres correspondem aos grafemas da língua oral e são utilizados para designar certo significado que não tem um sinal lexical específico. Para isso utiliza-se a soletração digital das letras da palavra em evidencia, por exemplo, nomes próprios e as unidades de medida. A palavra centímetro se soletra CM” (Costa, 1994).
Cader-Nascimento, Fatima A. A. A.	2003	Alfabeto Dactilológico	O Alfabeto datilológico, também conhecido como alfabeto manual dos surdos ou alfabeto digital, não é universal. Em geral, pode-se perceber a alteração na articulação dos dedos para representação dos caracteres nos alfabetos utilizados em diferentes países. Alguns caracteres se mantêm e outros não. O alfabeto utilizado no Brasil possui 25 caracteres nos quais há alteração da articulação da mão, do movimento, da orientação e do local de sinalização. Os caracteres correspondem aos grafemas da língua oral e são utilizados para designar certo significado que não tem um sinal lexical específico. Para isto utiliza-se a soletração digital das letras da palavra em evidência, por exemplo, nomes próprios e as unidades de medida. A palavra “centímetro” se soletra

			“CM” (COSTA, 1994).
		Datilologia	A configuração de mãos na datilologia deve ser realizada sob a mão da criança, de forma que esta perceba a configuração e a orientação da letra . O espaço de sinalização é determinado pela eficiência do funcionamento visual ou pela percepção tátil do surdocego. Há casos em que os sinais precisam ser digitados no próprio corpo da pessoa. O local de realização do sinal está determinado pelas características apresentadas pelo receptor.
Almeida, Célia A. F.	2004	Alfabeto Manual Tátil	É usado para empréstimos lexicais e realizado por meio da configuração de mãos, que são constitutivas dos sinais, os quais representam as letras do alfabeto da língua portuguesa. É utilizado através da datilologia ou soletração manual (FERREIRA, 1995, p. 22).
Maia, Shirley R.	2004	Descreve somente as formas de comunicação dos 25 alunos com surdocegueira pesquisados, mas não define conceitos.	
Frederico, Carlos E.	2006	Alfabeto Dactilológico	O Alfabeto datilológico, alfabeto manual ou alfabeto digital, não é universal. Este sistema consiste em perceber a alteração na articulação dos dedos para representar os caracteres nos alfabetos utilizados em diferentes países. Alguns caracteres permanecem e outros não. No Brasil, o alfabeto utilizado possui 25 caracteres, nos quais ocorre alteração da articulação da mão, do movimento, da orientação e do local da sinalização. Os caracteres correspondem aos grafemas da língua oral e são utilizados para designar certo significado que não tem um sinal lexical específico (CADER-NASCIMENTO, 2005, p. 60).
Cambruzzi, Rita C. S.	2007	Dactilologia	É outra maneira de estabelecer comunicação, correspondendo a cada uma das letras do alfabeto uma posição dos dedos. Para perceber o movimento dos dedos, o surdocego pode circundar com sua mão a mão do interlocutor. Esse sistema tem como vantagem a transmissão da ortografia, mas exige muita atenção. É interessante usá-lo quando está se

			deslocando de um lugar para outro, pois permanece com as mãos livres. A desvantagem é a limitação do círculo de interlocutores a um meio muito especializado.
		Sistema Dactilológico Visual-Tátil	O interlocutor realiza as letras no ar e, para que a pessoa surdocega reconheça cada letra, vai tocando com sua mão. Um cuidado deve ser observado, conforme Dorado (2004, p. 9): [...] A execução das letras deve fazer-se devagar, dando tempo à pessoa surdocega para que reconheça cada uma das letras e passando à seguinte somente quando tiver entendido a anterior.
		Sistema Dactilológico Tátil ou na Palma da Mão	Consiste em soletrar a mensagem apoiando cada uma das letras sobre a palma da mão da pessoa surdocega, para que esta possa captá-las tatilmente (DORADO, 2004).
Arias, Camila R.	2008	Alfabeto Manual	Consiste em fazer, com a mão direita, um sistema de signos sobre a palma do interlocutor.
Carrilo, Elenir F. P.	2008	Alfabeto Dactilológico Tátil	Corresponde ao alfabeto manual utilizado pelo surdo, sendo a mensagem transmitida letra por letra na palma da mão do surdocego, mediante diferentes posições dos dedos do guia-intérprete, usando toques, traços e configurações da mão.
Galvão, Nelma C. S. S.	2010	Alfabeto Dactilológico	Também chamado de alfabeto digital ou alfabeto da língua de sinais, é digitado na mão da pessoa surdocega, que pela articulação ou posição dos dedos percebe o sinal que está sendo formado e decodifica a letra.
Matos, Isabeli S.	2011	Alfabeto Dactilológico	Conhecido como alfabeto manual ou alfabeto digital. Trata-se do alfabeto utilizado pelo surdo, em que cada letra corresponde a uma determinada posição da mão. Também não é universal, já que são observadas variações posturais nos dedos, em diferentes países. É utilizado pelo surdocego com espaços variáveis, dependendo do resíduo visual e, no caso da pessoa com perda total da visão, este é soletrado na palma da mão .
Santos, Nagib J. M.	2014	Dactilologia Apoiada na Palma da Mão	Consiste no uso da escrita em alfabeto manual feita na palma da mão da pessoa com surdocegueira. A eficiência dessa forma de comunicação está relacionada ao grau de percepção tátil do sujeito. Em alguns casos, a emissão da mensagem é feita no próprio corpo da pessoa com surdocegueira.
Almeida, Wolney G.	2015	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 ser articuladas, o indivíduo, através do tato, perceba e compreenda tais articulações. 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. O uso das configurações para cada letra do alfabeto seguirá as regras concernentes à 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.
Faria, Sandra S. P.	2015	Alfabeto Tátil	Alfabeto digital utilizado pela comunidade de pessoas com surdez para dar nomes a coisas, lugares e pessoas, adaptado para a condição específica da pessoa com surdocegueira. Esse é digitado na mão da pessoa com surdocegueira, que pela articulação ou posição dos dedos percebe a configuração tomada pela mão do emissor e decodifica a letra.

Quadro 18 – Forma de Comunicação: Braille Tátil

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	FORMA DE COMUNICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Cader-Nascimento, Fatima, A.A.A	2003	Braille	O sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita usado por pessoas cegas (BRASIL, 2001c). O sistema de leitura e escrita Braille tem por base a cela Braille. Esta Cela é formada pela combinação de seis pontos dispostos em duas colunas paralelas, isto é, uma matriz de base 3 X 2, que sobressaem do papel. Nessas estruturas são geradas 63 combinações que viabilizam a leitura-escrita Braille por parte dos cegos, possibilitando o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas (português, matemática, física, química, etc.) ... A estética Braille é universal. Em termos de registro escrito segue os padrões da língua

			do país.
	2003	Sistema Braille Digital	Para realização do Braille digital a pessoa utiliza a mão direita fechada, na posição horizontal, com o dedo indicador e médio, distendidos e paralelos. A posição é equivalente à letra “U” do alfabeto Dactilológico brasileiro. Nesta posição a pessoa SC receberá a informação, que será transmitida pelo interlocutor por meio da marcação do signo gerador do Braille (seis pontos). Para tanto, o interlocutor utilizará o dedo indicador para escrever a palavra mediante o toque. A marcação do sistema Braille ocorre a partir da primeira falange do dedo indicador (parte de cima); este será o ponto 1, correspondente a letra “A”; os demais seguem a sequência. Assim, como em cada dedo há três falanges, os dois dedos representarão a cela Braille e cada falange o espaço destinado a cada ponto. A comunicação ocorre através da soletração de cada palavra. Esse sistema é utilizado por SC na interação com cegos, ou com pessoas que só dominam o sistema Braille.
Frederico, Carlos Eduardo.	2006	Sistema Braille	É composto de seis pontos em alto-relevo, permitindo ler 63 sinais obtidos pelas diversas combinações dispostas em celas Braille. Os pontos enumerados de um a seis podem ser combinados nas posições verticais, horizontais ou oblíquas num mesmo espaço. Nessa estrutura, possibilita o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas (português, matemática, física, química).
Frederico, Carlos Eduardo.	2006	Braille Digital	O sistema Braille digital segue as mesmas regras e convenções do braile tradicional (os dedos indicador e médio representam a cela braile e em cada falange dos dedos representa-se o espaço de marcação do ponto). Sua utilização ocorre no próprio corpo do surdocego e de seu interlocutor, em geral utilizando os dedos mencionados. Assim, a marcação dos pontos é realizada no dedo indicador e médio os quais representam as celas, e cada uma das falanges representará a marcação de cada ponto. Dessa forma, a criança surdocega poderá se comunicar com outras pessoas que dominam o código Braille mediante marcação de cada letra que compõe uma palavra (Cader-Nascimento, 2005, p. 63).
Mesquita, Sandra Regina, S.H.	2006	Palavras escritas/ Braille	Quando podemos utilizar palavras escritas à tinta, ampliadas, simbólicas e o braille,

			jamais deixando de considerar o resíduo de visual da pessoa, fazendo-a aproveitar ao máximo.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Braille	É um sistema padronizado, projetado para leitura e escrita. É composto de seis pontos em relevo que combinados entre si formam as letras, números, pontuações etc.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Braille Manual	Este sistema deve ser aplicado para pessoas surdocegas que já possuam conhecimento do Braille, a fim de aplicá-lo na transmissão de mensagens e interpretação. Pode ser um sistema alternativo de comunicação entre pessoas ou de comunicação através da tecnologia. As mensagens são soletradas letra a letra com correspondência no sistema Braille e segue a estrutura da língua oral.
Arias, Camila Ramos	2008	Sistema Braille	Sistema de escrita e leitura tátil, que consiste no arranjo de seis pontos em relevo.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Braille Manual	Utiliza o sistema Braille de leitura e escrita usado pelo cego, adaptado tatilmente. O guia-intérprete escreve o conteúdo da mensagem, letra por letra, usando o correspondente a cada letra do código Braille. As mensagens podem ser transmitidas das seguintes formas: • o surdocego deixa suas mãos com as palmas viradas para baixo e o guia-intérprete escreve a mensagem utilizando os três dedos centrais (indicador, médio, anular) de cada uma das mãos do surdocego, como se fossem as seis teclas de um teclado Braille, correspondendo aos seis pontos desse código; • o guia-intérprete escreve a mensagem através dos seis pontos do código Braille, utilizando as três falanges dos dedos (indicador e médio) da mão dominante do surdocego, considerando cada falange um ponto da cela Braille; • o surdocego deixa sua mão dominante com a palma virada para cima e o guia-intérprete escreve a mensagem no centro da palma da mão utilizando os seis pontos do código, imaginando uma cela Braille.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Escrita e Leitura Braille	A mensagem é escrita pelo guia-intérprete através do sistema alfabético e retransmitida ao surdocego em Braille, por meio de máquinas de escrever portáteis (Telletouch), mecânicas ou eletrônicas e computadores.

			Uma pessoa que apresente conhecimento e habilidade para utilizar o sistema Braille de leitura e escrita, se for orientada sobre como deverá manusear os equipamentos que se apropriam desse sistema, poderá interagir com o surdocego de maneira informal, mas sem desenvolver uma comunicação de forma ampla.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Braille Manual	No caso de precisar adaptar o Braille para a pessoa surdocega, o mesmo poderá ser digitado nos dedos indicador e médio da pessoa surdocega, e funcionarão como a cela Braille, sendo cada falange o lugar da marcação do ponto. Outra forma de realizar o Braille manual é utilizar as duas mãos da pessoa surdocega, três dedos de cada lado como se fossem o teclado da máquina Braille.
Cormedi, M. A.	2011	Leitura e escrita em Braille	Representa uma transcrição da língua escrita, sendo o sistema utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão que não podem ler impressão em tinta.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Palavras escritas/ Braille	Utilizadas por indivíduos que tenham habilidades que lhes permitem compreender a linguagem simbólica escrita ou em Braille.
Matos, Isabeli Sales	2012	Braille	“[...] sistema de leitura e escrita tátil para cegos, baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma” (PINEIRO, QUERO e DIAZ, 2003, p. 228).
Santos, Nagib José Mendes	2014	Sistema Braille Tátil	Esse processo consiste na execução dos pontos feita na própria mão da pessoa com surdocegueira, mais precisamente nos dedos indicador e médio. Estes ficam em forma de “U” do alfabeto Dactilológico da língua de sinais brasileira e recebem do emissor a informação por meio dos pontos que serão feitos nas falanges desses dois dedos. Esse sistema de comunicação é geralmente utilizado por pessoas surdocegas na interação com pessoas cegas ou pessoas que sabem utilizar o sistema Braille.
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Sistema Braille Digital	Sistema de comunicação que utiliza o próprio corpo da pessoa com surdocegueira, especificamente, pontos dos dedos indicador e médio da mão ou dedos indicador, médio e anelar. Os pontos utilizados possuem a mesma estrutura e signo gerador do Sistema Braille.
Almeida, Wolney Gomes	2015	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 fossem a cela Braille e, assim, pulsionar em cada falange a codificação utilizada pelo sistema. Dessa forma, o sistema Braille permitirá a escrita de letras, números, pontuação, etc.
--	--	--	---

Quadro 19 – Formas de Comunicação: Código Morse

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	FORMA DE COMUNICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Código Morse	O interlocutor dá um toque sobre a mão do receptor com a ponta do seu dedo indicador, representando assim um ponto do Código Morse.

Quadro 20 – Forma de Comunicação: Comportamentos Pré-Intencionais

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	FORMA DE COMUNICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Comportamentos Pré-intencionais	Caracteriza-se por comportamentos reflexos ou reativos que não são controlados pela criança; estes estão relacionados com o bem-estar da criança, como fome, desconforto, conforto, dor e fazem com que o mediador lhe dê significado e os interprete, apesar do comportamento em si não ser intencional (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL, 1991).
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Comportamentos Intencionais	Há a manifestação de comportamentos intencionais, mas sem a finalidade de condicionar a resposta do outro, ou seja, não tem consciência do impacto comunicativo desses comportamentos (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL).
Maia, Shirley Rodrigues	2011	Comportamento problema	Agressivo em relação a outros, comportamento de automutilação, destrói materiais,

			isola-se dos outros, usa vocalização, ou seja, não usa palavras.
		Ações descritivas	Dramatiza a ação desejada: pulando, fazendo movimento de uma bola quicando, dramatiza uma rotina não relacionada com função, canta música ou melodia relacionada à atividade, realiza dança e movimento relacionado à atividade.
		Toque	Toca o parceiro, puxa-o, manipula-o ativamente, demonstra emoção ao parceiro: abraçando, fazendo carinho, empurrando, aponta ou toca objetos e pessoas (o que chamamos de gestos de contato), aponta sem toque (o que chamamos de gestos de distância).
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Comunicação não verbal	Sorriso, movimento, mudança de posição.

Quadro 21 – Formas de Comunicação: Contornos/Pistas de Contornos

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	FORMA DE COMUNICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Contornos do objeto no cartão	A escova de dente contornada no cartão, a colher contornada no cartão. É a representação bidimensional.
Mesquita, Sandra Regina S.H.	2006	Contornos	Quando fazemos uso dos contornos dos objetos para representar uma atividade. Levando-se em consideração sempre as capacidades visuais da pessoa, esta poderá variar de uma forma sólida (silhueta em contraste preto e branco) à linha do contorno do objeto. Por exemplo: o contorno de uma colher (contorno com todo o seu espaço interior pintado de preto) ou linha de contorno.
		Pistas de imagens ou contornos	Quando fazemos uso de fotos, contornos dos objetos, levando sempre em consideração a possibilidade do uso da visão, devendo lançar mão de diferentes recursos, como texturas, contornos a tinta, relevos, fotografias.

Quadro 22 – Formas de Comunicação: Desenhos

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Andreossi, Silvia Costa	2009	Desenhos; Imagens; Símbolos; Fotos	Pode-se construir um livro de mobilidade que contenha informações relacionadas aos conceitos. Os objetos existentes no percurso podem ser utilizados como parte do sistema de comunicação. Por exemplo, as pistas como uma pedra que se encontra no caminho do passeio podem ser inseridas em um livro onde existem as instruções para a criança percorrer determinado caminho enriquecido por uma pista.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Desenhos	Figuras ou imagens que representem situações concretas do cotidiano e podem facilitar a comunicação de pessoas surdocegas que não dominam um sistema de comunicação completo.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas de imagens/ desenhos de contornos /outros símbolos tangíveis	Utilizados para receber mensagens quando a criança tem visão suficiente, como beber, passear, dormir, comer.

Quadro 23 – Formas de Comunicação: Escrita Ampliada em Tinta

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Cader-Nascimento, Fatima, A.A.A	2003	Escrita Ampliada	Este processo consiste na ampliação de textos, frases, palavras, sílabas e letras. A ampliação pode ser impressa ou manuscrita com letra grafada em caixa-alta (maiúscula). No caso da ampliação impressa, o tamanho pode variar entre 20 a 48; acima desse valor torna-se difícil a reprodução do material, além de tornar difícil a

			identificação da palavra pelo surdocego. No caso da ampliação realizada à mão utilizam-se letras maiúsculas (caixa-alta), variando o tamanho de 1 a 15 cm. Antes de utilizar esse recurso, é importante conhecer a capacidade de discriminação visual do SC (MCLETHIE E RIGGIO, 2002).
Frederico, Carlos Eduardo	2006	Escrita Ampliada	A escrita ampliada consiste na ampliação de textos, frases, palavras, sílabas e letras. A ampliação pode ser manuscrita e impressa. Quando for impressa, o tipo de fonte preferível é Arial e o tamanho da letra entre 20 a 48. Acima disso torna-se difícil a ampliação do material e a identificação da palavra pelo surdocego. Quando a ampliação é realizada de forma manuscrita, o mediador deve utilizar apenas letras em caixa-alta, com o tamanho variando entre 1 a 15 cm (CADER-NASCIMENTO 2005, p. 63).
Mesquita, Sandra Regina, S.H.	2006	Palavras Escritas /Braille	Quando podemos utilizar palavras escritas à tinta, ampliadas, simbólicas e o Braille, jamais deixando de considerar o resíduo de visual da pessoa, fazendo-a aproveitar ao máximo.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Escrita em Tinta	O guia-intérprete escreve a mensagem em tinta sobre um papel de cor contrastante, utilizando letras ampliadas, cujo tamanho varia de acordo com o resíduo visual do surdocego, possibilitando assim o entendimento da mensagem.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Escrita Ampliada	Refere-se à ampliação do tamanho de fonte de leitura, preferencialmente utilizando-se letra maiúscula. É importante escolher cor e espessura do traço que mais se adapte à condição visual da pessoa, considerando a situação de melhor contraste visual.
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Leitura e Escrita à tinta ampliada	Depende do resíduo funcional de visão para que sejam definidas a ampliação das letras, o espaçamento e os contrastes utilizados, envolve o uso de equipamentos como de lentes de aumento, lupas e teléupas.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Palavras Escritas /Braille	Utilizadas por indivíduos que tenham habilidades que lhes permitem compreender a linguagem simbólica escrita ou em Braille.

Quadro 24 – Formas de Comunicação: Escrita na Palma da Mão

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Cader-Nascimento, Fatima, A. A. A.	2003	Escrita Alfabética na Palma da Mão	Este processo consiste no registro das letras em caixa-alta (maiúsculas) do alfabeto ocidental na palma da mão da pessoa SC. O mediador apoia a mão do SC e, em seguida, com o dedo indicador, realiza os movimentos necessários à identificação das letras de cada palavra. Geralmente, o SC utiliza este recurso com pessoas que não conhecem o alfabeto Dactilológico ou o sistema Braille.
Frederico, Carlos Eduardo	2006	Escrita Alfabética na Palma da Mão	Consiste no registro de cada letra na palma da mão do surdocego ou em outras partes do corpo. Devem ser escritas com letras maiúsculas e o registro deverá ser realizado com o dedo indicador do interlocutor no centro da palma da mão ou em outra parte do corpo da criança surdocega para que esta perceba, por meio do tato, cada letra registrada. (CADER-NASCIMENTO, 2005, p. 64).
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Escrita Alfabética na Palma da Mão	Consiste no registro de cada letra na palma da mão do surdocego ou em outras partes do corpo. Devem ser escritas com letras maiúsculas e o registro deverá ser realizado com o dedo indicador do interlocutor no centro da palma da mão ou em outra parte do corpo da criança surdocega para que esta perceba, por meio do tato, cada letra registrada. (CADER-NASCIMENTO, 2005 p. 64)
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Traços de Letra Impressa, Maiúscula, na Palma da Mão.	O interlocutor escreve a mensagem com seu dedo indicador no centro da palma da mão do surdocego, utilizando-se a estrutura da língua oral, como se estivesse escrevendo com o alfabeto.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Escrita na Palma da Mão	Possibilita a transmissão da mensagem mediante a representação de cada letra do alfabeto por sua grafia correspondente. O guia-intérprete utiliza letra de forma ou cursiva, escrevendo uma sobre a outra, com a ponta de seu dedo, mais comumente no centro da palma da mão

			do surdocego, de forma que a mensagem seja sentida e compreendida através do tato. Outra forma de uso dessa modalidade é o interlocutor utilizar um dedo do próprio surdocego para que ele escreva a mensagem sobre a palma da mão ou sobre uma superfície plana qualquer.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes.	2010	Traçado das Letras	A mensagem é transmitida na palma da mão da pessoa surdocega, a partir da representação de cada letra do alfabeto. O interlocutor pode escrever com seu próprio dedo na mão do surdocego, ou usar o dedo da própria pessoa surdocega para desenhar as letras na palma da mão, ou escrever com o dedo a letra no ar, ou, ainda, escrever com o dedo em uma superfície.
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Escrita na palma da mão	Escrever as letras na palma da mão da pessoa surdocega usando o dedo indicador da pessoa que escreve como “caneta”. Requer que a pessoa surdocega seja alfabetizada. A recepção é pelo tato. Também é possível fazer os pontos do Braille na mão.
Matos, Isabeli Sales	2012	Escrita na Mão	Também a escrita na mão é utilizada principalmente pelo surdocego que teve a perda visual após ser alfabetizado com a grafia em tinta. Consiste na escrita do alfabeto na palma da mão do surdocego, com letra cursiva ou em caixa-alta.
Santos, Nagib José Mendes	2014	Escrita Alfabética na Palma da Mão	Trata-se do sistema de comunicação que usa palavras, frases e textos feitos na palma da mão da pessoa com surdocegueira. Nesse processo, usam-se letras em caixa-alta feitas pelo emissor com seu dedo indicador na mão da pessoa com surdocegueira. Esse processo também dependerá do grau de sensibilidade tátil apresentado pelo receptor.
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Escrita Alfabética Tátil	Essa comunicação consiste no registro das letras do alfabeto que compõem a língua oral escrita na palma da mão da pessoa com surdocegueira ou em uma base plana. São duas as formas desse tipo de comunicação: dedo do emissor como lápis e dedo da pessoa com surdocegueira como lápis.
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Comunicação Escrita Alfabética	Essa forma de comunicação consiste em escrever a mensagem, utilizando-se

			normalmente letras maiúsculas ou cursivas, com a melhor padronização possível; a escolha vai depender da pessoa com surdocegueira. O interlocutor pode escrever com seu próprio dedo que funcionará como lápis na palma mão pessoa com surdocegueira, ou utilizar o dedo de quem usa esse tipo de comunicação para desenhar as letras na palma da mão, de forma que a pessoa com surdocegueira perceba a escrita por meio do tato. Também pode escrever com o dedo dela em uma base com superfície lisa ou, ainda, escrever com o dedo a letra no ar. A mensagem é transmitida para ela a partir da representação de cada letra do alfabeto. Entretanto, existem pessoas com surdocegueira que utilizam outras partes do corpo, como o braço, a testa, para receber a informação. (MAIA, 2004)
Almeida, Wolney Gomes	2015	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.

Quadro 25 – Formas de Comunicação: Expressões Faciais

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Maia, Shirley Rodrigues	2011	Expressões faciais	Sorrir, franzir a testa, fazer careta (contorcer o rosto para indicar dor, insatisfação ou desgosto), mostrar surpresa e mostrar raiva.

Quadro 26 – Formas de Comunicação: Fala

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Forchetti, Daniela	2000	Fala	Falar é uma ação que inclui componentes fisiológicos e linguísticos na produção verbal realizada pela emissão de sons. Os componentes fisiológicos referem-se à capacidade de articulação da produção verbal (abertura da boca, posição da língua e outros), enquanto o segundo vincula-se à estrutura da língua, ao sistema fonológico usado pelo grupo social (Law, 2001). Para Vigotski <i>et al.</i> (1988), a fala é a manifestação material da linguagem, assume o papel organizador do pensamento, desempenha uma função no planejamento e execução de uma dada ação; com isso, exerce uma função instrumental na organização do comportamento.
Cader-Nascimento, Fatima A. A. A.	2003	Fala	Este recurso de comunicação é viabilizado no caso de a criança SC apresentar ganhos auditivos mediante a utilização do aparelho auditivo. Nesse caso, o mediador deverá falar devagar e de forma clara, de preferência em um local tranquilo, sem muito barulho ou ruído, pois o AASI amplia todos os sons do

			ambiente, e eles podem incomodar e irritar a criança.
Frederico, Carlos Eduardo	2006	Língua Oral Amplificada	É a recepção da mensagem expressa pelo interlocutor por meio da língua oral, mediante o uso, por parte da criança, de aparelho de amplificação sonora (AASI). É fundamental que o interlocutor se coloque a uma distância adequada, de acordo com a perda auditiva da criança surdocega, e do lado em que apresentem melhores condições de percepção do som. (CADER-NASCIMENTO, 2005, p. 61)
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Linguagem oral	Pressupõe restos auditivos funcionais e uma boa educação fonoaudiológica. A leitura labial é difícil em função da perda visual. Entretanto, a percepção da fala pode ocorrer através do uso do aparelho de amplificação sonora; portanto, por via auditiva.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Língua Oral Ampliada (Fala Ampliada)	Consiste na transmissão da mensagem expressa através da língua oral. O guia-intérprete deverá falar bem próximo da orelha do surdocego que apresente melhor resíduo auditivo, com volume de voz mais elevado que o normal (de acordo com o resíduo), a uma velocidade mais lenta, articulando bem as palavras, em um local com pouco ruído, para que a informação seja compreendida sem distorção.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Língua Oral Amplificada (Fala Amplificada)	Consiste na transmissão da mensagem expressa em língua oral. A mensagem transmitida pelo guia-intérprete será captada pelo surdocego através do recurso tecnológico de amplificação e indução sonora, conhecido por LOOPS. Nesse caso, o guia-intérprete deverá estar posicionado do lado em que o surdocego apresente melhor resíduo auditivo, para facilitar a recepção da mensagem.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Sistema baseado na língua oral – usando o canal auditivo	Esta forma de comunicação consiste em buscar estratégias para potencializar o resíduo auditivo: procurar identificar qual o melhor ouvido; identificar uma distância ideal para estabelecer a comunicação; modular o volume da voz; modular a velocidade da voz; articular as palavras de forma mais clara;

			procurar um ambiente silencioso.
Rached, Sueli Fernandes da Silva.	2011	Fala	A comunicação deve acompanhar todas as outras formas de comunicação. Mesmo que a criança não ouça a fala, poderá perceber a informação através de movimentos e expressões faciais da pessoa que fala.
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Língua Oral	A comunicação expressiva acontece pela fala e a comunicação receptiva se dá pela audição residual e ou leitura orofacial, que pode ser visual ou tátil; neste caso, será pelo Tadoma.
Godoy, Shirley Alves	2015	Linguagem Oral Ampliada	A língua oral amplificada ou fala ampliada consiste na recepção da mensagem expressa pelo interlocutor por meio da língua oral, mediante o uso, por parte da pessoa com surdocegueira, de aparelho de amplificação sonora (AASI) /aparelho auditivo. No caso do uso do AASI, é fundamental que a guia-intérprete ou a instrutora mediadora se coloque a uma distância adequada de acordo com a perda auditiva da pessoa surdocega, e do lado em que apresente melhores condições de percepção do som (resíduo auditivo). Assim, o professor de apoio (instrutor mediador/guia-intérprete) faz a fala ampliada como recurso de comunicação da aluna no âmbito escolar, principalmente na sala de aula, transmitindo os conteúdos referentes à disciplina abordada em tempo real. (GODOY, 2011, p.22)

Quadro 27 – Formas de Comunicação: Gestos/Gestos Naturais/ Pistas de Gestos

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Cader-Nascimento, Fatima A. A. A.	2003	Gestos	Os gestos são movimentos corporais realizados pelas pessoas para comunicar, ressaltar ou enfatizar uma determinada informação em um contexto específico. Esses movimentos e expressões contextuais, geralmente, são universais e são utilizados para exprimir ideias e/ou sentimentos, para realçar a expressão. De acordo com Behares (1987), os gestos não fazem parte de uma unidade convencional de língua. Em geral, os gestos naturais coincidem com o significado que certo objeto tem para a pessoa em particular. Para isso as pessoas utilizam recursos como o arqueamento das sobrancelhas, dar de ombros, assumir determinada postura corporal, forçar a abertura dos olhos, tensionar músculos, alterar a fisionomia etc. como uma forma de reforçar ou destacar o assunto veiculado, tornando-o claro.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas Gestuais	Podem ser gestos naturais ou codificados de acordo com as capacidades cognitivas da criança. São gestos realizados no campo visual das crianças com surdocegueira e múltipla deficiência; no caso de crianças com cegueira associada, as pistas gestuais podem ser feitas diretamente na mão da criança.
Gomes, Márcia R.	2006	Pistas gestuais	Referem-se aos gestos com a representação motora de uma ação, incluindo as expressões corporal e facial, realizados no campo visual para aquelas crianças que possuem algum resíduo visual ou na mão daquelas que tiverem maior dificuldade de visão.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Pistas Gestuais	São expressões corporais incluindo mudanças faciais e gestos das mãos, que exigem alguma visão [...], usadas na comunicação para expressar adeus, assim como o “SIM” ou “NÃO”, por exemplo.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Linguagem Gestual	Consiste em utilizar as palavras, gestos que serão percebidos tatilmente. O

			educando surdocego, na maioria das vezes, ao comunicar-se por meio da linguagem gestual pode alcançar sistemas mais complexos.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Sistema Gestual -motor	Os movimentos são transformados em comportamentos intencionais, uma vez que os movimentos corporais realizados pelos surdocegos “tendo valor comunicativo” passarão a ter potencial para serem usados como formas ou comportamentos comunicativos intencionais pré-simbólicos (SIEGEL-CAUSEY E DOWNING CITADOS POR ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL, 1991)
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Gestos naturais	Os gestos naturais representam formas comunicativas convencionais que são reconhecidas por um grupo de pessoas. Os gestos fazem parte da comunicação cotidiana da maioria de pessoas e do processo de desenvolvimento de linguagem. São movimentos de cabeça e braços que representam uma parte de ação, do objeto ou da pessoa.
Maia, Shirley Rodrigues	2011	Gestos naturais	É uma representação motora a forma com que a criança usa habitualmente um objeto ou participa na atividade.
Matos, Isabeli Sales	2012	Gestos	Os gestos podem ser naturais, quando reconhecidos convencionalmente por um grupo de pessoas, ou indicativos, quando apontam, indicam um desejo ou uma referência. Esses gestos podem ser usados simultaneamente com as pistas, como forma de ampliar a compreensão do que se expõe. Como exemplo, podemos mostrar um objeto como o copo e fazer o gesto de beber água, para, em seguida, tomar o líquido. Dessa forma, a criança compreende concretamente o objeto (copo) e a ação de tomar água. Nesse caso, o gesto deve ser ensinado à criança com surdocegueira, já que a aprendizagem incidental não é possível porque ela não enxerga outras pessoas fazendo a mesma ação.
Farias Sandra Samara Pires	2015	Gestos Naturais	Na fase de gestos naturais, a aprendizagem ocorre naturalmente a partir das experiências com as qualidades motoras dos objetos, sendo constituídos por

			movimentos icônicos de forma espontânea. Nessa fase, a criança começa a criar seus próprios gestos, de forma a conquistar a relação de sua necessidade e de seus desejos, como também começa a conquistar o controle voluntário sobre seus movimentos, transformando-os em instrumento de comunicação. De acordo com Cader-Nascimento (2005), nos trabalhos com crianças surdocegas congênitas, os primeiros gestos a serem usados devem imitar um jogo motor, em que todo o corpo participa da identificação do objeto ou da situação. O importante é representar os objetos com base no que se pode fazer com eles, tornando claros os objetivos, executando o que se pretende em um momento específico e em um contexto especial de forma repetitiva lúdica e atraente, até que a criança surdocega seja capaz de realizá-lo de forma independente.
--	--	--	---

Quadro 28 – Forma de Comunicação: Imagens

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Imagens	Quando fazemos uso de fotos ou desenhos para representar um objeto ou uma atividade, levando sempre em consideração a possibilidade do uso da visão, lançando mão de diferentes recursos como texturas, relevos. Exemplo: a fotografia ou foto do carro que indica o transporte escolar.
Gomes, Márcia R.	2006	Pistas de imagem	São os desenhos, fotografias, contorno de objetos, ou símbolos gráficos que podem representar ações, pessoas, eventos e locais. A pista de imagem pode ser vista como um intermediário facilitador da comunicação entre objeto de referência

			concreto e a linguagem.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Símbolos bidimensionais (imagens)	São utilizados com crianças que apresentem uma visão residual, e exigem uma resposta por meio de uma indicação ou de uma seleção. Por serem representados por símbolos permanentes, é necessário reconhecer o símbolo. À medida que consegue atuar em nível mais elaborado, o mediador, gradativamente, utilizará pistas mais exigentes em termos de simbolização (contorno de objetos, desenhos e as fotografias), dependendo da visão para perceber imagens e das capacidades da criança. Para tal, devemos verificar se a criança realmente associa fotografias ou desenhos correspondentes (GOOLD ET. AL., 1997; ROWLAND E STREMELE-CAMPBELL, 1991).
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Pistas de imagens	A partir do momento que consegue atuar em nível mais elaborado, o mediador deve utilizar pistas mais exigentes em termos de simbolização; isto é, passa-se a apresentar gradativamente apenas o contorno de objetos, desenhos e as fotografias.
Arias, Camila Ramos	2008	Pista de imagens	Auxilia na exploração e domínio de novos ambientes, representando tridimensionalmente objetos ou grupos de objetos que se encontram em um ambiente. Assim com as demais pistas, as imagens devem ser utilizadas de acordo com a capacidade cognitiva e visual da pessoa. Quanto maior a clareza entre a pista de imagem e sua referência, maior será a compreensão. As pistas de imagens são contornos de objetos, desenhos, fotografias ou símbolos gráficos que representam ações, pessoas, locais, eventos etc. É importante considerar o contraste, a cor, o tamanho, a distância e o ângulo em que a pista será apresentada; o nível de complexidade das imagens; o nível de compreensão do receptor da imagem e o fato de poderem ser facilmente reproduzidas e transportadas (SARAMAGO, 2004, p. 24-25).
Andreossi, Silvia Costa	2009	Desenhos; Imagens;	Pode-se construir um livro de mobilidade que contenha informações relacionadas aos conceitos. Os objetos existentes no percurso podem ser utilizados como parte do sistema de comunicação. Por exemplo, as pistas como uma pedra que se

		Símbolos; Fotos	encontra no caminho do passeio podem ser inseridas em um livro onde existem as instruções para a criança percorrer determinado caminho enriquecido por uma pista.
--	--	--------------------	---

Quadro 29 – Forma de Comunicação: Leitura Labial

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Leitura Labial	Consiste na leitura da mensagem através dos movimentos dos lábios, expressa mediante o uso da língua oral. O surdocego apresenta muita dificuldade para entender as mensagens faladas por conta do comprometimento da visão; portanto, algumas adaptações são necessárias: • na maioria dos casos, o guia-intérprete deverá estar bem próximo do surdocego, de forma que este possa compreender claramente os movimentos dos lábios; • as mensagens deverão ser transmitidas pelo guia-intérprete mais lentamente que o normal; • as palavras deverão ser bem articuladas pelo guia-intérprete, evitando-se movimentos com a cabeça e expressões faciais exageradas; • o rosto do guia-intérprete deverá estar iluminado, tendo o cuidado para que o excesso de luz não confunda os movimentos dos lábios; • dependendo do resíduo auditivo dos surdocego, ele poderá utilizar a leitura labial com apoio auditivo; para tanto, o guia-intérprete deverá articular a mensagem com voz;

			encontramos surdocegos que utilizam a leitura labial com apoio da língua de sinais. Nesses casos, o guia-intérprete deverá usar a estrutura-base para transmissão da mensagem à língua oral, realizando os sinais somente para facilitar a captação de determinadas palavras.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Sistema baseado na língua oral usando o canal visual	Nesses casos acontecem a potencialização da leitura labial . Através do uso dos resíduos visuais, a pessoa surdocega pode realizar a leitura da fala, reconhecendo as palavras pela articulação das mesmas. É preciso considerar a distância ideal, a velocidade, a qualidade da articulação e a iluminação do ambiente.

Quadro 30 – Formas de Comunicação: Língua de Sinais

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Cader-Nascimento, Fatima, A.A.A	2003	Língua de Sinais	A língua de sinais é uma linguagem que não depende da representação acústica, mas da articulação ou configuração das mãos, do movimento no espaço de sinalização, do local de articulação, da orientação da mão no espaço, tudo isso associado à expressão facial. Assim como a palavra, o sinal possui as duas propriedades do significado, ou seja, é portador do significado que mantém uma relação direta com o objeto e do sentido que se relaciona com o contexto (BEHARES, 1987; FERREIRA-BRITO E LANGEVIN, 1995; CAPOVILLA E RAPHAEL, 2001).
Frederico, Carlos Eduardo	2006	Língua de Sinais	Foi desenvolvida a partir da língua de sinais francesa. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio de

			combinações de formas e de movimentos das mãos e pontos de referência no corpo no espaço. (CADER-NASCIMENTO 2005, p. 59)
Arias, Camila Ramos	2008	Sinais significativos	Forma de comunicação visomotora, construída no espaço a partir de movimentos do corpo e das mãos.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Língua de Sinais Naturais	É normalmente utilizado por surdocegos congênitos. Os sinais são organizados de acordo com a função que o objeto apresenta; ou podem ser feitos movimentos corporais que representem uma ideia ou ação. São sinais que contêm determinada intencionalidade. Há o propósito de se estabelecer uma situação comunicativa com o interlocutor, e, para isso, necessita fazer parte do repertório comunicacional também do interlocutor. Refere-se às negociações de significados citadas por Viñas (2004): sinais espontâneos que significam uma necessidade e, quando realizados, podem ser reconhecidos. Tem como fator limitante ser entendido somente pelas pessoas mais próximas à criança.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Língua de Sinais	Na língua de sinais as expressões faciais devem ser entendidas como parte dos sinais. Cada país tem a sua língua de sinais; no Brasil, ela é denominada Língua Brasileira de Sinais (Libras). Resumidamente, é uma língua que tem como característica utilizar as mãos, os braços, o tronco e o rosto para produzir sinais, que são percebidos pela visão do interlocutor. No caso das pessoas surdocegas, essa língua precisará sofrer algumas alterações, a depender de sua condição visual. O sinal poderá ser feito em posição mais lateral (à direita ou à esquerda da pessoa, no lado em que a pessoa surdocega tiver melhor resíduo visual), ou mais central, se ocorre mais próximo ao seu campo visual, ou ainda no próprio corpo (geralmente na palma da mão).
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Língua Brasileira de Sinais- Libras	As línguas de sinais são línguas de modalidade visoespacial que apresentam

			uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através das relações espaciais, estabelecidos pelo movimento ou outros recursos linguísticos (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 35). Língua de sinais: envolve o uso das mãos, movimentos corporais e expressões faciais (CROOK, MILES E RIGGIO, 1999).
Matos, Isabeli Sales	2012	Língua de Sinais	[...] é uma linguagem que não depende de representação acústica, mas da articulação ou configuração das mãos, do movimento de sinalização do espaço, do local de articulação, da orientação da mão no espaço, tudo isso articulado à expressão facial (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p. 59).

Quadro 31 – Formas de Comunicação: Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Pistas visuais de sinais	Quando fazemos uso de gestos naturais Libras para representar uma mensagem, essas pistas visuais não levam em consideração a expressão de movimentos, configurações e direcionalidades. Esses devem ser realizados o mais próximo possível do rosto da pessoa, respeitando seu campo e resíduo visual .
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Sistema Dactilológico Visual ou No Ar	É uma modalidade que faz uso do Sistema Dactilológico das pessoas surdas. Realiza-se no ar e é captado visualmente. Entretanto, temos que realizar uma série de adaptações em função das condições visuais da pessoa surdocega para facilitar sua recepção, ou seja, as letras devem ser realizadas em seu campo de visão , caso apresentem problemas no campo visual (DORADO, 2004).

Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Libras em Campo Reduzido	O guia-intérprete utiliza a Língua Brasileira de Sinais em um campo espacial menor e a uma distância maior, para que a mensagem seja compreendida pelo surdocego, uma vez que ele apresenta campo visual reduzido e necessita dessa adaptação na sinalização.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Sinais gestuais e táteis	Símbolos expressos através de sinais manuais baseiam-se em movimento, localização, configuração e direcionalidade. Dependendo das condições visuais da criança, devem ser feitos mais perto de seu rosto, tendo em conta o seu campo visual . Para as crianças totalmente cegas deve-se utilizar gesto ou alfabeto manual. Os gestos são recebidos colocando as mãos do receptor em cima das mãos do emissor da mensagem, de forma a sentir o gesto.
Matos, Isabeli Sales	2012	Alfabeto Dactilológico	Conhecido como alfabeto manual ou alfabeto digital. Trata-se do alfabeto utilizado pelo surdo, em que cada letra corresponde a uma determinada posição da mão. Também não é universal, já que são observadas variações posturais nos dedos, em diferentes países. É utilizado pelo surdocego com espaços variáveis, dependendo do resíduo visual ; no caso da pessoa com perda total da visão, este é soletrado na palma da mão.
Santos, Nagib José Mendes	2014	Língua de Sinais Próxima ao Campo Visual	Trata-se do sistema de comunicação utilizado geralmente com pessoas com surdocegueira que apresentam um resíduo de visão considerável ou que têm perda da visão periférica. Essa forma de comunicação consiste na sinalização feita próxima ao campo visual. Nesse caso, o emissor da mensagem deverá saber qual a melhor distância para sinalizar próximo aos olhos do receptor da mensagem.
Almeida, Wolney Gomes	2015	Língua de Sinais em Campo Reduzido	Neste 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 a 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.
--	--	--	--

Quadro 32 – Forma de Comunicação: Língua de Sinais Tátil

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Almeida, Célia A. F.	2004	Libras tátil	Quando ocorre a interação pelo tato, como definido por Bitti & Zani (1977), como um elemento “proxêmico”, ou seja, a proxêmica é a capacidade de fazer variar as atitudes espaciais e as distâncias interpessoais do ato de comunicação, uma vez que o espaço da realização dos sinais é sempre reduzido.
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Pistas táteis	Quando fazemos uso de Libras adaptadas , digitação manual em contato com a mão do outro, escrita na palma do outro, escrita na palma da mão, a transmissão de uma mensagem por meio desse recurso é usada geralmente por pessoas totalmente surdocegas que tenham capacidade para compreender essa linguagem.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Libras tátil	O surdocego coloca uma das mãos (ou ambas) sobre as do guia-intérprete, de maneira que toda a mensagem sinalizada seja sentida e compreendida através do tato.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Sinais gestuais e táteis	Símbolos expressos por meio de sinais manuais baseiam-se em movimento, localização, configuração e direcionalidade. Dependendo das condições visuais da criança, devem ser feitos mais perto de seu rosto, tendo em conta o

			seu campo visual. Para as crianças totalmente cegas deve-se utilizar gesto ou alfabeto manual. Os gestos são recebidos colocando as mãos do receptor em cima das mãos do emissor da mensagem, de forma a sentir o gesto.
Matos, Isabeli Sales	2012	Libras Tátil	Quando a perda visual é total, os sinais são digitados sob as mãos da pessoa com a referida deficiência; desconsideram-se as expressões faciais.
Pereira, Patrícia C. A.	2014	Libras Tátil	Libras utilizada com o contato com as mãos do surdocego.
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Libras Tátil	Mão no espaço e no tempo da pessoa com surdocegueira. Entretanto, para que essa comunicação seja fluida é importante que a Libras seja dominada tanto pelo emissor como pelo receptor da mensagem.
Santos, Nagib José Mendes	2014	Língua de Sinais Tátil ou Língua de Sinais Apoiada	Este sistema de comunicação consiste no uso da língua de sinais na palma da mão da pessoa com surdocegueira. Esse recurso é utilizado, na maioria das vezes, por pessoas acometidas pela surdocegueira que tiveram a língua de sinais como primeira língua.
Almeida, Wolney Gomes	2015	Língua de Sinais Tátil	É muito comum ser utilizada pelos surdocegos adquiridos. Os sinais são feitos pelas mãos do interlocutor e percebidos 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 autoconfiança 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.

Quadro 33 – Forma de Comunicação: Movimento e Ritmo (Corpo do Bebê)

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Boas, Denise Cintra Villas.	2014	Movimento e Ritmo Formas de comunicação que implicam todo o corpo do bebê	O movimento e o ritmo atuam como informações sobre o que vai acontecer e, assim, são considerados comunicativos.
		Formas de comunicação que implicam partes do corpo: a) toques, b) objetos e c) gestos indicativos.	1. Toques (pistas táteis): o sentido do tato é uma forma próxima (não permite distância entre o real e a nossa percepção) de transmitir e de manipular a realidade, situando-se em um nível básico de comunicação. Muitas vezes, é o único canal de comunicação de crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla. Os toques ou pistas táteis têm a função de informar quem está presente (ex: tocar a mão), chamar a atenção (ex: tocar no ombro), indicar o que se pretende (ex: levantar o cotovelo para informar que vai levantar), encorajar a continuação de uma tarefa (ex: tocar duas vezes no braço), indicar que deve parar de fazer alguma coisa (ex: tocar e manter a nossa mão sobre a mão da criança), entre outras. Para as crianças que não enxergam, o toque no seu corpo é um importante instrumento de comunicação. A informação fornecida por meio do tato permite manter o contato com o mundo.
			2. Objetos: são úteis para transmitir informações, para pedir ou para auxiliar a antecipação de atividades. Com base na capacidade da criança em antecipar acontecimentos a partir dos objetos, é possível fornecer informações sobre os

			acontecimentos do seu dia, por meio da colocação em sequência dos objetos, formando assim uma agenda, um calendário. A criança é capaz de antecipar as situações e prever como desenrolará o seu dia. 3. Gestos: os gestos utilizados pela criança ao apresentar dificuldades de simbolização podem ter, em si próprios, informações sobre o que querem dizer; por exemplo, levar a mão à boca para dizer que quer comer. Ao utilizar o gesto de apontar, demonstra que a criança começa a se referir a objetos, pessoas ou ações, como precursor da capacidade de nomeação. No caso de crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla, utilizar o gesto de apontar é parte da comunicação, pois o apontar facilita a compreensão do que está sendo falado.
		Informação veiculada por ações em contexto:	Utilização de contextos claros e definidos, a partir das interações da pessoa em desenvolvimento com pessoas em ambientes e das características físicas e simbólicas desses ambientes. (Bronfenbrenner, 1992).

Quadro 34 – Formas de Comunicação: Movimentos Corporais

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Movimentos Corporais	É a forma que a criança com surdocegueira tem para se expressar. Poderá também receber informações e conhecer o mundo, pois, por meio do movimento, terá acesso à informação sensorial, à exploração do objeto e a vivenciar situações.
Maia, Shirley Rodrigues	2011	Movimentos com objetos	Toca ou manipula objetos, usa objetos, movimento do objeto, demonstra emoção ao objeto: abraçando, fazendo carinho, empurrando.

Maia, Shirley Rodrigues	2011	Movimento dos olhos	Fechar os olhos, desviar o olhar, manter contato visual com a pessoa com quem está se comunicando, alternar o olhar da pessoa para o item ou local desejado.
Maia, Shirley Rodrigues	2011	Movimentos intensos	Movimentos corporais gerais aumentados, pausa no movimento corporal, altera tônus muscular, altera a postura/estado de alerta, altera a orientação para o parceiro, afasta-se, empurra afastando, balança-se, inclina-se em direção ao parceiro, aproxima-se, alterna proximidade, agita-se; fica irrequieto, anda sem rumo e vagueia.

Quadro 35 – Forma de Comunicação: Objetos de Referência/ Pista

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Forchetti, Daniella	2000	Objeto de Referência	São símbolos icônicos tridimensionais, que podem ser utilizados para representar objetos reais ou eventos. São representações simbólicas que podem ser descontextualizadas. Seu significado é retido e compreendido mesmo longe da referência. (BLOOM, p. 46)
Cader-Nascimento, Fatima A. A, A.	2003	Objeto de Referência	São símbolos concretos (brinquedos, peças do vestuário, chave, utensílios domésticos) utilizados para indicar atividades a serem realizadas, bem como representar objetos reais, pessoas e situações (BLOOM, 1990; ENGLEMAN et. al. 1998).

Arias, Camila Ramos.	2008	Objetos de referência	O termo objetos de referência descreve o uso de objetos com o sentido da comunicação. Objetos, assim como palavras, sinalizam e simbolizam, podem ser usados para comunicar: atividades, eventos, pessoas, ideias, lugares, objetos, sentimentos, entre outros e assim como as palavras, sinais e símbolos eles precisam ser escolhidos com cuidado (PARK, 2007). Também se pode dizer (SARAMAGO et al, 2004, p. 132) que são símbolos concretos em três dimensões que representam diversas entidades. Por um longo período, objetos de referência foram um dos sistemas de comunicação usados por surdocegos. Também podem ser usados como meios de comunicação para pessoas com os problemas de comunicação que não respondem a sinal, símbolo ou fotografia. Podem também ser usado por pessoas que têm problemas com memória curta e a longo prazo, tal como as pessoas que têm a doença de Alzheimer.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas de objetos	Chamadas de Objetos de Referência, expressão utilizada por Van Dijk pela primeira vez em meados dos anos 60. É uma das formas comunicativas mais significativas e importantes utilizadas para alunos com surdocegueira congênita, igualmente eficiente para alunos com múltiplas deficiências. [...] as pistas de objeto são uma forma de comunicação concreta que é facilmente compreendida pela criança/jovem que necessita de apoio na compreensão de símbolos abstratos, como é o caso das imagens e da linguagem verbal. O seu uso permite comunicar mensagens relativamente simples e exige poucas capacidades cognitivas, nomeadamente, em termos de memória e de competências relacionadas com a capacidade de representação. Porém, pode constituir um desafio conseguir encontrar objetos adequados a determinadas atividades, pessoas ou eventos [...]. A sua utilização pode requerer somente uma resposta motora por parte da criança/jovem, como o tocar, o apontar, o levantar, ou o olhar (AMARAL, 2004, p. 138).
Matos, Isabeli Sales	2012	Objeto de Referência	É um recurso pedagógico, no qual se utilizam objetos concretos que substituem a

			palavra significante de uma pessoa, objeto, lugar ou atividade. Esse objeto vai evoluindo do concreto para formas diversas de abstração. Inicialmente, pode ser utilizado o próprio objeto; em seguida, pode ser colada parte do objeto em uma cartela, que pode evoluir para o contorno do mesmo objeto.
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Objetos de referência	São objetos utilizados diariamente em diferentes atividades, os quais são apresentados às crianças como antecipação, indicando o que vai acontecer ou o que a criança vai fazer. Podem representar pessoas, atividades, lugares.
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Objetos representacionais	Também denominados objetos de referência , têm sido amplamente difundidos nos estudos sobre a comunicação de pessoas com surdocegueira. Ele possibilita que a criança com surdocegueira receba informação e comunicação de forma concreta e representacional e será a primeira forma de signo, pois, apesar de ser uma representação, ainda traz elementos concretos. Por isso, referem-se ao plano simbólico e não ao plano instrumental, como no caso da comunicação pré-linguística.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Objeto real	O objeto é o mesmo utilizado na atividade. Exemplos: se a criança vai brincar de bola no parque, o objeto é a própria bola; se vai escovar o dente, o objeto é a própria escova de dente ou a própria pasta de dente. O objeto é tridimensional.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Objeto concreto	Não é o objeto utilizado na atividade. Exemplos: outra bola, que não será a utilizada, ou uma outra escova de dente, diferente da utilizada para a escovação.
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Objetos em miniatura	Quando fazemos uso de pequenos objetos reais. Neste momento, faz-se necessário enfatizar que o uso de miniaturas deverá ser utilizado mediante a capacidade visual (uso do resíduo visual, por exemplo) para que tenha funcionalidade e não seja associado a outro objeto, transformando-se, assim, numa imagem confusa.
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Objetos Tangíveis	Quando fazemos uso da representação de símbolos pictográficos para transmitir uma mensagem (PCS, BLISS), para uso dessa comunicação deve-se considerar a capacidade de uso visual da pessoa.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Parte do objeto colado no cartão	Exemplos: um pedaço da bola colada no cartão; um pedaço da toalha colada no

			cartão. É a passagem do tridimensional para o bidimensional.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas naturais e de contexto	Fazem parte do contexto natural no qual a criança se encontra. Podem ser sons e cheiros que acontecem antes da atividade e que indicam o que irá acontecer.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Pistas em Contexto natural	São pistas concretas usadas durante as atividades ou nas rotinas diárias, fazem parte do ambiente natural e permitem prever o que vai acontecer.
Arias, Camila Ramos	2008	Pistas Naturais ou de contexto	Pistas naturais ou de contexto, fazem parte do contexto natural onde a pessoa se encontra. Podem ser sons, cheiros, organização do ambiente, entre outros. É importante que as pistas se refiram aos ambientes onde se supõe que aconteçam; por exemplo, que o cheiro de comida venha da cozinha ou do local onde se come. Alguns exemplos podem ser ilustrados como: cheiro do sabonete para indicar que vai lavar as mãos, cheiro do shampoo para indicar que vai lavar o cabelo, água da torneira a correr para indicar a hora de tomar banho (SARAMAGO et al, 2004, p. 135).
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas de contexto	Acontecem em situações durante as rotinas ou atividades, como água que corre da torneira, uma chupeta que toca sua boca.
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Pistas de contextos naturais	São as pistas que fazem parte do contexto natural da criança. São pistas concretas que ocorrem durante as atividades e permitem-lhes saber o que vai acontecer (antecipação). A utilização da rotina auxilia a criança a compreender o que acontece a sua volta, utilizando as pistas que se repetem em contextos significativos.
Arias, Camila Ramos	2008	Pistas de informação	São formas de comunicação receptivas elementares, facilmente compreendidas pela pessoa que necessita de apoio na compreensão de imagens e da linguagem oral ou da língua gestual. Podem ser mais ou menos concretas e o respectivo uso depende do domínio cognitivo, motor e sensorial do indivíduo. As pistas táteis, pistas de movimento, pistas naturais ou de contexto podem ser classificadas de nível mais elementar; pistas de objetos (reais) e pistas gestuais são medianas; e as pistas de objetos (partes de objetos, associação de objetos e objetos miniatura) e de imagens (fotos, contornos do objeto, desenhos, símbolos gráficos) são mais elaboradas.

			(SARAMAGO et al. 2004, p. 132) A utilização das pistas acima ajuda a compreender melhor as rotinas familiares, apoiar as interações entre as pessoas na comunicação e desenvolver o sentimento de segurança.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas de Movimento :	São movimentos executados junto com a criança para indicar o que vai acontecer, por exemplo, pegar-lhe no braço levemente e fazer com ela o movimento de levar a colher a boca para indicar que vai comer.
Gomes, Márcia R.	2006	Pistas de Movimento	Referem-se aos movimentos de uma ação executados junto com a criança indicando o que fazer, por exemplo: movimento para tirar a calça: movimento para levar a colher a boca para comer: movimento para abrir a porta.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas de Movimento	Movimento que se dirige à criança e que se relacionam a uma atividade: dirigir a mão até a boca para comer, movimentar o braço para cima e para baixo para tocar um tambor.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas de objetos	Chamadas de Objetos de Referência, expressão utilizada por Van Dijk pela primeira vez em meados dos anos 60. É uma das formas comunicativas mais significativas e importantes utilizadas para alunos com surdocegueira congênita, igualmente eficiente para alunos com múltiplas deficiências. [...] as pistas de objeto são uma forma de comunicação concreta que é facilmente compreendida pela criança/jovem que necessita de apoio na compreensão de símbolos abstratos, como é o caso das imagens e da linguagem verbal. Seu uso permite comunicar mensagens relativamente simples e exige poucas capacidades cognitivas, nomeadamente, em termos de memória e de competências relacionadas com a capacidade de representação. Porém, pode constituir um desafio conseguir encontrar objetos adequados a determinadas atividades, pessoas ou eventos [...]. A sua utilização pode requerer somente uma resposta motora por parte da criança/jovem, como o tocar, o apontar, o levantar, ou o olhar (AMARAL, 2004, p. 138).
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Pistas de objetos	Quando fazemos uso de objetos reais que, ao serem tocados pela pessoa, indicam de

			imediate a obtenção da informação associada anteriormente ao contexto, ex: prato, copo, maiô, mochila. Nesse momento, faz-se necessário enfatizar que o uso de miniaturas deverá ser utilizado mediante a capacidade visual (uso do resíduo visual, por exemplo) para que tenha funcionalidade e não seja associado a outro objeto, criando-se, assim, uma imagem confusa.
Gomes, Márcia R.	2006	Pistas de objetos	São os objetos normalmente usados pelas crianças em suas atividades diárias. Esses objetos podem representar atividades, pessoas ou lugares. O uso da pista de objeto representa um instrumento importante na mediação da relação dessas crianças com o meio e requer uma progressão.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Pistas objetos	São objetos diários usados em atividades, apresentados à criança como pistas indicando o que irá acontecer em seguida ou o que está fazendo. Esses objetos representam ideias, pessoas, atividades, lugares ou coisas. À medida que forem estabelecidas relações entre o objeto e atividade a apresentação do objeto também se modificará (representação parcial, objetos miniaturas, etc.)
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas de objetos	Uso de objetos reais para dar a informação: colher para comer, chaves para sair, pode-se se usar miniaturas dependendo da capacidade visual da criança.
Andreossi, Silvia Costa	2009	Pistas Táteis; Pistas de Objetos ; Pistas Através de Imagens.	Utilização de pistas que antecipe a necessidade de comunicar o fato de precisar se deslocar a um determinado lugar, por exemplo: se a criança gosta de ir à piscina, utilizar em um cartão o objeto que mais representa a ida à piscina, como a touca no cartão. Essas pistas devem ir diminuindo à medida que a criança se torna mais autônoma.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas Gestuais	Podem ser gestos naturais ou codificados de acordo com as capacidades cognitivas da criança. São gestos realizados no campo visual das crianças com surdocegueira e múltipla deficiência e, no caso de crianças com cegueira associada, as pistas gestuais podem ser feitas diretamente na mão da criança.
Mesquita, Sandra Regina S. H.	2006	Pistas Gestuais	Quando fazemos uso de expressões corporais, neste caso o estímulo do resíduo visual ou auditivo (faz-se importante). Exemplo: acenar dizendo adeus, balançar a

			cabeça para dizer sim ou não etc.
Gomes, Márcia R.	2006	Pistas Gestuais	Referem-se aos gestos com a representação motora de uma ação, incluindo as expressões corporal e facial, realizados no campo visual para aquelas crianças que possuem algum resíduo visual ou na mão daquelas que tiverem maior dificuldade de visão.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Pistas Gestuais	São expressões corporais incluindo mudanças faciais e gestos das mãos, que exigem alguma visão [...], usadas na comunicação para expressar adeus, assim como o “SIM” ou “NÃO”, por exemplo.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas de Gestos	São expressões corporais utilizadas para comunicar; nesse caso, é necessária alguma visão para que a criança perceba as pistas: acenar com a mão para dizer adeus, estender o corpo para pedir mais bebida, abanar a cabeça para dizer sim ou não.
Gomes, Márcia Regina	2006	Pistas de imagem	São os desenhos, fotografias, contorno de objetos , ou símbolos gráficos que podem representar ações, pessoas, eventos e locais. A pista de imagem pode ser vista como um intermediário facilitador da comunicação entre objeto de referência concreta e a linguagem.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Pistas de imagem	A partir do momento que consegue atuar em nível mais elaborado, o mediador deve utilizar pistas mais exigentes em termos de simbolização: isto é, passa-se a apresentar gradativamente apenas o contorno de objetos , desenhos e as fotografias.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas de imagens	São contornos de objetos , desenhos, fotografias ou símbolos gráficos que podem representar ações, pessoas, eventos e locais. Obviamente depende da capacidade visual e cognitiva das crianças. No entanto, quando possíveis de serem utilizadas, são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de abstração e de representação. Para algumas crianças com surdocegueira e múltipla deficiência, os desenhos são formas fundamentais de expressão.
Mesquita, Sandra Regina, S.H.	2006	Pistas de imagens ou contornos	Quando fazemos uso de fotos de contornos dos objetos , levando sempre em consideração a possibilidade do uso da visão, devendo lançar mão de diferentes recursos, como texturas, contornos a tinta, relevos, fotografias etc.

Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas de imagens/desenhos de contornos/outros símbolos tangíveis	Utilizados para receber mensagens quando a criança tem visão suficiente, como beber, passear, dormir, comer.
Andreossi, Silvia Costa	2009	Pistas Táteis; Pistas de Objetos ; Pistas Através de Imagens.	Utilização de pistas que antecipe a necessidade de comunicar o fato de precisar se deslocar a um determinado lugar, por exemplo: se a criança gosta de ir à piscina, utilizar em um cartão o objeto que mais representa a ida à piscina, como a touca no cartão. Essas pistas devem ir diminuindo à medida que a criança se torna mais autônoma.
Gomes, Márcia R.	2006	Pistas Naturais	Fazem parte do contexto natural no qual a criança se encontra, por exemplo, o cheiro e o som do ambiente. São pistas naturais que ocorrem no local e durante as atividades da criança.
Cormedi, Maria Aparecida	2005	Pistas táteis:	São apresentadas através do toque, na zona relacionada à mensagem que se quer transmitir, por exemplo, tocar no pé da criança para indicar que vai calçar o sapato.
Mesquita, Sandra Regina, S.H.	2006	Pistas Táteis	Quando fazemos através do toque a transmissão de uma mensagem. Exemplo: tocar-lhe o braço movimentando-o levemente para cima, indicando-lhe que deve levantar-se, ou tocar seu ombro para dizer que tem alguém próximo a ele.
Gomes, Márcia R.	2006	Pistas táteis	São estímulos táteis específicos feitos no corpo da criança, expressando uma mensagem determinada; por exemplo, um toque no pé que é para tirar o sapato.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Pistas táteis	Estímulos táteis específicos executados no corpo da criança, para proporcionar mensagens específicas, oferecidas por meio do tato ou do movimento.
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas táteis	Sinais que transmitem mensagens simples, ao se tocar o corpo na área relacionada à mensagem: tocar os lábios para abrir a boca para comer, puxar o elástico da cintura para indicar trocar a fralda.
Faria, Sandra Samara Pires	2015	Pistas táteis	São estímulos táteis específicos, executados no corpo da criança, para dar-lhes mensagens específicas. A criança pode responder a essas pistas fazendo a ação esperada ou recusando-a. É essencial que os toques sejam suficientemente diferentes uns dos outros para serem mais facilmente identificados pela criança surdocega.
Mesquita, Sandra Regina, S.H.	2006	Pistas visuais de sinais	Quando fazemos uso de gestos naturais Libras para representar uma mensagem,

			estas pistas visuais não levam em consideração a expressão de movimentos, configurações e direcionalidades. Eles devem ser realizados o mais próximo possível do rosto da pessoa, respeitando seu campo e resíduo visual.
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Pistas de informações: movimentos, contexto, táteis e objetos.	Essas pistas de informação podem ser naturais ou de contexto, de movimento, táteis e de objetos. Pistas Naturais e de contexto: fazem parte do contexto natural no qual a criança se encontra. Exemplo: sons, cheiros e organizadores de ambiente. Essas pistas precisam estar nos supostos ambientes em que acontece a atividade e devem indicar exatamente o que irá acontecer. Pistas de movimento: são movimentos executados junto com a criança para indicar o que vai acontecer, por exemplo, pegar-lhe no braço levemente e fazer com ela o movimento de levar a colher à boca para indicar que vai comer. Pistas táteis são apresentadas através do toque, na zona relacionada à mensagem que se quer transmitir; por exemplo, tocar no pé da criança para indicar que vai calçar o sapato. Pistas de Objetos: representam uma das formas comunicativas mais significativas e importantes utilizadas para os alunos com surdocegueira congênita, pois permitem comunicar mensagem simples apoiadas com o uso de objetos significativos e representativos, bem como antecipar a ação que virá a seguir e antecipar as pessoas que nela interagem.

Quadro 36 – Formas de Comunicação: Outros Alfabetos

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	FORMA DE COMUNICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Alfabeto Lorm	É utilizado na Alemanha e na Bélgica. A pessoa surdocega apresenta a sua mão em posição vertical com os dedos voltados para cima e separados entre si, e o interlocutor deve tocar com a ponta do próprio dedo em locais pré-determinados.
		Sistema Malossi	Cada uma das letras do alfabeto corresponde a um ponto dos dedos da mão da pessoa surdocega. Pequenos toques ou beliscões marcam esses pontos.
Matos, Isabeli Sales	2012	Escrita na Mão Por Meio da Localização das Letras	Observam-se alguns casos da escrita na mão por meio da localização das letras em determinados pontos da palma da mão e dedos.
Almeida, Wolney Gomes	2015	Alfabeto MOON	Funcionam também como pranchas onde estão impressas as letras e também sinais convencionados em relevo. O uso desse sistema é aplicado para comunicação com pessoas surdocegas com debilidade tátil.

Quadro 37 – Formas de Comunicação: Português com Sinais

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	FORMA DE COMUNICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes.	2010	Bimodal	Quando se dá o emprego da língua oral acompanhada pela Língua de Sinais.
Cormedi, Maria Aparecida.	2011	Língua oral sinalizada	Representam os sinais, a língua de sinais organizadas na estrutura da língua oral que resulta em uma combinação desses elementos dependendo da quantidade de sintaxe da língua oral que a pessoa com surdocegueira pode compreender.

Quadro 38 – Formas de Comunicação: Prancha de Comunicação

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Almeida, Célia A.F.	2004	Prancha de comunicação em Braille e relevo	São placas com o alfabeto em relevo e em Braille para comunicação da pessoa com surdocegueira.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Prancha de Comunicação	Utiliza uma prancha em tamanho reduzido, confeccionada com material resistente, tendo impressos, em um dos lados, letras e números em relevo e em Braille. O guia-intérprete transmite a mensagem deslocando o dedo indicador do surdocego sobre as letras e números (em relevo ou em Braille), de modo que através do tato da ponta do dedo ele perceba cada uma das letras que formam as palavras e entenda a informação que está sendo transmitida. Dessa forma, o surdocego estabelece uma comunicação com o guia-intérprete, deslizando seu dedo sobre as letras e números, possibilitando ao interlocutor a leitura da mensagem.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Tablita	Prancha com letras e números em relevo ou Braille. A pessoa surdocega desloca a mão pela tablita para enviar e receber uma mensagem.
Almeida, Wolney Gomes	2015	Pranchas Alfabéticas	Configuram-se como pranchas que apresentam letras e números em relevo ou também em Braille, e o uso desse material é feito a partir do deslocamento da mão sobre esses dígitos para enviar e receber as informações.

Quadro 39 – Formas de Comunicação: Símbolos Tangíveis.

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Rached, Sueli Fernandes da Silva	2011	Pistas de imagens/desenhos de contornos/outros símbolos tangíveis	Utilizados para receber mensagens quando a criança tem visão suficiente: beber, passear, dormir, comer.
Andreossi, Silvia Costa	2009	Desenhos; Imagens; Símbolos ; Fotos	Pode-se construir um livro de mobilidade que contenha informações relacionadas aos conceitos. Os objetos existentes no percurso podem ser utilizados como parte do sistema de comunicação. Por exemplo, as pistas, como uma pedra que se encontra no caminho do passeio podem ser inseridas em um livro onde existem as instruções para a criança percorrer determinado caminho enriquecido por uma pista.
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Símbolos Tridimensionais	As crianças que não conseguem perceber visualmente ou porque não estabelecem a associação entre a imagem e o correspondente podem usar objetos tridimensionais, uma vez que são capazes de discriminá-los tatilmente (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL).
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Sistemas alternativos e aumentativos de comunicação	Sistemas pictográficos , fotos, figuras e objetos associados à escrita computadores.

Quadro 40 – Forma de Comunicação: Tadoma

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Cader-Nascimento, Fátima, A.A.A.	2003	Tadoma	Este sistema de comunicação também é conhecido como “método de vibração”; ocorre mediante a percepção tátil das vibrações produzidas durante

			o ato de falar. A origem da palavra Tadoma surgiu do trabalho desenvolvido por Sophie Alcorn com duas crianças surdocegas, Tad Chapman e Oma Simpson. A junção do nome das duas crianças deu origem à palavra “Tadoma”. O procedimento desse sistema de comunicação consiste no treino de identificação tátil da vibração e da posição fonoarticulatória dos sons vocálicos e consonantais. Para isso, a pessoa precisa ser treinada a posicionar sua mão no rosto do mediador. Tendo a mão em “L”, deverá posicionar o polegar próximo aos lábios e o dedo indicador na face, tendo os demais dedos contato com o queixo/pescoço. Inicialmente utilizam-se as duas mãos e, com o treino, a pessoa SC poderá utilizar apenas uma (ENGLEMAN et. Al. 1998).
Frederico, Carlos Eduardo	2006	Tadoma	O método consiste numa comunicação baseada em vibrações estabelecidas pelo tato. A percepção através da voz, dos movimentos dos lábios, mandíbulas e músculos faciais permite uma compreensão favorável em que a linguagem flui naturalmente (CADER-NASCIMENTO, 2005, p. 64).
Gomes, Márcia R	2006	Tadoma	Técnica muito refinada, que exige muito treino e disciplina, utilizada por alguns surdocegos que desenvolveram a fala antes de perderem audição, e que mais tarde perderam sua visão. Essa é uma técnica que exige muita sensibilidade tátil da pessoa surdocega, pois compreende o posicionamento leve de suas mãos sobre os órgãos orofaciais da pessoa que está falando, detectando por meio do sentido tátil de seus dedos o ponto, o modo de articulação e vibrações dos fonemas emitidos pelo falante (SENSE 2006).
Cambruzzi, Rita de Cássia Silveira	2007	Tadoma	O surdocego pode aprender a comunicar-se por meio do tato, mediante um método que consiste, para quem se dirige à criança, em colocar a mão dela sobre seu próprio rosto, de modo que possa, com o polegar na boca e os dedos no maxilar, perceber as vibrações dos órgãos fonoarticulatórios e os movimentos produzidos.
Arias, Camila Ramos	2008	Tadoma	Método de linguagem receptiva em que o surdocego, por meio do tato,

			decodifica a fala do seu interlocutor. Coloca-se a mão no rosto do locutor de tal forma que o polegar toque suavemente seu lábio inferior e os outros dedos pressionem levemente as cordas vocais. De acordo com Sassaki (2003), o método foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1926, quando Sophia Alcorn conseguiu comunicar-se com os surdocegos Tad e Oma, nomes que deram origem à palavra “Tadoma”.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Tadoma	Tem como objetivo a percepção da língua oral através do tato. O surdocego coloca os dedos de uma de suas mãos ou de ambas sobre a boca, rosto e garganta do guia-intérprete, de maneira que possa perceber os movimentos dos lábios e da mandíbula, as vibrações produzidas pela saída de ar e pelos órgãos fonadores, captando dessa forma as mensagens transmitidas. O surdocego responde ao guia-intérprete utilizando a língua oral.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Sistema baseado na língua usando o canal tátil	Através da “somestesia” ³⁶ , a pessoa surdocega vai perceber a articulação das palavras. Chama-se Tadoma a forma que consiste na percepção da linguagem oral pela vibração e articulação das palavras. É realizada pela mão do surdocego junto ao aparelho fonoarticulatório do falante. A pessoa surdocega, através da percepção tátil, pode sentir a vibração no rosto de quem está falando, no momento em que a pessoa está falando. Normalmente acontece com surdocegos pós-linguísticos.
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Tadoma	É uma técnica usada para ensinar fala a uma pessoa com surdocegueira que consiste em colocar a mão desta pessoa na face de quem fala, de forma que possa perceber a movimentação de lábios, mandíbula, vibrações e respiração.
Cormedi, Maria Aparecida	2011	Língua Oral	A comunicação expressiva acontece pela fala e a comunicação receptiva se dá pela audição residual e ou leitura orofacial, que pode ser visual ou tátil; neste

³⁶Somestesia é uma palavra que se refere ao conjunto de percepções conscientes (especialmente táteis) que têm origem na pele, assim como nas vísceras, músculos e articulações. (Fonte: <https://www.dicio.com.br/somestesia/>. Acesso em 25 abr. 2017).

			caso, será pelo Tadoma .
Matos, Isabeli Sales	2012	Tadoma	É um sistema de comunicação tátil, que ocorre mediante a percepção da vibração e dos movimentos da articulação no momento da fala. Foi desenvolvido na Europa por uma professora de crianças surdocegas; suas alunas eram Tad e Oma, o que deu origem ao nome Tadoma. Esta é uma forma de comunicação receptiva que consiste em tocar o rosto e pescoço de quem estiver falando. Keller (1939) referiu que, além de sentir as vibrações da garganta da professora, colocava os dedos nos lábios dela e sentia o movimento da boca e a expressão de seus lábios, o que facilitava sua compreensão.
Pereira, Patrícia C. A.	2014	Tadoma	Leitura Labial do português falado através do contato das mãos do surdocego na região perioral do GI, que sobrearticula o que está ouvindo.
Santos, Nagib José Mendes	2014	Tadoma ou Método de Vibração	Este meio de comunicação consiste na percepção tátil das vibrações emitidas durante o ato de falar. A pessoa com surdocegueira posiciona a mão em forma de “L” (alfabeto datilológico brasileiro) no rosto do emissor de forma que o polegar fique próximo aos lábios e o indicador na face. Dessa maneira, o sujeito com surdocegueira poderá perceber a vibração e a posição fonoarticulatória dos sons vocálicos. O uso e a aprendizagem desse método de comunicação requerem muita concentração e treino, sendo recomendável que o indivíduo com surdocegueira, desde os primeiros meses de vida, seja estimulado a perceber a produção da fala de seu cuidador através do treino de posicionamento da mão no rosto do emissor.
Farias, Sandra Samara Pires	2015	Tadoma	Este sistema de comunicação, conhecido também como “método de vibração”, ocorre mediante a percepção tátil das vibrações produzidas durante o ato de falar. A pessoa com surdocegueira toca levemente a mão no rosto do interlocutor, de forma que lhe possibilite sentir a vibração das pregas vocais e o movimento labial deste.

Almeida, Wolney Gomes	2015	Método Tadoma	Este sistema de comunicação não alfabético foi criado por Sophia Alarcón, que o nomeou Tadoma em homenagem aos alunos com quem iniciou a comunicação: Tad e Oma. Consiste na percepção da posição dos órgãos fonoarticuladores, que produzem a fala (boca, bochechas, garganta), para que sintam as vibrações e as diferentes posições que esses órgãos adquirem para a produção da linguagem oral.
-----------------------	------	----------------------	---

Quadro 41 – Formas de Comunicação: Tarjetas

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Formas de Comunicação	DEFINIÇÃO
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	2010	Tarjetas	São pequenas frases com mensagens específicas que podem ajudar a pessoa surdocega diante de uma situação mais emergencial.

Quadro 42 – Forma de Comunicação: Tecnologia assistiva

DEFINIÇÃO/CONCEITOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO			
PESQUISADOR	ANO	Tecnologia Assistiva	DEFINIÇÃO
Almeida, Célia A.F.	2004	Computador	Para as pessoas surdocegas que apresentam resíduo visual, a utilização do computador é de grande importância, por possibilitar uma vasta comunicação interpessoal. Geralmente os surdocegos preferem que o computador esteja configurado com fundo preto e letras brancas, sendo que o tamanho da fonte deverá variar com o resíduo visual.
Carillo, Elenir Ferreira Porto	2008	Tele lupa ou CCTV	Para pessoas surdocegas que apresentam um pequeno resíduo visual. A utilização do CCTV é de grande importância, pois possibilita acesso aos conteúdos vindos de jornais, revistas, documentos, etc.

			O CCTV é um aparelho de apoio à leitura, que deve ser conectado à televisão, possibilitando uma ampliação do texto em foco de até 60 vezes o tamanho da letra.
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes.	2010	Tecnologia Assistiva	É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007 p./n.ide).

Apêndice 4

Quadro 43 – Nomes dos Autores e Títulos das Pesquisas

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

Higino	estratégias de ensino.
Cambruzzi, Rita de Cassia Silveira	Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega
Almeida, Celia Aparecida Farias	A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista
Arias, Camila Ramos	A arquitetura como instrumento do projeto inclusivo: percepção do surdocego
Carrilo, Elenir Ferreira Porto Continuação	Análises das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade
Giacomini, Lilia	Análise de um programa: “Passo a Passo” de orientação e mobilidade para pessoas surdocegas
Andreossi, Silvia Costa	Pré-requisitos para orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita
Ikonomidis, Vula Maria	Estudos exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística
Bezerra, Luiz Carlos Souza	A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar
Freitas, Ana Paula Ribeiro	A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação
Galvão, Nelma de Cassia Silva Sandes	A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva
Sierra, Maria Angela Bassan	A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural
Souza, Marcia Maurilio	Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas
Abate, Tania Pietzschke	Instrumento de avaliação pós-ocupação (APO) adaptados à pré-escola com deficiência física, auditiva e

	visual.
Cormedi, Maria Aparecida	Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita
Maia, Shirley Rodrigues	Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar.
Rached, Sueli Fernandes Silva	Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da comunicação
Bendinelli, Rosanna Claudia	Redes de apoio e políticas de inclusão escolar no município de São Paulo
Carvalho, Ana Paula	Políticas de educação especial no ensino médio paranaense: o aluno com deficiência em foco
Fagliari, Solange Santana Santos	A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal
Figueiredo, Marília Zannon Andrade	Surdocegueira pós-linguística em síndrome de Usher
Matos, Isabeli Sales	Formação continuada dos professores do AEE – saberes e práticas pedagógicas para inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola
Sotero, Mariana da Cunha	Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012
Cambruzzi, Rita de Cassia Silveira	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso
Gonzalez, Roseli Kubo	Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero cor/raça
Raimundo, Elaine Alves	Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo
Boas, Denise Cintra Villas	Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação
Pereira, Patrícia Cristina Andrade	Tradutores-intérpretes de LIBRAS na saúde: o que eles contam sobre questões éticas em suas práticas
Santos, Nagib José Mendes	A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à

	pessoa com surdocegueira
Almeida, Wolney Gomes	O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira
Farias, Sandra Samara Pires	Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica
Godoy, Shirley Alves	Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa
Leme, Carolina Guerreiro	O papel do instrutor mediador e o impacto da Tecnologia Assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira
Oliveira Neto, Rivaldo Bevenuto	Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva