

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0482-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.828221309>

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além de formar os sujeitos para “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DO LÚDICO NA CONSTITUIÇÃO DA EGOCENTRICIDADE HUMANA: EVOLUÇÃO, COGNIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE

Dilson Cesar Leal Ribeiro

Rosemar Eurico Coenga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213091>

CAPÍTULO 2..... 9

DIREITO À EDUCAÇÃO E CIDADANIA: IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Deijanete dos Santos

Fernanda Afonso Varelo Araújo

Larisse Leite Albuquerque

Marilene dos Santos da Silva

Marinalva dos Santos Menezes

Radiana Brasil Pereira

Reginalda Francisca de Oliveira

Simony Maria da Silva Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213092>

CAPÍTULO 3..... 18

DOCENTE DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS – ANÁLISE PROSPECTIVA DO PERFIL

Adelcio Machado dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213093>

CAPÍTULO 4..... 28

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E INTERGERACIONALIDADE: O VIVIDO NA UMA/UFT NA FUNDAÇÃO DO CENTRO INTERGERACIONAL SARAH GOMES

Fernando Afonso Nunes Filho

Neila Barbosa Osório

Miliana Augusta Pereira Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213094>

CAPÍTULO 5..... 38

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE

Aldaci Santos Lopes

Ana Paula da Silva Conceição

Brisa Maria Santos Marcelino

Nara Barreto Santos

Welber Lima Santos

Wendy Castro Rosa

Vivianny Guedes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213095>

CAPÍTULO 6..... 53

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA DE PREVENIR E COMBATER O *BULLYING* ESCOLAR

Ellen Lindemann Wother

Oscar Fernando Dias Wother

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213096>

CAPÍTULO 7..... 71

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN 4 GENERACIONES (2017-2020) DE LOS ESTUDIANTES DE QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez

Magnolia del Rosario López Méndez

Román Raúl Cruz Millán

Geovani Araceli Salinas Balderrabano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213097>

CAPÍTULO 8..... 79

FACTORES QUE INFLUENCIAM PARA A FRACA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA VIDA DA ESCOLA DOS SEUS EDUCANDOS, ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUATALA

Felicidade José Viegas Ração

Gaspar Lourenço Tocoloa

Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213098>

CAPÍTULO 9..... 95

FUNCIONAMENTO FAMILIAR E AUTOESTIMA EM ESTUDANTES PERUANOS DO ENSINO BÁSICO REGULAR

Edwin Gustavo Estrada Araoz

Jimmy Nelson Paricahua Peralta

Marilu Farfán Latorre

Willian Gerardo Lavilla Condori

Yesenia Veronica Manrique Jaramillo

Libertad Velasquez Giersch

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213099>

CAPÍTULO 10..... 105

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO PROFESSORAL: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Josean Santos Nascimento

Emerson dos Santos Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130910>

CAPÍTULO 11..... 116

ENSINO REMOTO, E AGORA PROFESSOR, COMO FAZER?

Andréa Karla Ferreira Nunes
Cristiane Bacelar Lima da Cunha
Filipe Antônio Araújo Moura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130911>

CAPÍTULO 12..... 126

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SEGURANÇA DO PACIENTE: REVISÃO INTEGRATIVA

Ana Paula Mousinho Tavares
Isaquiél Andrade Machado
Daniel de Macêdo Rocha
Ingrid Moura de Abreu
Fernando Braga dos Santos
Priscila Martins Mendes
Esteffany Vaz Pierot
Igho Leonardo do Nascimento Carvalho
Laurianne de Sousa Coelho Silva
Cyntian Maria Martins Campelo
Francélia Alves Cavalcante

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130912>

CAPÍTULO 13..... 139

AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Schneider Vieira de Moraes
Débora Vanessa Camargo
Elieuzza Aparecida de Lima
Fabricio Vieira de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130913>

CAPÍTULO 14..... 153

INTERVENCIÓN EN EL AULA PARA PERSONAS CON SORDOCEGUERA ADQUIRIDA

Rita de Cássia Silveira Cambuzzi
Maria da Piedade Resende da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130914>

CAPÍTULO 15..... 166

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CURRICULARES

Adelcio Machado dos Santos
Rita Marcia Twardowski
Audete Alves dos Santos Caetano
Danielle Martins Leffer
Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130915>

CAPÍTULO 16.....	176
LA LECTURA DE IMÁGENES Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ CREATIVA DEL ESTUDIANTADO DE SEGUNDO GRADO EN LA UNIDAD EDUCATIVA DANIEL LÓPEZ DE JIPIJAPA	
María Auxiliadora Ponce Ruiz	
Francisco Samuel Mendoza Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130916	
CAPÍTULO 17.....	188
LETRAMENTO ACADÊMICO SOB A ÓTICA DE FISCHER E CORRÊA: DESAFIOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO	
Aline Coêlho dos Santos	
Luciana Fidelis de Souza da Costa	
Adriana Fischer	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130917	
CAPÍTULO 18.....	193
MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO BÁSICO	
Giovana Licoviski	
Marcia Regina Paes de Oliveira	
Cristina Lúcia Sant'Ana Costa Ayub	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130918	
CAPÍTULO 19.....	201
HISTÓRIA DA TEORIA DAS CORES: UMA LEITURA FILOSÓFICA, ARTÍSTICA E FÍSICA	
Romero de Albuquerque Maranhão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130919	
CAPÍTULO 20.....	216
O CURRÍCULO E SUA CORRELAÇÃO COM A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	
Thais de Almeida Roela	
Rosa Maria Rodrigues Barros	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130920	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	224
ÍNDICE REMISSIVO.....	225

INTERVENCIÓN EN EL AULA PARA PERSONAS CON SORDOCEGUERA ADQUIRIDA

Data de aceite: 01/09/2022

Rita de Cássia Silveira Cambuzzi

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.com.br/1324662126080982>
<https://orcid.org/0000-0001-6085-0510>

Maria da Piedade Resende da Costa

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil
<http://lattes.cnpq.com.br/2791098416503955>
<https://orcid.org/0000-0002-7420-5602>

RESUMEM: La investigación fue dirigida al Comité del Ética para ser sometida el aprecio cumprindo a los requisitos de la resolución nº 196 del Consejo Nacional de la Salud. El objetivo del trabajo era identificar las dificultades y proponer cambios para que estudiante con Surdocegueira com el síndrome de Usher continuase su proceso de aprendizaje. Se desarrolló en una Escuela Regular de la Education en turma bilingue. Lo estudiante tenia 12 años y frequentava la 5ª série del Ensino Básico. Fue diagnosticado con Síndrome de Usher, que es una condicione genética recesiva. Es una investigación de caso donde empleamos como instrumenttos: entrevista, cuestionario, protocolo de evaluación funcional de la visión y observación direta. Los recursos pedagógicos fueran adaptados de acuerdo cómo los parámetros la visión informadas por lo estudiante, el tamaño de las letras y las fuentes (Arial, Tahoma o Verdana). Lo estudiante

señalo la fuente Verdana como la mejor y, durante las observaciones, el tamaño, varió del 20 para 28/36, posteriormente, dependiendo de la ocasión.

PALABRAS CLAVE: Sordocegueira Adquirida. Síndrome de Usher. Intervención en classe

ABSTRACT: The inquiry was directed to the Committee of Ethics to be submitted the appreciation to verify if nº 196 of the National Advice of Health was in accordance with the requirements of the Law. The objective of the work was to identify the difficulties that the student propose changes so that a student with Surdocegueira with Usher syndrome could continue his learning process. It was developed in a Regular School of Education in bilingual class. The student was 12 years old and frequented the 5th series of the Basic Master. Was diagnosed with Usher Syndrome, which is a recessive genetic condition. It is a case investigation where we use as instruments: interview, questionnaire, functional vision assessment protocol and direct observation, The pedagogical resources were adapted according to the parameters of the vision informed by the student, the size of the letters and the fonts (Arial, Tahoma or Verdana). The student pointed out the Verdana font as the best and, during the observations, the size varied from 20 to 28/36, subsequently, depending on the occasion.

KEYWORDS: Acquired deafblindness. Usher syndrome. Intervention in classroom.

1 | INTRODUÇÃO

La sordoceguera es una entidade única e, en la suya complejidad resulta em dificultades, ya que no es una suma de dos programas un para ciego y outro para sordos.

Ser sordociego no significa decir que la persona sorda es una persona que no puede ver o una persona ciega que no puede oír (McInnes y Treffry, 1982). Jürgens (1997),

Smthidas (1981) destacan que la ausencia de dos canales importantes como la visión y la audición perjudica el proceso de aprehensión progresiva, “porque el niño no tiene los medios “para integrar la información sensorial y, la posibilidad de aprender, la persona sordociega se ve privado en su capacidad de explorar el entorno” (Smithidas , 1981 in Cambruzzi, 2013, p.6).

Ser sordociego no significa decir que la persona sorda es una persona que no puede ver o una persona ciega que no puede oír (McInnes y Treffry, 1982). Jürgens (1997), Smthidas (1981) destacan que la ausencia de dos canales importantes como la visión y la audición perjudica el proceso de aprehensión progresiva, “porque el niño no tiene los medios “para integrar la información sensorial y, la posibilidad de aprender, el hombre sordociego se ve privado en su capacidad de explorar el entorno” (Cambruzzi, 2013, p.6).

Existe una forma diferenciada de acceder a la información, al conocimiento para personas sordas ou ciegas. Quadros y Karnopp (2004) señalan que el acceso al lenguaje, que es una capacidad inherente a la naturaleza humana, indica la capacidad de simbolizar, de expresar ideas y pensamientos a través de la decodificación, para sordos es complejo. Así, a medida que el niño sordo es expuesto en el medio ambiente con un lenguaje válida, lo adquiere de acuerdo con las reglas formales y formales como con los niños oyentes en la adquisición del lenguaje oral. Los sordos usan la modalidad visuo-espaciale para el acceso a la información. Mientras, lo canal visual-espacial es seleccionado per la mayoría de los humanos para el desarrollo del lenguaje (Brasil, 2002).

Para la persona ciega, Jurgens (1977, p.3) señala que ... “todo está fuera de su alcance, no existe; su mundo es totalmente diferente, es tridimensional y no tiene una realidad bidimensional de nuestro mundo”.

La sordoceguera se clasifica en: sordoceguera congénita o sordoceguera adquirida. La sordoceguera congénita ocurre al nacer o adquiere la sordoceguera a una edad temprana, antes de la adquisición de una lengua. La persona con sordoceguera adquirida tiene una discapacidad sensorial primaria (auditiva o visual) y adquiere la otra después la adquisición de un idioma (McInnes & Treffry, 1982); sea el portugués o la lengua de signos y, entre los Síndromes, el Síndrome de Usher es una de las causas con mayor prevalencia en Sordoceguera.

2 I LA SÍNDROME DE USHER

El síndrome de Usher (SU) es una afección genética recesiva. La persona nace con sordera y posteriormente resulta en una pérdida visual progresiva debido a la presencia de Retinosis Pigmentaria (Kimberling, 2007). Por lo tanto, por ser genético existe necesariamente la presencia de dos genes para que se manifiesten alteraciones visuales (Tamayo, 1996; Perea Costa, 2005).

La retinosis pigmentaria (RP) es una enfermedad ocular degenerativa porque afecta a la retina. (Tamayo, 1996). Presenta como comportamiento visual: ceguera nocturna, que “es la dificultad para adaptarse a la luz brillante y a los cambios rápidos de luz”; la pérdida de visión periférica o visión tubular en que “las personas solo pueden ver objetos que están frente a ellas” y, pérdida de visión central, que se “debe a la degeneración de la retina” (Cambruzzi & Costa, 2016, p.20).

El síndrome de Usher se diferencia y se manifiesta según los siguientes tipos: I, que se caracteriza por sordera profunda desde el nacimiento; ceguera nocturna como síntoma de RP en la infancia alrededor de los 08/10 años y problemas en la adquisición de la marcha debido al equilibrio que es precario. La Síndrome de Usher tipo II, la pérdida auditiva y estable, sin problemas de equilibrio. Utiliza aparatos de amplificación de sonido (audífonos) y se comunica a través del habla; el tipo III tiene buena audición al nacer y gradualmente se deteriora y requiere el uso de AASI. Se produce un problema de equilibrio. La visión nocturna ocurre alrededor de los 20 años, la edad a la que se diagnostica la RP. También existe el síndrome de Usher tipo IV, que es el más raro y afecta una parte pequeña de la población (Tamayo, 1996; Liarth 2001; Cambruzzi & Costa, 2016).

El diagnóstico precoz es muy importante para que se ofrezca una atención adecuada a las personas con Síndrome de Usher, que necesitan adaptaciones (curriculares, material didáctico a utilizar, un profesional con conocimientos) para la ejecución de la planificación en el aula.

3 I LA FAMILIA Y SUS ENFRENTAMIENTOS

Minuchin (1982) enfatiza que en diferentes culturas se producen cambios, que establecen límites entre el contexto privado y el social. ... “En todas las culturas, la familia da a sus miembros la impronta de individualidad. La experiencia humana de la identidad tiene dos elementos: un sentido de pertenencia y un sentido de estar separado...” (Minuchin, 1982, p.52).

El descubrimiento del Síndrome de Usher por parte de la familia es muy doloroso, siendo similar al momento en que descubrieron la primera pérdida, pues provoca una nueva sensación de pérdida ya que habían experimentado el proceso de identificación de la sordera.

El proceso de vivir se establece a medida que se transforma el contexto social y se

mantiene su funcionamiento ya que se basa en la estructura y el desarrollo. Por lo tanto, requiere la adaptación e intensificación de cada miembro de la familia ante las nuevas circunstancias para el desarrollo, ya que la familia promueve la individualidad en el contexto familiar, pero también el “sentido de pertenencia” así como un “sentimiento de separación” (Minuchin, 1982). Los contextos sociales cambian y requieren la adaptación de las nuevas circunstancias familiares considerando que el sistema operativo y la estructura están en sintonía para que los miembros puedan evolucionar en las relaciones sociales (Minuchin, 1982; Ravazzola, 1992). Sin embargo, las familias experimentan el descubrimiento de la pérdida visual de su miembro, reviviendo más tarde la desorganización de las relaciones familiares en el “lugar del sufrimiento” (Gioelli, 1992).

Samaniego & Muñoz (2004) señalan que el impacto de la sordoceguera, por lo tanto, es el mismo independientemente de si es congénita o adquirida, porque provoca injerencias en la estructura familiar, en las relaciones entre los cónyuges así como entre hermanos. Enfatizan que el choque emocional cuando las pérdidas (visuales y auditivas) se manifiestan repentinamente en una de las personas, en un período relativamente corto. Así, las familias ante la sordoceguera adquirida se ven obligadas a organizarse de inmediato. Consideran que la sordoceguera adquirida puede provocar una ‘situación de no comunicación’, ya que no saben establecer a través de otras vías para que se produzca la comunicación (in Cambruzzi&Costa,2016b) .

Cambruzzi & Costa (2016b) apuntan que la sordoceguera adquirida IMPLICA en emociones como angustia y depresión, tanto para la familia como para la persona en las dificultades que experimentará. Por lo tanto, existe la necesidad de establecer un canal de comunicación adecuada, porque las pérdidas sensoriales repentinas ‘generan un bloqueo’ ante la nueva condición (Samaniego & Muñoz, 2004).

Samaniego & Muñoz, (2004 p. 375) destacan que: “Independientemente del grupo [...], el punto en común para todos ellos viene determinado por los aspectos más característicos de esta deficiencia, que son la comunicación y la necesidad de utilizar el tacto como canal de información”(p.375). Además, “[...] compartir las dificultades comunicativas, la necesidad de utilizar el tacto como canal prioritario para la entrada de información y, en consecuencia, la necesidad de hacer un ajuste emocional a esta deficiencia” (Samaniego, 2004, p.255).

Estos ajustes son primordiales para que las interacciones con el entorno ya que el mundo se reduce y se mantienen las relaciones con otras personas, porque existe una dependencia de las personas en su convivencia. El desarrollo de habilidades, autonomía y aprendizaje es promovida a través de la mediación y la intervención para que la información sea procesada, ya que está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo y la comprensión de la información (Samaniego, 2004).

Si no hay una intervención rápida por la falta de comunicación extrema, provoca aislamiento y soledad, y pueden causar problemas de salud mental y así perder el

sentido de la realidad. La adquisición de conocimientos está condicionada a un sistema de comunicación formal, es decir, la falta de conocimiento repercute, negativamente por limitaciones y dificultades, en el aprendizaje. Por ello, las importantes barreras ya presentadas, el uso de un código común, que establezca relaciones sociales y, el uso de estrategias debido a las desventajas comunicativas les permitirá acceder a la sociedad y se integrarán (Samaniego & Muñoz, 2004).

La locomoción es otro aspecto a tener en cuenta porque dificulta la autonomía y la independencia e impide el desarrollo social natural y, por lo tanto, existe la necesidad de un ajuste emocional en la nueva condición, haciendo que el individuo sea capaz de identificar emociones y canalizarlas. En esta condición de sordoceguera adquirida, el apoyo es un factor imperativo para el proceso de acomodación (Samaniego & Muñoz, 2004).

En la intervención con esta población (Samaniego, 2004) destaca tres aspectos más significativos:

- a. aprender o desarrollar diferentes sistemas de comunicación que le permitan tener acceso a la información y establecer relaciones con los demás;
- b. utilizar el sentido del tacto como principal canal de entrada de información y como forma de compensar las consecuencias derivadas de las pérdidas sensoriales de los sentidos de distancia que son la visión y el oído; e,
- c. una intervención multidisciplinar que aborde las necesidades en los distintos ámbitos de actividad y que pretenda dar respuesta a las necesidades creadas a partir de su condición real (Samaniego,2004).

Olmos (2005) informa que el impacto de una segunda pérdida es enorme, porque para un niño el mundo debe construirse y, para aquellos que tuvieron experiencias y entendieron el mundo es necesario reconstruirlas adquiriendo una segunda pérdida, porque habrá cambios significativos.

4 | LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Cuando se nos encontramos con personas con síndrome de Usher, nos preguntamos cómo ocurrirá el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a las implicaciones que conlleva genera el deterioro de la visión. Dadas las implicaciones pedagógicas, es fundamental buscar información sobre esta síndrome así como establecer estrategias para la implantación e implementación de actividades pedagógicas para el mantenimiento del aprendizaje. Además, es necesario verificar el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela para identificar qué pensamiento pedagógico se adopta en términos curriculares. Existe una diversidad de pensamiento en relación al currículo, ya que cada uno enfatiza un determinado aspecto, por lo que no nos acercaremos a las diferentes escuelas y sus concepciones. Por lo tanto, hay una diversidad de diseño curricular, que en este momento no abordaremos

Cambruzzi (2013) señala que las implicaciones educativas se deben al proceso de pérdida visual, ya que la visión y la audición son sentidos importantes en la aprehensión del conocimiento. Para ello, con la pérdida visual es necesario desarrollar un nuevo sistema de comunicación, para que, a través de él, la persona con sordoceguera por Síndrome de Usher pueda sentirse acogida tanto en el entorno familiar como en la comunidad escolar. Podemos observar que la persona con Síndrome de Usher deteriora gradualmente la visión periférica, cuando: comienza a chocar con muebles, no nota objetos, personas a su lado, manifiesta dificultades para adaptarse a los cambios de iluminación, vaya a la pizarra para revisar las letras / palabras, acérquese a la cara de su cuaderno para escribir y no omitir el lugar de escritura (línea del cuaderno con el uso de la guía de lectura). Estos comportamientos pueden mitigarse mediante el uso de materiales pedagógicos considerando aspectos relacionados con la calidad de la fuente y el tamaño en los que se pueden identificar, teniendo cuidado de no abandonar el foco cuando se expande demasiado. Además, el contraste es esencial para proporcionar la figura / fondo para ver mejor (figuras, letras, números) en su día, el día en el entorno de clase que le proporciona comodidad visual.

El equipo escolar debe centrarse en las características del Síndrome de Usher para proponer estrategias pedagógicas para disfrutar de la visión que tiene estimulándola. Con la pérdida visual gradual la comunicación con Libras se vuelve difícil, ya que la imagen se deteriora y a menudo no es percibida por el estudiante. Por ello, es fundamental aprender diferentes sistemas que permitan mantener relaciones con las personas, es decir, contactos con personas sordas y/o con personas sordas y oyentes. Muchas personas que se han quedado sordas tienen dificultades para restaurar sus vidas; se debe al aislamiento debido a dificultades de comunicación, ya que emplea la Lengua Brasileña de Señas (Libras) para establecerla con una comunidad sorda y, con los oyentes que la dominan. Para que este proceso permanezca, debe existir la presencia del Otro (Guía-Intérprete, familia, maestros, amigos) proporcionando nuevas formas de comunicación para evitar el aislamiento, definitivamente (Cambruzzi, 2013).

La atención de las personas sordociegas congénitas o adquiridas requiere de una metodología adecuada, es decir, estrategias de enseñanza que proporcionen al desarrollo de la persona con sordoceguera cambios perceptibles en la forma de expresar el aprendizaje.

O Guía-Intérprete

En la sordoceguera congénita, el profesor mediador tiene la función de proporcionar condiciones para la interacción como el Otro y el entorno, ya que los sordociegos no establecen comunicación por sí mismos. Por lo tanto, el profesor mediador empleará estrategias para “crear el mundo” para los sordociegos congénitos debido a las dificultades de interactuar, comunicarse.

En la sordoceguera adquirida es imprescindible la presencia de un guía-intérprete

para mediar en su comunicación con el Otro. Figueira, Lourenço, Watanabe, Maia, Farias y Cambruzzi (2017, p.1) señalan que “el guía-intérprete realiza servicios de traducción, guía vidente y domina diversas formas de comunicación utilizadas por personas con sordoceguera” y, también, usa de las técnicas de orientación y movilidad con la persona con sordoceguera.

O guía-intérprete puede enviar el mensaje de dos maneras: transliteración e interpretación. En la transliteración, el mensaje es recibido por el guía-intérprete en un idioma determinado y lo transmite en el mismo idioma a la persona con sordoceguera de manera accesible (recibe en portugués y transmite en Braille táctil en portugués) y, en la interpretación, el intérprete-guía lo recibe en un idioma y lo transmite en otro (inglés y lo transmite en portugués a través de libras táctiles o habla ampliada, por ejemplo). Los investigadores, más adelante, destacan que la función del guía-intérprete es describir de forma contextualizada, es decir, debe “respetar el tiempo, la importancia y el propósito de la información a transmitir a la persona con sordoceguera” (Figueira et al,201, p.3).

Cabe destacar que el guía-intérprete “deberá tener siempre presente el Código de Ética Profesional durante su trabajo y guardará el más absoluto secreto...” (Cambruzzi, 2007, p.57).

Figueira et all (2017) señalan que El guía-intérprete debe conocer varios sistemas de comunicación como los sistemas alfabéticos que están representados por alfabetos: Malossi, Lorm, manual táctil, Luna, braille táctil, escrito en tinta, escrito en la palma de la mano, uso del dedo como lápiz, placas alfabéticas en relevo con el alfabeto en Braille o placas alfabéticas con el alfabeto convencional(en relieve) ; y, b. Libras, libras táctiles, libras de bajo campo visual, TADOMA) e otros sistemas.

Para ello, la guía-intérprete, introducirá nuevas formas de comunicación, ya que dominando diferentes sistemas evita así el aislamiento, pues con el aprendizaje de nuevas formas de comunicación el sordociego adquirido puede retomar su vida.

5 | MÉTODO

La investigación fue remitida al Comité de Ética para ser sometida al comité a considerar, a fin de cumplir con los requisitos de la Resolución N° 196 del Consejo Nacional de Salud. El Consejo Nacional de Salud establece y defiende el desarrollo de la investigación con seres humanos, garantizando así la integridad y dignidad de los participantes. Por lo tanto, la investigación solo ocurrió porque recibió una opinión favorable de acuerdo con los estándares éticos.

En la práctica, se utilizó como soporte teórico para la investigación cualitativa, que según Yin (1989, p.23): “... investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real ... donde se llevan a cabo múltiples fuentes de evidencia”.

El estudio de caso como estrategia presenta una exhaustividad (Yin, 2001) y, el

método es útil para fenómenos complejos y que no pueden ser aplicados fuera de contexto en el que ocurre naturalmente (Oliveira, 2001).

Participantes

La investigación incluyó a un adolescente con sordoceguera por síndrome de Usher en el que permaneció en el anonimato, por razones éticas, la familia, en la figura de la madre, y el maestro de clase.

Local

La investigación se desarrolló en el municipio de São José, en Santa Catarina, Brasil en una Escuela Municipal, en Educación Regular, en una clase bilingüe con el apoyo de documentos oficiales como la Propuesta Curricular del Estado de Santa Catarina (1998), la Política de Educación de Sordos en el Estado de Santa Catarina (2004) y apoyada en Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (2008).

Materiais

Se prepararon materiales de apoyo al docente que son el resultado del intercambio entre el investigador y la maestra considerando el tema que se abordaría en el aula. Esta asociación sugiere un proceso colaborativo de enseñanza como una estrategia facilitadora dirigida a intervenciones e implementación pedagógica, en el aula, desde una perspectiva inclusiva.

Idealizamos de manera diferenciada la presentación de los contenidos que se extendió a los alumnos de la clase, evitando así la discriminación del alumno ante los compañeros. Se pensó que los soportes eran más atractivos teniendo cuidado de emplear las figuras con buena calidad en términos de su nitidez.

Utilizamos el soporte visual en las asignaturas: Ciencias, Geografía, Matemáticas y Lengua Portuguesa, en un primer momento y posteriormente fue modificado debido a los ajustes realizados por la Escuela. En vista del cambio establecido, la intervención/observación se produjo en las disciplinas Lengua Portuguesa y Ciencia.

Instrumentos

- Entrevista (familia, con profesor y alumno con S. Usher)
- Cuestionario Usher (familia)
- Aplicación de instrumentos: 1. Guía para una Evaluación Funcional de la Visión - 10-17 años y, 2. Lista de verificación de la Evaluación Funcional de la Visión
- Protocolo de Observación (docente e investigador)

Procedimientos de recopilación y análisis de datos

Los procedimientos para la recolección se realizaron de la siguiente manera:

1. contacto con los organismos competentes como Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina, que luego de aclaración, señaló con respuesta favorable a la solicitud en la Escuela Municipal de Educación Regular; 2. el equipo técnico de la Escuela (director, pedagogo y maestro de clase) fue informada sobre la investigación y aprobación por parte del Departamento de Educación del Estado; 3. Presentó y aclaró el Formulario de Consentimiento libre y obligatorio por el Comité de Ética y determinó los días de presencia en la institución. Se realizó una investigación documental con el objetivo de recopilar información sobre el proceso de diagnóstico y seguimiento del estudiante durante la intervención en la Institución (4), previamente; y, aplicación de protocolos: Entrevistas, Cuestionario, Observaciones y aplicación de instrumentos de evaluación funcional (5).

Se realizó una investigación documental durante la permanencia del alumno en el Programa de Estimulación Temprana en la que se comprobó que se produjeron avances, pero con dificultades de comunicación, producto de la pérdida auditiva.

La entrevista con la madre tuvo como objetivo acoger a la madre, a través de la escucha, ante las dificultades que experimentaba el día sus deseos más secretos que se expresaban con emoción ante las posibilidades del niño.

La aplicación del Cuestionario sobre Síndrome nos ayudó a identificar cómo el estudiante utilizó la visión que tenía en las actividades de la vida diaria, así como la posibilidad de que los miembros de la familia (padre y madre son primos) presenten antecedentes con el Síndrome. La pérdida visual en personas sordas no fue confirmada por la madre en ese momento, cuando utilizamos la expresión personas con sordoceguera. Debido a su negativa, inferimos que no asimiló la información dada sobre las características del Síndrome, luego de aclaraciones considerando solo la sordera. Sin embargo, en el cuestionario, se nos informó de lo que observó en el comportamiento del niño como dificultad en la dislocación y cambios en la luminosidad, lo que se denomina 'deslumbramiento'.

La entrevista con el estudiante sordociego fue diseñada para que expresara su opinión, dándole así una voz. Utilizamos los sentimientos reproducidos en lengua de signos, para señalar las respuestas, los icones reconocidos utilizados en las redes sociales como Sí () , No () y, se añadió para indicar situaciones intermedias () para cosas simples y otras no tanto, utilizándolas como estrategia visual. El alumno utilizó Libras para comunicarse con la participación del profesor como guía-intérprete para asegurar la comprensión del cuestionario.

En relación al docente se realizó la caracterización del alumno a través de observaciones y la Entrevista para establecer la evaluación de materiales como apoyo en el desarrollo de las actividades pedagógicas.

La aplicación del protocolo de observación como instrumento se registró continuamente en el protocolo específico. El objetivo fue obtener información y verificar los comportamientos visuales en las actividades académicas y en entornos externos en relación con la movilidad de lo estudiante.

Las aplicaciones de los instrumentos evaluativos: Guía para una evaluación funcional de la visión - 10-17 años y, la verificación de la Evaluación Funcional del niño (Ladeira y Queirós, 2002), permitieron identificar las necesidades (habilidades y dificultades) y, principalmente, comparar los datos iniciales con los posteriores a la intervención.

El análisis de los instrumentos con la familia (Entrevista y Cuestionario), la entrevista (docente), las observaciones (docente e investigador), nos proporcionó una visión general de las habilidades y necesidades en la elaboración de actividades pedagógicas en su complejidad y adaptaciones del material de apoyo. Por ello, la intervención a través de actividades adaptadas proporcionó acceso a situaciones de aprendizaje ya que el contenido era visual para la comprensión de los temas y un mejor uso de su visión.

6 | RESULTADOS Y DISCUSIONES

El análisis de datos nos permitió una visión general de las habilidades y necesidades que deben enfatizarse. Así, las adaptaciones en las actividades curriculares se idealizaron según la complejidad, a través de adaptaciones del material de apoyo cuyo material tuvo como objetivo proporcionar un mejor uso visual y su aprendizaje a través de la implementación de actividades académicas.

Se evidenciaron cambios que revelaron que: en actividades que requerían el uso de la visión/atención se acercaba a la pizarra para copiar las tareas a realizar y la misma postura se mantuvo mientras se desarrollan las tareas. En ese momento utilizó su dedo como recurso para no perderse en la reproducción en su cuaderno o en la identificación de lo que estaba escrito en la pizarra y, la guía de lectura, para leer.

En relación con su campo visual, hubo un cambio significativo en relación con girar la cabeza para ver a una persona, un objeto a su lado, para tomar un lápiz, colóquelo cerca del ojo, que tiene visión.

Tiene dificultades a la hora de moverse en un entorno externo como en la escuela: se sorprendió por los obstáculos que están a su lado (pilastra, colegas); línea de cintura como mesas bajas y, a la altura de la rodilla (papeleras utilizadas en clase). Observamos que el entorno interno ocurría con menos frecuencia, ya que tiene un mayor conocimiento de su espacio y control del entorno. En casa, exhibe los mismos comportamientos, es decir, cuando come a menudo no se da cuenta de las cosas que se encuentran de lado, se topa con algo fuera de su campo visual, que está a su lado.

Otro cambio está relacionado con el deslumbramiento, que es la dificultad de adaptarse a los cambios bruscos de luminosidad, es decir, del entorno como demasiada luminosidad a la oscuridad y de la oscuridad al entorno iluminado.

El campo visual del estudiante permite escribir en la pizarra y el cuaderno a poca distancia. Las funciones visuales básicas "... indicar el nivel de conciencia y atención visual mediante la relación a la luz, la adaptación a la oscuridad y la luz y el brillo... la capacidad

de arreglar, hacer un seguimiento visual y acomodarse” (Bruno, 1999, p.30-31).

La tabla de apoyo facilitó la lectura en el momento de la evaluación y se utilizó el CCTV para verificar el tamaño de la letra, la fuente (Arial, Tahoma y Verdana) que se utilizaría en la reproducción de los contenidos en la disciplina.

Demostró la suya percepción en el contacto con los sordos en el aula y con sus compañeros oyentes en la serie siguiente. Informa que se siente mejor aula con los sordos, exclusivamente, ya que todos se comunican con el mismo código - Libras.

7 | CONCLUSIÓN

El compromiso de la familia es esencial para el reconocimiento de las potencialidades, lo que facilitará el aprendizaje, el desarrollo psíquico y social así como el mantenimiento del equilibrio emocional en el proceso de la segunda pérdida. El guía-intérprete es fundamental, ya que permite a la persona con síndrome de Usher establecer un nuevo sistema de comunicación, evitando el retraimiento social con el mantenimiento de conductas de aislamiento y problemas más graves. El deseo de aprender y la empatía por el aprendizaje, por el sistema de comunicación permitirá a la persona con sordoceguera adquirida el mantenimiento de la comunicación y el acceso al mundo.

El estudiante manifestó síntomas compatibles con Retinosis Pigmentaria, que es un indicador del síndrome de Usher, tales como: pérdida de la visión periférica y deslumbramiento. Se observaron actitudes como acercarse a la pizarra, la postura para leer y escribir en el cuaderno, al chocar con objetos fuera de su visión (a los lados), debido a la restricción del campo visual. Además, el aumento en el tamaño de las letras de 20 puntos, al final de la investigación con 29 a36 puntos dependiendo de la iluminación. La fuente identificada por él como la mejor fue Verdana y en todo el material se empleó esta fuente.

Es importante destacar que el procedimiento de enseñanza debe basarse en actividades pedagógicas que ayuden a la persona con sordoceguera adquirida a establecer un sistema de comunicación y, la comunidad escolar debe saber qué es el síndrome de Usher para evitar tensiones. Además de estos aspectos, utilizar mecanismos como: a. iluminación de clase adecuada; b. recursos pedagógicos, que evidencian contrastes y la ‘gestalt’ (figura/fondo); c. tamaño de la letra, que debe verificarse con el estudiante para no salir del campo de visión; d. como las fuentes (Verdana, Arial o Tahoma) que se utilizarán en el material de apoyo; e. e. establecer un lugar que favorezca el uso de la visión que tiene para la reproducción de enunciados y la realización de tareas.

REFERÊNCIAS

Almeida, Wolney G. (2015) “A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença” em Wolney G Almeida, *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, p. 163-194. < <http://books.scielo.org>>. [Consulta: 27 julho 2018].

Brasil (2002). Ministério da Educação. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP. 2 v.

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> [Consulta: 27 julho 2018].

Bruno, Marilda M. G. (1999). *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

Cambruzzi, R. de C. S. (2013). *Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com Surdocegueira por Síndrome de Usher: um estudo de caso*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Cambruzzi, R. de C. S. & Costa. M. da P. R. da. (2016b). *Surdocegueira por Síndrome de Usher: Recursos pedagógicos acessíveis*. São Carlos, SP: EduFSCar.

Costa, M. de la L. P. (2000). Diagnosi precoce della Síndrome de Usher: Implicazioni educative. *Rivista Psicologia Clínica dello Sviluppo*, a. IV, n.3, 499 -506.

Figueira, E., Lourenço, S. M. E., Watanabe, D. R., Araújo, S. M.M., Farias, S. S. P., Maia, S. R., & Cambruzzi, R. de C. S. (2017). *O profissional guia-intérprete*. Instrutor mediador. Grupo Brasil de Apoio ao Múltiplo Deficiente Sensorial. AHIMSA: São Paulo, 2017.

Kimberling, W. J. (2007). Usher Syndrome: close to a cure? [presentation]. *Deafblind International Conference: Breaking of isolation*, 14th, Perth, Australia.

Ladeira, F. & Queirós, S. (2002). *Compreender a baixa visão*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa, Portugal.

Liarth, J. C. S., Gonçalves, E. A., Gonçalves, J. O. R.; Neiva, D. M. F. & Leal, A. M. (2002). Síndrome de Usher: características clínicas. *Arq Bras Oftalmol*; v.65, n.4, 457-61. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492002000400012>

McInnes, J.M. & Treffry, J.A. (1982). *Deaf-blind infant and children: a development guide*. University of Toronto, Canada.

Minuchin, S.(1982). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Jurema Alcides Cunha (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, p.52-57.

Oliveira, E. (2011). *Estudo de caso*.<www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>. [Consulta: 17 dezembro 2011].

Olmos, H. B. (2005). Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro. Dissertação (Mestrado em Distúrbios de Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

Ravazzola, C. (1992). As mulheres e a terapia familiar: a difícil inclusão no contexto gênero nas terapias contextuais. *Revista Família: Temas de Terapia Familiar e Ciências Sociais* ano5, vol.1, p.45-60.

Samaniego, M. V. P. & Muñoz, M. A. R. A. (2004). Família y sordoceguera. In Rey, E. R., Viñas, P. G. (Coords.). *La sordoceguera: Un análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE. p.365-412.

Samaniego, M.V. P. (2004). Implicaciones de la Sordoceguera en el desarrollo global de la persona. In Rey, E. R., Viñas, P. G. (Coords.). *La sordoceguera: Un análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE. p.254-307.

Santa Catarina (2004). Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*. São José, SC: FCEE.

Santa Catarina (2006). *Política para Educação Especial no Estado de Santa Catarina*. São José, SC: FCEE.

Tamayo, M. L. (1996). *Manual de manejo integral en Retinitis Pigmentosa y Síndrome de Usher*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos.

Yin, K. R. (2001). *Case study research: design and methods*. Sage publications Inc, USA.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptabilidade 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103

Aprendizagem ao longo da vida 28, 31

Aprendizaje 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 104, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 177, 178, 181, 182, 184, 186

Arte 3, 32, 52, 152, 201, 202, 207, 210, 213, 215, 220

Atendimento educacional especializado 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124

Autoestima 30, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Avaliação educacional 127, 130

B

Biologia 6, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 193, 194, 195, 199, 200

Bullying escolar 53, 54, 55, 56, 57, 59, 64, 65, 70

C

Cidadania 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 20, 22, 53, 54, 58, 59, 63, 64, 65, 83, 84, 106, 109, 110, 220

Coesão 31, 84, 89, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103

Cognição 1, 3, 4, 5, 6

Conhecimento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 56, 62, 83, 89, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 120, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 166, 168, 170, 174, 188, 189, 191, 192, 196, 199, 202, 203, 218, 219, 220, 222

Creatividade 176, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 187

Cultura 3, 6, 7, 13, 36, 37, 39, 41, 42, 51, 58, 59, 61, 63, 65, 67, 68, 69, 109, 114, 115, 119, 120, 128, 134, 135, 138, 139, 142, 143, 150, 151, 167, 201, 219, 220, 224

Currículo 42, 48, 50, 61, 120, 128, 143, 157, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 186, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223

D

Didática 61, 68, 216, 218, 219, 220, 221, 222

Direitos humanos 12, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69

Docência 9, 18, 19, 22, 25, 69, 105, 139, 188, 216, 218, 219, 220, 221, 224

E

Educação 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30,

31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 130, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 151, 152, 153, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 200, 201, 217, 219, 220, 221, 224

Educação básica 13, 14, 15, 17, 44, 46, 47, 48, 60, 94, 95, 97, 107, 109, 120, 124, 140, 142, 151, 164, 166, 168, 188, 190, 224

Educação infantil 2, 12, 14, 28, 32, 33, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 58, 66, 117, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 151, 152

Educación básica elemental 176, 177

Egocentricidade 1, 5, 6, 8

Encarregados 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

Ensino 1, 2, 3, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 80, 84, 89, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 133, 134, 136, 139, 142, 143, 144, 145, 151, 152, 153, 164, 167, 169, 173, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 224

Ensino básico 95, 153, 193, 194, 195, 196, 199

Ensino de Filosofia 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69

Ensino remoto 9, 16, 105, 108, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125

Envelhecimento humano 28

Escola 13, 14, 26, 28, 33, 34, 37, 42, 44, 46, 47, 48, 56, 59, 61, 63, 64, 68, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 109, 111, 115, 116, 117, 122, 124, 126, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 193, 199, 202, 216, 217, 218, 219

Escolarização 44, 47, 48, 173, 174, 216, 220

Escrita acadêmica 188, 189, 190, 191

Estágio supervisionado 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115

Estilos 31, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 104

Estudantes de Enfermagem 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136

Estudantes 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 103, 104, 177, 178, 180, 184, 185, 186, 187

F

Funcionamento familiar 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

G

Gerações 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

H

Honey Alonso 71

I

Interdisciplinar 20, 61, 201

Intergeracionalidade 28, 31, 35

Intersubjetividade 1

Intervención en classe 153

Investigação científica 139, 142, 143, 151, 152

L

Lectura de imágenes 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186

Letramento acadêmico 188, 189, 190, 191, 192

Livro de histologia 193, 194, 196, 197, 198

Ludicidade 3, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 224

Lúdico 1, 2, 3, 4, 5, 7, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 196, 199

Luz 1, 48, 155, 162, 201, 204, 205, 207, 208, 212, 214, 215

M

Madurez escolar 176

Material didático 193, 199

O

Óptica 201, 205, 208

P

Pais 48, 58, 59, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 101, 102, 103, 144, 145, 164

Pandemia 9, 10, 15, 16, 17, 34, 49, 55, 104, 108, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 177, 193

Participação 12, 14, 22, 30, 32, 34, 41, 48, 51, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 108, 110, 111, 113, 120, 142, 145, 146

Percepção 4, 5, 20, 32, 80, 81, 88, 89, 102, 108, 116, 118, 121, 123, 133, 134, 191, 201, 202, 215

Políticas educacionais 9, 11, 14, 167

Políticas públicas 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 84, 114, 123, 124, 216

Práticas de letramento 188, 190, 191

R

Relações internacionais 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26

Representações gráficas 139, 150, 152

S

Segurança do paciente 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Síndrome de Usher 153, 154, 155, 157, 158, 160, 163, 164

Sordoceguera adquirida 153, 154, 156, 157, 158, 163

T

Tecnologias digitais 105, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 216, 221

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 