



unopar

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO  
EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS**

CAROLINA GUERREIRO LEME

**O PAPEL DO INSTRUTOR MEDIADOR E O IMPACTO DA  
TECNOLOGIA ASSISTIVA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
SURDOCEGUEIRA**

---

Londrina  
2015

CAROLINA GUERREIRO LEME

**O PAPEL DO INSTRUTOR MEDIADOR E O IMPACTO DA  
TECNOLOGIA ASSISTIVA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
SURDOCEGUEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientador: Profª Drª Okçana Battini

Londrina  
2015

CAROLINA GUERREIRO LEME

**O PAPEL DO INSTRUTOR MEDIADOR E O IMPACTO DA  
TECNOLOGIA ASSISTIVA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
SURDOCEGUEIRA**

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Formação de Professores e Ação Docente em Situações de Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Okçana Battini  
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR

---

Prof. Dr. Fabio Luiz da Silva  
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

---

Prof. Dra. Shirley Rodrigues Maia  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

Londrina, 29 de março de 2015.

Dedico este trabalho ao meu filho Felipe que, ao meu lado, sempre me apoiou de forma incondicional, me dando força com seu companheirismo diário.

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de Mestrado é uma experiência enriquecedora e de grande superação. Nos transformamos a cada tentativa de buscar respostas à nossa ansiedade de pesquisador. O momento da pesquisa é solitário e exigem de nós grandes modificações em nosso cotidiano familiar, acadêmico e profissional. Para aqueles que compartilharam comigo desses momentos, que parecia uma tarefa interminável onde só se tornou realizável graças à participação de muitas pessoas, que direta ou indiretamente, estiveram envolvidos. São a essas pessoas os meus verdadeiros agradecimentos, àqueles que me amam, se importam e acreditam em meus ideais.

Ao Senhor meu Deus pela graça de ter me dado a oportunidade de ingressar e concluir mais esta etapa e realização de um sonho.

À Prof<sup>a</sup>. Dra Okçana Battini pela confiança, pela dedicação de caminhar ao meu lado e por ser minha grande incentivadora na superação dos meus medos e dificuldades.

À Prof<sup>a</sup>. Dra Shirley Rodrigues Maia, em que tenho grande admiração, profundo respeito e imensa alegria de sua participação neste momento.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. Fabio Luiz da Silva por suas contribuições em minha pesquisa, respeito ao meu trabalho e apoio.

À Prof<sup>a</sup> Dra Samira Fayed Kfoury coordenadora do programa de mestrado, pela paciência, responsabilidade e carinho que sempre teve pelos mestrandos.

À minha mãe, minha incentivadora, que por surpresa do destino foi minha grande companheira e amiga de turma nessa jornada árdua e marcante.

Ao meu querido e amado filho, meus sinceros agradecimentos pela paciência em meus momentos de grande irritabilidade, pela compreensão da minha ausência e por me entender em todos os momentos.

Ao meu pai, que mesmo distante sei do amor que sente por mim e pela torcida que tem por minha carreira profissional e por minha felicidade.

Ao meu irmão Julio Romão, minhas sobrinhas Julia e Georgia, ao pequeno Octavio, a minha cunhada e ex cunhadas, amo vocês.

Às minhas queridas tias e primas que torcem e oram por mim.

À minha querida amiga e auxiliadora em assuntos acadêmicos

Poliana Rosa Riedlinger Soares.

Às minhas amigas e companheiras Meire Anne Teodoro e Cynthia Lanzone, onde juntas nessa trajetória nos dedicamos e nos apaixonamos pela área da surdocegueira.

Às minhas amigas de todas as horas, que nunca se esquecem de mim, Sonia Maria Moreno de Freitas, Elaine Sampaio Bexiga e Lucy Mara Conceição.

Aos professores, pedagogas e funcionários do Colégio Estadual Hugo Simas, meus sinceros agradecimentos. Vejo em toda a equipe do colégio mudanças atitudinais significativas, percebo a mudança do olhar em relação aos alunos com deficiência, assim como práticas educativas mais inclusivas.

Aos meus amigos do programa de mestrado “Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias” – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR.

Aos alunos, pais de alunos e profissionais envolvidos dedico este trabalho.

**Sozinhos** conseguimos fazer tão pouco.  
**Juntos** conseguimos fazer muito.

Helen Keller

LEME, Carolina Guerreiro. **O Papel do Instrutor Mediador e o Impacto da Tecnologia Assistiva Frente à Inclusão de Alunos com Surdocegueira**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Centro de Ciências Humanas, Educação, Comunicação e Artes, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

## RESUMO

As políticas inclusivas objetivam uma escola com justiça e igualdade para todos os alunos. Para que esta determinação se realize é proposto o atendimento à diversidade por meio da Educação Inclusiva. Nesse sentido a seguinte dissertação busca compreender o papel do instrutor mediador e o impacto da Tecnologia Assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira no espaço de ensino regular. O movimento mundial a favor dessa ação é uma atuação política, cultural, social e pedagógica, suscitada em amparo ao direito de todos os alunos estarem juntos em uma mesma escola, onde possam aprender e participar, independentemente de suas condições. No entanto, a realização deste processo no espaço escolar não é algo simples, pois está vinculado a fatores de diversas ordens, desde questões de pouca formação por parte do professor até a falta de infraestrutura para o recebimento deste aluno. Dentre os principais pontos levantados pela pesquisa, percebe-se a relevância da formação dos professores na ação, no contato com o aluno surdocego e o instrutor mediador, bem como o entendimento da Tecnologia Assistiva como elemento chave para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o presente estudo justifica-se como fonte de conhecimento aos profissionais envolvidos com a temática, especialmente para aqueles que a vivenciam esse desafio em sua prática docente, na tentativa de favorecer o direcionamento para uma prática pedagógica efetiva que valorize o aluno surdocego como sujeito do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Surdocegueira. Formação Docente. Instrutor Mediador. Tecnologia Assistiva.



LEME, Carolina Guerreiro. **The Role of the Mediator Instructor and the Impact of the Technology Assistive Front the Inclusive of Students With the Deafblindness.** 2015 111 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Centro de Ciências Humanas, Educação, Comunicação e Artes, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

## **ABSTRACT**

Inclusive policies aimed a school with justice and equality for all students. For this determination happens is proposed the care of diversity through the Inclusive Education. In this sense the following dissertation aims to understand the role of mediator instructor and the impact of Assistive Technology opposite the inclusion of students with deafblindness in mainstream education space. The global movement in favor of this action is a political, cultural, social and educational activities, raised in support of the right of all students to be together in the same school, where they can learn and participate regardless of their condition. However, the realization of this process at school is not something simple because it is linked to several orders of factors, from matters of little training from the teacher to the lack of infrastructure for receiving this student. Among the main points raised by the survey, we see the importance of training teachers in action, in contact with the student deafblind and mediator trainer, as well as the understanding of Assistive Technology as a key element for the effectiveness of teaching and learning. Thus, this study is justified as a source of knowledge to professionals involved in this sector, especially for those who experience this challenge in their teaching practice in an attempt to encourage the direction for effective pedagogical practice that values the student as subject deafblind of knowledge.

**Key-Words:** Inclusive Education. Deafblindness. Teacher Formation. Mediator instructor. Assistive Technology.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPASCEM	Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e dos Múltiplos Deficientes Sensoriais
ABRASC	Associação Brasileira de Surdocegos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
DADV	Deficiência Auditiva e Deficiência Visual
DAV	Deficiência Audiovisual
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDS	Múltipla Deficiência Sensorial
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OM	Orientação e Mobilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RP	Retinose Pigmentar
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TA	Tecnologia Assistiva
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR	Universidade Norte de Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 BASES LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A QUESTÃO DA SURDOCEGUEIRA .....</b>	<b>16</b>
2.1 Um percurso Histórico .....	16
2.2 SURDOCEGUEIRA.....	29
2.2.1 UMA DEFICIÊNCIA ÚNICA.....	30
2.3 A LEGITIMAÇÃO dA SURDOCEGUEIRA: a QUESTÃO NORMATIVA e educacional .....	33
2.3.1 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM DO ALUNO COM SURDOCEGUEIRA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE .....	37
2.3.2 (RE) CONHECENDO O ALUNO COM SURDOCEGUEIRA: AS DIFICULDADES PARA COMPREENDÊ-LO.....	37
2.3.3 Comunicação e Linguagem na Formação do Aluno com Surdocegueira.....	39
2.3.4 Os Sistemas de Comunicação do Aluno com Surdocegueira: construção da cultura e identidade .....	45
<b>3 A SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>52</b>
3.1 A QUESTÃO PEDAGÓGICA: GUIA INTÉRPRETE E INSTRUTORES MEDIADORES .....	53
3.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA: IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	59
3.3 A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA .....	62
3.4 ZONAS DE DESENVOLVIMENTO .....	67
<b>4 O TRABALHO DOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>71</b>
4.1 O SABER E O SABER FAZER .....	73
4.2 O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNAS COM SURDOCEGUEIRA .....	79
4.3 LOCAL E SUJEITO DA PESQUISA.....	80
4.4 METODOLOGIA E INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	80

4.5 AÇÃO DOCENTE: ELEMENTOS DE RESISTÊNCIA PARA A INCLUSÃO.....	82
4.6 O PAPEL DAS INSTRUTORAS MEDIADORAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO .....	87
4.7 O PAPEL DO PROFESSOR REGULAR NO ATENDIMENTO AO ALUNO COM SURDOCEGUEIRA.....	94
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva, por meio de tratados Nacionais e Internacionais é uma atuação política, cultural, social e pedagógica, suscitada em amparo do direito de todos os alunos estarem juntos em uma mesma escola, onde possam aprender e participar, independente de suas condições, sejam elas: econômicas, culturais, ideológicas, físicas, sensoriais ou intelectuais, sem nenhum tipo de discriminação.

A escola sob uma perspectiva democrática é um ambiente que preza pelo enriquecimento cultural, pelo fortalecimento das interações sociais, ambiente privilegiado de produção e transformação do saber, que tem como objetivo a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos. Dessa forma, os agentes inseridos neste contexto devem se apropriar de todos os meios e recursos que fortaleçam a inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, ou ainda diferença cultural, ideológica ou sócio econômica.

Diante das Políticas Nacionais e Internacionais, tais como Constituição Federal (Art. 208, III)1988, ECA, Lei 8.069, Art. 53, 1990, LDB (Lei 9394/96), 1996 – Plano Nacional De Educação, 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, Declaração Mundial de Educação Para Todos, 1990 em Joimtien, Tailândia, Declaração de Salamanca, 1994 Espanha, entre outros marcos históricos objetiva-se uma escola para todos, em que se prioriza a justiça e igualdade para todos os alunos. Para que esta determinação firmada entre os países se realize é proposto o atendimento à diversidade por meio da Educação Inclusiva. A perspectiva desta Política procura impulsionar o discurso que enaltece o acesso, permanência, progresso e respeito às características individuais dos alunos que apresentam deficiência. É real que a formação do professor da educação básica muitas vezes não oferece suporte adequado para a realização de um trabalho efetivo com a diversidade, o que, conseqüentemente, acarreta diversas perdas no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo torna-se ainda mais complexo quando se trata de um aluno com surdocegueira<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> De acordo com a Secretaria Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência, será utilizada a nova nomenclatura defendida de “aluno com surdocegueira” no lugar da expressão “aluno surdocego”.

uma deficiência com necessidades de interação e comunicação tão específicas, diferenciada por possuir características únicas, pois não se trata de um aluno surdo que não pode ver ou um aluno cego que não pode ouvir, mas sim, de um aluno com perdas multissensoriais, sendo essencial a aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e adaptação ao meio. (MCINNES; TREFFY, 1982, p. 1).

No entanto, apesar das lacunas existentes na formação docente, de barreiras das mais diversas ordens que permeiam o contexto escolar, o aluno com surdocegueira não pode ser privado de ter uma educação de qualidade, de aprender com os demais alunos e de receber um ensino que de fato atenda às suas reais necessidades. Todo e qualquer obstáculo não deve servir de desculpa para que o conhecimento científico e de mundo chegue até esse aluno.

O trajeto histórico, social e educacional trilhado pelos alunos com surdocegueira não se diferencia dos outros alunos com alguma deficiência no que se refere à segregação e constantes lutas, a fim de que pudessem ser reconhecidos como membros ativos da sociedade e de ter uma educação de qualidade.

Nos dias atuais, o aluno com surdocegueira é amparado por uma importante base legal que lhe assegura o direito a uma educação de qualidade na rede regular de ensino, ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, ao apoio do professor Instrutor Mediador e da importante Tecnologia Assistiva – TA<sup>2</sup>. Mesmo diante de todo o impacto e insegurança do professor da educação básica ao receber um aluno com surdocegueira, este deve apropriar-se e explorar todos os recursos disponíveis, buscar constante conhecimento e estratégias, direcionar o olhar para a potencialidade e não para as limitações deste aluno.

O presente trabalho tem como objetivo conhecer os conceitos e princípios que orientam a educação inclusiva, em específico do aluno com surdocegueira, bem como a formação do professor da educação básica, o papel do Instrutor Mediador e da Tecnologia Assistiva frente a este processo.

A pesquisa de campo objetivou identificar a visão dos professores da rede básica e dos professores especialistas Instrutores Mediadores, os impactos da formação docente e da Tecnologia Assistiva frente à inclusão na rede regular de ensino de duas alunas com surdocegueira.

---

<sup>2</sup> A expressão Tecnologia Assistiva, sempre será utilizada no singular conforme decisão do CAT Comitê Nacional de Tecnologia Asssitiva, 2007.

Para a realização da pesquisa, primeiramente houve um processo de observação do processo inclusivo das duas alunas, com duração de três bimestres do ano letivo de 2014, posteriormente foram utilizados dois questionários. O primeiro, entregue a quatro professores da rede básica de ensino. O segundo, entregue a duas professoras Instrutoras Mediadoras.

O processo de observação teve como finalidade identificar a realidade diária do processo inclusivo das alunas com surdocegueira, de maneira que, por meio de tal experiência, torna-se possível refletir sobre o processo e não somente sobre o resultado, o que vem enriquecer o olhar crítico que requer a pesquisa científica. O primeiro questionário teve como objetivo identificar as práticas e percepções do professor da rede básica frente ao processo inclusivo, bem como o reflexo da formação docente neste processo. Já o segundo, teve como finalidade identificar o papel dos Instrutores Mediadores e da Tecnologia Assistiva dentro das práticas inclusivas.

Para tanto, o trabalho que segue está organizado em 4 capítulos: No capítulo 1, ao realizar um percurso histórico sobre as bases legais que regem a educação inclusiva, objetivou-se posicionar o leitor frente aos principais marcos normativos. No item 1.2 em “Surdocegueira”, a abordagem pautou-se em caracterizar essa deficiência, na sequência dos itens 1.2.1, 1.3, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4 buscou-se ampliar a discussão e reflexão sobre temáticas que envolvem a surdocegueira, tais como: a questão normativa e educacional, a comunicação e linguagem, os sistemas de comunicação na construção da cultura e identidade, bem como as especificidades que contribuem para a dificuldade em compreender essa deficiência. Após tais reflexões, o capítulo 2 “A Surdocegueira no Espaço Escolar,” busca tratar de questões que envolvem a surdocegueira no contexto escolar, ampliando a discussão para os itens 2.1 e 2.2 que trata do papel dos profissionais Guia Intérprete e Instrutores Mediadores, bem como da relevância da Tecnologia Assistiva nesse processo. Com base nas questões pedagógicas anteriores, o item 2.3 “A Abordagem Histórico Cultural no Atendimento aos Alunos com Surdocegueira” apresenta o fundamento teórico no trabalho com esse alunado, oferecendo suporte para a prática docente. Em complemento ao item anterior, o capítulo 3 trata especificamente sobre “O Trabalho dos Professores no Atendimento aos Alunos com Surdocegueira no Espaço Escolar”, bem como o item 3.1 que discute “O Saber e o Saber Fazer.” E por fim, o item 3.2 em que se propõe uma análise e discussão sobre

“O Trabalho do Professor Frente ao Processo de Inclusão de Alunas com Surdocegueira.” Através dos itens 3.5, 3.6 e 3.7 com base na pesquisa de campo, torna-se possível uma reflexão sobre as temáticas então discutidas, no sentido de propor ações que favoreçam uma prática inclusiva frente ao aluno com surdocegueira.



## **2 BASES LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A QUESTÃO DA SURDOCEGUEIRA**

Os instrumentos legais servem como importante alicerce para a prática das políticas públicas educacionais, o que, com certeza, reflete em todo percurso da educação do país e, conseqüentemente, da educação inclusiva.

Ao realizar um percurso histórico sobre as bases normativas que regem a educação inclusiva, se objetiva discutir os principais marcos que, de certa forma, ampara as práticas educacionais até os dias atuais.

Por meio do presente capítulo, torna-se possível buscar elementos que caracterizam as constantes lutas e engajamento a fim de que o aluno com deficiência pudesse ter assegurado por direito uma educação de qualidade dentro do ensino regular.

### **2.1 UM PERCURSO HISTÓRICO**

Em nosso país o atendimento às pessoas com deficiência de acordo com Brasil (2007) teve início na época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. No ano de 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; no ano de 1945, na Sociedade Pestalozzi, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, já no ano de 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A Educação como direito social é caracterizada historicamente por movimentos e referenciais educacionais que se estruturam por meio da Legislação Educacional. Assim, Bobbio (1992, p. 5) afirma que “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada no ano de 1948 na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento é a base da luta universal contra a opressão e discriminação, defende a igualdade e dignidade das pessoas e reconhece ainda que, os direitos humanos são

essenciais a todos os seres humanos independente de quaisquer características ou circunstâncias.

Para Fachin (2008), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é consequência imediata da mais violenta tragédia que assolou a humanidade no século XX, ou seja, a segunda guerra mundial. Estados dos mais diversos matizes ideológicos, sensibilizados pela necessidade de estabelecer garantias dos direitos elementares, conseguiram firmar um consenso sobre os temas mais importantes. Essa Declaração teve o mérito de conciliar dois valores fundamentais da vida humana: a liberdade (civil e política) e a igualdade (econômica, social e cultural).

Ao considerar sua relevância, a Assembléia Geral das Nações Unidas (1948) proclama que:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Nesse sentido, o ensino e a educação tomam proporção relevante para a efetividade das liberdades e direitos promulgados na Declaração, tendo em vista que esses dois elementos são considerados essenciais para que os objetivos propostos sejam alcançados em sua plenitude.

Carvalho (2004) considera a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um dos princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos e destaca que esses são democráticos em sua essência, pois possibilitam que as escolas que integram tais sistemas sejam respeitadas e protegidas. Assim, sistemas educacionais inclusivos estabelecem programas e atividades que possibilitam o desenvolvimento pleno dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, nesse sentido se destaca a relevância da referida Declaração que, há mais de sessenta anos, proclamou que toda pessoa tem direito à educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 em 10 de dezembro de 1948, estabelece em seus Arts. II e XXVI que:

Art. II. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição [...] Art. XXVI item. 1º Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

É possível considerar a presente Declaração como o princípio norteador das futuras convenções em favor dos direitos da pessoa com deficiência, especialmente no que tange à educação, pois, essa primeira assegura os mesmos direitos de liberdade, de uma vida digna, da educação fundamental, do desenvolvimento pessoal e social, bem como a livre participação na vida da comunidade, sem nenhuma espécie de distinção.

É viável remeter-se ao preâmbulo da Declaração de 1948 que reconhece que o princípio da liberdade, justiça e paz no mundo é a dignidade de cada ser humano que compõe a família e que seus direitos são iguais; reconhece que o desprezo e o desrespeito pelos direitos do ser humano resultam em atos bárbaros; acredita em um mundo em que todos os homens possam usufruir de plena liberdade e entende ser fundamental que esses direitos estejam protegidos pela lei (FACHIN, 2008).

A referida Declaração é tomada como documento referencial ao tratar das políticas inclusivas, pois é considerada a base principal para a elaboração de outros importantes pactos que tratam das diversas questões voltadas à educação, formação docente e da pessoa com deficiência.

Já no Brasil a Constituição de 1988 é considerada por diversos autores como uma grande conquista social, pois se dedica a temas como garantias e direitos fundamentais, o que reflete de forma profunda na educação e consequentemente no acesso dos educandos com alguma necessidade educacional especial.

No capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, por meio dos Arts. 205 e 206, a Constituição da República Federativa do Brasil promulga que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas para o ensino; IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...] (BRASIL, 1988, p. 123).

Merece atenção especial a afirmação de que a educação passa a ser direito de todos, ou seja, fica assegurado aos educandos, independente de suas condições econômicas ou dificuldades de aprendizagem o direito à educação de qualidade que contemple seu pleno desenvolvimento, formalizando a voz dos profissionais engajados com a educação do país, que é a igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência desse alunado.

Ao refletir sobre os princípios básicos do ensino, referidos na Constituição de 1988, Silva (2008, p. 312) afirma que a consecução prática dos objetivos da educação referente ao artigo 205, já citado, só se realizará em um sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal concretize o direito ao ensino, com base em princípios com eles coerentes e que de fato foram assegurados pela Constituição, como: “[...] universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade [...].”

Dada sua relevância, a educação é elevada ao nível dos direitos fundamentais do ser humano, de maneira que não prestada de forma espontânea deve ser exigida judicialmente. Assim, no Art. 6º que trata dos Direitos Sociais, lê-se: “[...] Art. 6º São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, p. 20), (Grifo Próprio).

Nesse sentido, a universalização da educação ganha um papel de suma importância na Constituição, o que garante de maneira teórica e amparada em lei o acesso a todos os educandos.

Sobre essa temática e com propriedade, Silva (2006, p. 313) explica que:

[...] significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (Art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a

exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, não que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização.

O direito fundamental à educação deve sempre ser analisado sob uma perspectiva democrática, considerando que assegurar esse direito é fator essencial na busca pela igualdade, tendo em vista que a atual Constituição estabelece a educação como direito fundamental, de modo que o Poder Público deve adotar medidas para assegurar sua efetividade constitucional.

No entanto, passados mais de quarenta anos da Declaração dos Direitos Humanos, realizou-se em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que vem reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, especialmente pelos dados estatísticos da época, que alarmavam o cenário da educação.

Em colaboração a essa abordagem, onde a consistência do direito universal é forte, mas sua prática efetiva muitas vezes é desconsiderada, Bobbio (1992, p. 10) ressalta que:

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais ou morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Dentre as principais dificuldades da década de 90, persistia o analfabetismo funcional, sendo um grande problema em todos os países em desenvolvimento; mais de 100 milhões de crianças e adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, mesmo ao concluí-lo, não possuía habilidades e conhecimentos essenciais; mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, sendo mais da metade composta por meninas e mais de um terço do mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso e as novas tecnologias. (Declaração Mundial De Educação Para Todos - UNESCO, 1990).

Dessa forma, a Declaração Mundial de Educação para Todos estabeleceu posicionamento ante as necessidades da Educação Básica no mundo por meio de diversas agências internacionais, sendo notável o envolvimento de algumas importantes entidades, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a

Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Diferente dos documentos anteriores, essa declaração vai além dos princípios de universalização do acesso e igualdade de direitos, sendo a sua ênfase na questão da qualidade na educação. (Documento de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação) – (BRASIL, 2006a).

Para Werthein (2000, p. 18), a proposta da referida Declaração objetiva satisfazer as necessidades educativas fundamentais de todos (crianças, jovens e adultos) e eliminar toda degradação do cenário educacional observado no mundo, sendo que poucas conferências internacionais tiveram o impacto dessa, no sentido de mobilizar tantas agências internacionais e tantos participantes para discutir a educação. “Ao longo de cinco dias de sessões plenárias, mesas temáticas e apresentações, [...] aprovaram os dois textos mais importantes da conferência: A Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação [...]”

A Declaração propôs dez objetivos a serem alcançados: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em que cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem, sendo composta tanto por instrumentos essenciais como a leitura e escrita, como por conteúdos básicos de aprendizagem; o segundo objetivo se pauta em expandir o enfoque, ou seja, lutar pela satisfação básica de aprendizagem; o terceiro se refere à universalização do acesso e promoção da equidade; o quarto objetiva concentrar a atenção na aprendizagem; o quinto objetivo se pauta na ampliação dos meios de ação, o sexto busca propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem; o sétimo visa fortalecer as alianças; o oitavo almeja uma política contextualizada de apoio, o próximo visa mobilizar os recursos, e por fim fortalecer a solidariedade internacional. (Declaração Mundial de Educação Para Todos - UNESCO, 1990).

De maneira sucinta, Brasil (2006a, p. 25) explica os fundamentos da Declaração:

As mudanças do mundo valorizam a educação de qualidade, o que acentua as desigualdades sociais entre países e pessoas e pode acelerar a exclusão social se essa educação não é oferecida. Como esta não é fácil de construir, especialmente pelos países mais pobres, tais mudanças acentuam as desigualdades entre países e pessoas e aceleram a exclusão social. A Declaração Mundial de Educação Para Todos veio dar este alerta: a matrícula é necessária, mas não suficiente para atender às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas.

Ao considerar que a educação deve partir do princípio de qualidade e equidade do ensino, a Declaração se propôs a diminuir as desigualdades e possibilitar de modo efetiva o pleno desenvolvimento dos educandos, especialmente daqueles que estavam à margem da sociedade.

Dez anos após a conferência que aprovou a referida Declaração, foi realizada em Dacar, Senegal, uma avaliação e retomada dos objetivos propostos naquele encontro em Jomtien. Dessa forma, o Marco de Ação de Dacar, que tem o Brasil como um dos países comprometidos, estabeleceu algumas metas a serem alcançadas até o ano de 2015, tais como: expandir o cuidado e a educação da criança pequena, principalmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem, assegurar que todas as crianças completem a educação primária gratuita e com qualidade de ensino, eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até o ano de 2005 e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015 e principalmente, melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos. (BRASIL, 2006a).

Pode-se dizer que a Declaração alerta para a prioridade que deve ser dirigida aos grupos menos favorecidos, em consequência dos diversos reflexos das desigualdades sociais, objetivando uma educação democrática, com qualidade e acesso comum a todos os educandos.

Ao retomar as discussões propostas em Jomtien, a Conferência Mundial sobre pessoas com deficiência, realizada na Espanha, resultou em um dos mais importantes documentos, principalmente na área das necessidades educacionais especiais, pois abrange seus princípios, práticas e políticas. Assim, a Declaração de Salamanca é considerada documento norteador para as práticas educacionais inclusivas, pois a educação especial passa a ser vista a partir da perspectiva de educação para todos.

Carvalho (2004, p. 77) explica que:

Foi traçada em 1994, em Salamanca, Espanha, onde se reuniram mais de trezentos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a educação para todos, analisando as mudanças políticas fundamentais e necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educacionais especiais [...].

Para Glat e Fernandes (2005), a educação inclusiva ganha força a

partir da referida declaração, pois tradicionalmente a educação de alunos com necessidades educacionais especiais se pautava em um modelo de atendimento segregado, sendo a educação especial, compreendida por muito tempo, como um sistema paralelo de ensino, constituída originalmente como campo do saber e área de atuação a partir de um modelo clínico. É nesse modelo de educação tradicional que a Declaração de Salamanca vem propor novos e importantes caminhos.

Conforme a promulgação do texto, a Declaração de Salamanca (1994) acredita e propõe que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma prática pedagógica centrada na criança, capazes de satisfazer tais necessidades.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Salamanca é considerada por diversos autores, como momento crucial para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas, norteando princípios para a sua efetivação. Conforme Carvalho (2004, p. 17) a presente Declaração representa “[...] extraordinário avanço ao estender, de uma maneira abrangente, as preocupações internacionais com o bem estar dos portadores<sup>3</sup> de deficiência à área específica da educação, no contexto do programa da UNESCO de Educação para Todos.”

Pode-se dizer que pela primeira vez, um documento de cunho internacional, oferece tamanha ênfase na adoção de princípios de educação inclusiva em forma de lei ou de política, além de estabelecer que todas as crianças

---

<sup>3</sup> O termo deficiência é de difícil conceituação, no entanto a terminologia será utilizada conforme a conceituação de cada autor quando se tratar de citações literais. De acordo com Favéro (2004), os movimentos sociais identificaram que a expressão “portador” cai muito bem para coisas que a pessoa carrega e/ou pode deixar de lado, além de trazer um peso frequentemente associado a doenças. Ainda, que a palavra ‘portador’ traz um peso frequentemente associado a doenças, já que também é usada, e aí corretamente, para designar uma situação em que alguém, em determinado momento, está portando um vírus, por exemplo. É simples: basta imaginar que jamais falaríamos ‘pessoa portadora de olhos azuis.’



estejam matriculadas em redes regulares de ensino.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]. (Declaração de Salamanca, 1994).

A proposta de educação inclusiva se traduz em aspirações antigas, se compreendida como educação de qualidade e para todos, em que há um esforço comum para a efetiva participação desses educandos. Ao refletir sobre o processo de educação inclusiva, Carvalho (2004) afirma que a letra das leis, os textos e discursos que fundamentam as práticas inclusivas, asseguram os direitos, mas o que garante são as ações efetivas, na proporção em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações existentes nos textos de políticas públicas.

Nesse trajeto histórico e político sobre os princípios legais que regem as bases da educação inclusiva, Brasil (2007) ressalta que desde o ano de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei 4.024, de 1961, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, em que aponta o direito dessa população à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Assim, no Título X, Art.88 e 89 que tratava da Educação de Excepcionais lia-se:

Art.88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

No ano de 1971 a Lei nº 5.692, altera a LDBEN de 1961, dessa maneira definia tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, para os que se encontram em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Logo, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o

encaminhamento desses alunos para as escolas especiais. (BRASIL, 2007).

No ano de 1990, a Lei nº 8.069 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no Inciso III do Art. 54 que é dever do Estado assegurar a criança e o adolescente portadores de deficiências atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, no ordenamento Art. 5 e 53, lê-se:

Art. 5. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. [...] Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV- direito de organização e participação em entidades estudantis; V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Nesse contexto, é essencial um olhar atento sobre a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que se destacam as questões pautadas sobre a educação inclusiva.

Em seu capítulo V, Art. 58<sup>4</sup>, que trata da Educação Especial, a referida lei estabelece que:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Com a atual Diretriz especifica-se claramente a educação especial oferecida na rede regular de ensino, bem como a necessidade dos sistemas de ensino assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização para atender as necessidades desses educandos. Conforme Brasil (2007) assegura

---

<sup>4</sup> Os Arts. 58 e 59, bem como o parágrafo único do Art. 60, foram dispostos conforme a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei 9.394 de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

inclusive, a terminalidade específica para aqueles que não atingiram nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em consequência de suas deficiências; além de assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do cronograma escolar.

Nesse sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulga em seu Art. 59, que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Ao refletir sobre as políticas públicas e sociais para a educação de qualidade e para todos, Carvalho (2004), faz o seguinte questionamento: como compatibilizar os objetivos e programas propostos em cada uma das políticas setoriais, bem como da prestação de benefícios e serviços sem discriminação? Assim, reconhece que são questões bastante complexas e difíceis, mas que precisam ser inseridas em nossas reflexões, pois a escola espelha a sociedade na qual se insere e que esta oferece. Dessa forma, o que se pretende é enfrentar situações adversas juntos: comunidade, professor, aluno e família, na busca de estratégias que reduzam a fragmentação existente entre constitutivos de nossas políticas públicas.

Sobre o processo de educação inclusiva, Arendt (2004, p. 35) destaca que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos aprendem até o limite em que consegue chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender.

No ano de 1999, por meio do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (BRASIL, 2007).

Ao acompanhar esse processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Art. 2, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos “[...] cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001a).

No mesmo ano, 2001, destaca-se outro importante marco legal para as políticas inclusivas, a aprovação do PNE- Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, pois enxerga a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade, como importante avanço que a década da educação deveria produzir.

Ao reconhecer que a inclusão desses alunos no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional, mas que a diretriz ainda não produziu a mudança necessária para a realidade escolar, o Plano Nacional de Educação, destaca em suas Diretrizes que:

Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (BRASIL, 2001b).

O Documento citado estabelece importantes objetivos e metas para que os sistemas de ensino ofereçam atendimento aos alunos com deficiência, mas deixa evidente um déficit referente à oferta de matrículas, a acessibilidade física, ao atendimento educacional especializado e principalmente as questões da formação

docente.

Nesse sentido, cabe uma reflexão, que apesar de todo arcabouço jurídico, a efetividade de todas as políticas públicas, requer um esforço comum, tanto do governo, como da família, escola e sociedade, pois as barreiras encontradas hoje são reflexos de todo um processo histórico e social enraizado ao longo das décadas.

Conforme Brasil (2007), a escola historicamente construída, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um determinado grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Por meio do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão versus exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo os diferentes. Assim, sob formas diferenciadas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação, que pressupõe a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Nesse percurso histórico, é de extrema importância destacar o Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que norteia o Atendimento Educacional Especializado. O Documento foi construído por meio da participação de importantes educadores e colaboradores, como: Antônio Carlos do Nascimento Osório, Cláudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Egler Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Muller Quadros e Soraia Napoleão Freitas. (BRASIL, 2008).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, contempla os marcos históricos e normativos da Educação Especial que norteiam este processo, o Diagnóstico da Educação Especial até os dias atuais, demonstra o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elucida quem é o alunado atendido pela Educação Especial, além de ilustrar de maneira clara as Diretrizes dessa prática.

Assim, a Política define a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, modalidades e etapas, que realiza o Atendimento Educacional Especializado e disponibiliza os recursos próprios desse atendimento, além de orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização na turma comum do ensino regular. Dentre outras importantes Declarações, o referido Documento ressalta que:

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 aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício de docência e conhecimentos específicos da área [...]. (BRASIL, 2008, p. 17).

Nesse contexto, cabe a reflexão de Alarcão (2001, p. 14), ao afirmar que a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade, pois a mudança que a escola necessita é pragmática, sendo que o primeiro aspecto para essa mudança é mudar o pensamento sobre ela. “É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.”

Partindo da importância de refletir sobre a vida que se vive na escola e fundamentado nas questões normativas discutidas até aqui, o seguinte capítulo busca especificamente o estudo sobre a surdocegueira e as necessidades educacionais desse alunado. Assim, serão discutidas de maneira mais profunda as questões que envolvem essa deficiência, como: o processo escolar, as práticas inclusivas e as questões normativas, bem como os impactos de todo esse processo na realização do trabalho docente.

## 2.2 SURDOCEGUEIRA

A visão e a audição configuram-se como os principais órgãos sensoriais, por meio dos quais os seres humanos estabelecem relações com o mundo, por exemplo, ao se fechar os olhos e tampar os ouvidos, automaticamente este sujeito estará desconectado do mundo se não houver alguém que possa mediar às informações. De forma que não compreende o que vai acontecer ou o que já aconteceu. No entanto, as práticas com os alunos que apresentam a surdocegueira por meio de importantes pesquisadores da área, evidenciam a existência de grandes possibilidades de aprendizagem, interação com o mundo que os cercam e comunicação, mesmo diante da privação ou comprometimento da visão e audição.

O presente capítulo se dedica em apresentar a deficiência surdocegueira, partindo das discussões que envolvem a sua terminologia. De

maneira que seja possível ter um maior conhecimento sobre essa deficiência ainda pouco compreendida.

### 2.2.1 UMA DEFICIÊNCIA ÚNICA

Mesmo sendo recente a inclusão do aluno que apresenta a surdocegueira nas escolas regulares e o seu atendimento por meio dos serviços especializados, é importante elucidar que relevantes pesquisas e estudos foram realizados, Maia (2004); Galvão (2010); Costa (2014), o que contribui para o entendimento das especificidades desta deficiência ainda pouco conhecida.

A discussão inicia-se pelo próprio conceito da deficiência, que se revela polissêmico, pois, embora o termo sugira ausência total da audição e da visão, na realidade refere-se a diferentes graus de ambos os comprometimentos. Além de se considerar o grau de cada uma das deficiências, faz-se necessário avaliar a forma como cada surdocego processa sua deficiência e, como base em suas limitações, age. (CADER-NASCIMENTO, 2012).

As complicações ocasionadas pela surdocegueira são bem maiores do que imaginamos, não é a simples somatória da surdez e da cegueira como permeia o imaginário comum. As dificuldades são multiplicativas e não aditivas, assim justifica as mudanças da nomenclatura tantas vezes, na busca de uma que realmente definisse as grandes complicações desse indivíduo.

De acordo com Costa (2013), a visão e a audição são canais sensoriais importantes para que ocorra o processo de desenvolvimento da comunicação. Com a ausência de dois canais sensoriais importantes, a audição e a visão, o processo de apreensão progressiva do que ocorre no ambiente fica prejudicado, pois o indivíduo não dispõe de meios para desenvolver a sua capacidade de aprender muitas informações de seu meio.

Segundo Cader-Nascimento (2012), soma-se também a esses avanços no atendimento as alterações históricas na nomenclatura utilizada para designar os alunos, entre as quais podemos citar: dupla deficiência sensorial (MDS), deficiência audiovisual (DAV), deficiência auditiva e deficiência visual (DADV), deficiência múltipla (DM), surdez-cegueira e, atualmente, surdocegueira, denominação registrada sem o uso do hífen. (LAGATI, 1995).

Em 1991, Salvatore Lagati do Serviço de "Consulenza" Pedagógica

em Trento, Itália, começou uma cruzada para conseguir a aceitação da palavra única "surdocego" no lugar da palavra hifenizada surdo-cego. Sua crença era que a surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades do que aquelas causadas pela cegueira e pela surdez (LAGATI, 1993 p. 24). Assim, o termo hifenizado que indica uma condição única, indicaria uma condição da perda dupla, ou seja, é multiplicativo e não aditivo.

Lagati escreveu e explicou sua proposta a 30 agências ao redor do mundo que trabalhavam com pessoas surdocegas e recebeu respostas bastante positivas de todas elas. Na Alemanha, Polônia, Rússia e nos países nórdicos, a palavra "surdocego" sempre foi usada sem o hífen. Os representantes de outros países incluindo os EUA, França, Grã-Bretanha, Índia, Espanha e Suíça concordaram que a mudança seria desejável. Lagati apresentou esta informação na conferência internacional em Orebro, Suécia. Em 1993, ambos IAEDB<sup>5</sup> e SENSE<sup>6</sup>, concordaram em usar o termo "surdocego" em suas publicações. A Associação Canadense de Rubéola e Surdocegueira também adotaram o termo. Lagati relatou estes resultados na Conferência Européia da IAEDB em Postdam, Alemanha em 1993. Ele propõe que "o campo deveria chegar a um acordo sobre definição do termo e então usar a palavra única, sem hífen em todas as publicações." (LAGATI, 1995, p. 306).

A terminologia Surdocegueira sofreu muitas alterações, conforme relata Maia (2004), desde que surgiu o primeiro atendimento ao surdocego por volta de 1.800, conforme apresentação feita no Curso da Centrau (Centro de Reabilitação da Audição do Paraná) em 1996, por profissionais da Sense Internacional Inglaterra, as seguintes denominações foram usadas: Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Surda com Múltipla Deficiência, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial e finalmente surdocegueira.

A aceitação do termo surdocego e surdocegueira sem hífen em 1991 foi proposta por Salvatore Lagati que defendeu na IX Conferência Mundial de Örebro - Suécia, a necessidade do reconhecimento da surdocegueira como deficiência única.

---

<sup>5</sup> IAEDB, International Association for Education of Deaf-Blind Persons, hoje denominada Dbl, Deafblind International.

<sup>6</sup> SENSE, Associação Nacional do Surdocego e Síndrome de Rubéola pelo Programa Hilton Perkins da Escola Perkins para Cegos, Wathertown, Mass USA.



Para Lagati (1995), a terminologia Surdocego sem hífen se deve a condição de que ser surdocego não é simplesmente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva, mas sim, de uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação, mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se no mundo.

Tratando deste tema, elucida Cader-Nascimento (2012, p. 152,153):

As medidas governamentais implantadas tiveram início com o reconhecimento da surdocegueira como deficiência única, distinta da múltipla deficiência sensorial, em 2001, quando da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e da coleção sobre Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil (BRASIL, 2003), que destinava um volume exclusivo para a temática. A surdocegueira é definida pela SEESP-MEC (BRASIL, 2003, p. 23) como uma deficiência única que apresenta a deficiência auditiva e visual concomitante, em diferentes graus, necessitando desenvolver formas diferenciadas de comunicação para interação social. Nota-se que a SEESP-MEC não especifica a particularidade das lesões, mas reconhece os efeitos multiplicativos na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas.

Telford e Sawrey (1988, p. 517) corroboram com esse entendimento quando dizem que “[...] os rótulos e categorias formais têm alguma utilidade, mas nunca podem substituir as informações concernentes à pessoa individual em estudo”.

Ainda em concordância com os pensamentos de Cader-Nascimento (2012, p. 153):

O Ministério da Educação, ao constatar que a combinação das perdas limita o acesso às informações auditiva e visual, incluiu, em 2005, a surdocegueira, entre outras modalidades de deficiência, como a categoria específica no Censo Escolar, marco oficial da área. Os dados obtidos no Censo de 2005 apontam que, do universo de 640.317 pessoas com deficiência, 1.127 foram cadastradas com surdocegueira. Ressalta-se que essas informações podem ser imprecisas, uma vez que muitas escolas registram seus alunos como deficientes múltiplos ou com base na deficiência mais acentuada (surdez profunda ou cegueira). Mas esses dados, independentemente de sua precisão ou não, trazem repercussões para as políticas públicas da SEESP-MEC, a saber, a demanda por formação de profissionais e a adequação das políticas da inclusão, com vista a atender às necessidades desses alunos, fato não exclusivo dessas pessoas. (BRASIL, 2005).

É notável que ao reconhecer a surdocegueira como deficiência única, e que as suas especificidades vão muito além da somatória de surdez e cegueira, os impactos em todas as esferas que envolvem este alunado são grandes,

desde os aspectos legais até os educacionais, o que conseqüentemente reflete na realização da prática docente. Assim, o capítulo seguinte busca apresentar as questões normativas e educacionais que legitimam a surdocegueira.

### 2.3 A LEGITIMAÇÃO DA SURDOCEGUEIRA: A QUESTÃO NORMATIVA E EDUCACIONAL

Por meio de um percurso histórico, o presente capítulo trata das questões legais da surdocegueira no Brasil e no mundo, também a maneira como os conhecimentos sobre esta deficiência foi introduzido em nosso país.

A surdocegueira é uma modalidade da 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, assim como as necessidades dos múltiplos deficientes sensoriais. Ao mencionar o seu trabalho e as visitas em várias regiões do país, Maia (2009, p. 151) retrata como essa realidade se faz presente:

Durante as visitas deparamos com inúmeros casos de crianças e jovens com deficiências. As regiões Centro Oeste (Mato Grosso do Sul – Dourados e Campo Grande e Distrito Federal – Brasília) Sudeste (Minas Gerais – Juiz de Fora, Belo Horizonte, Prata e Uberaba – São Paulo – São José dos Campos, Taubaté, Jacareí, e Caçapava, Rio de Janeiro – Angra dos Reis e Rio de Janeiro) Sul (Santa Catarina – São José) e Nordeste (Bahia – Alagoinhas e Barreiras), apresentam um grande número de surdocegos pré – linguísticos e pós – linguísticos ainda sem atendimento específico de profissionais com capacitação adequada. Assim essas pessoas surdocegas contam apenas com a luta incansável de suas famílias que batem de porta em porta em busca de um atendimento, visando um futuro com mais qualidade para essas pessoas com deficiência, e orientação que possam auxiliar nesse sentido.

Atualmente no contexto legal mundial existem leis e diretrizes que são analisadas de forma coesa, com o objetivo de fundamentar a surdocegueira em suas particularidades.

De acordo com Garcia (2008, p. 33, 34):

Nenhuma diretriz legal destaca tão precisamente a Surdocegueira e os Surdocegos quanto à declaração de Salamanca de 1994, que destina seu artigo 21 às Políticas educacionais de surdos e de surdocegos. Já no contexto nacional legal, podemos destacar as Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica, aprovada em 03 de julho de 2001, pois, em alguns de seus artigos estão explícitas diretrizes que amparam a questão da surdocegueira.

Expõe ainda Garcia (2008) sobre o Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, também conhecido como a Lei de Acessibilidade. No seu Art. 6º descreve: O atendimento prioritário às Pessoas com Deficiência. Este atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o Art. 5º do mesmo Decreto. Para surdocegos, o tratamento diferenciado está explícito na alínea III:

Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestada por intérpretes ou 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. (GARCIA, 2008, p. 37).

O percurso histórico da surdocegueira não se diferencia das outras deficiências no que se refere à exclusão. Pode-se dizer que o trajeto da surdocegueira é ainda mais complexo, uma vez que se trata de uma deficiência tão singular e ainda pouco compreendida.

A história da pessoa com deficiência reflete as crenças, ideologias e valores que, materializados em práticas sociais, estabelecem diferentes modos de relacionamentos entre esta e outras pessoas. Assim, a deficiência define-se como um fenômeno construído socialmente, dessa forma, ser ou estar deficiente é quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas sem deficiências. (AMARAL, 1994).

Neste sentido, justifica-se a constante luta a fim de que essa deficiência seja cada vez mais compreendida, de forma que os alunos com surdocegueira possam ser vistos a partir da sua potencialidade, o que consequentemente diminui os estigmas negativos, muitas vezes fundamentados na falta de conhecimento.

Segundo Amaral (1994), o desconhecimento é a matéria prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja o desconhecimento relativo ao fato em si, às reações subsequentes ou às emoções. Os estigmas e o desconhecimento elaborados em torno da deficiência possibilitam que passamos a enxergar a pessoa deficiente com medo, com insegurança, como algo estranho, ou com sentimentos ambivalentes (ora com

pena, ora com repulsa).

Garcia (2014) explica que tratar da surdocegueira através dos tempos significa relembrar nomes e locais que, para quem vive o cotidiano da surdocegueira, tornam-se imortais, verdadeiros mitos daquilo que caracterizou as primeiras investidas educacionais nesta área. Assim, a primeira criança surdocega que teve atendimento educacional com sucesso foi Laura Bridgman que entrou no Instituto Perkins (EUA) em 1837. No entanto, a experiência que talvez mais foi divulgada é a da professora Anne Sullivan, e sua aluna Helen Keller que estudou na Perkins School for the Blind, onde completou estudos superiores em letras na Radcliffe University.

Como é possível perceber, a educação dos surdocegos teve início nos Estados Unidos. Segundo Masini et al. (2007) Helen Keller nasceu em Tuscumbia, norte do Alabama (EUA), em 1880, sendo a primeira surdocega que adquiriu reconhecimento internacional em consequência de suas conquistas. Keller foi educada a partir de 1887, pela professora Anne Sullivan, que a ensinou comunicar-se por meio do alfabeto manual. Posteriormente, estudou na Perkins School for the Blind, cursou ensino superior, graduando-se na Universidade de Harvard. Pode-se dizer que essa marca na história da educação de surdocegos se dá pela sua incansável luta a favor dessa deficiência, viajando em inúmeros países e recebendo as mais altas condecorações.

A personalidade Hellen Keller foi importante também para a educação de pessoas surdocegas no Brasil, segundo Olmos (2007), foi através da visita ilustre dessa, no ano de 1953, que estimulou Nice Tonhosi Saraiva, professora de cegos do Instituto Padre Chico, a buscar conhecimento sobre o tema, de maneira que conseguiu uma bolsa de estudos para se especializar na Perkins School for the Blind, nos Estados Unidos. Ao retornar a cidade de São Paulo, no ano de 1961, iniciou oficialmente a educação do surdocego brasileiro.

Desde a vinda de Hellen Keller ao Brasil, há mais de 50 anos, é possível destacar um grande número de Instituições e parcerias que se organizaram com o intuito de educar e conseqüentemente favorecer a inclusão social do surdocego.

Nesse cenário, Farias e Maia (2007, p. 29) destacam que:

O cenário brasileiro para população surdocega está mudando. Até os anos de 1990 não tínhamos muitos programas de atendimento para eles, hoje

contamos com vários programas pelo Brasil e conquistas no processo de inclusão. Esperamos que as ações, em parceria com Grupo Brasil, Associação Educacional para a Múltipla Deficiência (Ahimsa), Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) e Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e dos Múltiplos Deficientes Sensoriais (ABRAPASCEM) e o Ministério da Educação, possam favorecer muitos surdocegos para a inclusão com responsabilidade e atenção às reais necessidades dessa população.

No ano de 1997, o Brasil foi convidado a participar do III Seminário POSCAL (Programa de Apoio a Organizações de Pessoas Surdocegas na América Latina) e a 6ª Conferência Internacional Hellen Keller, realizada na Colômbia. Desde então, o Brasil sempre esteve presente, sendo representado na maioria das vezes por Cláudia Sofia Indalécio Pereira, surdocega e primeira presidente da Associação Brasileira de Surdocegos, fundada no ano de 1998. (OLMOS, 2007).

É notável que importantes caminhos foram trilhados no que se refere ao percurso social e educacional do aluno com surdocegueira, no entanto, é essencial reconhecer que muitas mudanças positivas ainda necessitam ocorrer, pois esse trajeto histórico reflete longos anos de segregação.

De maneira crítica, Sierra e Barroco (2012) afirmam que ao se pensar na educação escolar para as pessoas surdocegas no Brasil, há certa inconsistência de dados e falta de políticas públicas direcionadas a esse atendimento, que possui características tão singulares. Constata-se, inclusive em documentos oficiais, que traçam o direcionamento para a Educação Especial no Brasil, que a surdocegueira passa quase despercebida, ou seja, é possível observar que não há por parte do MEC- Ministério da Educação, uma proposta sistematizada de atendimento às pessoas surdocegas.

Ao se pensar nas lacunas de um programa efetivo, sistematizado e direcionado para esses educandos, entra em discussão os diversos conflitos que permeiam a construção identitária desses alunos, tendo em vista que possuem uma forma de comunicação diferenciada, pois não se trata de um sujeito surdo ou cego, mas sim, surdocego, ou seja, possui os dois comprometimentos de maneira concomitantes, o que o caracteriza como um ser único.

### 2.3.1 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM DO ALUNO COM SURDOCEGUEIRA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

O presente capítulo trata das concepções em torno da comunicação, linguagem e constituição identitária do aluno com surdocegueira, também serão apresentados os conflitos vivenciados por esses educandos, já que muitas vezes a identidade lhe é concebida a partir da análise do outro.

Através dos tempos esses educandos têm enfrentado constantes lutas sociais para o reconhecimento de sua própria identidade, favorecendo um ambiente inclusivo e cada vez mais distante de estereótipos.

A abordagem teórica se faz presente por meio da estreita relação entre identidade e diferença. E como proposta dessa análise, destaca-se a importância de uma prática pedagógica que reconheça a diferença, que essa não seja apenas tolerada, mas sim compreendida e reconstruída, favorecendo um ambiente que reconheça e valorize a potencialidade do aluno com surdocegueira.

### 2.3.2 (RE) Conhecendo o Aluno com Surdocegueira: as Dificuldades para Compreendê-lo

Pode-se afirmar que a lacuna no atendimento ao aluno com surdocegueira, se dá justamente pela surdocegueira ser uma das deficiências menos compreendida, com características singulares, pois está relacionada com o comprometimento dos principais órgãos sensoriais responsáveis pela interação do sujeito com o meio: a visão e a audição.

Segundo Brasil (2006, p. 11):

Essa incompreensão ocorre por não se tratar de uma criança surda que não pode ver ou uma criança cega que não pode ouvir, mas sim, uma criança com limitações multisensoriais, sendo que a aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitados e adaptação ao meio se multiplicam. “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.”

É importante destacar que a surdocegueira consiste no comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos da audição e visão, os quais são considerados pela literatura como sentidos receptores das informações à

distância. Os efeitos da deficiência estão relacionados a diversos fatores, como por exemplo, o grau e o período de surgimento de cada um dos comprometimentos. No caso da surdez, os graus variam numa escala que vai desde a perda leve até a profunda. Já as perdas visuais se caracterizam pela incapacidade funcional total (cegueira) ou parcial (baixa visão) do uso da visão. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003).

Neste sentido, muitas pessoas apresentam dificuldades em compreender a surdocegueira, por não conseguirem dissociá-la da surdez e da cegueira. É possível perceber que tal incompreensão resulta na grande dificuldade em se consolidar a identidade da pessoa com surdocegueira, pois quando percebem que a pessoa com surdocegueira apresenta resíduos visuais ou auditivos acreditam que ela não seja uma pessoa surdocega e consideram somente o seu maior comprometimento.

A compreensão realmente não é simples, mas é de suma importância, especialmente que os profissionais da educação tenham clareza sobre o assunto: quando um dos principais sentidos sensoriais (visão ou audição) não for suficiente para suprir o outro, esta pessoa sai da categoria da surdez ou da cegueira para entrar na categoria da surdocegueira. Por isso a pessoa com surdocegueira pode apresentar pequenos resíduos visuais, auditivos, ou ambos e mesmo assim ser considerado uma pessoa surdocega.

É preciso desconsiderar aquelas frases prontas, consolidadas e ainda frequente no contexto escolar. Algumas frases ouvidas durante o processo de observação na pesquisa *“Ah! Aquela aluna não é surdocega, mas sim, cega, pois ela ouve um pouco”*. Outro comentário comum exemplifica a percepção do outro sobre esses alunos: *“Que bom que a aluna ouve e enxerga um pouquinho”*.

Estes comentários são reflexos do desconhecimento sobre a surdocegueira, como se o resíduo que a pessoa surdocega possua favoreça totalmente as suas necessidades educacionais, sociais e emocionais.

Em consequência das privações ocasionadas pela surdocegueira, esse indivíduo possuiu comportamentos e características únicas, frequentemente associados à dificuldade de interação com o mundo que o cerca.

Segundo Brasil (2006), as crianças surdocegas apresentam frequentemente, comportamentos como: limitações para o movimento e funcionamento do próprio corpo; dificuldades em elaborar a consciência da relação

dos segmentos corporais em si e destes com objetos (fase comum a todas as crianças); atraso no desenvolvimento motor e afetivo; insegurança pessoal. No entanto, é importante destacar que esses comportamentos estão relacionados com a qualidade e quantidade de interações com o meio. Enquanto as outras crianças utilizam a audição e a visão para direcionar as suas ações e conseqüentemente aprendem, a criança surdocega não possui estímulos para responder tais demandas, de forma que esses aspectos necessitam ser ensinados.

Maia e Aráoz (2001) esclarecem que as pessoas com surdocegueira, muitas vezes, são diagnosticados como paralisados cerebrais, uma vez que suas dificuldades sensoriais impedem seu desenvolvimento psicomotor normal, por apresentarem movimentos estereotipados na procura de estímulos, muitas vezes através dos resíduos visuais e auditivos que possuem. Assim, justifica-se a importância da surdocegueira como uma unidade específica de dificuldades, o que deverá contribuir para a elucidação de alguns equívocos que prejudicam as pessoas nestas condições.

As características da surdocegueira merecem sempre um olhar atento, principalmente aos profissionais envolvidos com o tema, tendo em conhecimento que “estes comportamentos reativos são geralmente recursos utilizados pela criança para substituir a falta de estímulos adequados e dão aos educadores informações importantes quando interpretados numa perspectiva comunicativa.” (BRASIL, 2006, p. 13).

Ao considerar que todas essas características relacionadas à surdocegueira estão intimamente vinculadas aos aspectos comunicativos, o que conseqüentemente interfere na sua forma de compreensão do mundo, conexão com o meio, interação com os seus pares, e principalmente na constituição do processo identitário, o capítulo seguinte busca discutir tais temáticas.

### 2.3.3 Comunicação e Linguagem na Formação do Aluno com Surdocegueira

A comunicação é sem dúvida, uma necessidade fundamental do homem, por meio dessa que se torna possível as interações com os nossos semelhantes, trocando informações, valores culturais, o que favorece a aprendizagem e fortalecimento dos laços sociais.

Conforme Serpa (2002), a comunicação entre os homens é um



processo interpessoal através do qual se estabelecem vínculos com os outros, esta relação acontece de diversas maneiras e, conforme as possibilidades comunicativas de cada indivíduo. Dessa forma, pode ocorrer através dos movimentos do corpo, com a utilização de objetos do ambiente, ou até por meio de um código linguístico.

Primeiramente, cabe uma breve distinção entre comunicação e linguagem, Reily (2004, p. 67) explica sobre o tema de maneira clara:

Linguagem e comunicação são conceitos complexos, frequentemente considerados sinônimos pelo senso comum. No entanto, as distinções ficam claras quando estamos diante de alunos que ouvem, compreendem o que lhes é dito, mas não apresentam oralidade, em virtude de lesões cerebrais que afetam a neuromotricidade dos órgãos da fala. São alunos que adquirem linguagem, porque estão imersos num ambiente de linguagem oral. No entanto, não conseguem se comunicar oralmente, porque seus órgãos da fala não obedecem aos comandos do cérebro.

Segundo Bordenave (2007), comunicação, sociedade e cultura estão interligadas, sendo que uma depende da outra, pois tudo aprendido na sociedade foi transmitido culturalmente através da comunicação.

A comunicação foi o canal pelo qual os padrões de vida de sua cultura foram-lhe transmitidos, pelo qual aprendeu a ser “membro” de sua sociedade – de sua família, de seu grupo de amigos, de sua vizinhança, de sua nação. Foi assim que adotou a sua “cultura”, isto é, os modos de pensamento e de ação, suas crenças e valores, seus hábitos e tabus. Isto não ocorreu por “instrução”, pelo menos antes de ir para escola: ninguém lhe ensinou propositadamente como está organizada a sociedade e o que pensa e sente da sua cultura. Isto aconteceu indiretamente, pela experiência acumulada de numerosos pequenos eventos, insignificantes em si mesmos, através dos quais travou relações com diversas pessoas e aprendeu naturalmente a orientar seu comportamento para o que “convinha”. Tudo isso foi possível graças à comunicação. (BORDENAVE, 2007, p. 17).

Quando os aspectos comunicativos estão relacionados às limitações dos principais órgãos sensoriais, possivelmente o primeiro olhar será direcionado sobre as dificuldades desse sujeito, o que possibilita muitos imaginarem que o surdocego sempre estará mergulhado em um mundo silencioso e escuro. No entanto, as práticas de comunicação e interação vão além da forma oral, pois a comunicação sempre esteve repleta de signos e possibilidades. “A comunicação não só acontece no âmbito verbal, mas transcende o não verbal, como modalidade discursiva que tem um conteúdo expressivo e compreensivo, apto para ser incluso dentro do fenômeno comunicativo humano.” (SERPA, 2002, p. 2).

Em complemento a essa abordagem, ainda na visão de Bordenave

(2007, p. 25) é possível compreender que:

Qualquer que seja o caso, o que a história mostra é que os homens encontraram a forma de associar um determinado som ou gesto a um certo objeto ou ação. Assim nasceram os signos, isto é, qualquer coisa que faz referência a outra coisa ou idéia, e a significação, que consiste no uso social dos signos. A atribuição de significados a determinados signos é precisamente a base da comunicação em geral e da linguagem em particular. [...] De posse de repertórios de signos, e de regras para combiná-los, o homem criou a linguagem.

Galvão (2010) explica que a comunicação simbólica, o sinal manual, a palavra falada, o objeto, a figura, remetem o uso de diferentes modalidades sensoriais envolvidas na utilização de símbolos para expressão ou recepção de uma mensagem. Por exemplo, um sinal da Língua Brasileira de Sinais pode ser identificado pela visão e pela somestesia<sup>7</sup>, um objeto pode ser reconhecido pela visão, somestesia, paladar e olfação. A comunicação e a linguagem se organizam ao longo da vida da pessoa, envolvendo os caminhos sensoriais e mostrando diferentes modalidades e possibilidades de manifestação.

Para Souza (2008, p. 21), a linguagem se constitui como primeira ferramenta de representação da realidade humana, sendo que:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. Nessa perspectiva, a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que se encontra estabelecida.

Nesta perspectiva, a linguagem é entendida como um dos instrumentos básicos construídos historicamente pelo homem para mediar as relações sociais entre o sujeito e o ambiente externo. Segundo Vigotsky (2008), ao desenvolver a linguagem, as ações da criança também mudam qualitativamente, pois, a aprendizagem da linguagem impulsiona o desenvolvimento da criança, que ao manter contato com a fala do seu grupo cultural se desenvolve. A linguagem é essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é por meio dessa ação comunicativa que o homem internaliza o mundo, transformando-o em ideias, pensamentos, símbolos e ações, ou seja, é um processo interpessoal que se

---

<sup>7</sup> É a capacidade que homens e animais têm de receber informações sobre as diferentes partes do seu corpo.

modifica de maneira intrapessoal.

Em relevância da comunicação e da linguagem nas diversas relações do homem, entra em questionamento como essa prática torna-se possível e efetiva para um aluno privado da visão e audição, bem como esse processo interfere na formação desse aluno enquanto sujeito.

Pode-se afirmar que a comunicação sempre foi o centro de preocupação quando se trata da pessoa surdocega. No decorrer da evolução dos conhecimentos na área da educação para a pessoa com deficiência auditiva e visual, diversas formas de comunicação foram sendo descobertas, desenvolvidas ou trocadas por outras mais eficazes (AMARAL, 2002).

Brasil (2006) explica que a comunicação do aluno surdocego pode ser receptiva e/ou expressiva. Muitas crianças surdocegas não desenvolvem a fala, no entanto podem receber as mensagens que lhes são transmitidas através de outros canais sensoriais, de forma que conseguem expressar-se. Dessa forma, a receptiva é um processo de recepção e compreensão de mensagens, enquanto a expressiva se configura como a forma de expressar desejos, sentimentos e necessidades. É comum utilizarem as formas de comunicação não-verbal, tais como: movimentos, expressões faciais e mudanças de posição. Nesse contexto, o professor deverá observar e esperar o tempo necessário para compreender o enunciado e elaborar uma resposta, essa tentativa de resposta envolverá, por parte do aluno surdocego, a seleção dos recursos de comunicação (sinais, movimentos, gestos, expressões corporais, entre outros) e a adequação deste recurso no processo de interação.

Segundo Maia (2000, p. 54, 55) as principais formas de comunicação do surdocego são:

Tadoma: colocar a mão sobre os lábios, face e pescoço para sentir a vibração da voz; Libras: Língua Brasileira de Sinais do surdo adaptada ao surdocego; Alfabeto manual: fazer o alfabeto manual do surdo na palma da mão do surdocego; Desenho: relatando fatos ou figuras; Braille: seis pontos em relevo que, combinados, formam as letras e os números; Alfabeto Moon: desenhos em relevo; Sistema pictográfico: símbolos, figuras que significam ações, objetos; Letra de forma: desenhar na palma ou nas costas da mão as letras do alfabeto; Objetos de referência: o objeto que significa a ação. Ex: copo= beber água; Pistas: objetos ou símbolos colocados em cartões ou em outro material; Caderno de comunicação: desenhos que indicam a atividade; Tábua de comunicação: letras em relevo ou pontos do Braille em relevo, em uma placa; Objetos: que indicam pessoas, locais e outros detalhes, colocados em uma placa; Guia intérprete: para surdocegos adultos (adquiridos).

A escolha pelo melhor método de comunicação para o aluno com surdocegueira leva em consideração diversos fatores, pois está relacionada com as características e necessidades individuais.

Prezando pelo crescimento da consciência da criança com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, desenvolvida por meio de símbolos, a teoria denominada Abordagem Co-ativa defendida pelo holandês Jan Van Dijk<sup>8</sup>, é reconhecida como suporte básico para os trabalhos desenvolvidos na área.

Segundo Cader-Nascimento e Costa (2003), essa abordagem apresenta estratégias e procedimentos que favorecem o desenvolvimento da comunicação em surdocegueira congênita<sup>9</sup>. A base desta abordagem consiste na realização das atividades em conjunto com a criança, por meio do movimento co-ativo, também caracterizado de mão sobre mão. De forma simplificada, a estratégia consiste na estimulação sensorial, como: estimulação da participação em brincadeiras; uso constante da linguagem verbal e não verbal, oferecendo prioridade ao contato corporal; união de atividades motoras entre o surdocego e o mediador; toques frequentes; entre outras ações.

Brasil (2006) esclarece que essa abordagem é composta de seis fases: 1) Relação de apego e confiança (nutrição), que consiste no vínculo afetivo entre a criança e o adulto; 2) Fenômeno de ressonância, que consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a iniciativa do movimento parte da criança; 3) Movimento co-ativo, também chamado de mão sobre mão, caracteriza-se pela ampliação da comunicação entre o estimulador e a criança, em um espaço mais amplo; 4) Referência não-representativa, o objetivo desta fase consiste em propiciar condições para que a criança compreenda alguns símbolos indicativos de atividades, situações e pessoas; 5) Imitação, essa fase objetiva estimular a criança na realização da atividade proposta, representa sequência do movimento co-ativo; 6) Gestos naturais, essa fase surge a partir das experiências com as qualidades motoras dos objetos, sendo constituídos por movimentos das mãos quase iguais aos objetos da ação.

---

<sup>8</sup> A carreira de Jan Van Dijk é paralela à evolução do campo da surdocegueira. Ao longo de muitos anos participou ativamente na resolução dos inúmeros desafios vividos por pessoas com surdocegueira. Inicialmente, trabalhava com crianças que estavam surdocegos devido a Síndrome da Rubéola Congênita. Com base na experiência e pesquisa de dados, desenvolveu o Calendário Van Dijk.

<sup>9</sup> Surdocegueira Congênita é utilizada atualmente no lugar da expressão “pré-linguístico” conforme a deliberação Deafblind Internacional desde 2004.

É importante que os primeiros gestos estabelecidos na comunicação imitem um jogo de alternância entre o gesto natural desenvolvido pela criança e o sinal, de maneira que a criança possa acessar e processar a informação. Outra questão relevante é o nível co-ativo dos gestos naturais, uma vez que a configuração das mãos pode representar um obstáculo para muitos surdocegos com algum comprometimento motor. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003).

No contexto da comunicação, as mãos configuram-se como ferramentas indispensáveis para as interações do surdocego:

Com frequência, as mãos de uma pessoa que é surdocega devem assumir um papel adicional. Não somente ser ferramentas (como são para todas as pessoas que tem o uso de suas mãos), e órgãos sensoriais (para compensar a visão e audição que lhes faltam), sendo que devem também converter-se em voz, o meio principal de expressão. A linguagem de sinais e gestos é com frequência a via principal de comunicação e expressiva. Para estas tarefas, as mãos devem possuir uma habilidade singular, capazes de expressar coisas como o tom, as matizes de sentimentos e as ênfases de significado, além de serem capazes de formar palavras. Por isso as mãos de uma pessoa surdocega são tão importantes – tem que funcionar como ferramentas, órgãos sensoriais e voz [...]. (AHIMSA, 2000, p. 3).

Para a seleção do mais apropriado sistema ou sistemas de comunicação, de acordo com a especificidade do aluno com surdocegueira, é necessário realizar uma avaliação dos possíveis resíduos auditivos e/ou visuais, bem como do nível de linguagem alcançado. No entanto, sendo congênita ou adquirida, a surdocegueira sempre irá exigir métodos especiais de comunicação. É interessante destacar que, as características desse indivíduo devem ser levadas em consideração no processo comunicativo, especialmente: resíduos visuais e/ou auditivos, aceitação da nova condição (aspecto emocional), momento de aparecimento da surdocegueira, idade da pessoa, ambiente familiar e nível educacional alcançado (SERPA, 2002).

A construção da leitura, escrita e estabelecimento de um sistema de comunicação, são mecanismos que possibilitam o vínculo com o mundo letrado e o avanço no processo de humanização de um aluno com surdocegueira. Dessa forma, o capítulo que segue, busca investigar a relação dos sistemas de comunicação com a construção cultural e identitária desses alunos.

### 2.3.4 Os Sistemas de Comunicação do Aluno com Surdocegueira: Construção da Cultura e Identidade

A identidade deve ser estabelecida não como um “presente” herdado ou concreto, mas como algo tremendamente mutável, que faz parte da construção do sujeito enquanto pessoa, na qual se transforma durante toda a história. A vida resume-se em uma constante redefinição identitária.

Segundo Bauman,

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17, 18).

Ao considerar a relevância dos sistemas de comunicação para a construção identitária do aluno com surdocegueira, este capítulo apresenta um relato de caso que ilustra de maneira mais detalhada essa temática, o que certifica as diversas possibilidades de (re) construção identitária no decorrer das experiências.

Em 2007, o Centro de Atendimento Especializado em Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, do município de Londrina - PR, recebeu um aluno com surdocegueira para ter o atendimento especializado. O aluno H.A, tinha então 38 anos, residia em um sítio, próximo ao município de Ortigueira - PR. O aluno apresenta a síndrome de Usher, onde esta é a maior causa da surdocegueira mundial, sendo a maior causa da surdocegueira adquirida. Ela é uma doença autossômica recessiva que envolve o sistema coclear, vestibular e provoca a perda auditiva e a Retinose Pigmentar (RP).

O aluno apresenta surdez profunda em ambas as orelhas (anacusia) e Retinose Pigmentar, sendo cegueira em olho direito e 5% de visão em olho esquerdo.

Como professora do Centro de Atendimento Especializado em Surdocegueira e do aluno em questão, recebi da família os laudos médicos sobre a patologia do mesmo, sendo relatado por dois médicos que H.A apresentava surdez profunda, cegueira e “retardamento mental” (termo atualmente em desuso pelos

profissionais da educação, mas, citado na pesquisa, pois, foi utilizado pelo médico em laudo).

O aluno nunca havia frequentado a escola, inclusive Escola Básica na Modalidade de Educação Especial. Receber este aluno foi uma enorme alegria e com certeza um dos maiores desafios em minha carreira profissional. O aluno não apresentava um sistema de comunicação formal estabelecido, porém se comunicava com a família por Gestos Naturais, como: comer, beber, banheiro, homem e mulher. Todos sinalizados de forma a suprir as suas necessidades básicas.

O aluno quase nunca saía do sítio e auxiliava sua família nos afazeres domésticos, em especial ordenhava o leite das vacas de forma manual e auxiliava a família na produção de queijos que vendiam para a complementação da renda familiar.

Até os 38 anos de idade esta era a identidade de H.A, uma pessoa dependente, tratado como um indivíduo com um intelectual comprometido severamente, sem se quer saber que vivemos em um mundo nomeado, muito menos a função social de seus familiares, profissionais e a sua própria função social em nossa sociedade.

O trabalho inicial foi o reconhecimento dele enquanto sujeito Histórico-Cultural, pertencente àquela família, e agora àquela escola também. Desde o começo percebia no brilho de seus olhos e de seu sorriso a vontade de aprender e a sua alegria em estar ali. Nunca faltou às aulas. Sempre foi pontual, asseado em sua higiene pessoal e muito bem vestido, assim como também zeloso com o seu material escolar, mesmo com o mínimo de visão, tinha conhecimento e sabia tudo o que tinha, guardava e dava grande valor a cada objeto. Objetos estes que tinha sonhado a sua vida inteira, mas, nunca foi oportunizado a fazer parte de sua história, como a escola, a mochila, o estojo, o lápis, a borracha, a régua e o caderno.

O aluno inicialmente aprendeu a se comunicar pela Língua Brasileira de Sinais – Libras, sendo oportunizado a troca dos Gestos Naturais por gestos formais. Trabalhou-se por meio do Letramento, com figuras macros, coloridas e em alto contraste. O trabalho sempre foi contextualizado com o seu dia a dia, não se reproduziu uma prática de palavras isoladas, mas desde o início envolveu pequenas frases e ações.

Primeiramente a escrita foi realizada em tinta (ampliada), mas rapidamente após a compreensão do aluno já foi dado a introdução do Sistema

Braille, com a utilização da reglete e do punção.

Após um ano de atendimento, o aluno ampliou o seu vocabulário, passou a se comunicar por meio da Libras e realizar a sua leitura e escrita por meio do sistema Braille, desmistificando os laudos médicos que o perseguiram durante toda a sua vida, caracterizando-o com grave comprometimento intelectual. O aluno demonstrava a cada dia o seu grande potencial e vontade de continuar aprendendo. O isolamento social e a sua pouca interação com as outras pessoas o conduziram aquele comportamento durante toda a sua vida, não se estabeleceu comunicação formal, pouca aquisição de conhecimento, informações fragmentadas e equivocadas.

A identidade deste aluno sofreu um grande processo de transformação ao adquirir um sistema de comunicação, ao se sentir pertencente ao meio social e certamente esta se redefine a cada nova experiência educacional.

Ao considerar que a comunicação é elemento essencial na construção da identidade e que deve ser privilegiada dentro das práticas educacionais, esse processo torna-se ainda mais relevante quando se trata do aluno com surdocegueira, tendo em vista que esse indivíduo possui características únicas na maneira de interagir com o meio e com os seus pares.

A linguagem enquanto ferramenta interativa, em que a comunicação ocorre primeiramente por meio das práticas sociais e conseqüentemente passa a ser internalizada, os sistemas de comunicação adotados pelos alunos surdocegos são eixos norteadores na construção da sua identidade enquanto sujeito que se relaciona com o mundo, uma ferramenta que possibilita seu desenvolvimento psicológico e cultural.

A relação entre interação e construção da identidade se dá desde o nascimento do ser humano. Já no estágio inicial do desenvolvimento, a interação da criança com a mãe é considerada primordial, pois é nessa etapa da vida que a relação entre a mãe e o bebê se torna a coexistência de dois em um, sendo essa a condição que possibilita a elaboração da identidade. Ou seja, “[...] e a experiência a esse respeito abre caminho para o sujeito que se objetivou, isto é, a ideia de um si mesmo e o sentimento do real que se origina do sentimento de possuir uma identidade” (WINNICOTT, 1975, p.114).

Pode-se dizer que a base identitária do surdocego se constrói de maneira única, uma vez que a sua primeira relação com outro, a mãe, tão importante



na construção do sujeito, é comprometida pela privação dos principais sentidos. Brasil (2006) exemplifica que a entrada da mãe no quarto do bebê, pode significar tranquilidade, carinho, alimento, como pode promover instabilidade e insegurança. A dificuldade na antecipação dos fatos faz com que cada experiência se torne assustadora para o bebê com surdocegueira, como sentir na boca a introdução de um alimento novo ou o simples transporte de um lugar para outro.

Assim, cabe uma reflexão sobre o conceito de identidade. Bauman (2005) afirma que a noção de identidade é complexa, tendo em vista que não é estável e permanente para toda a vida, pois se define de acordo com as decisões e os caminhos que o próprio indivíduo escolhe e respectivamente segue. Por meio de uma perspectiva social, inicialmente a noção de identidade é compreendida como uma realidade preexistente e evasiva; mas que pode ser revelada como algo a ser inventado e não descoberto, isto é, não se torna alvo de um objetivo.

Com fundamento na teoria sócio-histórica, ao tratar da relação entre cultura, linguagem e identidade, Reily (2004, p. 15) afirma que:

A linguagem integra e constitui a cultura de qualquer sociedade. A língua tem forte papel na constituição da identidade de uma sociedade e a escrita da língua, por sua vez, promove a formação da memória cultural. Da mesma maneira, vivendo em sociedade, a linguagem se faz vital e se consolida nas interações.

Sendo a língua elemento de forte influência na constituição identitária de uma sociedade, faz-se necessário refletir sobre a diferença, uma vez que a forma de comunicação do surdocego diferencia-se do que é comum para o outro. Para Silva (2005), ao conceituar identidade é fundamental pensar na diferença, conceitos que se apresentam indissociáveis. Uma identidade só pode ser assumida, a partir do momento em que considerar também as diferenças. Para o autor, ambas advêm da criação linguística, ou seja, não é inato ao homem, para existir tem que ser nomeadas e produzidas. Sendo que a afirmação da identidade e a enunciação da diferença se referem ao desejo dos diferentes setores da sociedade, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

A noção de identidade está diretamente relacionada com o modo de agir e ser do homem, em que é necessário levar em consideração aspectos do multiculturalismo, políticos e históricos, sempre receptivos para a diversidade. O conhecimento de que a diferença é essencial para a construção da identidade deve

ser colocado em pauta. (BAUMAN, 2005).

Nessa relação entre identidade e diferença, Santana (2007) ao tratar da linguagem dos surdos, afirma que possibilitar a linguagem de sinais o status de língua, isso traz não apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Se anormalidade está caracterizada pela ausência de língua e tudo que ela representa (aprendizagem, pensamento, comunicação, entre outros), a partir do momento que se tem a língua de sinais como língua dos surdos, o padrão de normalidade também se transforma.

Nessa perspectiva, torna-se possível fazer analogia com a surdocegueira, tendo em vista que o surdocego também se apropria de uma linguagem própria, única, diferente da utilizada por pessoas ouvintes e videntes, ou seja, a partir do momento que esse indivíduo possui uma linguagem, uma forma de comunicação que possibilita sua interação com o mundo, a anormalidade se transforma em diferença, a maneira singular de comunicação legitima o surdocego como sujeito de linguagem.

No entanto, Santana (2007) ressalta que dificilmente podemos falar de uma identidade, pois a constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas discursivas e não há uma determinada língua, mas sim às diversas interações sociais no decorrer da sua vida, seja no seio familiar, no meio profissional, na escola, na relação com os amigos.

Brasil (2006) afirma que as capacidades apresentadas pelo aluno surdocego podem ser decorrentes não da deficiência em si, mas da relação entre a forma, o conteúdo e o método das interações vivenciadas, ou seja, até a aprendizagem vai ser dependente da maneira como a criança surdocega estabelece contato com o meio e esse com ela, de qual o recurso utilizado na comunicação e a de sua capacidade de ser compreendida e de compreender as demandas do seu meio familiar, social, escolar e cultural.

Contribuindo com essa discussão, Silva (2005, p. 97) ressalta que:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Segundo Carvalho (2004, p. 44), a questão da autorização da diferença, especialmente no que se trata da construção da identidade, não é um processo tão simples assim, pois mesmo que o outro não esteja em sua manifestação externa e sim na sua potencialidade (interna) de construir e reconstruir-se na proporção em que são viabilizados os processos, “o que se constata, lamentavelmente, é que, nem sempre, são oferecidas as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades, o que seria a melhor forma de autorizarmos a diferença no nosso convívio cotidiano”.

A afirmação da identidade e a delimitação da diferença implicam, sempre, as questões de inclusão e exclusão, pois significa declarar sobre quem pertence e sobre quem não pertence, ou seja, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre vinculada a uma forte separação entre nós e eles. Essa separação, demarcação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, 2005).

Nesse sentido, o surdocego estaria em outro pólo, aquele em que sua identidade é imposta e entendida conforme estereótipos elaborados por outras pessoas. Assim, Bauman (2005, p. 44) destaca que:

No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais consegue se livrar.

Pode-se dizer que a concepção relacionada à identidade do aluno com surdocegueira sofre fortes reflexos de cada momento histórico, social e cultural, elaborado e reconstruído no decorrer dos anos, sendo caracterizada no contexto da diferença, em que a visão do outro se articula para identificar quem é esse alunado.

Essa construção identitária se dá de maneira única, uma vez que desde as suas primeiras relações sociais, mediada pelos sistemas de comunicação, ocorre de forma distinta das crianças ouvintes e videntes. Por isso a importância da relação identidade e diferença.

É inegável que esse processo está relacionado a questões de poder e exclusão, que devem ser compreendidos e explorados dentro das práticas pedagógicas, de maneira que o olhar seja lançado não para as dificuldades que a

deficiência impõe, mas para as possibilidades e potencialidades desses alunos. Nesse contexto, o próximo capítulo busca discutir as práticas pedagógicas e principais temáticas que envolvem a surdocegueira no espaço escolar.

### 3 A SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao iniciar a discussão sobre a surdocegueira no espaço escolar, é comum que o professor se sinta inseguro ao saber que terá um aluno com surdocegueira em sua sala de aula. Normalmente causa certo desconforto do profissional por causa do seu despreparo em relação à deficiência.

A prática educativa cotidiana com alunos que apresentam deficiência evidencia o quanto a deficiência nos paralisa, não somente os professores que atuam com esses alunos, mas também a equipe pedagógica, que seria o setor que está na escola, para disponibilizar auxílio aos professores.

É interessante observar que ainda existem professores que visualizam a inclusão educacional como uma imposição do governo atual ou um modismo passageiro. No decorrer da pesquisa essas marcas ficaram menos evidentes entre os docentes que atuam com os alunos que apresentam deficiência. De acordo com Zaniolo e Dall' Acqua (2012), o debate sobre a necessidade de uma escola capaz de atender a todos com qualidade e equidade tem cada vez mais tomado conta do cenário educacional brasileiro. Políticas públicas são desenvolvidas com o objetivo de efetivar esse direito considerado inquestionável.

Para o surdocego no espaço escolar é prioridade participar, aprender e se desenvolver com os outros, não como os outros, mas que seus comprometimentos sensoriais não sejam empecilhos para sua inclusão educacional, aquisição de conhecimentos e interação com o meio.

A interface do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE com a escola comum visa compartilhar informações, orientações e a realizar a avaliação conjunta das necessidades do aluno e das adequações específicas para os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla. (BRASIL, 2010).

Esse processo é realizado no turno contrário a escolarização dos alunos, por meio de estratégias de ensino que as auxiliam na superação e que vá ao encontro de suas necessidades específicas. Dentro do Centro de Atendimento Especializado é realizado um novo fazer pedagógico, que não se caracteriza como reforço escolar, sala de apoio, atividades de mera repetição ou a execução de tarefas escolares. Em concordância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, 2008, que menciona sobre o trabalho realizado no AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Ainda sobre o atendimento que complementa o currículo, o referido Documento esclarece que:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008).

Dentro das estratégias de ensino que auxiliam na superação das especificidades da deficiência, o Guia Intérprete e Instrutor Mediador são considerados profissionais indispensáveis. Assim, o capítulo seguinte busca discutir as competências destes profissionais, bem como a distinção e relevância do papel de cada um dentro das práticas pedagógicas.

### 3.1 A QUESTÃO PEDAGÓGICA: GUIA INTÉRPRETE E INSTRUTORES MEDIADORES

Apesar da Educação da pessoa com Surdocegueira existir em nosso país há quarenta e três anos e de ter trilhado importantes caminhos no que se refere à inclusão, a realidade nacional ainda evidencia um grande número de pessoas com surdocegueira e deficientes múltiplos sensoriais sem atendimento ou com atendimento inadequado.

Segundo Maia (2009), esse cenário se faz presente devido inúmeros fatores, dentre os quais é possível destacar: a) a falta de informação b) ausência de serviços de Saúde e Educação, sendo que muitos casos de surdocegueira e deficiência múltipla poderiam ser evitados se houvesse um trabalho efetivo de prevenção, informação e conscientização da população, c) falta de professores especializados.

De acordo com AHIMSA (2006), Grupo Brasil (2008) e Brasil (2010),

o histórico do profissional “Interventor”, que em nosso país denominamos de Instrutor Mediador, pode ser caracterizado sistematicamente através dos tempos.

Em 1960 foram identificados no Canadá muitos casos de crianças surdocegos por sequelas da Síndrome da Rubéola Congênita, muitas destas crianças foram para escolas nos EUA para serem educadas. Neste mesmo ano, professores do Canadá foram para a Perkins School for the Blind em Massachussets – EUA para receber treinamento para trabalhar com crianças com surdocegueira.

Em 1965, os estudantes canadenses tiveram que retornar dos EUA, pois havia muitos casos de surdocegueira nos EUA também.

No Canadá foi iniciado um programa de atendimento para surdocegos na W. Ross Macdonald School em Brantford pela professora Jackie McInness, a princípio eram atendidos apenas 3 (três) alunos surdocegos. Após alguns anos de atendimento ao surdocego, os canadenses desenvolveram a filosofia da “Intervenção” baseada no fato de que outra pessoa mediando o mundo parece ser a “chave” para o sucesso da pessoa com surdocegueira.

O primeiro termo escolhido para nomear esta pessoa foi “Mediador”, mas este termo já era usado para nomear alguns profissionais na área de educação. Então procuravam um termo exclusivo para a pessoa que trabalhava intermediando o mundo para a pessoa com surdocegueira. A Intervenção é o processo que permite os alunos com surdocegueira e com múltipla deficiência sensorial receberem informações não distorcidas (visual e auditiva) pôr serem incapazes de obter pôr si mesmos.

Os autores são unânimes ao considerar que a surdocegueira é uma das deficiências que certamente mais provoca desafios para estabelecer interações sociais do indivíduo surdocego, inclusive causando isolamento do sujeito com o mundo que o cerca. No entanto, cabe destacar que isso acontecerá caso ele não tenha a parceria de profissionais que possam mediar a comunicação, as informações e o conhecimento com estes, que são os Guias Intérpretes e professores Instrutores Mediadores.

A surdocegueira é uma condição única em que se combinam perdas visuais e auditivas que produzem graves problemas de comunicação e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Algumas pessoas com surdocegueira apresentam perdas totais desses sentidos, outras não, podendo manter resíduos auditivos e/ou visuais. A pessoa com surdocegueira utiliza várias formas de comunicação para interagir, acessar as informações e desenvolver técnicas de orientação e mobilidade para

explorar e conhecer o seu ambiente (GRUPO BRASIL, 2005).

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

Nesse contexto, o Grupo Brasil (2008, p. 15) afirma que:

O instrutor mediador deverá proporcionar o acesso à informação, ambientes e materiais, orientado pela equipe que dirige a escola e pelo professor, para que possa adequar e/ou adaptar os conteúdos educacionais de acordo com o programa individual do aluno e as necessidades do mesmo. [...] tem conhecimento de um sistema alternativo e de formas individuais de comunicação do aluno que abrangem a recepção e a expressão, oferece informações conceituais e adicionais sobre o que ocorre ao redor do aluno para sua total compreensão. Sua função é estar sempre ao lado do aluno em todos os lugares que ele frequenta e se necessário preparar e adaptar materiais para que ele possa entender e participar das atividades, principalmente as escolares.

O Profissional Guia Intérprete é aquele que serve de canal de comunicação e visão entre a pessoa com surdocegueira e o meio no qual ela está interagindo. Seu trabalho basicamente consiste na transliteração<sup>10</sup> ou interpretação<sup>11</sup>, descrição visual<sup>12</sup> e as funções de guia vidente.

De acordo com Costa (2014, p. 130), o papel do Guia Intérprete é definido da seguinte maneira:

O guia-intérprete é a pessoa que é conhecedora da língua ou sistema de comunicação, tanto da pessoa com surdocegueira como de seu interlocutor, transmite mensagens expressadas por um ao outro de maneira textual e objetiva, fazendo com que a comunicação seja possível. Deve contextualizar as mensagens, oferecendo a informação visual relevante para que sejam adequadamente compreendidas e guiar a pessoa com surdocegueira nos deslocamentos, proporcionando-lhes segurança, quando esta lhe pedir, ou seja, necessário.

---

<sup>10</sup> Transliteração é quando o guia-interpretete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdocega na mesma língua, porém usa uma forma de comunicação diferente acessível ao surdocego, por exemplo: o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Braille.

<sup>11</sup> Interpretação: é quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua, por exemplo, o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Libras Tátil.

<sup>12</sup> Descrição Visual: é um recurso de tecnologia assistiva que permite a inclusão de pessoas com deficiência visual junto ao público de produtos audiovisuais. O recurso consiste na tradução de imagens em palavras. É, portanto, também definido como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, onde o signo visual é transposto para o signo verbal.



Algumas vezes o papel do profissional Guia Intérprete e do Instrutor Mediador se confundem, pois suas atribuições frequentemente são muito próximas, mas pode-se caracterizar o profissional que apóia os alunos com surdocegueira em sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio dos Centros de Atendimento Especializado em Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, de Instrutores Mediadores, mesmo que desempenhem muitas vezes o papel de um Guia Intérprete utilizando os diversos sistemas de comunicação, como Libras Tátil, LIBRAS em campo visual reduzido ou Fala Ampliada<sup>13</sup>.

É responsabilidade deste profissional apoiar o aluno com surdocegueira na adequação de materiais pedagógicos, como a produção de textos utilizando o sistema Braille, ampliação de fonte dos textos, produção de diversos materiais táteis, oportunizando acessibilidade deste material ao aluno em parceria com os professores das áreas do conhecimento de cada disciplina. O profissional Instrutor Mediador também apóia o aluno com surdocegueira em outras necessidades, como auxílio nas relações interpessoais com o grupo pertencente, na Orientação e Mobilidade (OM), apoio emocional e acadêmico em geral. Por isso, no âmbito acadêmico o profissional que apóia os alunos com surdocegueira será chamado de Instrutor Mediador, pois, este vai além do domínio dos diversos sistemas de comunicação utilizado para pessoas com surdocegueira e auxílio na Orientação e Mobilidade, como são as atribuições dos Guias Intérpretes.

É interessante ressaltar que não menos importante é o papel do Guia Intérprete, pelo contrário, este é um profissional de consagrada importância para as pessoas com surdocegueira e ressaltando que o número de profissionais que temos atualmente no Brasil é insuficiente para atender a demanda das pessoas com surdocegueira, assim como de Instrutores Mediadores com formação. O profissional Guia Intérprete atende as necessidades das pessoas com surdocegueira no âmbito social. Vale ainda ressaltar que existe uma discussão entre os educadores de que o ideal para o atendimento no ensino regular de alunos com surdocegueira seria ter os dois profissionais atuando juntos em sala de aula: o Guia Intérprete e o Instrutor Mediador, cada um desempenhando o seu papel.

Segundo o educador e escritor Garcia (2012, p. 27-30), o Guia Intérprete é aquele que:

---

<sup>13</sup> Fala Ampliada: este método é utilizado quando o deficiente ainda possui resíduos auditivos e consiste em falar de forma clara, perto do ouvido do surdocego.

O Guia-interprete é aquele profissional que serve de canal de comunicação (audiovisual) entre o Surdocego e o meio no qual ela está interagindo e tem como papel fundamental compreender a mensagem em uma língua, extraindo o sentido através do conteúdo linguístico e contextualizar o sentido na língua de destino. Também descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação e facilitar o deslocamento e a mobilidade do Surdocego no meio. Sua intervenção pressupõe que o Surdocego possua capacidade para fazer julgamentos e tomar decisões o que significa dizer que, atua com Surdocegos que possuem uma língua conseqüentemente, possuem domínio de um modelo de comunicação receptivo. É este profissional muitas vezes, responsável pelo ato de Guia-interpretação que permite a nós Surdocegos, irmos onde queremos e entender e nos fazer entender. Para isso domina diferentes modelos de comunicação, em especial, o modelo do Surdocego que está a Guia-interpretar no momento específico. O Guia-interprete geralmente conhece os aspectos gerais da Surdocegueira como matéria científica e técnicas de interpretação e de guia.

Segundo a definição do Grupo Brasil (2005), o Guia Intérprete possui três responsabilidades, as principais são: a) Transmitir mensagens na forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira adquirida; b) Fazer descrição de pessoas, ambiente, objetos; c) Guiar conforme as técnicas do guia vidente.

O Guia Intérprete utiliza essas habilidades em locais variados intermediando o contato entre a pessoa com surdocegueira adquirida, outras pessoas, o ambiente e objetos. A partir do trabalho do Guia Intérprete, a pessoa com surdocegueira adquirida terá todos os elementos para avaliar a situação e tomar decisões de forma autônoma. (MAIA, 2008).

Cader–Nascimento (2014) caracteriza o profissional que atua com alunos com surdocegueira em sala de aula regular como guia intérprete educacional. Assim, esclarece que:

O professor na função de guia-intérprete educacional é o elemento mediador, representa os olhos e os ouvidos para o surdocego e possibilita que ele tenha consciência do contexto, das pessoas e do assunto, de forma que, de posse desses dados, o surdocego possa participar efetivamente das discussões e dos acontecimentos. O guia-intérprete é a via de que a comunicação auditiva e visual. Seu papel é apreender as mensagens linguísticas e visuais e adequá-las ao sistema de comunicação utilizado pela pessoa com surdocegueira. Cabe a esse profissional atuar como guia em espaços externos e internos, orientando, por exemplo, a disposição dos móveis em sala de aula, de forma que a mobilidade do estudante possa ocorrer sem transtornos. (CADER-NASCIMENTO, 2014, p. 169).

O instrutor mediador também é importante para os alunos com deficiência múltipla sensorial e com dificuldades de aprendizagem. O Grupo Brasil (2008, p. 15) ressalta que:

O instrutor mediador deverá proporcionar o acesso à informação, ambientes e materiais, orientado pela equipe que dirige a escola e pelo professor, para que possa adequar e/ou adaptar os conteúdos educacionais de acordo com o programa individual do aluno e as necessidades do mesmo. [...] tem conhecimento de um sistema alternativo e de formas individuais de comunicação do aluno que abrangem a recepção e a expressão, oferece informações conceituais e adicionais sobre o que ocorre ao redor do aluno para sua total compreensão. Sua função é estar sempre ao lado do aluno em todos os lugares que ele frequenta e se necessário preparar e adaptar materiais para que ele possa entender e participar das atividades, principalmente as escolares.

Mais importante que todo o auxílio técnico que esses profissionais concretizam é o reconhecimento que se tem pelo potencial das alunas, assim como Anne Sullivan, a nossa maior referência entre os mediadores que atuam com sujeitos surdocegos, pois atuou brilhantemente com Helen Keller, surdocega congênita. Independentemente da audição e da visão, ela sempre acreditou no potencial da aluna para superar as dificuldades e os efeitos impostos pela presença da lesão orgânica. É na interação que se origina o desenvolvimento, sendo necessário mudar de atitude e acreditar que os formatos de ação conjunta constituem um caminho rico para a aquisição das ferramentas culturais. (CADER - NASCIMENTO, 2012).

Ainda sobre a importante relação da professora Anne Sullivan e sua aluna Hellen Keller, Cader-Nascimento e Costa (2010, p. 12) explicam que:

Dos casos relatados na literatura, o mais conhecido é o de Hellen Keller, que foi educada a partir dos sete anos, em 1887, pela professora Anne Mansfield Sullivan, parcialmente cega. Antes do trabalho educacional empreendido por Anne Sullivan, Helen apresentava comportamentos agressivos, ou seja, dava pontapés e beliscava as pessoas, empurrava, batia, era “desastrada e desajeitada”, se recusava a ser guiada.

É importante destacar que muitas vezes o papel do professor Instrutor Mediador não se efetiva completamente devido a equívocos sobre suas reais atribuições. Este profissional é um mediador entre o aluno e o ambiente escolar. O trabalho possui características dinâmicas e visa romper o isolamento da pessoa com surdocegueira, bem como estimular sua participação ativa no ambiente. Fica evidente que o papel do Instrutor Mediador não é ensinar as áreas do conhecimento, pois ele efetivamente não possui formação para conseguir desempenhar tal tarefa, mas sim mediar e adequar condições de aprendizagem, como também oportunizar a comunicação e interação do aluno surdocego. (CADER-NASCIMENTO, 2012).

Ao tratar da questão pedagógica, é essencial destacar a relevância dos recursos tecnológicos que possibilitam maior interação desses educandos, ferramentas que impactam o trabalho docente e todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o capítulo seguinte busca discutir a inclusão da Tecnologia Assistiva no AEE para o aluno com surdocegueira, bem como os impactos desses recursos na ação do professor.

### 3.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA: IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As novas tecnologias têm demonstrado papel fundamental no processo de aprendizagem, sendo uma importante ferramenta no que se refere à motivação, interação e aprendizagem, principalmente quando se trata de um aluno que possui deficiência, principalmente a surdocegueira. Dessa forma, a escola não pode ser excluída dessas transformações oriundas das novas tecnologias. Ao contrário, a escola é um ambiente que tem como um dos seus objetivos, promover o desenvolvimento intelectual por meio da aquisição de conhecimento e interação social.

A escola e a educação devem se adaptar a essas transformações. Sendo assim, todos os agentes envolvidos no processo educacional devem repensar as formas de conhecer, de comunicar, de aprender, de integrar o humano com a tecnologia, o individual com o social. “[...] Como em outras épocas, neste início de século, há uma expectativa grande de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para a melhoria da qualidade na educação.” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 26).

Dentro das práticas pedagógicas, as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva, uma ferramenta que tem a finalidade principal de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais dos educandos com deficiência, auxiliando no processo de independência e inclusão.

O Comitê de Ajudas Técnicas, instituído em 16 de novembro de 2006, no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, estabelece a importância da Tecnologia Assistiva no processo de formação do aluno com surdocegueira e define:

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. (BRASIL, 2009, p. 9).

A Tecnologia Assistiva fundamentou-se em uma área do conhecimento de imprescindível importância para as práticas de Atendimento Educacional Especializado. Pode-se dizer que por meio da Tecnologia Assistiva, torna-se possível atingir um dos maiores objetivos desse atendimento: garantir a participação dos alunos com deficiência nas atividades da educação escolar seja ela no Atendimento Especializado ou no ensino regular.

Segundo Sartoretto e Bersch (2014, p. 1,2), o objetivo da Tecnologia Assistiva é:

Proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidade de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade [...] Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Para Mercado (2002), o principal objetivo da tecnologia na educação é justamente beneficiar-se dessa ferramenta de maneira adequada, pois dessa forma o educando terá a capacidade de integrá-la com aspectos presentes no espaço escolar: currículo, avaliação, atividades pedagógicas, dentre outras. Assim, a escola passa a ser um ambiente mais estimulante para o aluno com surdocegueira, sendo de grande relevância desenvolver uma prática pedagógica que tenha como foco o desenvolvimento integral do aluno.

O Ministério de Educação tem investido técnica e financeiramente para a efetivação da Tecnologia Assistiva na escola comum, por meio do espaço destinado a realização do AEE, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais e Centros de Atendimento Especializados.

No entanto, Moran (2007) afirma que o domínio pedagógico das tecnologias na escola é um processo lento e complexo. No plano prático os

professores começam a utilizar essas ferramentas dentro dos padrões já existentes. Posteriormente há um entusiasmo em realizar algumas alterações pontuais e somente depois de anos são capazes de propor mudanças profundas. Existe um tempo extenso entre conhecer, utilizar e modificar essas práticas. Nesse sentido, destaca-se a necessidade do domínio pedagógico, pois não basta ter apenas o acesso à ferramenta.

Santaella (2003, p. 134) explica que essas modificações não se fazem em um passe de mágica. “[...] Num primeiro momento, quando uma nova tecnologia de comunicação surge no horizonte social, ela necessariamente produz um choque inicial e conflitos em relação aos sistemas e processos já existentes [...]”.

Um dos grandes desafios para a efetivação desse processo centra-se na falta de capacitação docente para atuar com a Tecnologia Assistiva, bem como o acesso restrito dessa ferramenta dentro das práticas educacionais.

Alguns professores depositam grande responsabilidade da aprendizagem, inclusive no que se refere às tecnologias, como função da Instrutora Mediadora. No entanto, este é um grande equívoco, pois o trabalho deve ser colaborativo, ter como objetivo a parceria entre os profissionais, sendo que nenhum desempenha uma importância maior. É oportuno dizer que os professores regulares e os de apoio devem caminhar juntos, devem apresentar um relacionamento de cumplicidade e a buscar conhecimento em prol do aluno que apresenta necessidades especiais.

Lévy (2010, p. 173) utiliza o termo aprendizagem cooperativa ao tratar do papel docente, e afirma que “[...] sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.”

Por isso, é importante pensar a formação do professor como um projeto único englobando a forma inicial e contínua. A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2008, p. 30).

Apesar de todos os desafios, principalmente quando se trata da limitada capacitação docente para explorar essas novas ferramentas tecnológicas, pode-se dizer que são grandes as perspectivas que favorecem a Tecnologia Assistiva, pois a manipulação responsável e consciente desse importante recurso tecnológico possibilita novas formas de interação e conseqüentemente se torna importante aliada no processo de ensino e aprendizagem do aluno com surdocegueira.

Na seqüência das práticas pedagógicas e recursos que corroboram no processo de ensino e aprendizagem, o capítulo a seguir irá tratar sobre a Abordagem Histórica Cultural, teoria que apóia e fundamenta um trabalho significativo a ser desenvolvido com os alunos com surdocegueira.

### 3.3 A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

A abordagem Histórico Cultural no atendimento aos alunos com surdocegueira configura-se como teoria de grande relevância, uma vez que consagra o potencial de todos os sujeitos: com ou sem deficiência.

Esta teoria é a que oferece sustentação e mais se adapta aos sujeitos com deficiência, pois ela não apresenta enfoque teórico no déficit ou nas diferenças e sim nas possibilidades que todo sujeito possui.

A abordagem teórica Histórico Cultural possibilita aos alunos com surdocegueira serem reconhecidos como sujeitos que apresentam potencial e possibilidades tanto quanto qualquer sujeito sem comprometimento sensorial. Para que isso aconteça de fato, ele necessitará de relações com o meio que favoreçam isso, assim como mediadores que oportunize sua conexão com o mundo, por meio de sistemas de comunicação adequados, orientação e mobilidade e relações interpessoais.

Nesta abordagem reconhece-se a importância das práticas educativas por meio da mediação para a aprendizagem e para o desenvolvimento do sujeito. Ela transpassa a barreira do determinismo biológico e isso abre oportunidades de intervenção e possibilidades efetivas educacionais.

A presente abordagem tem as suas bases fundamentadas no

pensamento de Vigotski<sup>14</sup>. Sua teoria é considerada de grande relevância, tendo em vista que ela oportuniza sustentação teórica ao tratar especialmente de temas como: educação básica e ensino público.

O autor, ao tratar e reconhecer o potencial de alunos que apresentam deficiência, já mencionava em suas obras, sobre alunos que apresentavam surdez e cegueira de forma concomitante. No entanto, o que se destaca não são as dificuldades, mas as possibilidades de aprendizagem, que são inúmeras, e não podem estar definitivamente condicionadas a serem internalizadas somente pelas vias sensoriais de distância.

Vigotski é um autor que acredita nas possibilidades de aprendizagem para todos os sujeitos. Também é um autor que se preocupa com a escola, com os professores, com os alunos e com a intervenção pedagógica. Por tais razões o aparecimento de Vigotski na educação, assim como na psicologia atrai os educadores, pois ele valoriza a ação pedagógica e a intervenção. Além disso, é um autor que já compreendia e defendia a educação responsável de forma efetivamente mediada pelos professores ou pares mais experientes.

A proposta da presente abordagem como base para a fundamentação teórica deste trabalho leva em consideração diversos fatores, especialmente pela forma de reconhecimento e crédito sobre o potencial que Vigotski tem pelo sujeito com e sem deficiência. A forma como sua pesquisa desenvolveu e dividiu a aprendizagem em Zonas de Desenvolvimento, o trabalho com a criança que almeja as funções mentais superiores, o poder da linguagem e da mediação para o processo de humanização e aprendizagem do sujeito, tais fatores são considerados relevantes para o desenvolvimento da presente pesquisa. Tal como citado por Oliveira (1997, p. 26):

Vigotski dedicou-se, principalmente, ao estudo daquilo que chamamos de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Isto é, interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a

---

<sup>14</sup> Não há uma padronização na forma de grafar o nome do autor, sendo possível identificar na literatura formas diversas. No presente trabalho será adotada a grafia Vigotski, no entanto, será respeitada a grafia das obras consultadas quando se tratar de citação literal. A opção pela abordagem teórica fundamentar-se em Vigotski, leva em consideração que este foi um dos maiores psicólogos do século XX, mesmo que nunca tenha recebido educação formal em psicologia, Vigotski foi o primeiro psicólogo russo, moderno a enfatizar que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral, estimulada pela interação entre parceiros sociais, mediada pela linguagem; ferramenta esta que torna o animal homem, verdadeiramente humano. (IVIC, 2010).



liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. (OLIVEIRA, p. 26, 1997).

Nesse sentido, Tuleski (2008) afirma que a teoria Vigotiskiana é um dos referenciais teóricos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e do Ministério da Educação (MEC), onde tem encontrado entre os educadores amplo espaço de divulgação e aceitação, tornando-se um dos principais aportes teóricos para a educação atual.

Segundo Góes (2007), são grandes as contribuições dessa teoria, sendo possível evidenciar no campo da educação e principalmente, no campo da educação especial, pois tem favorecido a educação de indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo em vista que possibilita uma compreensão muito consistente da interdependência e das possibilidades do educando, bem como da responsabilidade do meio social com essa educação.

Na contemporaneidade se torna fundamental a investigação de teorias, que de alguma forma colaborem no entendimento de que maneira o homem se desenvolve, independente se possui alguma deficiência ou não, cada vez mais tem sido relevante a participação da educação nesses aspectos, bem como dos componentes biológicos e sócio históricos.

Assim, Barroco (2012) afirma que tem sido cada vez mais recorrente tomar-se a teoria vigotiskiana sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano para subsidiar o atendimento educacional de pessoas com deficiência e esclarece ainda, que em parte, isso pode ocorrer por um modismo que, ciclicamente, elege um dado autor e a sua teoria para responder às contradições que se apresentam no campo educacional e fora dele.

É importante ressaltar que a abordagem Histórico Cultural é amplamente estudada e divulgada nos mais diversos meios educacionais, encontrando-se em evidência na atualidade.

A prática pedagógica, na perspectiva vigotiskiana, pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. Desta forma, o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar neste o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com os conteúdos curriculares, busca-se desenvolver a capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento e outras

funções psicológicas superiores, os quais são adquiridos por meio das relações sociais (LIMA; FACCI, 2012).

Vigotski (1999), explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura com a interação com outras pessoas, destacando que esse processo de comunicação primeiramente acontece de forma social, externa (interpessoal) e em determinado momento é internalizada pelo indivíduo, controlada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido.

Oliveira (1997, p. 27, 28) esclarece que:

Vigotski busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas.

Ainda sobre essa abordagem, Padilha (2010) explica que estudar a realidade em suas múltiplas determinações requer uma escolha metodológica. Dessa forma, a abordagem materialista histórico-dialética possibilita perceber o movimento real e concreto dos processos sócio-históricos, pois abordar o método contribui para um debate entre pesquisadores em educação que buscam ser coerentes com a matriz marxistas da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Assim, é oportuno se pautar nos pensamentos de Rego (2002, p. 24), ao considerar que o projeto principal do trabalho de Vigotski consistia na tentativa de compreender os processos de transformação e desenvolvimento do homem, nas suas diversas dimensões: filogenéticas, ontogenético e histórico-social. Dessa forma, seus estudos pautaram-se nos mecanismos psicológicos superiores mais sofisticados, típicos da espécie humana: “o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade e etc.”

Sobre as dimensões do estudo de Vigotski é relevante citar o estudo

voltado à Defectologia<sup>15</sup>, assim como o próprio autor nomeou entre os anos de 1929 e 1930, mesmo período em que se atentou à educação de pessoas com deficiência.

Partindo de um pressuposto histórico sobre a referida abordagem, Tuleski (2011) explica que Vigotski, juntamente com Luria e Alexei Leontiev, constituíram a partir dos anos 1920, importante grupo de profissionais, a chamada Troika, que se propôs elaborar uma Psicologia com bases nos princípios Marxistas que nortearam a Revolução Russa.

A parceria entre estes importantes pesquisadores contribuíram com a consagração da psicologia histórica cultural que norteia relevantes pesquisas e reflexões até os dias atuais.

Nessa perspectiva, Tuleski (2011, p. 10) afirma que:

Esta pode-se dizer, foi mais uma das grandes revoluções que se instaura nesse determinado momento histórico, e, por sua vez, na Psicologia. Articular no interior do pensamento materialista, histórico e dialético as bases de uma Psicologia Histórico-Cultural exigiu um enorme esforço de análise das correntes epistemológicas da Psicologia até então vigentes e, mais do que isso, estabelecer embates de caráter político-ideológico entre psicólogos russos e ideólogos políticos soviéticos, que custaram bastante caro aos então novos psicólogos e neuropsicólogos.

Vigotski tinha grande preocupação com os que estavam à margem da sociedade, o que atualmente chamamos de excluídos, isso se revela de forma clara no plano educacional e conseqüentemente com o estudo da defectologia. Dessa forma, seguia os princípios de Marx e Engels, que dentre seus ideais, defendiam a gratuidade da educação e sua oferta pelo Estado.

Na mesma linha de análise, Rego (2002) menciona que Vigotski seguia as premissas do método dialético, onde procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorreram ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

Assim, a defesa de Vigotski, era por uma educação comum, que pudesse levar ao desenvolvimento multilateral, pois o desafio que se apresenta ao processo educativo era o de levar a criança, a partir de um estado primitivo de psique, a se tornar homem cultural. “Pela educação, ela deve ser equipada, o que lhe permite superar sua condição biológica inicial. Ela deve estabelecer uma relação

---

<sup>15</sup> Conforme Barroco (2012), a Defectologia é um termo empregado por vários autores soviéticos e pelo próprio Vigotski (1896-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos e intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial.

cada vez mais mediata com o mundo, e, por isso, mais abrangente, intensiva e orientada por propósitos” (BARROCO, 2012, p. 44).

Pode-se dizer que o contexto social vivenciado por Vigotski e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev, influenciou decisivamente os seus estudos. O foco das suas preocupações se pautava no desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, como resultado de um processo sócio-histórico.

### 3.4 ZONAS DE DESENVOLVIMENTO

Ao tratar da abordagem histórico cultural é indispensável considerar a relevância das zonas de desenvolvimento proposta por Vigotski, tendo em vista a sua ênfase na forte conexão da linguagem e o pensamento ao construir a teoria sobre as funções mentais superiores. Assim, dentro da abordagem vigotskiana, as Zonas de Desenvolvimento apresentam-se como forte sustentação teórica, principalmente no atendimento dos alunos que apresentam deficiência.

As Zonas de Desenvolvimento se dividem em Real, Proximal e Potencial. De acordo com Vigotski (2003), o primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

O modelo de aprendizado descrito por suas ideias representou um grande salto para a pedagogia, especialmente quando descreve a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que para o autor é uma das etapas mais importantes da aprendizagem. O trabalho do professor deverá acontecer por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, este acontece no espaço entre o que aluno já aprendeu, já realiza sozinho e aquilo em ele pode vir a conseguir realizar sozinho; por meio de seu potencial, mas, naquele momento ainda precisa ser assistido por meio da mediação efetiva de um professor, um adulto ou outro aluno da roda da criança, que seja mais experiente e já tenha se apropriado daquele conhecimento. Proximal vem de perto, próximo, íntimo e é naquele momento que se desenvolve o papel do docente ou do adulto, que detectam o potencial do aluno e o estimulam a se superar e se apropriar do que em tese ele é naturalmente capaz (VIGOTSKI, 2003).

É inegável a contribuição de Vigotski na forma original com que

compreendeu a relação desenvolvimento e aprendizagem e a contemplação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Vigotski considera que o desenvolvimento e a aprendizagem relacionam-se desde o nascimento do indivíduo, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, Vigotski (2003) ressalta a importância em avaliar o aluno pelo o que ele está aprendendo e não pelo o que ele já aprendeu, assim como a prática educativa deve ser conduzida pelo que ele está aprendendo.

Sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotski (2003, p. 113) esclarece que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Assim, se torna oportuno destacar a relevância de conduzir a abordagem Histórico Cultural Vigotiskiana como lastro teórico desta pesquisa, tendo em vista que até mesmo docentes com ampla experiência, que já atuam há anos na educação de alunos com deficiência, reforçam uma prática educativa que promove somente a *Zona de Desenvolvimento Real* do aluno. Dessa forma, é muito comum o professor apresentar uma prática voltada com base nos conteúdos que o aluno já se apropriou, já internalizou e esquece que o bom aprendizado é antecipatório.

A teoria de Vigotski procura avaliar os processos mentais envolvidos na compreensão do mundo. A abordagem Histórico Cultural nos remete a não permitirmos que nenhum aluno seja um expectador no ambiente escolar, mas sim, um aluno que interage com o meio, aprende e se desenvolve em contato com os seus pares, sem apresentar prejuízo pela falta de interação. O conteúdo a ser ministrado pelo professor deve ser interessante, motivador e mediado de forma que este seja internalizado pelo aluno ancorando-se nos conhecimentos prévios que o aluno já possuía anteriormente.

Para Oliveira (1997, p. 56), a aprendizagem humana pode ser entendida como um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos e comportamentos são adquiridos ou modificados, pois possui

relação direta com educação e desenvolvimento pessoal. “É um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.”

Acrescenta nesta perspectiva que a Zona de Desenvolvimento Proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento por meio do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento, pois quando a criança já consegue realizar uma atividade sozinha, sem mediação do professor, adulto ou amigo e a faz com autonomia e êxito, neste momento alcançou a Zona de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKI, 2003).

Pode-se dizer que ao fundamentar a sua prática educativa somente ao nível de desenvolvimento real, o professor demonstra não acreditar no potencial do seu aluno com deficiência, pois dessa forma a ênfase se dá nos seus comprometimentos, na deficiência, nas condições limitantes, de maneira que não promove a superação. Assim, se propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal como mecanismo capaz de aperfeiçoar o desenvolvimento de todos os sujeitos; com ou sem deficiência.

Ao tratar da educação de alunos que apresentam a surdocegueira, a abordagem Histórico Cultural possibilita subsídios para este processo, pois, consagra o ensino mediado e destaca como essencial o elo entre o indivíduo e o meio que o cerca, bem como a importância das nossas relações interpessoais.

Vigotiski, (2003) enfatiza que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral e isso acontece pela interação entre parceiros sociais. Esse processo efetua-se mediado pela linguagem, e não somente pela linguagem oral, mas por toda espécie de linguagem. Como exemplo, no caso da pessoa com surdocegueira que nem sempre se apropriará da linguagem oral, mas de outros sistemas de comunicação. Sistemas estes, que serão ferramentas de conexão com o mundo que os cercam, ligação que oportunizará relações entre seus pares, que resultará em aprendizagem, informação, desenvolvimento, compreensão e interação. Esta conexão com o mundo é de extrema importância para que o sujeito com surdocegueira se torne verdadeiramente humano.

É oportuno dizer que para melhorar o nível de aprendizagem, é muito importante que os alunos, principalmente os alunos que apresentam deficiência, possam interagir, pois somente por meio da interação e de trocas com os seus pares, se torna possível adquirir conhecimentos.

Neste contexto, por meio da concepção de Vigotski, por meio da abordagem Histórico Cultural, discute e direciona o olhar desta pesquisa sobre os sujeitos que apresentam deficiência. Especificamente sobre a surdocegueira, fica evidenciado o papel da mediação por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, quando as profissionais Instrutoras Mediadoras trabalham no auxílio com as alunas e em parceria com os professores.

É interessante destacar que mediar a prática educativa conduzida pela ZDP do aluno, não se restringe aos alunos com NEEs, mas se mostra relevante para todos os sujeitos. Os pesquisadores Zaniolo e Dall' Acqua (2012, p. 71) reforçam esta discussão e esclarecem que:

O saber fazer do professor da classe comum está estreitamente ligado ao saber fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões sociais vigentes. E, mesmo para esse, já encontramos divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula. Portanto, todo o planejamento do professor está voltado para essa clientela que se encontra dentro do estipulado padrão de normalidade social. No momento em que o professor recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas, sem, contudo, minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos.

Com fundamento na perspectiva Histórico Cultural a prática do professor deve ser repensada, levando em consideração a especificidade de cada aluno. Assim, justifica-se a relevância da flexibilidade, que não deve ser confundida com ineficiência, pois o principal objetivo do trabalho docente é oportunizar um ensino de qualidade por meio de caminhos que possam de fato chegar até esse aluno. É notável que todos esses elementos impactam na realização do trabalho docente frente ao atendimento do aluno com surdocegueira, sendo relevante discutir o trabalho do professor no espaço escolar.

#### **4 O TRABALHO DOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR**

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar o trabalho dos professores e os seus saberes, bem como demonstrar os diversos entendimentos sobre esta questão. O capítulo se organiza em dois eixos: no primeiro será abordada a concepção da formação e trabalho docente e no segundo será realizada uma breve contextualização sobre os saberes docentes.

Ao tratar da formação e trabalho docente, é necessário salientar que a temática é plausível de amplas discussões, tendo em vista que a sociedade atual está exigente por uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. É indispensável almejar uma educação que, social e historicamente construída pelo homem, possa ter como base e essência no seu desenvolvimento, múltiplas linguagens e vigilantes olhares à diversidade. Uma educação que de fato possa agregar os desafios que neste momento se colocam e que, de alguma forma, estão essencialmente relacionados à formação docente.

Ao definir o trabalho docente, Azzi (2008, p. 39, 40) explica que a expressão decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação, a docência, ao mesmo tempo em que direciona para uma especificidade. Assim, destaca que:

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

Em contrapartida, com olhar voltado para o cenário atual da temática, Pimenta (2008, p. 10) afirma que o estudo da prática social da educação requer competências que possibilitem novas maneiras de compreensão da realidade e de sua complexidade, pois não se pode mais ensinar, educar, formar, unicamente com o saber e o saber fazer, sendo necessária a contextualização de todos os atos, considerando seus diversos determinantes, consciente de que a singularidade das situações necessita de perspectivas que vão além, como: históricas, filosóficas e sociológicas. “Perspectivas que constituem o que se pode chamar de cultura profissional da ação, ou seja, que permitem aclarar e dar sentido à ação.”



Sobre a práxis docente, Azzi (2008) ressalta que ao considerar a prática do professor como a expressão do saber pedagógico, e este como produto da atividade docente que ocorre no ambiente escolar, ou seja, uma entidade social e historicamente construída é possível identificar que a prática docente é uma ação social. Dessa forma, considera-se práxis, pois esta, como atividade humana, pressupõe a idealização do sujeito que se coloca como transformador da realidade, sendo importante ressaltar que a práxis docente pode apresentar-se em diferentes níveis, de acordo com a ação dos personagens nela envolvidos.

Para Pimenta (2008), a formação passa de forma inevitável, pela mobilização de muitos tipos de saberes: saberes de uma teoria especializada, saberes de uma prática que seja reflexiva, saberes de uma atuação pedagógica, o que inseri os elementos para a produção da profissão docente, concedendo-a de saberes específicos que não são exclusivos, sendo que não compõem uma esfera concreta de conhecimentos. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas sustentam situações que são amplamente problemáticas, em um corpo composto de incerteza e conflito de valores.

O trabalho docente, assim concebido como práxis docente, mostra que mais relevante que polarizar as funções de concepção é buscar a dicotomia real, ou seja, grandes decisões não isentam o docente de conceber seu trabalho como um todo, pois nenhum trabalho pedagógico avançará no caminho proposto se os professores forem enxergados como simples executores, pois um de seus objetos de trabalho é o próprio educando, que também é sujeito. (AZZI, 2008, p. 57).

Assim, Imbernón (2011, p. 15) ressalta que:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo [...].

É preciso considerar que o contexto em que trabalha o magistério tornou-se diversificado e complexo. Nos dias atuais, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento do educando. “A profissão exerce outras funções: a motivação, a luta contra a

exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] É claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Pode-se dizer que a formação de professores para a escola básica, constitui fator essencial para a melhoria da qualidade da escola pública, mas não deve ser considerada de forma isolada, mas sim no centro de decisões políticas mais amplas que indiquem as condições da prática docente. “A realidade da sala de aula da escola pública na sociedade capitalista evidencia a especificidade do trabalho docente, e nesta os limites e possibilidades de uma prática social voltada para a democratização dessa escola.” (AZZI, 2008, p. 57).

Deslocando o debate sobre a importância do processo de formação ser inicial e contínuo, se faz relevante destacar que:

Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante **produzir** a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de **redes** de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2008, p. 30). (Grifo Próprio).

Apesar de todo contexto histórico e político que rege as práticas de formação docente em nosso país, o que evidencia grandes lacunas nesse processo, os autores são unânimes ao reconhecerem a relevância da formação continuada e como ela reflete de maneira positiva em toda estrutura das práticas educacionais, inclusive na importante prática reflexiva.

#### 4.1 O SABER E O SABER FAZER

Ao tratar dos saberes docentes, é relevante partir da premissa que os saberes concretizam a base do trabalho dos professores, assim como a sua prática educativa que envolve os conhecimentos, o saber-fazer, os conhecimentos científicos, enfim, aqueles saberes que estes profissionais utilizam em sala de aula para realizar e mediar as diversas tarefas.

O saber e o saber fazer são as peças centrais do trabalho do professor, pois é por meio delas que ele realmente efetiva o seu trabalho. Cabe a

ele, de maneira genérica, possibilitar a aprendizagem do aluno por meio do dispêndio do conhecimento elaborado, previamente, por meio do seu saber. Esse saber só se efetiva mediante um saber fazer, ou seja, a prática docente.

Os professores aprendem a ser professores por meio das relações com seus pares mais experientes, pois o saber do professor é social, se adquire no contexto de uma socialização profissional, onde é agregado, transformado, moldado no decorrer de sua trajetória profissional, ao longo de sua carreira, em que constantemente é munido de trocas, tendo a oportunidade de aprender e ensinar.

Para Tardif (2012, p. 14):

[...] O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

O fio condutor dos saberes docentes é a sua intensa relação com a escola, com a sala de aula, com a intervenção pedagógica, com seus alunos, enfim, do seu trabalho docente e as relações ligadas a esse trabalho.

Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2012).

Nesse sentido, podemos pensar na proposta do professor reflexivo. Dentro das concepções sobre a prática reflexiva, Libâneo (2003), menciona que essa é a tendência investigativa mais recente e mais forte, pois concebe o ensino como atividade reflexiva. Assim, afirma que:

Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre o seu trabalho. (LIBÂNEO, 2003, p. 85).

Partindo de uma perspectiva histórica, Pimenta (2012, p. 33) explica que a percurso de uma prática reflexiva teve início na década de 1990, principalmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado

pelo professor português António Nóvoa, em que apresenta textos de autores de Portugal, França, Espanha, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para o Canadá e a Austrália. No primeiro Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, no ano de 1993, destaca-se a participação significativa de um grupo de pesquisadores brasileiros o que favoreceu a disseminação do conceito de professor reflexivo por todo país.

Conforme Contreras (2012), a atuação profissional com base no modelo da racionalidade técnica mostra a sua ineficiência para resolver tudo que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação controlado conforme um sistema de raciocínio infalível. Neste sentido se dá a importância em resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de compreender a maneira em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desta maneira, “será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração” (CONTRERAS, 2012, p. 118).

Muitos pesquisadores e estudiosos da área da educação vêm impulsionando fortes críticas ao modelo de ensino baseado na pura transmissão de informações. Para haver uma transformação significativa na forma de contemplar o ensino e a aprendizagem é necessária a formação de professores pesquisadores aptos a atuar de forma reflexiva.

Ao reforçar essa ideia, Alarcão (2011, p. 11) afirma que:

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos.

A formação de um professor reflexivo compõe a educação como um processo que objetiva o desenvolvimento do pensamento intelectual do indivíduo. Podemos até mencioná-lo como uma expressão provocativa, mas certamente a

educação não deve se ancorar somente na transmissão de informações.

De acordo com Libâneo (2003), a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informações e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. O professor reflexivo consegue organizar os seus conteúdos, sem esquecer as características individuais e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Não só deve conduzi-los para que aprendam a planejar, raciocinar, refletir, perceber, argumentar, como também desenvolver a capacidade de organizar o pensamento e de despertar a prática reflexiva diante do cenário complexo em que vive a sociedade atual. Para que isso aconteça, deve priorizar-se a realização de práticas pedagógicas que promovam a construção do diálogo crítico por meio das trocas interpessoais, levando em conta as características sociais, culturais e econômicas diante do contexto em que os alunos vivem.

É necessário considerar que a sociedade atual vem sofrendo grandes mudanças, dentre eles o processo de inclusão dos alunos com surdocegueira. Sendo a escola uma instituição que objetiva o desenvolvimento da socialização e potencialidade dos educandos, não poderia deixar de vivenciar essas mudanças e conseqüentemente de refletir na construção e transformação.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2008) afirmam que essa evolução da sociedade, cada vez mais rápida e de aparência às vezes caótica, repercute-se diretamente no ensino, transformando tanto as condições de acesso à profissão quanto o seu exercício, assim como os percursos de carreira dos seus membros e sua identidade profissional.

Em meio a toda esta complexidade que perpassa a escola atual, almeja-se uma prática reflexiva que subsidie o trabalho docente. Ser um professor reflexivo não é somente pensar em suas ações educativas, mas sim, ter a capacidade de utilizar o pensamento e a prática como atribuidores de sentidos.

Ao se propor a prática reflexiva, o professor deve se preocupar não somente com a sua formação e conhecimento, mas especialmente com a aquisição de conhecimentos de seus alunos. Assim, Nóvoa (2009) ressalta que o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos a aprendizagem, pois ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.

Na cultura escolar é comum sobressaltar-se nos discursos dos docentes a justificativa da falta de tempo para investir na sua atualização, capacitação e conseqüentemente no crescimento profissional. Assim, tais afirmações caminham em sentido contrário o da perspectiva de que a formação também se faz na ação, nessa linha de análise, Nóvoa (2009) afirma que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante oferecer um estatuto ao saber da experiência.

Nesse sentido, faz-se relevante mencionar que a prática pedagógica cotidiana do professor exige ações que muitas vezes não são aprendidas na sua formação inicial ou continuada, e nem mesmo nos currículos estabelecidos pelas instituições escolares em concordância com o governo Estadual e Federal.

A perspectiva de profissional reflexivo desenvolvida por Schon (1983) trata da forma pela qual os profissionais enfrentam situações que não podem ser resolvidas através das perspectivas técnicas. Dessa forma, distingue o conhecimento na ação e a reflexão na ação. Sobre o primeiro, explica que este se refere as ações que são realizadas de forma espontânea, se trata de competências que estão internalizadas de tal maneira que seria complexo descrever os conhecimentos que guiam essas ações. Sobre o segundo, explica que:

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções [...]. A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHON, 1983, p. 338, 339).

É sabido que alguns profissionais não consideram a relevância das oportunidades por meio das relações interpessoais entre os pares, trocas de experiências, que objetivam o crescimento profissional, apoio emocional e transmissão de segurança. Tratando deste tema Nóvoa (2009, p. 30) expõe que de acordo com a cultura profissional docente, ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes e ainda de acordo com o autor, é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

Além das trocas de experiências entre os pares que envolvem o saber ouvir e a sensibilidade com aqueles que estão iniciando ou reciclando sua prática educativa, faz-se necessário pensar que o bom trabalho é aquele realizado também entre os pares, um trabalho colaborativo<sup>16</sup> entre professores. Nesta esteira, o autor Nóvoa (2009) relata que os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola.

O trabalho colaborativo na escola realizado em grupos, de forma conjunta, oferece enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

Tardif e Lessard (2008) acrescentam que o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo.

A prática reflexiva encontra-se vinculada a um vasto conjunto de temas que compõem a ação docente. Assim, ao tratar sobre a identidade do professor, Pimenta (2008, p. 31) ressalta que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

A referida autora destaca ainda, que a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório e desenvolver pesquisas nessa área implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social.

Almeja-se que o professor domine o conteúdo que vai ministrar, ou seja, que ele tenha as competências técnicas para delinear sua área do conhecimento com seus alunos, habilidades técnicas que devem ser adquiridas para que estes aprendam a resolver problemas bastante específicos. É bem verdade que

---

<sup>16</sup> Grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

os alunos não devam receber somente conteúdos técnicos, mas também ser consagradas oportunidades de reflexão, discussão de temas contemporâneos, pois nada obstaculiza que o ambiente escolar seja um ambiente realmente de transformação, enriquecimento intelectual e crescimento pessoal, mediados pelos saberes docentes.

Neste sentido, Tardif (2012, p.11) esclarece que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

No trabalho do professor frente à inclusão dos alunos com surdocegueira ficam evidente os saberes docentes por meio do aprender com os outros professores, pois é evidente a constante troca entre os pares, especialmente pela falta de experiência diante de uma deficiência tão singular, de maneira que compartilham as dúvidas, angústias, ao passo em que se auxiliam mutuamente. Assim, o capítulo que segue busca apresentar e discutir a pesquisa de campo que envolve o trabalho do professor frente ao processo inclusivo de alunas com surdocegueira, o que complementa e enriquece a fundamentação teórica até então discutida.

#### 4. 2 O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNAS COM SURDOCEGUEIRA

A presente pesquisa pautou-se na compreensão do processo de inclusão frente ao trabalho do professor que atua no ensino regular, bem como na atuação do professor Instrutor Mediador e sua colaboração na inclusão de duas alunas com surdocegueira que se encontram devidamente matriculadas no ensino regular e que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE no turno contrário a escolarização.

Assim, sob a perspectiva de duas práticas distintas: professor regular e professor mediador serão caracterizadas as dificuldades e peculiaridades do trabalho docente frente ao processo inclusivo.



#### 4.3 LOCAL E SUJEITO DA PESQUISA

A produção da pesquisa ocorreu no Colégio Estadual Hugo Simas – Ensino Fundamental e Médio, situado no município de Londrina-PR, localizado na rua Pio XII, 195. As observações pautaram-se em quatro professores da educação básica da rede Estadual de Ensino e duas professoras de apoio Instrutoras Mediadoras que acompanham as alunas no ensino regular.

A aluna B.K tem 17 anos, apresenta surdocegueira adquirida, com cegueira em ambos os olhos sem percepção de luz atualmente, surdez severa profunda em ambas as orelhas e cursa o 2º ano do ensino médio.

A aluna C.S tem 11 anos, apresenta surdocegueira congênita, com glaucoma congênito, 5% de visão em olho esquerdo, prótese ocular em olho direito, surdez severa em orelha esquerda e surdez profunda em orelha direita, microcefalia; possível diagnóstico de síndrome de Perters, cursa o 6º ano do ensino fundamental.

O período de observação teve a duração de três bimestres do ano letivo do ano de 2014. Os professores, participantes da pesquisa, tiveram a oportunidade de conhecerem mais sobre as alunas com surdocegueira (patologia, estilos de aprendizagem, sistema de comunicação e adequação da prática educativa), como também as especificidades do aluno com surdocegueira e as práticas educativas para atuarem com estes alunos.

#### 4.4 METODOLOGIA E INSTRUMENTO DA PESQUISA

Os dados foram registrados em um diário de campo durante todo período de observação, foi realizada também entrevista com os professores participantes do estudo, por meio de dois questionários; um desenvolvido com os professores do ensino regular e outro com duas professoras Instrutoras Mediadoras, sendo previamente esclarecidos sobre o desenvolvimento e os objetivos da pesquisa. Posteriormente foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todos os detalhes do estudo, após esse ser devidamente assinado, os professores responderam aos questionamentos relacionados ao tema proposto.

A presente dissertação foi guiada por meio de uma pesquisa básica de caráter qualitativo explicativo. A técnica utilizada foi a de observação simples com o uso de um questionário. A pesquisa em questão se pautou na observação da

prática de professores que atuam na educação básica com alunos que apresentam deficiência e na observação de sua prática. Ao tratar da metodologia de observação, Gil (1999, p. 19) afirma que:

Pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior. Olha para o céu e vê formarem-se nuvens cinzentas. Percebe que vai chover e procura abrigo. A observação constitui-se, sem dúvida, importante fonte de conhecimento.

A técnica de observação simples se pautou na prática de professores em sala de aula regular na educação básica, onde contam em suas turmas com alunos que apresentam deficiência como a surdocegueira. Para Gil (1999, p. 111), o processo de observação simples pode ser compreendido da seguinte maneira:

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí por que pode ser chamado de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas.

Para Minayo (2004), esse tipo de pesquisa se refere a questões particulares e corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como no caso da pesquisa quantitativa.

Assim, Martinelli (1999, p. 21-22) afirma que:

A pesquisa qualitativa tem por objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado não só a visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a dizer a respeito. Parte-se de uma perspectiva muito valiosa porque à medida que se quer localizar a percepção dos sujeitos torna-se indispensável, e este é um outro elemento muito importante – o contato direto com o sujeito da pesquisa.

Juntamente com a técnica da observação, foi utilizado o uso do questionário para contribuir com a pesquisa. O autor Gil (1999, p. 128) esclarece a definição e objetivo dos questionários:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O sucesso da pesquisa depende do bom senso do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir nos depoimentos dos entrevistados. Na pesquisa qualitativa o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento.

#### 4.5 AÇÃO DOCENTE: ELEMENTOS DE RESISTÊNCIA PARA A INCLUSÃO

Por meio da técnica de observação realizada durante o cotidiano em sala de aula no contexto escolar, foi possível observar os desafios e as dificuldades encontrados pelos professores da educação básica. Tanto na identificação das características do aluno que apresenta a surdocegueira, como na mediação pedagógica, nos encaminhamentos necessários e nas relações interpessoais deste aluno com o grupo. Dessa forma, foi possível realizar uma análise se o aluno com surdocegueira se sente pertencente ao grupo, se lhe são proporcionadas oportunidades de interagir com o meio ou não.

É inegável que o processo inclusivo de alunos com deficiência é uma construção constante e uma realidade na escola atual. Pensar em ter em sala de aula um aluno que apresenta as deficiências isoladas: surdez ou cegueira, de forma geral, já é algo que trás insegurança ao professor. Quando o assunto é a surdocegueira a insegurança é ainda maior pelo desconhecimento desta deficiência.

Sobre essa temática, Brasil (2006b) esclarece ainda, que em alguns casos de surdocegueira associado a problemas mais sérios de comportamento e adequação social é necessário a oferta de um atendimento ainda mais especializado e individualizado, com o objetivo de proporcionar ao aluno melhores condições para compreender a si, interagindo com o ambiente, onde a presença do instrutor de língua de sinais e do guia intérprete se torna essencial, pois além de enriquecer o processo de comunicação, possibilita a verdadeira interação entre professor e aluno.

Farias e Maia (2007) destacam como aspectos importantes para que o processo de inclusão do aluno com surdocegueira se efetive: a elaboração de um currículo complementar; ambientes adequados às diversidades da criança surdocega; sinalização adequada (como por exemplo, referência contextual através de objetos de referência, símbolos de sistemas alternativos de comunicação ou imagens de sinais de Libras); abordagem transdisciplinar; apoio pedagógico individualizado; equipamentos e materiais específicos; instrutor mediador (nos casos

dos alunos com surdocegueira congênita) e material adaptado no Sistema Braille.

Comunicar os professores que no ano letivo de 2014 teriam alunas com surdocegueira, ou seja, com privações de visão e audição de forma concomitante, com certeza gerou polêmica no grupo de docentes, principalmente para aqueles que estariam presentes de maneira direta nesse processo.

Polêmica pode ter gerado, mas os professores não ficaram desamparados em nenhum momento. Foram instrumentalizados constantemente, pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e pelas professoras Instrutoras Mediadoras que acompanham as alunas. Receberam materiais para leitura, para conhecerem melhor sobre esta deficiência tão particular e instigante, assim como relatórios de esclarecimentos e orientações pedagógicas de como mediar o conhecimento com as alunas.

Dessa forma, foi proposto a realização de um trabalho colaborativo entre o AEE, professoras Instrutoras Mediadoras, professores regulares, família e equipe pedagógica. Oportunizaram-se as trocas de informações e a discussão do trabalho em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, sempre sendo ofertados subsídios teóricos pertinentes para sustentação de sua prática educativa, assim como as adequações curriculares.

Os professores do ensino regular não receberam formação para atuarem com as alunas com surdocegueira, mas foram capacitados no decorrer do ano letivo 2014. A formação aconteceu e acontece na ação prática com as alunas. Sobre essa temática, Zaniolo e Dall' Acqua (2012, p. 72) esclarecem que:

Muito mais do que isso, instrumentalizar um professor é oferecer a ele a possibilidade de repensar sobre sua prática e recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Ou seja, ele tem que ser livre para poder enfrentar diferentes situações durante toda sua carreira profissional, de forma que tenha verdadeiros instrumentos teórico-práticos que lhe permitam flexibilizar o currículo sempre que necessário.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os professores devem perceber a sua prática como profissionais autônomos, capazes de dar e receber conhecimentos, de aprenderem a cada dia com o inusitado, nada é estático, pois o movimento é constante dentro das escolas.

Uma das professoras do 6º ano que iria receber a aluna com surdocegueira, fez a seguinte afirmação no início do ano letivo de 2014:

*“Eu não sei trabalhar com alunos deficientes, o governo não nos capacitou para isso, eu vou tentar, mas não será fácil”.*

Antes de tudo vale lembrar, que a professora recebeu informações sobre os alunos com deficiência com os quais iria atuar, para que pudesse conhecer sobre os sujeitos, suas patologias e suas necessidades educacionais, assim como também foi entregue materiais para a leitura, de forma que pudesse compreender sobre como adequar suas aulas e os seus conteúdos para esses alunos. Foi disponibilizado o auxílio para a realização de um trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e as profissionais que acompanham os alunos que apresentam deficiência, assim como também a parceria com o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O professor, por se defrontar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua própria formação, ou seja, autoformando-se. (ZANATA; CAPELLINI, 2012).

No final do ano letivo de 2014, mais especificamente no mês de novembro, em reunião com a equipe pedagógica, mais uma vez a professora faz a seguinte afirmação:

*“É muito difícil porque o governo não nos capacitou e eu não tenho formação para trabalhar com esses alunos”.*

Com essa fala, que permanece enraizada no discurso da professora, ocorre o distanciamento dos alunos tanto da professora como da disciplina que por ela é ministrada. Pode-se dizer que tal ação desconsidera todo o fazer pedagógico que foi realizado durante o ano letivo, pois não só deixou de buscar novos conhecimentos e novas formas de ensinar para que pudesse auxiliar os alunos com deficiência, como também de explorar o serviço de apoio AEE e inclusive, de crescer profissionalmente. Nesse sentido, Nóvoa, (2001, p. 14) afirma que “[...] mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

Não se espera uma mudança do dia para a noite, o processo inclusivo responsável não é simples, mas é inegável que ele precisa acontecer de

fato, e da melhor maneira. Espera-se, que os próprios professores não criem obstáculos para a inclusão destes alunos, mas sejam estes os precursores de oportunidade ao direito de todos estarem, permanecerem, desenvolverem e participarem juntos sempre.

Os autores Zanata e Capellini (2012, p. 74), auxiliam nessa discussão ao afirmarem que:

Numa perspectiva de escola aberta para todos torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentes de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, promover condições que garantam o atendimento às especificidades de cada aluno.

Sobre essa perspectiva, Brasil (2006b) afirma que é de acordo com a qualidade e quantidade das interações mantidas com o ambiente que a criança surdocega apresenta frequentemente comportamentos como: dificuldades em elaborar a consciência da relação dos segmentos corporais em si e destes com objetos (fase comum a todas as crianças); limitações para o movimento e funcionamento do próprio corpo; insegurança pessoal e atraso no desenvolvimento motor e afetivo.

Nas discussões sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência, com professores e gestores, o que mais se ouvia era a fala que podemos citá-la:

*“Não estou preparado para atender alunos deficientes, pois não tenho formação específica para isso.”*

*“Isso é uma imposição do governo e a inclusão dificilmente dará certo, pois, a escola não está preparada.”*

*“A escola e nós professores deveríamos ser preparados e só depois permitir a matrícula destes alunos”.*

Tais comentários foram presenciados durante alguns anos em minha atuação como professora especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado – AEE. Os discursos demonstram a elaboração sobre o processo inclusivo pelos professores, que com certeza é resultado das pontuais

discussões e estudos durante as várias semanas pedagógicas que acontecem durante os anos letivos, oferecidas pela Secretaria de Educação – SEED e pela Secretaria Municipal, onde estas oportunizam reflexões, conhecimentos e esclarecimentos sobre a prática docente para atuar com a diversidade, como também Grupos de Estudos (GTR<sup>17</sup>) que acontecem por meio do (PDE<sup>18</sup>), além da busca independente que vários professores passaram a fazer; da procura pelos cursos de especialização nas áreas da Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado – AEE e Educação Inclusiva.

É possível afirmar por meio das observações e do serviço itinerante que é realizado nas escolas regulares, que existem muitos professores na rede pública e privada de ensino que realmente não possuem nenhuma formação específica para atuarem com alunos que apresentam deficiência, mas que estão dispostos e responsáveis com a sua prática pedagógica, buscando informações para mediar o conhecimento com estes alunos. Comprovam com isso que a formação se faz na ação também. Nenhuma escola pode ignorar o direito de todos a educação.

Em concordância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, em que é mencionada a obrigatoriedade de matrícula de todos na escola comum, assumindo com isso que a escola é para todos, sendo esta a terceira revolução educacional.

Na terceira revolução educacional, evidenciada já no final do século XIX e mantida até os dias atuais, apresenta como principal objetivo a democratização e universalização da escola. Porém, a grande dificuldade encontrada com a terceira revolução educacional, é oferecer uma escola para todos. Como produzir o respeito e incluir as diferenças sociais, econômicas, religiosas, culturais e raciais, quando essa escola ainda se mantém em um modelo ainda muito resistente, é o grande desafio.

Esteve (2004, p. 12) colabora com essa abordagem ao mencionar

---

<sup>17</sup> GTR - O Grupo de Trabalho em Rede é uma atividade relacionada à formação continuada no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação, com atividades à distância. Um dos objetivos dos GTRs é possibilitar aos professores formação continuada por meio da discussão de assuntos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Os temas em questão são os estudos propostos pelos professores que ingressaram no PDE.

<sup>18</sup> PDE – É uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

que:

Muitos professores estão desorientados pelas mudanças que tiveram que assumir nos últimos 30 anos, mas a mudança apenas começou. Nos próximos anos, o novo desafio da integração da aprendizagem eletrônica e do ensino pela Internet ainda trará profundas exigências de mudanças a nossos sistemas educacionais. E, além disso, nossas sociedades apresentarão novas exigências de adaptação, pedindo a nossos sistemas educacionais que respondam às demandas imprevisíveis de sociedades nas quais o processo de mudança social se acelerou.

Nesse sentido, Zaniolo e Dall' Acqua (2012, p. 72) analisam que:

[...] instrumentalizar um professor é oferecer a ele a possibilidade de repensar sobre sua prática e recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Ou seja, ele tem que ser livre para poder enfrentar diferentes situações durante toda sua carreira profissional, de forma que tenha verdadeiros instrumentos teórico-práticos que lhe permitam flexibilizar o currículo sempre que necessário [...].

Por meio do período de observação no Colégio Estadual Hugo Simas – Ensino Fundamental e Médio foi possível perceber entre os professores insegurança e pouco conhecimento em relação à surdocegueira.

#### 4.6 O PAPEL DAS INSTRUTORAS MEDIADORAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Durante o processo de observação para a construção da pesquisa, foram realizadas entrevistas com as professoras Instrutoras Mediadoras e professores regulares para a compreensão e clareza do processo de inclusão, utilizando dentre outros elementos, a Tecnologia Assistiva.

As professoras de apoio Instrutoras Mediadoras que acompanham as alunas em sala de aula promovem o acesso das alunas ao currículo formal, adequando os materiais, viabilizando a Tecnologia Assistiva, mediando os conteúdos por meio de sistemas de comunicação adaptados.

Garantir esta mediação não é algo fácil, resulta em grande pressão sofrida pelas profissionais, pois são as únicas com formação profissional para atuar com as alunas que apresentam a surdocegueira e por isso são constantemente cobradas, tanto pelo corpo docente, equipe pedagógica, como pela família das alunas.

Entre suas atribuições, é possível citar o acompanhamento das alunas em todas as disciplinas utilizando o sistema de comunicação adaptado às



alunas com surdocegueira que atualmente é a Fala Ampliada, (as duas alunas utilizam este sistema atualmente, mas vale ressaltar que já foram iniciados sistemas alternativos, pois ambas possuem perda gradual da audição), estar em sintonia e manter boa relação com todos os professores das disciplinas e mediar o conteúdo de cada área do conhecimento, para que no turno contrário a escolarização por meio do AEE os profissionais que atuam com as alunas possam auxiliar as alunas em possíveis dúvidas, assim como apoiá-las nas tarefas e produção de trabalhos solicitados pelos professores.

Ao tratar das atribuições pertinentes a essa profissional, vale ressaltar ainda, que elas transcrevem em tinta (sob a escrita em Braille realizada pelas alunas) as tarefas, provas, redações e trabalhos realizados pelas alunas e que são entregues aos professores para que os mesmos atribuam nota para as alunas com surdocegueira. As professoras também apóiam na elaboração dos materiais táteis e acessíveis para a compreensão dos conteúdos curriculares e auxílio na Orientação e Mobilidade (OM), como também em suas relações sociais.

É muito importante destacar que estas profissionais têm como formação a Pedagogia e são especialistas em Educação Especial, com cursos complementares específicos sobre a Surdocegueira. Também dominam a Língua Brasileira de Sinais – Libras, o Sistema Braille e a Orientação e Mobilidade (OM) para pessoas com surdocegueira. Deve ser enfatizado que não é atribuição delas dominar todas as áreas do conhecimento para “ensinar” as alunas, pois, elas não dominam áreas tão específicas e complexas, tais como a física, química e matemática, assim como áreas reflexivas, tais como, história, filosofia e sociologia. As profissionais auxiliam as alunas em todas as disciplinas, realizam leituras complementares para mediar o conhecimento de forma eficaz, mas, não necessitam “dominar” o conteúdo profundamente para ensinar às alunas e sim mediar a comunicação e oportunizar o acesso às informações transmitidas pelos professores de cada área.

Ao serem questionadas sobre como docente de uma aluna que apresenta a surdocegueira, percebem o aprendizado desta e quais as dificuldades em mediar o conhecimento?

*Professora Instrutora Mediadora 1 - Percebe-se que a aluna aprende de maneira satisfatória, embora tenha uma dificuldade nos principais sentidos (visão e audição); responsáveis pelo recebimento da informação. Tem boa memória, atenção, sendo necessário muitas vezes a repetição das*

sentenças bem como o uso de materiais concretos para que com a manipulação este conteúdo seja melhor codificado.

*Professora Instrutora Mediadora 2* - Percebo o aprendizado da aluna de forma muito limitada, digo limitada não quanto ao seu potencial cognitivo, visto que a mesma apresenta cognitivo preservado, mas sim pela falta de recursos (tecnologia assistiva) fundamentais para atender as necessidades da aluna e quanto à falta de conhecimento aprofundado de como se fazer um atendimento qualitativo, ou seja, uma intervenção pedagógica que atenda as especificidades da individualidade da aluna para que esta venha conceber conhecimento.

Primeiramente é a falta de certos recursos e tecnologias, segundo é a falta de domínio e conhecimento de como utilizar estes recursos, visto que quando se trata de algo novo é um desafio, e somente será superado através de muita pesquisa e experiência no dia a dia, a partir do acesso irrestrito aos recursos para o favorecimento da aprendizagem, como soroban, Linha Braille, impressora Braille, geoplano, livros didáticos e outros recursos que talvez sejam necessários.

O maior desafio é a busca do conhecimento para o pleno domínio dos recursos que venham favorecer a aprendizagem da aluna, pois a escassez de literaturas específicas, cursos específicos e até mesmo relato de experiências, dificulta o aprofundamento, cabendo a mim como instrutora mediadora buscar na ação-reflexão, a forma mais adequada para se realizar a mediação, utilizando-se dos recursos possíveis e dominá-los a partir da prática, a partir daí compreendendo o movimento de aprendizagem (recebimento das informações- processamento- devolução) da educanda.

Percebo a deficiência não quanto à limitação da aluna, mas sim a deficiência no sistema educacional, na falta de oferta de recursos (tecnologia assistiva) e na mediação do professor, que ainda se encontra em processo para que o atendimento venha de encontro com as reais necessidades da aluna, cumprindo de forma eficaz a proposta de formar um cidadão integral.

Segundo Zaniolo e Dall' Acqua (2012), embora tradicionalmente o trabalho do professor especializado venha se constituindo de maneira isolada, a literatura começa a mostrar que a colaboração é uma ótima estratégia de trabalho para garantir oportunidades diferenciadas de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, e que essa forma de trabalho favorece todos os alunos da turma.

Quando questionadas de como a Tecnologia Assistiva têm contribuído para a inclusão das alunas e qual é o impacto em sua aprendizagem, as Instrutoras Mediadoras mencionam:

*Professora Instrutora Mediadora 1* - O uso da Tecnologia Assistiva com esta aluna tem propiciado uma inclusão maior bem como uma efetiva participação da mesma na realização das atividades, pois com a perda progressiva da visão o uso de fonte ampliada não tem mais dado condições para que a aluna realize suas atividades escritas. A máquina braille vem dar condições pra que ela de forma independente possa se expressar e apresentar as atividades, o uso de softwares como o NVDA e o MECDAISY também proporcionam condições de acesso as informações acadêmicas por meio do áudio, onde com o resíduo e ajuda dos amplificadores auditivos a

aluna se beneficia.

*Professora Instrutora Mediadora 2* - Todos os recursos utilizados pela aluna são fontes de conhecimento, mas o que mais me encantou, foi à fantástica Linha Braille apresentada, no início me senti insegura pela falta de domínio desta tecnologia assistiva, mas com o passar dos dias, com a utilização da tecnologia em sala de aula com a aluna, estudos do manual em busca de domínio deste recurso e suporte técnico da empresa TECASSISTIVA, mesmo sem ainda termos o pleno domínio, já obtemos êxito na questão da autonomia, mediação, pois permitiu a aluna a realização de suas atividades, sem apresentar cansaço, desgaste físico, podendo fazer correções de suas atividades sem rasuras e o primordial oportunizou a mediação pelo professor diretamente a aluna e mais, possibilitou que a aluna acompanhe as explicações dos professores regentes com apontamento na lousa, visto que os apontamentos são direcionados pela instrutora mediadora, movimentando o cursor para fazer os apontamentos de acordo com os apontamentos realizados pelo professor. Mesmo com as informações dadas oralmente à aluna, também é realizado o registro na Linha Braille o que é falado pelo professor, recebendo assim a informação pelo canal auditivo e tátil, visto que a aluna ainda possui resíduo auditivo, ainda que muito pequeno, se faz necessário a estimulação de fazê-lo ouvir, e não apenas escutar.

No caso de um surdocego total, a Linha Braille é de fundamental importância, pois, todas as informações enviadas são em Braille, o que favorece a intervenção a todas as especificidades da surdocegueira, visto que temos a surdocegueira congênita e a adquirida, em ambas o processo de recebimento da informação e devolução serão exatamente iguais, somente poderá mudar a forma de processamento visto que aí depende da especificidade e individualidade do educando.

A Linha Braille favorece muito a questão do atendimento ao surdocego, visto que mesmo havendo várias formas de se comunicar com surdocego, quanto se trata de registro, recorreremos ao Braille, sendo assim a Linha Braille é uma das ferramentas que mais oferece auxílio à surdocegueira.

Tratando desse tema é muito importante ilustrar que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo. (LÉVY, 2010).

Esta apuração é ainda mais notória quando nos referimos as pessoas com deficiência. Nestes casos, as TIC podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva.

Ao serem indagadas se percebem ao desenvolver a prática como professora Instrutora Mediadora, em alguns momentos os professores transferirem a responsabilidade da aprendizagem das alunas para elas?

*Professora Instrutora Mediadora 1* - Sim na maioria das vezes, cabe a nós instrutores mediadores no processo ensino-aprendizagem mostrar aos professores regentes das diversas áreas do conhecimento que estamos ali para apoiar e subsidiar a prática deles, e não ensinar por eles. Nosso papel é de buscar essa parceria a todo o momento, mostrando a importância da participação deles diretamente com o aluno que apresenta NEE, pois a especificidade do conteúdo, a riqueza de detalhes quem pode transmitir é o

conhecedor da ciência.

*Professora Instrutora Mediadora 2* - Totalmente, todo o atendimento era realizado indiretamente, porém, já houve muita mudança quanto a esta postura, no Conselho de Classe do 3º Bimestre, foi passada informações por escrito para os professores, com o intuito de nos organizarmos para o melhor atendimento à aluna, principalmente maior comunicação entre professor regente e instrutora mediadora, os professores foram receptivos e estão colaborando mais ainda neste 4º Bimestre, quanto a definição dos conteúdos e no envio dos materiais por e-mail para impressão. É muito gratificante ver a inclusão acontecendo diante de nossos olhos, sem obrigar ou exigir de algum professor, mas sim pelo esforço em demonstrar o quanto grande é o potencial da aluna. Sendo assim a transferência de responsabilidade acabou e tem sido direcionada diretamente à aluna, hoje eles têm postura de ministrar a aula próxima à aluna, alguns professores até direcionam algumas falas para a Bruna durante a explanação e até usam o toque, isso permite que a aluna se exija a prestar mais atenção no que está acontecendo, as cobranças das atividades tem sido feitas diretamente à aluna, caso não tenha realizado ela mesma tem se explicado o porquê da não realização da tarefa. Não são 100% dos professores regentes que tem a mesma postura, mas estamos caminhando.

Embora a formação para a inclusão seja necessária a todos os participantes do universo escolar (gestores, equipes de apoio, equipes técnicas, alunos, pais, comunidade e outros), o papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma nova sociedade que respeite e valorize a diversidade social (ZANILOLO; DALL' ACQUA, 2012).

Fica evidente que o papel do Instrutor Mediador não é ensinar as áreas do conhecimento, pois ele efetivamente não possui formação para conseguir desempenhar tal tarefa, mas sim mediar e adequar condições de aprendizagem, como também oportunizar a comunicação e interação do aluno com surdocegueira.

Outra perspectiva de importante esclarecimento, é que o professor do ensino regular não precisa se tornar um professor especializado para atender o aluno com surdocegueira, pois ele deve contar com o apoio da Instrutora Mediadora, mas, em hipótese alguma deve se eximir de sua responsabilidade docente frente a sua prática educativa com o aluno com surdocegueira, pois o conhecimento específico é ele que possui enquanto professor.

Nesta perspectiva, Zaniolo e Dall' Acqua (2012) afirmam que a preparação do professor se dá em serviço, mediante a modificação de suas práticas pedagógicas a fim de alcançar indistintamente seus alunos. O autor ainda acrescenta que essa experiência, além de enriquecedora para os alunos, proporciona ao professor possibilidades de crescimento profissional e pessoal.

O professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, independente se possui deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes (BRASIL, 2010).

Ao solicitar que as professoras Instrutoras Mediadoras mencionassem os pontos negativos que elas percebem com a utilização da Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem das alunas, seguiram as seguintes afirmações:

*Professora Instrutora Mediadora 1* - Os pontos negativos da Tecnologia Assistiva muitas vezes se referem aos custos de manutenção, pois como estamos em uma instituição pública, temos a dificuldade desses reparos emergenciais e assim muitas vezes essa tecnologia fica sucateada apresentando dificuldades de uso. E também a falta do conhecimento de utilização dos vários protagonistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Às vezes também acontece a recusa do uso por parte da aluna.

*Professora Instrutora Mediadora 2* - A Linha Braille é fundamental. O ponto negativo é a falta do pleno domínio. Algo que vejo como ponto negativo também é a falta do material impresso, pois todo o conteúdo digitado para que aluna acompanhe fica no pendrive, ficando ainda restrito o acesso aos conteúdos pela aluna, impossibilitando estudos e realização de tarefas, ficando dependente da família.

Como mencionou Vigotski, é sumamente relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores (VYGOTSKY, 2003).

O ingresso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola, tecnologias e Tecnologia Assistiva influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa, principalmente dos alunos que apresentam deficiência.

Na sequência, foi realizado o seguinte questionamento: vocês acreditam que algumas vezes a inclusão das alunas se faz por meio somente de uma pessoa, no caso vocês?

*Professora Instrutora Mediadora 1* - Sim, com a dinâmica da sala de aula (classe superlotada, aulas de 50 minutos, falta de conhecimento do plano de aula dos professores para preparar material de forma antecipada); na maioria das vezes assumimos a responsabilidade dessa inclusão, e como

estamos com o aluno mais tempo proporcionamos momentos para que ele esteja de fato incluído, interação com os amigos, trabalhos em grupos, empréstimo de algum material, sensibilização da turma em acolher essa aluna.

*Professora Instrutora Mediadora 2* – Não. Tenho visto o esforço de muitos professores e alguns alunos que tem buscado incluí-la. Inclusão é algo novo e as pessoas ainda estão em processo de aceitação, para elas ainda não é um hábito ser simpático, prestativo a uma pessoa com deficiência, ainda se faz necessário um esforço de fato. No caso da aluna B.K pela difícil comunicação e até mesmo pelo isolamento que aluna prefere, para não ser perturbada pelo barulho, o que dificulta ela estar numa roda de amigas.

Ao serem questionadas se recebem o apoio necessário da equipe pedagógica no processo de inclusão das alunas, seguiram tais respostas:

*Professora Instrutora Mediadora 1* - Quando eu solicito sim, muitas vezes essa equipe desconhece o trato com o aluno que apresenta NEE, sendo assim nós professores especialistas é que prestamos esse apoio à equipe. Ela se faz presente quando nós precisamos em especial no contato com os professores regentes das diversas áreas do conhecimento, prestando informações sobre este aluno como também cobrando a efetiva participação dos docentes no trabalho com o aluno em questão.

*Professora Instrutora Mediadora 2* - Quanto à equipe pedagógica do Ensino Médio não percebo preocupação ou interesse, até nos Conselhos de Classe eu era esquecida, eu que pedia a palavra, agora no 3º Bimestre que não precisei pedir a palavra, já estavam esperando eu falar sobre a Bruna. Quanto à coordenação do Centro houve total apoio, forneceram orientações, materiais para pesquisa e apoio durante a execução do trabalho no cotidiano, qualquer dúvida ou dificuldade sempre fui amparada.

Percebe-se que os profissionais envolvidos com a proposta inclusiva, ainda encontram-se em exercício de aprendizagem sobre como se trabalhar em equipe ou de que forma se dá o trabalho colaborativo. Durante as observações ouvi de alguns professores do ensino regular:

*“Não faço mais porque não sei”...*

*“Não ajudo mais porque não sou especialista”...*

*“Vocês da Educação Especial podiam dar uns cursinhos para nós”...*

Estas convicções e comentários vêm se dissipando a cada bimestre, mas, a busca pessoal, profissional e individualizada que objetiva melhorar a prática educativa e possibilitar uma educação de qualidade para todos ainda é lenta; mas, é fato que a iniciativa cresce e melhora muito a cada ano letivo.

#### 4.7 O PAPEL DO PROFESSOR REGULAR NO ATENDIMENTO AO ALUNO COM SURDOCEGUEIRA

Primeiro questionamento: enquanto docentes de uma aluna que apresenta a surdocegueira, como percebem o aprendizado desta e quais as dificuldades em mediar o conhecimento?

*Professor 1 (6º ano)* - As dificuldades enfrentadas são: transmitir as ideias e conteúdos contidos em imagens e vídeos, que usualmente são muito importantes aos alunos sem dificuldades visuais. Aplicar atividades com textos em letras pequenas e exercícios dos livros. Dificuldade em falar, uma vez que, é preciso sempre alterar o tom de voz, quando se está sem o aparelho (sistema FM).

*Professor 2 (6º ano)* - Percebo a aprendizagem através de suas ações comportamentais em sala de aula e avaliações “escritas”. As minhas dificuldades estão em organizar ações pedagógicas para que facilite a compreensão de conteúdo tanto para a aluna como também para os colegas de sala.

Com o aparelho de FM utilizado atualmente pela aluna o som é captado por um microfone e enviado por meio de frequência modulada para o receptor que está conectado ao aparelho auditivo. A aluna se adaptou muito bem a esse novo aparelho de Tecnologia Assistiva oportunizado para auxiliar seu processo educacional inclusivo.

Na sequência, o segundo questionamento: como a Tecnologia Assistiva tem contribuído para a inclusão desta aluna e qual é o impacto em sua aprendizagem?

*Professor 1 (6º ano)* - Principalmente na preservação da voz, o aparelho de sistema FM é muito importante para que o tom de voz seja o mesmo para a sala toda e seja mais proveitoso os momentos expositivos para a aluna. As outras tecnologias são indispensáveis ao ampliar os conteúdos, possibilitando contato visual para as atividades propostas. Sem elas, seria impossível realizar algumas atividades de fixação.

*Professor 2 (6º ano)* - Contribuem para facilitar a aquisição ao conhecimento de fato. Faz com que a aluna se sinta segura (auto-estima) diante da sala e realmente se sinta do grupo mesmo com suas limitações.

Você teria condições de mediar o conhecimento de sua disciplina com a aluna que apresenta a surdocegueira sem o apoio da professora Instrutora Mediadora? Pra você qual é a função da professora de apoio Instrutora Mediadora?

*Professor 1 (6º ano)* - Seria muito difícil, pois, as atenções teriam que estar quase que exclusivamente voltadas à aluna. A professora de apoio desempenha papel determinante para o aprendizado da aluna.

*Professor 2 (6º ano)* - Não, a professora mediadora compreende as deficiências e atua no sentido de traduzir o conhecimento de forma adequada para a aluna e também trabalhamos em conjunto para que eu possa superar as minhas deficiências e limitações tornando minha ação pedagógica realmente eficaz.

As respostas evidenciam a importância do papel da professora Instrutora Mediadora em sala de aula. O auxílio para a efetivação de acesso ao currículo, mediação do conhecimento, a Tecnologia Assistiva e a comunicação são palavras-chave que elucidam as atribuições deste profissional.

Brasil (2006b), explica que o processo educativo de crianças surdocegas exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional. A atuação dos especialistas se torna mais significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular.

A grande dificuldade encontrada pelos professores regulares é o dia em que estas profissionais precisam faltar, por necessitar participar de cursos de formação, ou se ausentar para cuidados médicos. Neste momento os professores se sentem sozinhos e despreparados para trabalhar com as alunas.

Na falta dessa profissional, o que é muito raro acontecer, mas não impossível, a escola deverá oferecer suporte para as alunas, com responsabilidade e respeito. A equipe escolar precisa começar a entender que o aluno com deficiência pertence e é responsabilidade da escola, assim como qualquer outro aluno, e não responsabilidade única do profissional de apoio que o acompanha. O nome deste profissional já esclarece isso: “professor de apoio”, no caso das alunas surdocegas, professoras Instrutoras Mediadoras. Se elas fossem as únicas responsáveis pelas alunas teriam que supostamente serem nomeadas de professoras “unidocentes”<sup>19</sup>.

Quando eventualmente estas profissionais faltam, não pode de forma nenhuma ser um dia somente para “constar”.

Os professores responsáveis em incluir devem estar preparados para essa eventualidade e estarem dispostos a mediar o conhecimento de sua aula com as alunas, independente se a professora especialista Instrutora Mediadora está

---

<sup>19</sup> Unidocentes - Um único professor dando aula de todos os conteúdos.



presente ou não naquele momento. O professor regular pode mobilizar a sala de aula, e possibilitar um grande crescimento a todos os alunos, inclusive para ele enquanto profissional em constante formação e que se forma na ação, para que possam aprender juntos.

O professor pode pedir a um aluno que sente-se ao lado da aluna com surdocegueira e tente passar as informações ao ficar próximo para auxiliá-la. Descrever os acontecimentos, estar ao lado dela já transmite segurança e assim ela não se sentirá isolada. Este é um grande ensejo para que os professores “reportem-se” as alunas, fiquem perto, e porque não, um momento para se desarmarem, demonstrando sua fragilidade e a necessidade de ajuda de todos os amigos da turma para que aula flua e ele consiga atingir os seus objetivos com todos os alunos.

Segue os questionamentos: Quais são os pontos negativos que você percebe com a utilização da Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem da aluna?

*Professor 1 (6º ano)* - Em relação ao sistema FM, não existe pontos negativos, uma vez que, ela melhora satisfatoriamente a comunicação. As outras tecnologias possibilitam a execução de muitas atividades, porém, a quantidade de material (papel) e o tempo gasto para ampliação é maior em alguns casos, contudo, essas dificuldades não são determinantes para a realização das atividades.

*Professor 2 (6º ano)* - Nenhuma, inclusive disputa a curiosidade dos colegas, oportunizando aos professores (disciplina e mediadora), momentos de conscientização das limitações e superações dos alunos em geral, construindo assim, relações de respeito entre todos (dentro e fora da escola).

Enquanto docentes de uma aluna que apresenta a surdocegueira, como percebem o aprendizado desta e quais as dificuldades em mediar o conhecimento?

*Professor 1 (2º ano Ensino Médio)* - Essa percepção é complexa; as dificuldades começam a ser superadas quando para melhorar a mediação do conhecimento se compreende que a necessidade de uma seleção criteriosa dos conteúdos com identificação do que é essencial. A partir daí fica facilitada a percepção do que o aluno assimilou e/ou de quanto sua compreensão se tem (ou ampliou).

*Professor 2 (2º ano Ensino Médio)* - O aprendizado ocorre até mesmo de forma mais acentuada que os alunos em geral, mas são necessários métodos diferentes de ensino.

Como a Tecnologia Assistiva tem contribuído para a inclusão desta

aluna e qual é o impacto em sua aprendizagem?

*Professor 1 (2º ano Ensino Médio)* - Embora nossa experiência com essas tecnologias é incipiente, é visível a contribuição da Linha Braille em que a aluna se apóia nas indicações e comandos registrados no computador, o que lhe assegura em desempenho mais eficiente e mais interativo com o grupo. Tive a oportunidade de comprovar isto recentemente quando a aluna teve uma participação singular em um seminário apoiado por esta tecnologia.

*Professor 2 (2º ano Ensino Médio)* - Sinceramente vejo a Tecnologia Assistiva como um divisor de águas, pois a diferença no aprendizado é enorme.

Você teria condições de mediar o conhecimento de sua disciplina com a aluna que apresenta a surdocegueira sem o apoio da professora Instrutora Mediadora? Pra você qual é a função da professora de apoio Instrutora Mediadora?

*Professor 1 (2º ano Ensino Médio)* - Sinceramente, não acredito que esta mediação teria a qualidade que tem sem o apoio da Instrutora. Este apoio é fundamental em alguns aspectos – mas, fundamentalmente na melhoria do padrão de comunicação com a aluna, na seleção dos conteúdos a serem transpostos para o Braille (feita em conjunto com o professor da sala), e na preparação deste material no tempo necessário. Também como promotora da superação dos eventuais preconceitos que vem a tona na convivência diária com os demais alunos, a instrutora é importantíssima.

*Professor 2 (2º ano Ensino Médio)* - Não haverá a menor possibilidade de ensino sem a professora de apoio, pois, ela tem papel fundamental na aprendizagem.

Você teria condições de mediar o conhecimento de sua disciplina com a aluna que apresenta a surdocegueira sem o apoio da professora Instrutora Mediadora? Pra você qual é a função da professora de apoio Instrutora Mediadora?

*Professor 1 (2º ano Ensino Médio)* - Sinceramente, não acredito que esta mediação teria a qualidade que tem sem o apoio da Instrutora. Este apoio é fundamental em alguns aspectos – mas, fundamentalmente na melhoria do padrão de comunicação com a aluna, na seleção dos conteúdos a serem transpostos para o Braille (feita em conjunto com o professor da sala), e na preparação deste material no tempo necessário. Também como promotora da superação dos eventuais preconceitos que vem a tona na convivência diária com os demais alunos, a instrutora é importantíssima.

*Professor 2 (2º ano Ensino Médio)* - Não haverá a menor possibilidade de ensino sem a professora de apoio, pois, ela tem papel fundamental na aprendizagem.

Percebe-se que mesmo agindo no senso comum, e considerando a importância das professoras de apoio Instrutoras Mediadoras em sala aula o tempo

todo acompanhando as alunas, se esforçam e assumem que a mediação realizada pelas Instrutoras Mediadoras age como libertadora; uma vez que proporcionam as alunas com surdocegueira acesso a comunicação, ao currículo e as relações com o meio. Neste sentido, é importante lembrar que a formação do profissional da educação é necessária, pessoal e acontece durante toda a sua vida profissional, e mesmo reconhecendo dificuldades das mais diversas ordens para que essa seja realizada de forma efetiva, ele deve buscá-la, agindo dentro do princípio ético e responsável.

Quais são os pontos negativos que você percebe com a utilização da Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem da aluna?

*Professor 1 (2º ano Ensino Médio) - Os de ordem material: carteiras não adaptadas, distância de tomada elétrica para computador (nada que não possa ser superado com investimentos).*

*Professor 2 (2º ano Ensino Médio) - Tive possibilidades em um conteúdo específico: a química orgânica, pois nesta, devemos desenhar estruturas complexas como cadeias ramificadas de carbono e isso não foi possível com a atual Tecnologia Assistiva.*

De acordo com Brasil (2006b) para essa inclusão, há necessidade de um preparo cuidadoso em vários níveis e aspectos, entre os quais caberia citar: 1) a formação de profissionais para o atendimento das pessoas deficientes, bem como para assessorar os professores das classes comuns; 2) o exame das condições quanto a possibilidades e limites que as escolas oferecem, adequando-as, quando houver necessidade; 3) a luta pela inclusão, fundamentada na análise das formas possíveis para que isso se realize em benefício da criança deficiente; 4) o conhecimento, da pessoa envolvida na inclusão da criança deficiente na escola, de seus próprios limites pessoais e de formação e daquilo em que pode contribuir para esse processo; 5) a exigência de que os projetos educacionais se façam numa dialética teoria-prática, numa constante avaliação do que está ocorrendo com a criança deficiente.

Nesse contexto, ainda acrescenta que:

O objetivo do trabalho dos professores de apoio educativo consiste no distanciamento do trabalho direto com a criança e na aproximação do trabalho desenvolvido pelo professor. Dessa forma, ao diminuírem gradualmente o apoio que prestam diretamente à criança, aumentam simultaneamente as competências dos professores de ensino regular, possibilitando condições para que estes se sintam mais confiantes na sua atuação com essa população. Todo esse processo está vinculado ao

compromisso do professor de sala de aula em aceitar o desafio da inclusão e da presença dos profissionais de apoio. É necessária uma mudança nas atitudes do professor em relação ao processo educacional das crianças com necessidades educacionais especiais. Isto é, faz-se necessário ampliar a visão do profissional sobre as possibilidades da criança surdocega, incentivando e orientando-o a proporcionar oportunidades à criança surdocega de interagir com outras crianças da unidade escolar. Essa mudança é um dos primeiros passos para aumentar a possibilidade de inclusão. (BRASIL, 2006b, p. 56).

Em contribuição com essa afirmação, Zaniolo e Dall' Acqua (2012) ressaltam que no cenário atual, a discussão sobre o trabalho docente, sua profissionalização e formação tem gerado grande repercussão em virtude das mudanças sociais e educacionais advindas desse novo contexto, que exige do professor um trabalho crítico e inovador. Refletir sobre o trabalho docente nesta perspectiva implica inicialmente pensar sua formação e valorização. Qualquer mudança educacional exige reflexão, e o professor como elemento fundamental nesse processo não pode privar-se de tal tarefa.

A opinião dos professores mostra a realidade atual em nossas escolas, onde muitas vezes articulam a responsabilidade devido à falta de formação e a precariedade de acessibilidade para atuar com os alunos que apresentam deficiência. Estes pensamentos prejudicam o processo legal que preconiza a inclusão educacional, mas entende-se que tal mudança na prática docente não é tarefa fácil, mas sim uma mudança processual, onde já está sendo visto já em nossas escolas.

Auxilia-nos nesta discussão, Zaniolo e Dall' Acqua (2012, p. 8) ao mencionarem que:

A escola é, por excelência, o lócus de formação de novas gerações e, por tanto, torna-se fundamental para estimular a construção de uma sociedade inclusiva. No entanto, essa mudança não ocorrerá de forma mágica; por ser processual, tal mudança requer, dentre outros aspectos (tais como os estruturais), informação e formação.

Ainda sob a perspectiva de Zaniolo e Dall' Acqua (2012, p. 71):

O saber fazer do professor da classe comum está estreitamente ligado ao saber fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões sociais vigentes. E, mesmo para esses, já encontramos divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula. Portanto, todo o planejamento do professor está voltado para essa clientela que se encontra dentro do estipulado padrão de normalidade social.

Ao encerrar as entrevistas e rumo à conclusão da presente pesquisa, faz-se importante a consideração de que os docentes da escola atual estão se adequando a este novo momento educacional em que se vive.

Não se pode mais conceber práticas educativas ou pensamentos de educadores que obstaculizam esta nova concepção do sistema de ensino. A escola atual prioriza o fim da exclusão e não somente dos alunos que apresentam deficiência, mas, também dos alunos que apresentam diferenças de qualquer ordem, tais como: baixa motivação, pouco apoio familiar, exclusão cultural, desenvolvimento lento, classe social, diferenças étnicas, orientação sexual ou crença.

## 5 CONCLUSÃO

Apesar das barreiras encontradas e dos caminhos que ainda necessitam serem percorridos para a plenitude do processo que envolve a inclusão de alunos com surdocegueira, é possível afirmar com grande prazer que o município de Londrina-PR é pioneiro na inclusão destes alunos, pois conta com duas alunas com surdocegueira devidamente matriculadas na educação pública de ensino, e se destaca também como o segundo Centro de Atendimento Especializado em Surdocegueira do Paraná.

O município é pioneiro também no que se refere à contratação das professoras de apoio Instrutoras Mediadoras, função esta que ainda não era contemplada no quadro de professores de apoio do estado do Paraná, como também os precursores na utilização da Tecnologia Assistiva – Linha Braille Focus 80, ferramenta utilizada no processo de inclusão e acesso ao currículo regular das alunas com surdocegueira que frequentam o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado.

Durante a pesquisa foi possível observar o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos com o processo educativo das alunas. Ficou evidente que não é somente a falta de formação dos professores do ensino regular o ponto chave para que a inclusão não aconteça de fato. Enquanto pesquisadora e observadora foi possível perceber a quebra de velhos hábitos e a mudança da prática educativa de muitos professores, mas também aqueles raros que ainda dificultam o processo com suas convicções pessimistas e cristalizadas.

Por meio da pesquisa e do contato com os professores regulares, conclui-se a clara possibilidade da formação na ação, sendo esta executável para todos, além é claro da formação inicial e continuada. É oportuno ressaltar que a formação do profissional da educação é necessária, pessoal e acontece durante toda a sua vida profissional.

É necessária a compreensão de que a inclusão responsável consagra as parcerias entre os professores regulares, professores especializados, Atendimento Educacional Especializado, equipe pedagógica, gestores, comunidade escolar, família e os alunos com deficiência. Neste novo perfil de escola que hoje se acentua, todos devem estar envolvidos no processo educacional dos alunos. Assim, fica evidente que todos são responsáveis pelos alunos com deficiência e não

somente os professores regulares ou os professores de apoio.

Neste processo, a Tecnologia Assistiva é um recurso indispensável, não faz as alunas terem acesso ao currículo de maneira isolada, mas, são ferramentas de grande importância desde que utilizadas com a mediação e responsabilidade adequada e não como única fonte de recurso.

Como reflexo da pesquisa ficou ilustrado o papel do Instrutor Mediador e a sua atuação frente à inclusão das alunas que apresentam a surdocegueira, assim como a parceria com os demais profissionais da educação. Sua importância é grande, eles atuam no apoio a comunicação específica de cada aluno com surdocegueira, no acesso ao currículo formal de forma flexível e responsável, na socialização com o meio, na adequação de materiais em Braille e tátil e na Orientação e Mobilidade. São parceiros no processo inclusivo.

São inúmeras as atribuições das professoras especialistas instrutoras mediadoras, sua função não é tarefa fácil e sim uma atividade profissional complexa que lhes exige empenho pessoal, pesquisa, estudo e grande dedicação. Isso tudo quando elas não se sentem desmotivadas em relação à falta de compreensão em relação ao papel que desempenham, onde outros profissionais envolvidos as reconhecem como unidocentes, responsáveis pelo processo de aquisição de conhecimento das alunas com surdocegueira.

Quando todos os profissionais envolvidos percebem-se responsáveis em relação à inclusão dos alunos que apresentam deficiência, o papel a ser desempenhado não fica árduo para ninguém e todos ganham com essa parceria e com o trabalho colaborativo, principalmente o aluno com deficiência.

Entre os desafios encontrados na função das instrutoras mediadoras temos a aquisição da tecnologia assistiva estar presente em nosso sistema educacional atual no atendimento ao aluno com deficiência. As tecnologias só estão presentes para auxiliar e enriquecer este processo, mas muitas vezes ela é apresentada sem instrumentalização prévia para ser manuseada e cabe aos profissionais envolvidos se dedicarem a esta nova tecnologia e estudarem sozinhos.

Todo empenho dos profissionais envolvidos para a utilização da tecnologia assistiva, em especial a Linha Braille é muito válido, pois, no decorrer da pesquisa foi comprovado o seu impacto extremamente positivo para a aquisição de conhecimentos das alunas com surdocegueira, assim como a interação e conexão com o meio.

Presume-se que o presente estudo, ao buscar compreender e discutir a formação docente, o papel dos instrutores mediadores e o impacto da Tecnologia Assistiva frente ao processo inclusivo das alunas com surdocegueira, possa contribuir como fonte de conhecimento aos profissionais envolvidos com a temática, especialmente para aqueles que vivenciam constantemente em sua prática docente o atendimento aos alunos com deficiência. De maneira que seja possível favorecer o direcionamento para uma prática pedagógica efetiva, que tem as suas bases estruturadas na busca por conhecimento, qualidade do ensino e efetividade do trabalho docente.

Em última análise cumpre dizer que é importante que a escola tenha clareza de que todos são iguais em direitos e deveres, e que ela é o lócus para a superação de toda forma de exclusão e discriminação. Local este onde se deve ensinar a todos os sujeitos o respeito de fato ao próximo, sendo obrigatoriedade da escola oferecer sanção as desigualdades por meio da aquisição de conhecimentos e da cultura.



## REFERÊNCIAS

AHIMSA. Projeto Hilton Perkins. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. **Falar a Linguagem das Mãos Para as Mãos**. (Trad.) Márcia Maurílio de Souza. São Paulo: ABRAPASCEM, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ARENDDT, Hanna. **O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-60.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e Textos de Vygotsky sobre a Defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: \_\_\_\_\_; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. (Orgs). Maringá: Eduem, 2012. p. 41-65.

\_\_\_\_\_. **Pensar a Diferença**: deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. (Trad.) Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é Comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: Ministério da Justiça, 2009. Disponível em: <[www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DOU, 1961. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 11 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: DOU, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2014

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: DOU, 2001b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 18. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Brasília: MEC, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Surdocegueira e Deficiência Múltipla**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Universidade Federal do Ceará, Brasília 2010.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel. Surdocegueira e os Desafios da Educação Inclusiva. In: ORRÚ, Silvia Ester (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, p. 147-175, 2012.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação

em crianças surdocegas. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 85-96, 2003.

CARVALHO, Rosita Hedler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. (Trad). Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDE. Coordenaria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Ata VII. Brasília: CORDE/CAP. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

COSTA, Maria da Piedade Resende. Surdocegueira. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosangela Marques; MANZINI, Eduardo José. **Surdo, Cego e Surdocego Frente às Questões da Inclusão Escolar**. São Carlos: ABPEE, p. 115-132, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Ministério da Educação. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2015.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional**. (Trad.) Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FACHIN, Zulmar. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Método, 2008.

FARIAS Sandra Sâmara Pires; MAIA, Shirley Rodrigues. O surdocego e o paradigma da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n. 4, p 26-29, jun. 2007.

FAVÈRO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GALVÃO. Nelma de Cássia Silva Sandes. **A Comunicação do Aluno Surdocego no Cotidiano da Escola Inclusiva**. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Bahia, Salvador, 2010.

GARCIA. Alex. **Surdocegueira: empírica e científica**. São Luiz Gonzaga-RS: [s.n], 2008.

\_\_\_\_\_. Surdocegueira: da Mediação à Guia-Interpretação. **Revista da FENEIS**, São Paulo, p. 27 - 30, 2012.

\_\_\_\_\_, **As origens da Educação de Surdocegos**. Rio Grande do Sul: Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes, 2014. Disponível em: < [www.agapasm.com.br](http://www.agapasm.com.br)>. Acesso em: 05 nov. 2014.

FARIAS, Sandra Sâmara Pires; MAIA, Shirley Rodrigues. O surdocego e o paradigma da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n. 4, p. 26-29, jun. 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-6, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a pesquisa em Educação Especial**. In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (Trad.) Silvana Cabucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vigotiski**. Recife: Massangana, 2010.

LAGATI, Salvatore. **Surdocego ou Surdo-Cego – hífen na terminologia**. (Trad.). Laura Lebre Monteiro Anciloto. Projeto Horizonte Ahimsa. Hilton Perkins, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad.) Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Eliane da Costa; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Profissionalidade do Professor de Educação Especial - Uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. (Orgs). Maringá: Eduem, 2012. p. 67-91.

MAIA, Shirley Rodrigues. A Educação do Surdocego. In: CONGRESSO I. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000, Rio de Janeiro. **Anais do Seminário Surdez: desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 53-56.

\_\_\_\_\_. **A educação do surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas**. 2004. 81 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico - Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaios pedagogicos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaios_pedagogicos.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

MAIA, Shirley Rodriguês; ARÁOZ, Susana Maria Mana de. A Surdocegueira: saindo do escuro. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 17, p. 1-3, 2001.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A Educação do Surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. In: TANAKA, Eliza Dieko Oshiro et al. **As Necessidades Educacionais Especiais: Altas Habilidades, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência**. Londrina: ABPEE, P. 151-179, 2009.

MAIA, Shirley Rodriguês et al. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Um guia para Instrutores Mediadores**. São Paulo: Ciclo Gráfica e Fotolito. CIDA, 2008.

MCINNES, J.; TREFFRY, J. **Deaf-Blind Infants and Children: a developmental guide**. Toronto: University of Toronto Press. 1982. Disponível em: <<http://tinyurl.com/qybkjzf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MASINI, Elcie Salzano. Concepções de Professores do Ensino Superior sobre Surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagogia**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió, Alagoas: EDUFAL, 2002.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e Profissão Docente. In: \_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Professor se Forma na Escola. **Revista Nova Escola**, p. 13-16, maio. 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLMOS, Helena Burgés. Meio Século trabalhando com o Surdocego e Múltipla Deficiência. In: VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES, 2007, Rio de Janeiro. **INES: 150 anos no Cenário da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da educação, 2007. p. 73-76.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Quem Pergunta "precisa" Saber. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.185-194.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos a Atividade Docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REILY, Lucia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: tecnologia e educação**. Rio Grande do Sul: Assistiva, 2014. Disponível em: <www.clik.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. A Função Docente e a Produção do Conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p.127-140, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2008.

SERPA, Ximena. **Comunicação para Pessoas Surdocegas**. (Trad.) Miriam Xavier de Oliveira. Bogotá, Colômbia: Instituto Nacional para Cegos, 2002.

SCHON, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SIERRA, Maria Angela Bassan; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem. In: \_\_\_\_\_. **Educação Escolar e a Humanização da Pessoa Surdocega**. Maringá: Eduem, 2012. p. 229.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional: Emenda Constitucional nº48, de 10/08/2005**. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

\_\_\_\_\_. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: \_\_\_\_\_. HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (Trad.) Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: história, perspectivas**

e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, Unicef, Pnud, 1990. Disponível em: <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O significado histórico da crise em Psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 425-470.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Trad.) José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANATA, Eliana Marques; CAPELIINI, Vera Lúcia Messias Fialho; In: Instrumentalização do Professor e Colaboração: Uma Parceria Inclusiva. Leandro Osni; Dall' Acqua, Maria Júlia Canazza (Orgs.). **Inclusão Escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco, 2012, p.74.

ZANIOLO, Leandro Osni; DALL' ACQUA, Maria Júlia Canazza (Orgs.). **Inclusão Escolar**: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco, 2012.

WERTHEIN, Jorge. Educação Brasileira: um pacto nacional em construção. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação para Todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 17-25.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.